

**Universidade de Brasília  
Departamento de Sociologia  
Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGSOL)**

**Natalino Guilherme de Souza**

**Dinâmica de sentido do trabalho docente nas escolas públicas: uma  
aproximação da Sociologia Clínica dos profissionais do Ensino Médio do DF.**

**Tese de Doutorado**

**Orientadora:**

**Professora Dr<sup>a</sup>. Christiane Girard Ferreira Nunes**

**Brasília, DF**

**Janeiro, 2024**

NATALINO GUILHERME DE SOUZA

**Dinâmica de sentido do trabalho docente nas escolas públicas: uma aproximação da Sociologia Clínica dos profissionais do Ensino Médio do DF.**

Tese de doutorado apresentada como requisito para obtenção do título de Doutor em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGSOL) do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB).

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Christiane Girard  
Ferreira Nunes

Brasília, DF

Janeiro, 2024

NATALINO GUILHERME DE SOUZA

**Dinâmica de sentido do trabalho docente nas escolas públicas: uma aproximação da Sociologia Clínica dos profissionais do Ensino Médio do DF.**

Tese de Doutorado apresentada como requisito para obtenção do título de Doutor em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGSOL) do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB).

OrientadorA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Christiane Girard Ferreira Nunes

**BANCA EXAMINADORA:**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Christiane Girard Ferreira Nunes**

Orientadora – PPGSOL/UnB

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristiane Coelho**

Membro Titular – PPGSOL/UnB

**Prof. Dr. Pedro Isaac Silva**

Membro Externo – IFB

**Prof. Dr. Ricardo Spíndola Mariz**

Membro Externo – UMBRASIL

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Mara**

Membro Suplente – PPGSOL/UnB  
AGRADECIMENTOS

À Amélia e Guilherme (*in memoriam*), meus pais e a meus irmãos, Eliana, Jorge, Anastácia e Luís Henrique. Ao seu modo, sempre estiveram ao meu lado, compartilhando minhas conquistas como se fossem suas. De fato, elas o são.

À minha orientadora e amiga, Christiane. Ao seu lado cresci como pesquisador e como pessoa. Sua generosidade, carinho e respeito atravessam essas páginas. Muito obrigado por me permitir fazer parte da sua história e por tornar menos pesada a solidão da pesquisa.

Aos amigos, Ricardo e Leonardo, que estiveram ao meu lado na produção desta pesquisa. Agradeço a generosidade nos diálogos, nos debates sobre meus achados e na presença amiga nos momentos de dúvidas e inseguranças. Meu profundo respeito e amizade. Vocês também são minha família.

Às amigas e amigos do Grupo de Pesquisa *Diálogos em Sociologia Clínica*. Gratidão profunda pela oportunidade que tive de debater e escutar muitos de vocês no grupo. A trajetória pessoal e profissional de vocês são uma inspiração para o meu caminho de pesquisador.

A todos os professores da UnB com os quais estudei durante os anos de Doutorado no Departamento de Sociologia. Encontrei mulheres e homens excepcionais, mestres que me introduziram no campo sociológico e me ajudaram a ampliar a crítica e a autocrítica como pesquisador.

Aos meus amigos de todas as horas, que sempre me apoiaram e se mantiveram ao meu lado, especialmente durante a escrita da tese: Ana Paula, Lorena, Magda, Michelly, Márcio, Guilherme, Carol, Michelle, Eliane, Paulo, Cláudia, Renato, João, José Aderlan, Nelson, Fernando, June, Matheus, Cinthya. Este trabalho perderia parte do seu encanto se não fossem vocês. Obrigado por me ajudarem a entender o valor da amizade.

Este é **tempo** de partido,  
**tempo** de homens partidos.

Em vão percorremos volumes,  
viajamos e nos colorimos.  
A hora pressentida esmigalha-se em pó na rua.  
Os homens pedem carne. Fogo. Sapatos.  
As leis não bastam. Os lírios não nascem da lei.  
Meu nome é tumulto, e escreve-se na pedra.

Visito os fatos, não te encontro.  
Onde te ocultas, precária síntese,  
penhor de meu sono, luz  
dormindo acesa na varanda?  
Miúdas certezas de empréstimo, nenhum beijo  
sobe ao ombro para contar-me  
a cidade dos homens completos.

Calo-me, espero, decifro.  
As coisas talvez melhorem.  
São tão fortes as coisas!

Mas eu não sou as coisas e me revolto,  
tenho palavras em mim buscando canal,  
São roucas e duras,  
irritadas, enérgicas,  
comprimidas há tanto **tempo**,  
perderam o sentido, apenas querem explodir.

[...].

(Nosso tempo – Carlos Drummond de Andrade – 1945)

## RESUMO

Na contemporaneidade, a instrução é uma atividade social fundamental que abrange e articula aspectos essenciais à vida coletiva. De fato, a centralidade da instrução faz-se notar com maior evidência em uma série de instituições voltadas ao ensino, cujo destaque se encontra sobretudo em instituições escolares. Na escola é onde se inicia e se desenvolve o processo de instrução, a partir de ritmos, movimentos e rotinas mais ou menos estáveis. Como qualquer outra instituição social, a escola padece injuções e condicionamentos do contexto socioeconômico e sociopolítico aos quais ela está vinculada, mormente por políticas públicas desenhadas e implementadas pelos poderes municipal, estadual ou federal. Por outro lado, a escola é igualmente o espaço dentro do qual inúmeros atores, com distintas atribuições, levam a cabo o seu trabalho. Ou seja, a escola se constitui como *espaço de experiência* em que se estabelece uma gama complexa de relações entre distintos profissionais, a fim de promover o processo de ensino/aprendizagem de crianças e jovens. Dentre esses profissionais, estão os professores. Sobre estes, pesa mais diretamente a tarefa de acompanhar os estudantes em sua formação e desenvolvimento, uma vez que é com os docentes que eles passam a maior parte do tempo escolar. Os estudantes são, portanto, o “objeto de trabalho” dos professores e por possuírem um caráter individual e social específicos, marcam a própria natureza do trabalho dos docentes. Por outro lado, as políticas públicas de educação para os distintos segmentos instauram uma série de normas e procedimentos que incidem diretamente sobre o trabalho dos professores, exigindo um alinhamento desses profissionais a novas lógicas que reestruturam a organização do seu trabalho e da forma de gestão administrativa das escolas. No caso do segmento do ensino médio, essas políticas refletem as contradições entre capital e trabalho que permeiam historicamente a própria sociedade brasileira. Mesmo as diretrizes da política para o Novo Ensino Médio (NEM), com sua proposta de diversificação curricular, não escapa ao dualismo educacional estrutural que separa as dimensões intelectuais e manuais segundo os lugares sociais dos sujeitos, dentro da moldura da enorme desigualdade social do país. A reforma deste segmento que, ainda em processo inacabado de implementação, já sofre alterações significativas, revela sobretudo o seu descompasso com a realidade das escolas públicas de ensino médio existentes. No Distrito Federal, o quadro não é diferente. Esta série de mudanças propostas pela nova política esbarra em condicionantes estruturais da escola e das condições de trabalho dos professores. É dentro dessas novas lógicas contraditórias que pressionam agora a instituição escolar que os profissionais docentes são desafiados a dar sentido à sua ação e se realizarem pessoal e profissionalmente. O que compõe, neste caso, o horizonte de expectativas dos professores do ensino médio das escolas do Distrito Federal? Como enfrentam as contradições e descompassos da escola, em uma sociedade marcada pela aceleração social e pelo risco constante de alienação no trabalho? Quais são os dispositivos de enfrentamento pessoal e coletivos que esses profissionais possuem para enfrentar este estado de coisas? Como tudo isso afeta a dinâmica de sentido do trabalho e da própria construção da historicidade dos sujeitos? Essas são as perguntas que esta pesquisa se propõe a responder.

Palavras-Chave: Escola Pública; Trabalho Docente; Políticas Públicas Educacionais; Ensino Médio.

## ABSTRACT

In contemporary times, education is a fundamental social activity that encompasses and articulates essential aspects of collective life. In fact, the centrality of instruction is most evident in a series of institutions dedicated to teaching, especially in schools. School is where the process of instruction begins and develops, based on stable rhythms, movements, and routines. Like any other social institution, the school is affected and conditioned by the socio-economic and socio-political context to which it is linked, especially by public policies designed and implemented by the municipal, state, or federal authorities. On the other hand, the school is also the space within which numerous actors, with different roles, carry out their work. In other words, the school is a space of experience in which a complex range of relationships is established between different professionals to promote the teaching/learning process for children and young people. Among these professionals are the teachers. The task of accompanying students in their education and development weighs most heavily on them, since it is with teachers that they spend most of their school time. Students are therefore the "object of work" for teachers and because they have a specific individual and social character, they mark the very nature of teachers' work. On the other hand, public education policies for the different segments establish a series of rules and procedures that have a direct impact on teachers' work, requiring them to align themselves with new logics that restructure the organization of their work, and the way schools are administratively managed. In the case of secondary education, these policies reflect the contradictions between capital and labor that have historically permeated Brazilian society itself. Even the policy guidelines for the New High School (NEM), with its proposal to diversify the curriculum, does not escape the structural educational dualism that separates the intellectual and manual dimensions according to the social positions of the subjects, within the framework of the country's enormous social inequality. The reform of this segment, which is still in the unfinished process of implementation, is already undergoing significant changes, revealing above all its mismatch with the reality of existing public high schools. In the Federal District, the picture is no different. The series of changes proposed by the new policy come up against structural constraints in schools and teachers' working conditions. It is within these new contradictory logics that are now putting pressure on the school institution that teaching professionals are challenged to give meaning to their actions and achieve personal and professional fulfillment. In this case, what makes up the horizon of expectations of secondary school teachers in the Federal District? How do they cope with the contradictions and mismatches at school, in a society marked by social acceleration and the constant risk of alienation at work? What personal and collective coping mechanisms do these professionals have to deal with this situation? How does all this affect the dynamics of the meaning of work and the very construction of the subjects' historicity? These are the questions this research sets out to answer.

Keywords: Public School; Teaching Work; Public Educational Policies; High School.

## RÉSUMÉ

À l'époque contemporaine, l'éducation est une activité sociale fondamentale qui englobe et articule des aspects essentiels de la vie collective. En fait, la centralité de l'instruction se manifeste surtout dans une série d'institutions orientées vers l'enseignement, au premier rang desquelles se trouvent les institutions scolaires. L'école est le lieu où commence et se développe le processus d'instruction, basé sur des rythmes, des mouvements et des routines plus ou moins stables. Comme toute autre institution sociale, l'école est affectée et conditionnée par le contexte socio-économique et socio-politique auquel elle est liée, notamment par les politiques publiques conçues et mises en œuvre par les autorités municipales, étatiques ou fédérales. D'autre part, l'école est aussi l'espace dans lequel de nombreux acteurs, avec des rôles différents, effectuent leur travail. En d'autres termes, l'école est un espace d'expérience dans lequel une gamme complexe de relations est établie entre différents professionnels afin de promouvoir le processus d'enseignement/apprentissage pour les enfants et les jeunes. Parmi ces professionnels figurent les enseignants. C'est sur eux que pèse le plus lourdement la tâche d'accompagner les élèves dans leur éducation et leur développement, puisque c'est avec eux qu'ils passent la plus grande partie de leur temps scolaire. Les élèves sont donc "l'objet de travail" des enseignants et, parce qu'ils ont un caractère individuel et social spécifique, ils marquent la nature même du travail des enseignants. D'autre part, les politiques publiques d'éducation pour les différents segments établissent une série de normes et de procédures qui ont un impact direct sur le travail des enseignants, les obligeant à s'aligner sur de nouvelles logiques qui restructurent l'organisation de leur travail et la manière dont les écoles sont gérées administrativement. Dans le cas de l'enseignement secondaire, ces politiques reflètent les contradictions entre le capital et le travail qui ont historiquement imprégné la société brésilienne elle-même. Même les lignes directrices de la nouvelle éducation secondaire (NEM), avec sa proposition de diversification du programme, n'échappent pas au dualisme éducatif structurel qui sépare les dimensions intellectuelles et manuelles en fonction de la position sociale des sujets, dans le cadre de l'énorme inégalité sociale du pays. La réforme de ce segment, dont la mise en œuvre n'est pas encore achevée mais qui connaît déjà des changements significatifs, révèle surtout son décalage avec la réalité des écoles secondaires publiques existantes. Dans le District fédéral, la situation n'est pas différente. Cette série de changements proposés par la nouvelle politique se heurte aux contraintes structurelles des établissements scolaires et aux conditions de travail des enseignants. C'est dans ces nouvelles logiques contradictoires qui pèsent aujourd'hui sur l'institution scolaire que les professionnels de l'enseignement sont mis au défi de donner du sens à leur action et de se réaliser personnellement et professionnellement. Dans ce cas, qu'est-ce qui constitue l'horizon d'attente des enseignants du secondaire dans le District fédéral ? Comment font-ils face aux contradictions et aux décalages scolaires dans une société marquée par l'accélération sociale et le risque permanent d'aliénation au travail ? Quels sont les mécanismes d'adaptation personnels et collectifs dont disposent ces professionnels pour faire face à cette situation ? Comment tout cela affecte-t-il la dynamique du sens du travail et la construction même de l'historicité des sujets ? Telles sont les questions auxquelles cette recherche se propose de répondre.

Mots Clés : École Publique ; Travail Enseignant ; Politiques Éducatives Publiques ; Enseignement Secondaire.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

BM – Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CASEB – Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília

CEB – Câmara de Educação Básica

CEDF – Conselho de Educação do Distrito Federal

CEM – Centro de Educação Média

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DF - Distrito Federal

DODF – Diário Oficial do Distrito Federal

DOU - Diário Oficial da União

DSC – Discurso do Sujeito Coletivo

EaD - Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM - Ensino Médio

EMTI - Ensino Médio em Tempo Integral

ETP – Educação Técnica Profissional

FAJE - Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia

FEDF - Fundação Educacional do Distrito Federal

FIC – Formação Inicial Continuada

FGB - Formação Geral Básica

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFAC - Itinerários Formativos por Área de Conhecimento

IF - Itinerário Formativo

IFLE – Itinerário Formativo em Língua Estrangeira

IFTP - Itinerário Formação Técnico Profissional

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IF - Itinerário Formativo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

NEM - Novo Ensino Médio

NOVACAP - Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PNAD - Plano Nacional de Educação

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SINPRO-SP – Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicef - Fundo das Nações Unidas pela Infância

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Pontuação de Escolas Brasileiras no IDEB (2005–2021)
- Tabela 2 – Ano de Fundação das Primeiras Escolas de Brasília
- Tabela 3 – Matrículas do Ensino Médio no DF (1995 – 2022)
- Tabela 4 – Carga horária dos itinerários formativos
- Tabela 5 – Premissas de Priorização das Escolas do Distrito Federal
- Tabela 6 – Objetivos Gerais e Específicos da Pesquisa
- Tabela 7 – Subcategorias da Dimensão 01
- Tabela 8 – Ideias Centrais da Subcategoria A: Adaptabilidade (Trabalho Docente)
- Tabela 9 – Ideias Centrais da Subcategoria B: Deslegitimação (Trabalho Docente)
- Tabela 10 – Ideias Centrais da Subcategoria C: Desvalorização (Trabalho Docente)
- Tabela 11 – Ideias Centrais da Subcategoria D: Reconhecimento (Trabalho Docente)
- Tabela 12 – Ideias Centrais da Subcategoria E: Sobretrabalho (Trabalho Docente)
- Tabela 13 – Ideias Centrais da Subcategoria A: Adaptabilidade (Trabalho Docente)
- Tabela 14 – Ideias Centrais da Subcategoria B: Deslegitimação (Trabalho Docente)
- Tabela 15 – Ideias Centrais da Subcategoria C: Desvalorização (Trabalho Docente)
- Tabela 16 – Ideias Centrais da Subcategoria D: Reconhecimento (Trabalho Docente)
- Tabela 17 – Ideias Centrais da Subcategoria E: Sobretrabalho (Trabalho Docente)
- Tabela 18 – Ideias Centrais da Subcategoria A: Adaptabilidade (Trabalho Docente)
- Tabela 19 – Ideias Centrais da Subcategoria B: Deslegitimação (Trabalho Docente)
- Tabela 20 – Ideias Centrais da Subcategoria C: Desvalorização (Trabalho Docente)
- Tabela 21 – Ideias Centrais da Subcategoria D: Reconhecimento (Trabalho Docente)
- Tabela 22 – Ideias Centrais da Subcategoria E: Sobretrabalho (Trabalho Docente)
- Tabela 23 – Ideias Centrais da Subcategoria A: Adaptabilidade (Trabalho Docente)
- Tabela 24 – Ideias Centrais da Subcategoria B: Deslegitimação (Trabalho Docente)
- Tabela 25 – Ideias Centrais da Subcategoria C: Desvalorização (Trabalho Docente)
- Tabela 26 – Ideias Centrais da Subcategoria D: Reconhecimento (Trabalho Docente)
- Tabela 27 – Ideias Centrais da Subcategoria E: Sobretrabalho (Trabalho Docente)
- Tabela 28 – Ideias Centrais da Subcategoria A: Adaptabilidade (Trabalho Docente)
- Tabela 29 – Ideias Centrais da Subcategoria B: Deslegitimação (Trabalho Docente)
- Tabela 30 – Ideias Centrais da Subcategoria C: Desvalorização (Trabalho Docente)

Tabela 31 – Ideias Centrais da Subcategoria D: Reconhecimento (Trabalho Docente)

Tabela 32 – Ideias Centrais da Subcategoria E: Sobretrabalho (Trabalho Docente)

Tabela 33 – Subcategorias da Dimensão 02

Tabela 34 – Ideias Centrais da Subcategoria A: Burocracia (Escola Instituição)

Tabela 35 – Ideias Centrais da Subcategoria B: Estrutura (Escola Instituição)

Tabela 36 – Ideias Centrais da Subcategoria C: Gestão (Escola Instituição)

Tabela 37 – Ideias Centrais da Subcategoria D: Lugar Social (Escola Instituição)

Tabela 38 – Ideias Centrais da Subcategoria A: Burocracia (Escola Instituição)

Tabela 39 – Ideias Centrais da Subcategoria B: Estrutura (Escola Instituição)

Tabela 40 – Ideias Centrais da Subcategoria C: Gestão (Escola Instituição)

Tabela 41 – Ideias Centrais da Subcategoria D: Lugar Social (Escola Instituição)

Tabela 42 – Ideias Centrais da Subcategoria A: Burocracia (Escola Instituição)

Tabela 43 – Ideias Centrais da Subcategoria B: Estrutura (Escola Instituição)

Tabela 44 – Ideias Centrais da Subcategoria A: Burocracia (Escola Instituição)

Tabela 45 – Ideias Centrais da Subcategoria B: Estrutura (Escola Instituição)

Tabela 46 – Ideias Centrais da Subcategoria C: Gestão (Escola Instituição)

Tabela 47 – Ideias Centrais da Subcategoria D: Lugar Social (Escola Instituição)

Tabela 48 – Ideias Centrais da Subcategoria A: Burocracia (Escola Instituição)

Tabela 49 – Ideias Centrais da Subcategoria B: Estrutura (Escola Instituição)

Tabela 50 – Ideias Centrais da Subcategoria C: Gestão (Escola Instituição)

Tabela 51 – Ideias Centrais da Subcategoria D: Lugar Social (Escola Instituição)

Tabela 52 – Subcategorias da Dimensão 03

Tabela 53 – Ideias Centrais da Subcategoria A: Descompasso e Sofrimento (Educação Sociedade),

Tabela 54 – Ideias Centrais da Subcategoria B: Fracasso e Projeto Político (Educação Sociedade)

Tabela 55 – Ideias Centrais da Subcategoria C: Reformas para não reformar (Educação Sociedade)

Tabela 56 – Ideias Centrais da Subcategoria A: Descompasso e Sofrimento (Educação Sociedade)

Tabela 57 – Ideias Centrais da Subcategoria B: Fracasso e Projeto Político (Educação Sociedade)

Tabela 58 – Ideias Centrais da Subcategoria C: Reformas para não reformar (Educação Sociedade)

Tabela 59 – Ideias Centrais da Subcategoria A: Descompasso e Sofrimento (Educação Sociedade)

Tabela 60 – Ideias Centrais: da Subcategoria B: Fracasso e Projeto Político (Educação Sociedade)

Tabela 61 – Ideias Centrais: da Subcategoria C: Reformas para não reformar (Educação Sociedade)

Tabela 62 – Ideias Centrais: da Subcategoria A: Descompasso e Sofrimento (Educação Sociedade)

Tabela 63 – Ideias Centrais da Subcategoria B: Fracasso e Projeto Político (Educação Sociedade)

Tabela 64 – Ideias Centrais: Subcategoria C: Reformas para não reformar (Educação Sociedade)

Tabela 65 – Ideias Centrais: da Subcategoria A: Descompasso e Sofrimento (Educação Sociedade)

Tabela 66 – Ideias Centrais: da Subcategoria B: Fracasso e Projeto Político (Educação Sociedade)

Tabela 67 – Ideias Centrais da Subcategoria C: Reformas para não reformar (Educação Sociedade)

Tabela 68 – Pontos Positivos do Novo Ensino Médio: Todos pela Educação

Tabela 69 – Pontos de Atenção do Novo Ensino Médio: Todos pela Educação

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Número de Matrículas em Ensino Médio no Distrito Federal (1995–2022)
- Gráfico 2 – Modalidade de Ensino nas Escolas do DF (2022)
- Gráfico 3 – Quantidade de Matrículas em Escolas do DF por Modalidade de Ensino (2022)
- Gráfico 4 – Número de Docentes por modalidade de ensino no Distrito Federal (2022)
- Gráfico 5 – Sexo de Docentes no Ensino Médio no Distrito Federal (2022)
- Gráfico 6 – Nível de Escolaridade e Formação Acadêmica de Docentes do Ensino Médio no Distrito Federal (2021)
- Gráfico 7 – Faixa Etária de Docentes do Ensino Médio no Distrito Federal (2022)
- Gráfico 8 – Nível de Complexidade de Gestão em Escolas do Distrito Federal (2022)
- Gráfico 9 – Consolidado – Nuvens de Tags
- Gráfico 10 – Consolidado – Tendência de Palavras
- Gráfico 11 – Consolidado – Gráfico Radar de Subcategorias
- Gráfico 12 – Consolidado – Gráfico de Linha de Subcategorias
- Gráfico 13 – Comparativo – Gráfico de Barras das Subcategorias por unidade escolar
- Gráfico 14 – Consolidado – Nuvens de Tags
- Gráfico 15 – Consolidado – Tendência de Palavras
- Gráfico 16 – Consolidado – Gráfico Radar de Subcategorias
- Gráfico 17 – Consolidado – Gráfico de Linha de Subcategorias
- Gráfico 18 – Comparativo – Gráfico de Barras de Subcategorias – Por Unidade
- Gráfico 19 – Consolidado – Nuvens de Tags
- Gráfico 20 – Consolidado – Tendência de Palavras
- Gráfico 21 – Consolidado – Gráfico Radar de Subcategorias
- Gráfico 22 – Consolidado – Gráfico de Linha de Subcategorias
- Gráfico 23 – Comparativo – Gráfico de Barras de Subcategorias – Por Unidade

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Formação Geral Básica e Itinerários Formativos do Ensino Médio

Figura 2 – Impacto das mudanças sociais na escola e no trabalho docente

## SUMÁRIO

|                                                                                                      |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                              | <b>19</b>  |
| Uma breve síntese sobre o tema .....                                                                 | 19         |
| Memorial - o pesquisador e a origem da pesquisa .....                                                | 23         |
| Arqueologia de uma identidade social: herança, ruptura e inscrição na ordem familiar.....            | 26         |
| Artefatos de uma identidade laboral em construção: o religioso homem .....                           | 36         |
| <br><b>CAPÍTULO I - A PESQUISA E SEUS COMPONENTES .....</b>                                          | <b>53</b>  |
| 1.1 O Problema de Pesquisa.....                                                                      | 53         |
| 1.2 Justificativa.....                                                                               | 65         |
| 1.3 O Objetivo da Pesquisa.....                                                                      | 68         |
| 1.3.1 Objetivo Geral.....                                                                            | 68         |
| 1.3.2 Objetivos Específicos.....                                                                     | 69         |
| <br><b>CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO.....</b>                                                          | <b>71</b>  |
| 2.1 Uma introdução sobre o Marco Teórico.....                                                        | 71         |
| 2.2 A sociologia clínica e os sentidos do trabalho.....                                              | 73         |
| 2.3 Reinhart Koselleck e os conceitos de Espaço de experiência e Horizonte de Expectativa .....      | 77         |
| 2.4 Hartmut Rosa e os conceitos de aceleração e alienação .....                                      | 82         |
| 2.5 O mundo do trabalho e o trabalho docente na Educação Básica.....                                 | 91         |
| 2.6 As Dinâmicas de sentido do trabalho docente no contexto do ensino médio do Distrito Federal..... | 101        |
| 2.6.1 Quadro teórico para a construção das hipóteses.....                                            | 101        |
| 2.6.2 Sistema educacional de Brasília-DF: Breve resgate histórico.....                               | 102        |
| 2.6.3 Novo ensino médio (NEM): O caminho proposto para o DF.....                                     | 107        |
| <br><b>CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>                                               | <b>121</b> |
| 3.1 O método de pesquisa.....                                                                        | 121        |

|                                                                                                      |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.2 Delineamento da pesquisa.....                                                                    | 124        |
| 3.3 Procedimentos metodológicos.....                                                                 | 130        |
| 3.4 Campo de pesquisa e participantes.....                                                           | 134        |
| 3.5 Adaptação do método aos objetivos.....                                                           | 139        |
| <b>CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>                                                     | <b>140</b> |
| 4.1 Apresentar o caminho percorrido.....                                                             | 140        |
| 4.2 Considerações iniciais sobre os resultados do DSC.....                                           | 142        |
| 4.2.1 Apresentação do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) .....                                       | 143        |
| 4.2.2 Sobre o perfil das unidades participantes .....                                                | 147        |
| 4.2.3 Sobre a estrutura das dimensões levantadas .....                                               | 150        |
| 4.3 A análise dos resultados .....                                                                   | 214        |
| 4.3.1 Projeto de Lei para o Novo Ensino Médio (NEM): principais<br>alterações e impactos .....       | 239        |
| 4.3.1.1 Principais alterações .....                                                                  | 239        |
| 4.3.1.2 Ampliação da carga horária e da formação Geral Básica<br>(FGB) .....                         | 239        |
| 4.3.1.3 Definição de parâmetros nacionais para a construção dos<br>percursos de aprofundamento ..... | 240        |
| 4.3.1.4 Restrição ao uso da educação a distância (EaD) na<br>formação geral básica .....             | 241        |
| 4.3.1.5 .....                                                                                        | 241        |
| 4.3.2 Koselleck, Rosa e os Docentes do Ensino Médio .....                                            | 244        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                    | <b>254</b> |
| Contextualização sobre o cenário da pesquisa .....                                                   | 254        |
| Resposta ao problema de pesquisa .....                                                               | 261        |
| Contribuições .....                                                                                  | 263        |
| Limitações .....                                                                                     | 264        |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                             | <b>267</b> |

Para ***Ivonir Imperatori***, cujo cuidado e amizade tornaram possível este trabalho.

## INTRODUÇÃO

### UMA BREVE SÍNTESE SOBRE O TEMA

A escolarização, como atividade social, articula-se como dinâmica essencial e como parte indissolúvel da cultura contemporânea. Ela incide sobre o tecido social, permeia aspectos fundamentais da vida coletiva e inclusive viabiliza a edificação do conceito de cidadania, o qual permaneceria vazio se desprovido do conceito de ensino/aprendizagem. De fato, a compreensão da realidade social na qual se articulam os diferentes elementos de uma cultura, é veiculada aos sujeitos a partir de um processo de escolarização que ocorre em distintos níveis, formatos e instituições. Essa realidade atesta que o ensino, cuja primazia se encontra no ambiente escolar, goza de especial destaque com relação a outras esferas de ação, uma vez que qualquer profissão que o sujeito venha a desempenhar socialmente exige, *a priori*, que ele tenha sido ensinado ou instruído para isso.

Os professores da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Montreal, Maurice Tardif e Claude Lessard (2013) acentuam essa proeminência do ensino em ambiente escolar quando firmam que

ele representa, em igual título que a pesquisa científica, o trabalho industrial, a tecnologia, a criação artística e a prática política, uma das esferas fundamentais de ação nas sociedades modernas, ou seja, uma das esferas em que o social, através de seus atores, seus movimentos sociais, suas políticas e suas organizações, volta-se reflexivamente a si mesmo para assumir-se como objeto de atividades, projetos de ação e, finalmente, de transformações. (Tardif & Lessard, 2013, p.7)

A abordagem sobre o tema da instrução ou do ensino, evoca ainda pelo menos outros dois elementos aos quais ela está intimamente conectada: o *espaço institucional* onde ocorre essa ação e os *atores* que promovem e levam a cabo esse processo de instrução. Como espaço institucional, entende-se aqui a *escola*, local social e espacialmente determinado, com organização, ritmos e rotinas próprios. Estes dois últimos, estão marcados por convenções sócio-históricas que estabelecem modelos organizacionais e de gestão que atravessam o tempo. Por outro lado, o espaço escolar sofre as inflexões e condicionamentos dos contextos socioeconômicos e sociopolíticos

que o circundam, além, evidentemente, das políticas públicas dispostas e implementadas pelos governos municipal, estadual ou federal. Dito de maneira direta, a escola é um local de relações. Relações estas que acontecem dentro desse espaço concreto que reúne inúmeros atores, com diferentes funções mais ou menos definidas e onde, portanto, eclodem tensões, processos de colaboração ou reordenamentos circunstanciais que afetam em maior ou menor intensidade tais relações. (Cf. Tardif; Lessard, 2013).

Ora, é justamente neste espaço concreto e a partir do intrincado conjunto de relações de trabalho nele tecidas, que se anuncia o segundo elemento relacionado à abordagem da instrução ou do ensino: *o trabalho realizado pelos docentes*. Já se mencionou que a escola abriga inúmeros profissionais que, a partir de suas funções específicas, trabalham para facilitar o alcance de um dos e principais objetivos da escola na oferta que ela faz às crianças adolescentes e aos jovens: o processo de ensino/aprendizagem. Logo, sobre os professores pesa mais diretamente a formação das crianças, adolescentes e jovens, uma vez que é com esses profissionais que eles se relacionam mais diretamente e despendem o maior tempo do seu processo de escolarização. Pode-se afirmar, sem sombra a dúvidas que a escola é, igualmente, o *espaço de experiência*<sup>1</sup> onde os docentes se desenvolvem e se realizam enquanto profissionais.

Decerto, as mudanças orientadas pelo Estado no âmbito das políticas públicas de educação se convertem em procedimentos administrativos, normas e rotinas que, além de determinar novas lógicas para a gestão escolar, baseadas sobremaneira em resultados quantificáveis, afetam diretamente a identidade, os processos de formação e as práticas dos docentes. Esse estado de coisas força uma reconfiguração da profissão docente para que se alinhe às exigências e objetivos dessas novas lógicas de administração e de gestão escolar. Igualmente verdadeiro é o fato de que essas mudanças se materializam ao entrarem no espaço da escola, onde promovem impactos na estruturação e organização do trabalho docente e nas exigências da formação desses profissionais. O *espaço de experiência* é tanto mais rico para

---

<sup>1</sup> Este é um dos 4 conceitos que conformarão o marco teórico desta tese. Ele será devidamente apresentado e desenvolvido no capítulo II, que versa sobre a abordagem teórica da pesquisa.

apreender o concreto das mudanças quanto mais permite divisar como tais mudanças atingem a cada profissional docente sem sua individualidade ou como membro de um grupo ou categoria profissional. Esta última distinção entre sujeito e grupo é fundamental para a análise que será proposta aqui, porque os sujeitos singulares, carregados de suas histórias e experiências particularidades, não podem ser destituídos de sua autonomia ou mesmo absorvidos em análises a partir da abstração do grupo a que pertencem. Mesmo que o grupo lhe promova uma espécie de “*excedente de identidade*”, para utilizar a expressão de Barus-Michel (2004).

No que diz respeito à educação em geral, é preciso retomar a afirmação de Rodrigues (1992, p.39) de que “a educação é do tamanho da vida. Não há começo. Não há fim. Só há travessia. E se queremos descobrir a verdade da educação, ela terá que ser descoberta no meio da travessia.” Valendo-se dessa metáfora da travessia, pode-se concordar que dentro do processo de educação como um todo, a educação básica compreende uma parte significativamente grande dessa travessia. A intuição de constante movimento que Roberto corretamente atribui à educação, desvela, de certa forma, o seu necessário processo de transformação. Por outro lado, o “descobrir a verdade na travessia” - acentuado por ele -, exige a capacidade de escutar – ou de dar condições de falar – àqueles que assumem, cotidianamente, um papel fundamental nesse processo de educação: os profissionais docentes. No caso desta investigação são, de maneira especial, os profissionais que atuam no Ensino Médio das escolas públicas que terão a palavra para expressar suas histórias e experiências a partir da escola, entendida como lugar físico e espaço social onde esses docentes exercem o seu trabalho.

Essas histórias e experiências do lugar do sujeito estruturam, condicionam e marcam a sua vivência social e, ao mesmo tempo, cobram a sua indissociável conexão a realidades psíquicas com as quais se conectam para dar sentido e compreensão aos fatos sociais e suas repercussões existenciais na vida dos sujeitos em questão. É a busca da compreensão que permite denotar que esta investigação reúne uma inquietude e um compromisso. A inquietude tem raízes auriculares. São vários anos escutando profissionais da educação básica com seus relatos, ora tecido por angústias, incertezas e pressão crescentes; ora forjados por esperança e sentido. O

compromisso, como segundo elemento que atravessa o interesse pelo objeto central deste estudo, aparece como única resposta coerente àquele processo de escuta. A urdidura que compõe o cotidiano dos indivíduos que trabalham na educação básica é complexa e multifacetada. Nos últimos anos, essa complexidade tem sido intensificada por uma série de impactos de diferentes naturezas. Social, econômica, cultural, tecnológica e politicamente falando, as transformações crescentes nesses campos têm forjado novos desafios e exigências ao papel social da escola. Por conseguinte, tais transformações se derramam sobre a dinâmica de trabalho do corpo docente, alterando-a drasticamente.

Evidentemente, essas alterações que ocorrem no escopo do trabalho das/os docentes da educação básica, compõem um quadro de difícil análise. Por esta razão, a realização desta pesquisa, suas opções de abordagem, suas forças e seus possíveis limitadores devem ser cuidadosamente justificados. Essa justificativa será composta de três partes. A primeira delas consta das motivações que sustentam este estudo; a segunda, trata da abordagem teórica escolhida e dos principais conceitos balizadores das análises que serão levadas a cabo no decorrer da pesquisa; por fim, a terceira parte delimita, brevemente, o formato da aproximação empírica e os principais resultados esperados no trabalho de investigação. Com esta tríade, espera-se confirmar, retificar – ou mesmo negar – as hipóteses que se alçaram no início dessa empreitada. Passemos, então, à explicação de cada uma dessas partes.

“Conhecer é descrever para re-conhecer”. É com esta afirmação que Bachelard (2004, p.13) inicia o primeiro capítulo do *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*, tese de doutoramento que defendeu no início da primeira metade do século XX. Nesta obra, o filósofo e poeta francês enfrenta, para ele, o desafio posto à epistemologia: o *caráter inacabado do conhecimento*. A premissa bachelardiana contextualiza bem a primeira justificativa desta investigação. Anos de convívio com profissionais da educação básica, possibilitaram o conhecimento de boa parte desse universo de trabalho. Acompanhar – ou melhor, aproximar-se – da rotina de mulheres e homens, professores que trabalham em ambientes escolares, abriu um horizonte rico de experiências e aprendizados. Mas não só isso. Também produziu uma série de perguntas para as quais não pareciam existir respostas evidentes nem definitivas. O

vazio aberto pela ausência dessas respostas era tão inquietante quanto desconfortável. Daí o interesse em aprofundar um pouco mais o tema e as questões que o circundam.

Duas motivações determinantes orientam esta pesquisa: o compromisso com as/os profissionais da educação básica e o interesse em analisar, para conhecer melhor, os mecanismos que têm levado tantos sujeitos que compõem a classe trabalhadora docente a níveis excepcionais de desgaste físico e emocional. À perda de sentido, enfim. Esta questão do sentido voltará no momento de se falar dos conceitos que esta tese pretende reunir e integrar. Para o momento, bastam como justificativa a declaração de que o compromisso com o bem-estar de uma classe trabalhadora enseja a compreensão dos elementos que compõem esse bem-estar. De igual modo, esse mesmo compromisso fomenta o interesse no aprofundamento crítico àquelas realidades e situações que atentam contra esses trabalhadores, sua integridade e o sentido que constroem ao longo de sua trajetória profissional. Cabe ressaltar que essas duas motivações são existencialmente indissociáveis. Contudo, para a elaboração deste estudo, exige-se que sejam distinguidas.

## **MEMORIAL - O PESQUISADOR E A ORIGEM DA PESQUISA**

É sobejamente sabido e documentado o fato de que há entre a pesquisa e o pesquisador um elo incontestável. (Taracena, 2002; Devereux, 1980; Enriquez, 1994). Como este trabalho se inscreve na perspectiva teórico-metodológica da Sociologia Clínica<sup>2</sup>, faz-se necessário considerar as relações tecidas pelo investigador – a partir de suas opções intelectuais e afetivas – com o objeto investigado e os sujeitos a esse objeto relacionados. É preciso ter consciência, portanto, de que há elementos ideológicos, pessoais, institucionais e sociais que constituem e caucionam o emaranhado complexo dessas relações. Nesse sentido, a origem da pesquisa encontra, definitivamente, ressonância com a trajetória sócio-profissional e intelectual do pesquisador.

Como a eleição de um tema de pesquisa tem relação, evoca e produz

---

<sup>2</sup> Retornaremos, mais detalhadamente, à abordagem da Sociologia Clínica no Capítulo II da Tese, quando trataremos sobre o Marco Teórico.

ressonância com a trajetória e com as experiências de vida do pesquisador, é fundamental que algo dessa trajetória seja explicitado. Entretanto, é preciso considerar o fato de que o sujeito, ao relatar a sua trajetória de vida, não pode fazê-lo como algo puramente linear. É preciso considerar que essa trajetória é algo complexo, multifacetado, intrincado e está, necessariamente, conectada a distintos campos e diferentes agentes pelos quais o sujeito não passou impunemente. Ou seja, não se pode reduzir a reflexividade subjetiva biográfica a um discurso ordenado cronológica e linearmente encapsulado, sem desconsiderar o risco de amputar a diversidade de contextos sociais com seus diferentes campos que atravessam e influenciam essa biografia.

É, portanto, como esforço de um caminhar ao encontro de própria identidade, das resistências, contradições e ambiguidades que nela se aninham, que a narrativa que se seguirá deve ser interpretada. Destarte, ela não pode ser confundida com o pinçamento aleatório de retalhos de memórias cuja função é meramente informativa ou factual. Mas, como afirmam Pollak e Heinich (1986), trata-se da busca de “continuidade e coerência” da experiência vivida com o que se viveu, no contínuo esforço de “integrar o presente e o passado”, sem cair em atitude evasiva quanto ao vivido conflituoso suscitado pela *reversibilidade das relações sociais*<sup>3</sup> de que nos recorda Barus-Michel (2004). Mesmo não ignorando a força que o “nós” do social tem sobre nossa história e identidade, e o quanto nele projetamos nosso enredo familiar, o “eu” ainda lhe é fugidivo e não pode, desse modo, ter anulada a sua singularidade ou mesmo suas contradições. Ele subsiste.

Concordamos com o alerta de Devereux (1980) quando afirma que o mais importante é manter-se vigilante para compreender os obstáculos de que lançamos mão para a compreensão do objeto que escolhemos para pesquisar. Para tanto, exige-se “olhar nos olhos” a angústia que ele nos provoca para evitar que o relato sobre nossa

---

<sup>3</sup> A reversibilidade das posições sociais, nas palavras da autora, “manifesta-se como um dos caracteres específicos do social [...]. Essa reversibilidade reforça a instabilidade e a tensão interna que já associamos à ausência de unidade orgânica. Continua a ser reivindicada pelos atores sociais que – seja qual for a sua submissão a ideologias familistas – têm a presciência (ou seria melhor dizer, a pré-consciência?) de que seus direitos são iguais [...]. Esta presciência está provavelmente ligada ao coletivo, a possibilidade de se testar aí sua competência e o valor de sua participação. [...]. Este é o paradoxo inerente ao social, que encontramos especialmente na instituição e no poder.” (BARUS-MICHEL, 2004, p. 61).

própria trajetória seja racionalizado, as pessoas que dele fazem parte, coisificadas, e as relações intersubjetivas que o compõem, cauterizadas pela análise objetivante e pelo esforço evasivo da neutralidade. Isso deixa em descoberto a verdade de que só podemos caminhar ao encontro e à acolhida da nossa história e identidade quando encontramos os mecanismos de defesa que subtraem o processo de compreensão da nossa história e as ambivalências que a condicionam – embora sem determiná-la.

Se tomamos a metáfora da escultura, como uma obra de arte, para abrir o relato da nossa trajetória pessoal, poder-se-ia inferir que esta trajetória, como a obra de arte, é um olhar sobre o mundo a partir de uma perspectiva específica. Por isso mesmo, trata-se de um olhar marcado por possibilidades e limitações. Mas como a obra de arte, espera-se que a nossa trajetória de vida evoque igualmente o posicionamento de quem a contempla, de seus leitores. Que essa trajetória seja para esses últimos uma alteridade que interroga e que os faça tecer coerentemente a relação entre o passado e o presente de suas histórias, produzindo uma hermenêutica que os ajude a despertar questões a analisar e, ao mesmo tempo, a perceber a possibilidade de subverter o instituído presente nas próprias narrativas. O mais importante, neste caso, não é forçar a produção de uma experiência estética, mas valorizar a temática do cotidiano da vida de uma pessoa comum e, quem sabe, a partir dela, fazer um retorno criativo à própria história. Parafraseando Duchamp (*apud* Marcadé, 2008, p. 248), serão os espectadores – leitores, neste caso – que farão a obra de arte.

**Arqueologia de uma identidade social: herança, ruptura e inscrição na ordem familiar.**

*O que importa é que  
as vidas não servem como  
modelos. Só as histórias  
servem. E é difícil construir  
histórias nas quais viver.  
Só podemos recontar e  
viver de acordo com as  
histórias que lemos ou  
ouvimos. Vivemos nossas  
próprias vidas por meio de  
textos. Podem ser textos  
lidos, cantados,  
experimentados  
eletronicamente; ou podem  
vir até nós como os  
sussurros da nossa mãe,  
dizendo-nos o que as  
convenções exigem.  
Independente da sua  
forma ou meio, essas  
histórias nos formaram a  
todos; e são elas que  
devemos usar para  
fabricar novas ficções,  
novas narrativas.  
Heilbrun, C., 1998, p.37*

Capixaba de nascimento, sou natural de uma cidade com mais de 123 mil habitantes, localizada no noroeste do estado do Espírito Santo, chamada Colatina. Quando nasci, meu avô paterno e minha avó materna já eram falecidos. Apenas escutava relatos e histórias sobre eles, durante momentos de reunião de família. Histórias que se repetiam à exaustão e variavam entre poucos fragmentos sobre características de suas personalidades. No fundo, pouco se falava sobre eles. Eram histórias apresentadas que se resumiam a elementos jocosos como o fato de que meu avô paterno jamais aceitou usar nenhum tipo de calçado. Andou a vida inteira descalço. Sobre minha avó, que era muito doente e faleceu jovem com complicações cardíacas. Nunca se falava de onde vieram ou mesmo sobre suas reais condições. Sobre o meu avô, contavam que, juntamente com minha avó materna -que era sua segunda esposa- tiveram nove filhos. Pelo que consta, sempre foram funcionários de grandes fazendeiros da região e trabalhavam no cultivo de café e na criação de gado. Do lado materno, meus avós também viviam no campo. Eles tiveram doze filhos. Um deles morreu em um acidente de carro, enquanto recolhia toras de madeira de lei na região onde habitavam. Minha mãe era a filha mais velha. Segundo os seus relatos, todos trabalhavam nas terras que pertenciam ao meu bisavô materno, cultivando café, outros plantios e criando gados de corte.

Sobre a sua infância, o relato de minha mãe se resume a dizer o quanto trabalhava. Não poucas vezes, utilizava a expressão de que “colhia mais café do que muitos homens”. Por outro lado, também era exigida no cuidado com os irmãos mais novos que a sucederam. Nunca falou nada sobre brincadeiras ou mesmo outro tipo de diversão. O trabalho parecia tomar-lhe o tempo como algo absoluto, inquestionável, quase como um destino cruel. O estudo, como afirmou inúmeras vezes, não foi possível porque a escola mais próxima, ficava a muitas horas de onde viviam. Meu avô – influenciado pela esposa – parecia compreender que era importante que os filhos estudassem. Com isso, levou minha mãe e dois de seus irmãos para viverem na casa de uns parentes, a fim de que fossem para a escola. No final, relatando sofrimentos e maus-tratos, eles tiveram que regressar para a casa e abandonar a escola. Minha mãe

---

<sup>4</sup> Tradução nossa.

nunca voltaria a pisar em um ambiente escolar como estudante.

Um detalhe sobre a família de minha mãe é digno de nota porque impacta o relacionamento que foi construído pelos meus pais, desde se conheceram e se casaram. Ela é filha de descendentes de imigrantes luxemburgueses. Até onde consegui averiguar, meu bisavô era filho de um luxemburguês que chegou na região no início da segunda metade do século XIX (1858). A região recebia muitos imigrantes e tem a cultura e arquitetura muito marcadas por aqueles fluxos migratórios. Ainda hoje em dia, há regiões que falam o dialeto alemão trazido pelos primeiros imigrantes; outras, o dialeto italiano. Meus avós, conseqüentemente, só se comunicavam em alemão. Minha mãe e seus irmãos mais velhos tiveram que enfrentar a transição entre o seu dialeto e o português, que foram obrigados a aprender depois que meu avô se mudou do seu lugar de origem. Minha mãe ainda não consegue falar inúmeras palavras em português e sofreu – segundo o que nos conta – muita discriminação por isso. Na minha cidade, pessoas nessas condições são consideradas como homens e mulheres “da roça”, reforçando um aspecto aviltante da relação entre quem vive na cidade e no campo. Se saliento este aspecto, é única e exclusivamente porque ele produziu muitos conflitos entre a família do meu pai – sua mãe e seus irmãos – e minha mãe, que já sofria pelo fato de ser dois anos mais velha do que meu pai.

Ainda durante o namoro de meus pais, minha mãe - à época com 25 anos -, ficou grávida da minha irmã e, quatro meses depois, eles se casaram. Minha mãe já estava na cidade e trabalhava como doméstica e lavadeira para famílias conhecidas e abastadas. Meu pai, havia cursado os primeiros anos da escola primária, mas logo a abandonou. Forçado a buscar trabalho ainda bem jovem pela situação de pobreza da família, regressava de uma tentativa profissional em Belo Horizonte, onde passou algum tempo. Depois ficar meses sem trabalho, regressou à nossa cidade e conseguiu uma vaga na prefeitura do município como funcionário público. Ali trabalhou por mais de 30 anos, até sua aposentadoria. Sempre relatou a sua trajetória profissional como uma sucessão de conquistas. “*Saí de ajudante de pedreiro a coordenador do setor de obras da prefeitura*”, repetia-nos em diversas ocasiões. Sobretudo quando queria dar algum tipo de “lição de moral” a algum dos filhos.

Na minha família, somos cinco irmãos. Eu sou o quarto filho biológico. Meu irmão

caçula foi adotado pelos meus pais quando eu tinha dois anos de idade. Essa adoção sempre esteve envolvida em uma história complexa, cheia de tabus. Até minha pré-adolescência não se podia falar nada sobre o tema. Sua mãe biológica passou os últimos meses hospedada em nossa casa. Depois de dar à luz – em um parto natural – deixou meu irmão e nunca mais foi vista. Pelo menos no tratamento e nos cuidados, não conseguia distinguir o fato de que se tratava de um irmão que não era filho natural dos meus pais. Nunca entendi o fato de uma família tão pobre e já com quatro filhos para cuidar, adotar ainda uma outra criança. Como mulher extremamente religiosa, minha mãe afirmava que o meu irmão chegou como fruto de uma promessa que havia feito. Sobre o conteúdo da promessa, não dizia quase nada. Assim fomos educados os cinco filhos, em uma pequena casa de madeira, com o modesto salário que meu pai recebia na prefeitura e o pouco recurso que a maior ou menor quantidade de roupa lavada que o tempo exíguo da minha mãe lhe permitia conseguir.

Guardo vivas lembranças da minha infância. Sinto-a como um enorme amálgama entre as experiências mais prazerosas e naturais às mais duras e vergonhosas para uma criança. E o mais intrigante de tudo isso é que eu não consigo separá-las com precisão. Estão refletidas como que em um espelho côncavo, onde as imagens têm o resultado ampliado – ainda que virtualmente -, o que favorece percebê-las com uma singular nitidez, seja na dor quase insuportável ou na alegria estonteante que provocavam. Eu vivia tudo muito intensamente. Em nossa dinâmica familiar, as relações eram de muita proximidade, sobretudo com a minha mãe, que passava a maior parte do tempo com os filhos. Embora falasse menos, meu pai tinha uma presença muito marcante. Chegava do trabalho, jantava e, poucas horas depois, começava a trabalhar na construção da nossa casa de alvenaria, na qual ainda vivem três de meus irmãos. Muitas vezes, eu dormia antes de vê-lo voltar deste trabalho. Minha mãe o acompanhava como ajudante, carregando massa de cimento e ferramentas. Eles construíram um edifício de três andares. Recordo-me que meu pai só chamava algum outro profissional apenas para ajudá-lo naquilo que ele mesmo não sabia fazer.

Sobre o aspecto econômico, poderia afirmar que vivíamos uma dinâmica regulada pelos dias do mês. O início de cada mês era sempre mais farto. Quando

recebia o seu salário, meu pai fazia uma enorme compra de mantimentos. Muitas coisas, ele as trazia em grandes sacos. Eram sobretudo itens de cesta básica. Sempre aparecia algo que nos agradava como crianças: biscoitos em caixa, alguma fruta etc. Minha mãe controlava cada item para que não viessem a faltar. Nem sempre funcionava. Com cinco filhos de idades muito próximas (são basicamente dois anos de diferença entre cada filho), a tendência era de que os alimentos acabassem mais rápido. À medida que se aproximava o término do mês, as coisas ficavam mais difíceis. Pessoalmente, vi inúmeras vezes minha mãe recorrer a vizinhos para algum tipo de alimento que já não tínhamos em casa. A solidariedade entre os nossos vizinhos me marcava profundamente. Alguém sempre alguém tinha o que ao outro faltava. Esse fato influenciaria definitivamente o processo de discernimento que eu vivi anos mais tarde sobre a que dedicar a minha vida. Voltarei a este fato no momento oportuno.

No tocante aos estudos, meus pais (minha mãe analfabeta e meu pai semianalfabeto), sempre afirmavam que era algo importante, embora nunca falassem com tom de obrigatoriedade. Curiosamente, minha mãe colocou meus irmãos e a mim para estudar em uma escola confessional presente na minha cidade. Na parte da manhã, essa era uma escola de elite. Ali estavam os filhos e filhas das famílias mais abastadas do município. No turno da tarde, a mesma estrutura acolhia as crianças e adolescentes mais pobres da cidade, gratuitamente. Trata-se de uma obrigação exigida pelo Estado a instituições de educação de natureza filantrópica. Não demorou muito, meu irmão mais velho preferiu deixar a escola para entrar em uma outra do município. Inicialmente, ele pleiteou que eu o acompanhasse. Eu disse à minha mãe que não queria e ela respeitou meu pedido. Retrospectivamente, posso afirmar que nessa escola vivi as experiências mais profundas de alegria e realização que, contraditoriamente, também se compaginaram com situações ultrajantes que deixaram marcas profundas em mim. Por uma questão de escopo e tempo, ater-me-ei a dois eventos que contextualizam bem essa contradição.

O primeiro deles versa sobre uma experiência de vergonha e sofrimento. Acredito que este fato ocorreu quando eu tinha uns dez anos de idade. Nesse período (não me recordo de ter sido diferente antes), nossas roupas e calçados eram doados pelas famílias com as quais minha mãe trabalhava. Mesmo com diferentes tamanhos,

compartilhava muitas vestimentas com meus outros dois irmãos. Calçados eram sempre mais difíceis de conseguir e de compartilhar. Para a escola, ia calçado com sandálias de borracha. Recordo-me que, certa tarde, ao retornar da escola, uma das sandálias quebrou completamente. Estávamos ainda nos primeiros quinze dias do mês e eu já intuía que meu pai não poderia me comprar sandálias novas naquele momento. Depois de relatar o ocorrido para minha mãe, a única saída que ela apresentou foi a de que eu usasse a sandália do meu irmão mais novo. Ele tinha tido a sorte de receber um par de tênis usados e com eles ia para a escola. Chorei de raiva, porque as sandálias eram menores do que meus pés. Durante mais de quinze dias, tive que usar sandálias menores, pressionando meus dedos para frente, tentando evitar que colegas e professores percebessem esse fato. Mas a estratégia não funcionou. A cada dia, crianças da minha turma e até de outras, zombavam de mim no recreio. A sensação era a de que as tardes se tornavam “dias inteiros” e pareciam não ter fim. Chegado o início do novo mês, – e com ele o rápido período de fatura em casa – recebi, por fim, um novo par de sandálias. Esta experiência de vergonha e sofrimento me acompanhou durante muito tempo. Ela parecia retornar em diferentes momentos da minha adolescência, sobretudo quando me sentia colocado em situações de desconforto, sem meu consentimento ou autorização. Hoje, ao buscar o contraditório dessa experiência, percebo que atenuava a humilhação com mais estudo, lutando pelo respeito do grupo, mantendo-me como um dos melhores alunos da escola. Não creio que isso me fazia sentir superior aos demais. No entanto, esse lugar me permitia existir e me diferenciar, oferecendo-me proteção e abrigo. Ele era minha conquista pessoal, fruto do meu esforço. Mas isso não me livrou de outras situações ambíguas e desagradáveis, evidentemente.

O segundo evento carrega uma experiência aparentemente de realização. Muito rapidamente, tomei gosto pelos estudos. A escola era coordenada por religiosos. Vi muitos deles chegarem e saírem da cidade. Eram pessoas simpáticas e agradáveis, porém sempre muito exigentes conosco. Como criança, eu os admirava e temia. Levava muito a sério os conselhos e advertências que eles nos davam. Era um aluno obediente, bem-comportado e estudioso. Minhas notas sempre estavam entre as mais altas da turma (aqui ainda como resultado de uma luta por diferenciação). A cada

bimestre, ganhávamos “quadros de honra”<sup>5</sup> por superar as médias da escola. Por um lado, isso me fazia sentir orgulhoso; por outro, sofria com os ataques dos demais alunos cujas notas não eram tão boas. Percebia que, embora causassem alegria em quem os recebia em público, esses “quadros de honra” provocavam um enorme constrangimento e vergonha nas crianças que deles eram privados. Em mim, isso produzia um sentimento ambíguo de orgulho e culpa.

Quando cheguei à oitava série (atual nono ano), sabia que aquele seria meu último ano na escola, já que ela não oferecia o ensino médio no período da tarde. Este, era ofertado exclusivamente na parte da manhã, para a elite da cidade. Lembro-me de que a mensalidade era muito cara neste segmento. Certo dia, tomado de coragem, fui conversar com o diretor pessoalmente, que era, à época, um religioso. Eu tinha quatorze anos. Falei com ele sobre minhas notas e pedi diretamente uma bolsa para continuar meus estudos na parte da manhã. Queria permanecer na escola. Ele ponderou sobre o pedido e, dias depois, me chamou à sua sala e me disse que a instituição só poderia dar um desconto de 50% no valor da mensalidade e nada mais. Naquela tarde, retornei profundamente decepcionado para casa, pois sabia que, mesmo com aquele desconto, meus pais não poderiam arcar com os outros 50%. A nenhum de meus irmãos foi concedido esse privilégio. A decepção não era o único sentimento que me atravessou. Também senti raiva por saber que meu resultado acadêmico estava entre os melhores e, mesmo assim, não poderia continuar estudando ali. Com quatorze anos e sem sabê-lo, descrevia um conflito de classes e uma injustiça por ele produzida. Comentava aos amigos a raiva que me invadiu dos alunos da manhã, mesmo sem conhecê-los. Ao mesmo tempo, destilava certa cólera contra a escola, como se ela me tivesse usurpado um direito. Cheguei a expressá-lo verbalmente a uma assistente social da instituição.

Assim, obrigado por questões financeiras a mudar para uma escola estadual, dei início ao meu ensino médio noturno. Um início que compaginou vida de estudo e trabalho. O destino dos meus irmãos parecia ter me alcançado, mesmo a contragosto.

---

<sup>5</sup> Os “quadros de honra” eram pequenos cartões, com nossos nomes escritos em letras douradas, parabenizando-nos pelas notas alcançadas. A cada bimestre esperávamos ansiosos para saber quem os receberia.

Comecei a trabalhar para um médico da cidade. Pela manhã, caminhava por volta de trinta minutos até sua casa. Minha tarefa era lavar os seus carros e cuidar do seu jardim. À tarde, ia para o seu consultório, onde fazia serviços de banco e auxiliava a secretária no atendimento aos clientes. Foram três anos de muitos aprendizados. Este profissional foi, aos poucos, fazendo-me sentir como um membro da família. Com seus dois filhos, cujas idades eram bem próximas à minha, construí uma relação de amizade e confiança. Férias, passeios, aniversários e outras datas comemorativas começaram a compor a minha agenda de relação com aquela família.

Meus estudos iam bem. Continuava como bom aluno e me sentia mais adulto por estudar à noite. Também mais responsável por já ter um trabalho e ganhar o meu dinheiro. Com ele, comprava as coisas essenciais de que necessitava e ajudava meus pais, pagando as contas de água ou de energia. Evidentemente, não fazia grandes reflexões sobre estes fatos. Tomava-os como quase naturais, incontornáveis. Era o que via meus irmãos mais velhos fazerem e que me parecia o correto a ser feito. Certo dia, o médico me chamou para uma conversa e me perguntou sobre meus estudos e o que pretendia para o futuro. Sem graça, não conseguia elaborar uma resposta completa. Ele retirou de sua estante um livro e me entregou, dizendo: “você é muito inteligente e não pode continuar nesta cidade. Ela é muito pequena e não lhe dará muitas oportunidades.” Em seguida, roçando os polegares entre as páginas do livro, afirmou: “leia e me diga o que achou”. Tomando nas mãos o livro já meio desgastado, olhei a capa e nela estava escrito “*A revolução dos bichos*”<sup>6</sup>, do escritor e jornalista inglês, George Orwell. Fiz a leitura do livro e, dias depois, conversamos sobre o tema. Ouvia atentamente o que ele me dizia sobre classes sociais, injustiças e dominação. Mesmo sem compreender por completo, achava fantástica a análise que ele fazia da sociedade. Eu me reconhecia nela, sobretudo naquela porção da população que era explorada e privada de oportunidades.

Este médico seguidamente me mostrava uma foto dele em Cuba, descendo

---

<sup>6</sup> Considerada um clássico moderno e publicada na primeira metade do século XX (1945), esta obra retrata a insurreição dos animais de uma fazenda contra seus donos. Pouco a pouco, a mesma revolução se converte em uma relação de tirania entre os animais, ainda mais violenta do que aquela constituída com os seres humanos. Segundo a crítica, este clássico articula com maestria duas importantes tradições literárias: a das fábulas morais e a da sátira política.

umas pequenas escadas ao lado Fidel Castro e me contava histórias daquele país distante para mim. Com os meses que passavam, comecei a me interessar por todas as temáticas que ele me recomendava. Ele me repassava inúmeros CD's velhos de clássicos da MPB (Música Popular Brasileira), outras sugestões de leituras sobre análises sociais etc. Meu mundo parecia ter se dilatado. Queria saber mais sobre o que acontecia em outras partes do planeta. Percebia que estava mais crítico e ensaiava alguns pequenos posicionamentos políticos e sociais, na busca de verbalizar meu desconforto com situações de injustiça. Decerto, quando trago à memória esta espécie de início de reflexão sobre o social, é mais da raiva de infância de não ser reconhecido no meu potencial do que do livro de Orwell de que me recordo. Isso me faz concordar com a afirmação de Gaulejac (2006) de que “as relações sociais são relações de dominação em que os aspectos simbólicos são tão determinantes quanto os econômicos.”

Ao terminar o ensino médio e já contagiado pelas histórias de lugares e culturas diferentes, decidi que queria ser jornalista. Tinha reflexão pouco elaborada sobre o tema. Minha ideia básica era conhecer outras culturas, falar diferentes línguas e apresentar fatos ocorridos em outras partes do planeta. Muito rapidamente, voltei a me recordar sobre minha realidade social. Não tinha condições financeiras para entrar em uma universidade particular. Precisava lutar por uma vaga na rede pública. Limitado de recursos, tentei o vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), mas não consegui a aprovação na primeira tentativa. A concorrência era bem alta. Neste período, havia me reaproximado da igreja (não digo da religião, já que minha mãe sempre foi uma católica extremamente devota). Participava de um grupo de jovem da paróquia. Como os vestibulares ocorriam uma vez ao ano, voltei ao trabalho. Fui contratado por uma rede de supermercados da cidade. Atuava como caixa. Aos sábados à tarde e aos domingos, ou estava no grupo de jovens ou ajudando uma vizinha a buscar alimentos para distribuir a pessoas em situação de vulnerabilidade social. Íamos ao mercado municipal, pedíamos verduras e legumes nas bancas para distribuí-los depois. Embora muitas vezes sob o sol escaldante, tendo nas mãos as bolsas carregadas de alimentos, eu me sentia muito realizado com esse trabalho. Ele me preenchia. Assim foi quase todo um semestre.

Nesse ínterim, recebi um telefonema inusitado. Era um dos religiosos da minha antiga escola. Sem muitas explicações, ele me convidou para participar de um encontro de jovens organizado por eles. Um pouco desconfiado, aceitei o convite por delicadeza. O encontro tinha muitos jovens da minha idade e tratava sobre a temática de vocação. Não creio ter entendido muito do conteúdo que nos passaram, mas me identifiquei com o trabalho que nos apresentaram. Eram religiosos de muitos lugares, viviam juntos e se dedicavam à educação de crianças e jovens. Participei de outros encontros e, pouquíssimo tempo depois, fizeram-me um convite à *queima roupa*. Propuseram-me uma experiência de imersão em uma de suas escolas sociais, no Estado de Goiás. Disse-lhes sobre o meu desejo de estudar jornalismo e a necessidade de me preparar para o vestibular. Asseguraram-me de que isso não seria prejudicado pela experiência. Depois de uma conversa com meus pais, – e de muita resistência, sobretudo da minha mãe – aceitei a proposta. Era a primeira vez que me afastaria por um longo período do meu estado natal. Depois de um dia e meio de viagem de ônibus, cheguei a Goiânia, onde já me esperava um religioso. Exausto da longa viagem, ainda tínhamos uma hora e meia até a escola social. Os seis meses de experiência me marcaram profundamente. A escola era diferente de tudo que eu conhecia. Os alunos passavam nela toda a semana. Ali recebiam estudo, alimentação e estadia. Fui encarregado de acompanhar as turmas em algumas aulas e nos exercícios práticos de cultivo de hortaliças e na jardinagem. Mantive esta dinâmica até o final do curso, em dezembro. Era hora de voltar para casa.

Reunido com os religiosos que coordenavam esse processo de imersão, foi questionado sobre o desejo ou não de permanecer com eles. Explicaram-me sobre as diferentes etapas de formação exigidas e a dinâmica que as constituía. Diziam: “*Daqui, você teria que ir para Belo Horizonte, com formação específica e trabalho em outras obras sociais da instituição.*” Lembro-me bem de que este discernimento me foi excepcionalmente exigente. Estava tomado por um sentimento ambíguo. Por um lado, via na instituição a possibilidade real de combater as injustiças educacionais que eu mesmo havia provado e de ajudar a outras crianças empobrecidas. Minha ação me parecia mais forte, efetiva e eficaz na instituição. Por outro lado, sentia que precisava abandonar o projeto do jornalismo, que já me parecia incompatível e distante. Hoje,

percebo que a entrada na instituição promoveu, de certa maneira, minha imersão consistente e definitiva de sujeito-indivíduo a sujeito social, comprometido socialmente. Ademais, a instituição me aparecia como uma oportunidade de projetar um futuro diferente do presente que via em meus irmãos e que se me apresentava como uma espécie de destino para mim. A decisão me colocava no confronto do projeto parental e das exigências do Ideal do eu. Narcisicamente, queria ultrapassar o *capital cultural* (Bourdieu, 1979) que me foi passado como dimensão social da minha herança familiar. Ainda diante de resistências e desentendimentos no núcleo familiar, avancei na decisão de ingressar na instituição religiosa.

### **Artefatos de uma identidade laboral em construção: o *religioso* homem**

Durante o processo formativo<sup>7</sup>, em Belo Horizonte, éramos vários jovens, de distintas partes do Brasil. Em uma casa localizada na periferia da cidade, nossa rotina era intensa e rigidamente acompanhada. Dividia-se entre formação humana, trabalhos manuais na casa, estudos - temas institucionais e aulas de francês oferecidas por um irmão religioso ancião –, além de imersões em distintas obras sociais e escolas presentes na cidade. Aos que solicitavam, também se disponibilizava acompanhamento psicológico. No período da tarde – e em inúmeras noites - estive imerso em um abrigo que acolhia crianças em situação de rua, encaminhadas pelo Conselho Tutelar. Meu trabalho consistia em ajudar as crianças nos estudos e tarefas de casa, no cuidado e manutenção da horta e do jardim, na recreação e na organização do lanche da tarde e do jantar. Eram, em média, vinte e cinco crianças, entre seis e treze anos de idade. A violência e as brigas corporais entre elas eram constantes e os relatos que faziam de experiências vividas na rua me perturbavam profundamente. Em algumas tardes e noites, voltava para casa transtornado, carregando sentimentos de indignação e impotência. Aquelas crianças me ensinaram muito sobre resiliência.

---

<sup>7</sup> Vale destacar que a instituição de que faço parte não é clerical, ou seja, não compõe a hierarquia da Igreja Católica. Ela está conformada apenas de *religiosos irmãos*, que são leigos consagrados, não ordenados. Neste sentido, o processo de formação de um religioso consagrado, embora similar entre as distintas instituições, pode variar sutilmente. No meu caso, foram três anos até a profissão pública dos “conselhos evangélicos” temporários (votos de pobreza, castidade e obediência, professados por um período de um ano). Posteriormente, realizamos estudos filosóficos e teológicos para, finalmente, pleitear ingresso em uma universidade (pública ou privada) para realização de um curso que auxilie no trabalho desenvolvido nas escolas e obras sociais. Nossa consagração se direciona a uma missão específica: dedicar a vida à educação de crianças, adolescentes e jovens, principalmente os mais empobrecidos.

Entre os outros jovens da casa, me destacava nos estudos. Percebia nitidamente que minha curva de aprendizagem era mais rápida e jogava com isso no grupo. Invejas, rejeição e, por vezes, isolamento, era o preço que me era exigido pagar. Anos depois, apoiado por um analista, percebi o quanto essa situação de “ser sempre bom” tinha uma enorme projeção dos projetos parentais sobre mim. Era nada menos do que a perfeição que eu sentia forçado a demonstrar para os meus pais. Uma contradição e ambiguidade endereçadas a mim em conteúdos de performance. Seja lá o que eu empreendesse, a mensagem subliminar era sempre a mesma: *“Você ainda não deu o máximo de si. Você precisa se superar e, portanto, nos superar.”* Meus irmãos pareciam ter “fracassado” no intento. Aceitar a impotência, a insegurança, o medo, a fragilidade e o erro não foi um empreendimento fácil para mim. Gaulejac (2014, p. 33) tem razão quando afirma que “quer rejeitemos, quer aceitemos o nosso passado, ele cola à nossa pele, ele é nossa pele” e é preciso tomar consciência de como nossa história condiciona nossas “escolhas”, para então modificá-las.

No ano seguinte, todos os que decidiram permanecer, fomos enviados para Fortaleza, no Ceará. A proposta era de dois anos de noviciado<sup>8</sup>. Naquele momento, já consciente da presença da instituição em outras partes do mundo, fiz um pedido formal aos superiores<sup>9</sup> solicitando que me enviassem à África, como missionário. Institucionalmente, essa etapa de formação exigia que eu vivesse em uma casa oficial de noviciado. Naquele momento histórico, havia muitos conflitos na região da África onde se localizava a casa de noviciado. Os superiores entenderam que não era um momento adequado. Como viram que eu não desistiria fácil da ideia, consultaram países da América Latina que pudessem me receber e acompanhar no segundo ano da etapa. Para minha surpresa, recebi a notícia de que os religiosos da Bolívia haviam concordado em me receber. Foi um ano de trabalho árduo junto às crianças que vinham

---

<sup>8</sup> Na vida religiosa consagrada, o Noviciado corresponde a uma das etapas de formação. É considerado um tempo mais específico dedicado às exigências da consagração. Ele ocorre em casa específica, coordenada por um irmão denominado internamente como “mestre de noviços” que tem a responsabilidade - com apoio de outros consagrados - de acompanhar cada jovem noviço em seu processo de discernimento. É descrito sempre como um tempo de “enamoração” com a história e o carisma (missão) institucionais e um aprofundamento à resposta vocacional.

<sup>9</sup> Este é uma forma de tratamento muito comum – e oficial – para descrever as relações hierárquicas no interior das instituições religiosas. Embora formalmente usada, sofre muitas críticas. Para atenuar esse reforço hierárquico, há instituições que optam por nomenclaturas como: animador, coordenador etc.

do campo para passar a semana no abrigo e na escola que coordenávamos. No entanto, posso afirmar que o ano vivido na Bolívia se tornou um divisor de águas no meu projeto de vida. Conhecer culturas diferentes, falar outra língua e morar com missionários de outras partes do mundo, abriu um novo universo dentro de mim, do qual eu não desejava mais regressar.

Depois de retornar ao Brasil, em 2001, voltei a Belo Horizonte, onde avançaria para uma nova etapa de formação, agora mais dedicada aos estudos acadêmicos. Queria estudar sociologia, mas não me foi permitido. À época, disseram-me que este não era curso para um religioso. Depois de realizar alguns cursos propedêuticos de filosofia e teologia, optei pela graduação e licenciatura em teologia, na Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE)<sup>10</sup>. Considero que recebíamos uma sólida formação daqueles padres jesuítas. Fiz grandes amigos ali. Com o bom desempenho nos estudos – ainda aqui me visitava o fantasma da perfeição -, meus superiores receberam uma carta na qual fui indicado pela faculdade para cursar a pós-graduação na Alemanha, em uma das Universidades Jesuítas. Da parte institucional, a negativa me chegou sem demora. Mesmo durante os estudos, trabalhava como coordenador por um centro de formação de juventudes, em Belo Horizonte. Eram sobretudo jovens advindos dos bairros empobrecidos da cidade. Oferecíamos cursos de formação política, social e religiosa. Nesse mesmo período, fui informado de que a casa de Roma estava recrutando voluntários para missões em países da Ásia. Enviei um e-mail me disponibilizando para o projeto. Depois de alguns meses de tratativas e com a condição de terminar o curso superior, fui aceito para o projeto. Iniciava-se para mim um período completamente inusitado e profundamente transformador dos meus “padrões” socioculturais e laborais como homem religioso.

A organização do projeto previa a constituição de grupos de religiosos de distintas idades e nacionalidades para vivenciarem um processo formativo, antes do envio definitivo aos países ditos “de missão”. O primeiro passo, consistia em uma experiência de imersão para o aprendizado da língua inglesa, que seria o idioma oficial

---

<sup>10</sup> Este é o nome atual desta faculdade. Naquele momento, ainda se chamava Instituto Santo Inácio (ISI) e recebia religiosos e leigos de distintas partes do país e do mundo (sobretudo os que estavam em processo de formação com os Jesuítas).

para comunicação no grupo. Com nove religiosos de cinco nacionalidades, o grupo foi primeiramente enviado para Chicago, nos Estados Unidos, onde passaria seis meses com estudos do idioma. O estudo do idioma foi exigente. Bastante desnivelados, fomos divididos em dois grupos com distintos professores. Acredito que, por haver estudado uma segunda língua (espanhol), as dificuldades na aprendizagem do inglês não me pareciam excepcionalmente grandes. Nosso professor era muito qualificado e construiu uma relação de amizade e de confiança conosco. No grupo, a convivência era harmoniosa, mas houve também muitos conflitos de natureza cultural. Rixas entre países, rechaço à mentalidade e postura europeias por aqueles nascidos em países latino-americanos eram frequentes. No grupo, as histórias pessoais se entrecruzavam, por um lado; mas se colidiam, por outro. Aqui ficava clara a advertência de Berus-Michel (2004, p. 62) de que “os atores sociais, membros do grupo, não deixam de ser pessoas singulares”.

Em dezembro de 2008, terminamos esse período de estudos. Embora sem uma fluência perfeita, sentia que havia feito um enorme progresso no estudo do idioma. Parte do grupo retornou para organizar os documentos para a próxima etapa que seria realizada nas Filipinas. Como já tinha organizado os papéis e aos brasileiros não se exigia visto de entrada naquele país, permaneci em Nova York até o dia da viagem. Estava vislumbrado com o que se abria como experiência diante de mim. O sentimento de me perceber como homem universal e sem fronteiras geográficas ou culturais tomava conta de mim (e nunca mais me abandonaria!). Era exatamente o que parecia buscar quando tinha decidido fazer a universidade de jornalismo. Por outro lado, crescia minha *identificação*<sup>11</sup> com a instituição e com o impacto social que ela promovia em favor dos empobrecidos.

O tempo vivido nas Filipinas foi outro ponto alto da minha trajetória. Contraditoriamente, o programa de formação e imersão na cultura asiática que nos ofereceram mostrava-se rígido e, de certo modo, infantilizador. Os distintos conteúdos

---

<sup>11</sup> A identificação aqui é aquela que também articula e incorpora a contestação e recusa a fusão, como nos recorda Enriquez (2007, p. 28). Isso é verdade pelo fato de que, mesmo reconhecendo a força e o poder presentes na instituição, nunca deixei de perceber as inúmeras contradições que ela carrega, justamente em decorrência dessa força e poder e por reconhecer que instituição está constituída de pessoas marcadas por suas trajetórias sociofamiliares, assim como a minha.

tinham duração de uma semana. Muitos de alta qualidade, outros cobertos de preconceitos ocidentais e de senso comum. Duas vezes por semana, éramos enviados para um trabalho externo, denominado como “experiência pastoral”. A mim, pediram que ajudasse um centro de acolhida de pessoas em situação de rua, coordenado pelas Irmãs da Caridade, congregação religiosa fundada por Madre Teresa de Calcutá. Vibrei com o envio, já que Madre Teresa já figurava para mim como referência político-religiosa. No centro de acolhida, meu trabalho consistia na limpeza do chão e dos banheiros, além de contribuir na lavagem de roupas de cama realizada manualmente pelas religiosas. Foram muitos os dias nos quais eu presenciei as missionárias ao lado do leito de moribundos. Tocando suavemente suas mãos e pronunciando palavras de alento, elas os assistiam até fazerem sua “passagem”, com diziam as religiosas. Com leve sorriso desenhado no rosto, elas sempre repetiam que os enfermos precisavam saber – antes da morte – que foram respeitados e amados como seres humanos.

Uma nova experiência se desenharia poucos meses depois. Em duplas, fomos enviados para uma inserção em comunidades pobres da região. Depois de algumas horas de transporte público, cheguei a uma comunidade onde fui acolhido por religiosas missionárias. A região era marcada pelo conflito entre cristãos e muçulmanos. Foi conduzido pelas missionárias até uma pequenina comunidade em área montanhosa. Permaneci na casa de uma família local por quinze dias, completamente sozinho. Era o único ocidental naquela região. A comunicação era bem difícil pelo idioma. Havia uma pequena escola no local. Nos primeiros dias, oferecia atividades recreativas às crianças. Com o passar dos dias, acompanhava o pai de família na venda de peixes. Os peixes pertenciam a grandes comerciantes locais que lhe davam uma pequena comissão pela venda realizada de casa em casa. Era uma atividade extenuante e repleta de sofrimento. Fiquei profundamente marcado pela situação de miséria na qual se encontrava aquele povo e, ao mesmo tempo, perplexo pela simplicidade e alegria que marcavam as suas relações. Eles pareciam não conhecer nenhum de seus direitos fundamentais. Era consciente de que um abismo social nos separava. Dentro de mim, havia um movimento que oscilava entre identificação e estranhamento com aquela realidade de pobreza extrema, tão diferente do que eu pensava conhecer. Quando retornamos, fomos convidados a fazer breves registros do vivido e partilhar com os

demais missionários.

Aproximava-se o fim da experiência e em uma semana dedicada à avaliação do processo de seis meses vivenciados nas Filipinas, também recebemos as indicações do país para onde cada um seria enviado. Depois de uma longa conversa e a partir de alguns critérios objetivos, recebi a notícia de que seria enviado à China. Também outros dois membros do grupo tiveram a mesma destinação. A instituição já havia estado presente naquele país e chegou a ter muitos membros religiosos chineses. Com a ascensão do governo comunista na década de 1949, os religiosos foram perseguidos, executados ou colocados em regime de trabalho forçado, sob o controle do governo. Naquele momento, ainda viviam no país quatro religiosos nativos de idade avançada, além de outros cinco missionários que já estavam lá há mais de um ano. Fiquei um pouco apreensivo com a indicação, mas não coloquei nenhuma objeção. Iniciei imediatamente pesquisas sobre a história e a cultura chinesas, bem como sobre as exigências legais e burocráticas para a entrada e a permanência de um estrangeiro no país. A primeira condição exigida pela instituição era a aprendizagem do idioma. Para entrar no país, me matriculei como aluno em uma escola de chinês para estrangeiros. O investimento também cobria a disponibilidade de uma pequenina quitinete. A orientação era a de que vivêssemos separados e evitássemos o contato frequente com os demais membros da instituição que estavam no país, por razões de segurança.

As aulas de mandarim começaram em setembro de 2009. Já nos primeiros dias de aula, fiquei aterrorizado com a dificuldade do idioma. Embora a gramática não fosse muito rebuscada, a fonética parecia uma barreira intransponível. Estudava entre oito e dez horas por dia e o avanço era ínfimo. Por inúmeras vezes, chorava no quarto, quase convencido de que era uma empreitada impossível. A solidão e a sensação de não avançar na aprendizagem do idioma apareciam como fantasmas que me deixavam impotente e inseguro. Este foi um tempo de muita reflexividade, onde tive que enfrentar os projetos parentais e as cobranças de perfeição que abracei como algo próprio durante meu processo de subjetivação no núcleo sociofamiliar. Precisava construir a minha historicidade e a única forma de fazê-lo era revisitar, reflexiva e criticamente a minha história. Neste período – justificado pela enorme distância e pelas restrições impostas à comunicação com a família da parte da instituição – tomei a decisão

deliberada de manter relativo distanciamento do cotidiano familiar. Esse passo foi fundamental para distinguir – sem efetivamente, separar – o que das minhas escolhas e decisões eram projeções dos meus pais sobre mim e como elas ainda incidiam sobre minhas escolhas pessoais e profissionais.

Diminui o número de horas de estudo pessoal, ampliando o contato com pessoas nativas em seu cotidiano. Ia a supermercados, lojas e parques, abordando as pessoas com perguntas relacionadas a temas que havia estudado naquele dia. Na escola de idiomas, aproximei-me de um jovem professor chinês e lhe propus um acordo: eu lhe ajudaria com o inglês e ele me auxiliaria com o mandarim. Não imaginava que desses encontros nasceria uma forte relação de amizade. Nesse ínterim, algo completamente inusitado ocorreu. A escola de mandarim faliu. O dono – que era um suíço -, deixou o país com professores sem pagamento e alunos sem nenhum tipo de aviso ou orientação. Ele simplesmente desapareceu. Naquela mesma semana, fui comunicado pela dona da quitinete que teria uma semana para sair do espaço, por falta de pagamento. Apresentei o contrato no qual constava o pagamento antecipado do aluguel. Mas foi em vão. Ela afirmou que há meses a escola não repassava o dinheiro. O mesmo havia ocorrido com os outros dois missionários espanhóis. Comunicamos o fato aos superiores e aguardamos as orientações de Roma<sup>12</sup>. Com recursos limitados, fomos orientados a alugar um pequeno apartamento juntos, como se fôssemos desconhecidos que padeceram a mesma fraude.

Ainda em 2009, nós nos mudamos para uma região habitada por jovens universitários. Sem escola, decidimos convidar o mesmo professor que nos ensinava na escola de mandarim para lecionar aos três. O valor era infinitamente menor do que o pago à escola. Depois de algum tempo e já mais confortável com o idioma, o mesmo professor sugeriu que eu me preparasse para fazer um exame de admissão na Universidade Normal de Pequim para fazer o curso de mandarim. Aceitei a proposta, mas completamente descrente da possibilidade de ingresso. Fizemos a preparação até o exame. Percebia certo avanço, mas não estava seguro. Com conhecimento limitado do idioma, achei a prova muito difícil, sobretudo a entrevista com os professores.

---

<sup>12</sup> Em Roma, na Itália, é onde está localizada a nossa “Casa Mãe”, na qual vivem os responsáveis pela presença da instituição no mundo inteiro.

Todavia, sem acreditar no resultado, foi aceito para uma turma. Passei a estudar na Universidade. Os dois outros missionários continuaram com aulas particulares. A Universidade Normal de Pequim me impressionou pela magnitude. Na turma, toda formada de estrangeiros, éramos apenas cinco ocidentais. Os demais alunos eram de diferentes países asiáticos, sobretudo Coréia do Sul e Japão. Novamente, meu mundo cultural se expandiria.

No primeiro semestre de 2010, por intermédio de um amigo chinês, fui convidado para uma entrevista de trabalho. A vaga era para estrangeiro que falasse inglês. O dono do restaurante era chinês. Depois de longa conversa comigo, ele disse que eu seria contratado. Trabalhei inicialmente como garçom e depois passei a coordenar os jantares e eventos oferecidos a estrangeiros. O salário era bom, mas o trabalho era intenso. Neste restaurante percebi o quanto injusta era a relação de trabalho com os demais funcionários chineses. Eles recebiam mal e eram forçados a rotinas extenuantes de trabalho. Muitos deles teceram uma relação de amizade comigo. Além do mais, me ajudaram enormemente a avançar no idioma. Eram pacientes e generosos. Como já havia atingido uma certa desenvoltura com o mandarim, terminei o ano na Universidade e a deixei para me dedicar ao trabalho e à missão institucional. Indicado por um amigo escocês, fui fazer um teste para dar aula no que corresponde à educação infantil e ensino fundamental de uma conceituada escola pública de Pequim. Tratava-se de aulas de conversação. Pela formação e experiência de aulas que já possuía, fui aprovado. Deixei o restaurante passei a me dedicar à preparação das aulas. Mesmo não ganhando como no emprego anterior, me identificava mais com o trabalho de professor daquelas crianças e adolescentes. Vivi com eles experiências fantásticas de aprendizagem e de intercâmbio cultural.

Tudo me parecia bem encaminhado. No idioma, já tinha feito progresso considerável; o trabalho de professor me deixava feliz e realizado; as relações de amizade, embora não fossem muitas, eram autênticas. Já havia estado em diferentes partes da China e a atração por aquele povo e sua cultura só aumenta. Contudo, uma mensagem deixada no *Skype*<sup>13</sup> pela minha irmã mais velha, transformaria toda essa

---

<sup>13</sup> Essa era a única plataforma de comunicação que eu utilizava para conversar com a minha irmã mais velha, que havia assumido a mediação entre mim e os demais membros da minha família.

experiência de estabilidade. Ela me informou que, em um exame de rotina, meu pai tinha sido diagnosticado com um melanoma no fígado. O caso era delicado e ele seria submetido a uma cirurgia de risco para a retirada do tumor no lóbulo esquerdo. Há dois anos sem visita à família, fui autorizado a estar com meus irmãos e minha mãe para acompanhar a cirurgia do meu pai. No entanto, a instituição havia pedido que eu retornasse para o início das atividades, em setembro. Neste período, nossa relação como irmãos, que já era próxima – ficou ainda mais intensa. Os médicos falavam abertamente sobre a gravidade da situação do meu pai. Entretanto, animados pela fé da minha mãe, revezávamos em momentos de oração, pedindo pelo sucesso da cirurgia do meu pai.

De fato, o dia da cirurgia foi excepcionalmente intenso. No hospital, tentávamos não demonstrar ao meu pai a nossa apreensão. Foram mais de nove longas horas no centro cirúrgico. Felizmente, meu pai resistiu bem à cirurgia. Depois de alguns dias sob observação na UTI, foi conduzido para o quarto. Como precisava retornar à China, acordei com meus irmãos que ficaria mais tempo com ele para poupá-los da rotina do hospital. Meu pai permanecia silencioso, como que ainda não conformado com o diagnóstico e assustado com aquela situação. Também para mim foi particularmente difícil articular a imagem que tinha do meu pai sempre ativo, ágil e forte com sua nova realidade, na qual eu o via frágil e completamente vulnerável. Nossos diálogos circulavam sempre sobre a curiosidade que ele tinha com relação à minha experiência na China. Perguntava acerca de tudo. Em algum momento, entendia que essa era até uma estratégia que ele buscava para não pensar na própria condição. Ao mesmo tempo, percebia em sua fala um tom de orgulho pelo que eu tinha vivido e conquistado. Depois que ele recebeu alta, permaneceu na casa da minha irmã, por questões de estrutura e de acompanhamento.

O dia da viagem de retorno à China se aproximava. Meu pai, já mais recuperado, teria que passar por sessões de quimioterapia. Conversei diretamente com ele sobre a possibilidade de declinar da experiência da China e permanecer no Brasil. Ele foi enfático em dizer que não concordava com essa decisão. “*Seu lugar agora é lá*”; *essa é a sua missão*”, repetia. Sem a mesma convicção, mas sabendo dos compromissos assumidos com a instituição, eu decidi regressar. A saúde do meu pai se restabeleceu

gradativamente, embora a quimioterapia o debilitasse bastante. Mesmo com todo o acompanhamento, quase um ano depois, em agosto de 2011, ele foi novamente diagnosticado com outro melanoma, agora com metástase nos rins. Já afetados pelo sofrimento do meu pai no longo processo de quimioterapia, meus irmãos e minha mãe se viram impotentes diante desse fato novo. Minha irmã mais velha me escreveu dizendo que os médicos informaram que a situação do meu pai era gravíssima. Recomendaram à família que permanecesse próxima a ele nesse momento, pois já não havia muito o que se fazer. Tomado de um profundo vazio, não sabia bem como agir. Um sentimento contraditório tomou conta de mim. De um lado, queria muito estar próximo do meu pai neste momento; do outro, resistia em vê-lo naquelas condições de fragilidade e sofrimento. Queria permanecer com a imagem dele vivo e vibrante.

Conversei com os membros da instituição responsáveis pelo grupo presente na China. Para minha surpresa, percebia resistência no grupo decisório para que eu voltasse ao Brasil. Diziam que não era algo previsto no processo. Mesmo falando da gravidade da situação do meu pai, permaneci mais de uma semana para receber alguma devolutiva. Neste ínterim, meu pai piorou e foi internado. Voltei a dialogar com os superiores sobre o tema. Dois dias depois, fui autorizado a comprar os bilhetes para o Brasil. No entanto, com o elevado custo das passagens e a dificuldade de conexões, consegui fechar com a empresa o voo para o início da semana seguinte. Infelizmente, meu pai não resistiu e faleceu na manhã daquele domingo do dia onze de setembro de 2011. Ao ler à tarde a notícia deixada no Skype, eu senti o chão desaparecer debaixo de mim. Fui para o centro de um parque e permaneci ali por horas pensando no ocorrido. Sentia tristeza e raiva. Tristeza pela morte do meu pai e raiva dos membros da instituição pelo fato de terem tardado tanto na autorização da viagem. Tive vontade de abandonar, imediatamente, a instituição. Parecia-me completamente indecente o que fizeram. Quando cheguei ao Brasil, meu pai já estava sepultado.

Percebi meus irmãos esgotados e extremamente sensíveis. Um silêncio estranho habita a casa. Não se falava do meu pai. Minha mãe, arrasada, só repetia que tinha perdido o companheiro da vida dela. Os dias foram passando e meus irmãos precisavam voltar à rotina de trabalho. Eu permaneci com a minha mãe no pequeno sítio onde os dois viviam. Eram muitas as vezes que eu a encontrava chorando sozinha.

De fato, tudo na casa e fora dela lembrava o meu pai. Depois de um mês, a instituição pediu que eu organizasse o meu retorno à China. Retornei, mas ainda bastante decepcionado como o que ocorrera. Cumprido o ciclo mínimo de três anos exigidos pelo projeto, decidi que não seguiria mais na instituição. Escrevi um e-mail para autoridades comunicando a minha decisão. Fui convocado a Roma para uma conversa pessoal. Depois de expor minhas motivações e o fato ocorrido, os superiores me pediram para reconsiderar a decisão. Sugeriram que retornasse ao Brasil e que fosse acompanhado nesse discernimento. Bastante reticente, aceitei a proposta, mas dentro de mim, já estava decidido a não permanecer. Um vínculo fundamental parecia ter se rompido e não tinha mais a mesma confiança em alguns membros da instituição.

Voltei para minha antiga comunidade de Belo Horizonte e iniciei um processo de acompanhamento com um psicanalista. Reconheço que a experiência analítica foi muito importante na consolidação da minha historicidade e do reconhecimento da influência do projeto parental sobre minhas decisões e escolhas. Comecei a restabelecer contatos, sobretudo com meus antigos professores jesuítas. Foi estimulado por um deles a retomar meus estudos e iniciar o mestrado. Comecei o mestrado em Teologia e, ainda influenciado pela experiência vivida na Ásia, escolhi como objeto de estudos a relação da fé cristã com o que denominei “patologias das crenças”. Confesso que não foi um período excepcionalmente marcante, mas me ajudou a reorientar meu foco de atuação. No início de 2015, recebi a proposta vir trabalhar em Brasília, em um escritório de projetos que atendia os interesses da instituição em nível nacional. Coordenava projetos de formação para os membros da instituição e para funcionários – para nós, colaboradores na missão – das distintas escolas e obras sociais espalhadas pelo Brasil.

Efetivamente, eu entrava em uma nova experiência laboral. Desde os meus primeiros anos na instituição, sempre trabalhei com crianças, adolescentes e jovens em realidades sociais de vulnerabilidade. Com adultos, oferecia formação nas chamadas “pastorais sociais” das paróquias. Era meu primeiro passo rumo a um trabalho de nível nacional e mais focado na gestão de pessoas e processos. Devo admitir que me senti muito inseguro na nova realidade de trabalho. Todavia, o convívio com profissionais generosos e a abertura à aprendizagem, ajudaram-me a ganhar

confiança e vislumbrar novos campos de atuação. No escritório, trabalhavam cerca de 25 pessoas. Entre elas, estávamos três religiosos. Na área que coordenava, éramos 3 pessoas: um assessor, uma analista e eu. Estabelecemos uma relação de proximidade e confiança. Juntos, construímos um processo sólido de formação e ofertamos projetos e iniciativas que tiveram êxito em nível nacional. Como religioso indicado, meu período no cargo era, inicialmente, de 3 anos.

No final de 2016, o religioso que ocupava o cargo de Secretário Executivo da instituição no Brasil, terminava seu primeiro mandato. Fui convocado a uma reunião com a alta governança da instituição e eles propuseram que eu assumisse essa função, já que não estava previsto processo de reeleição. Estava há dois anos na coordenação e me sentia pouco preparado para um passo como esse. Reconhecia as qualidades – e fragilidades – da gestão do religioso que ocupava a função. No entanto, era consciente de que me faltavam muitos elementos de gestão e eu precisaria de um tempo relativamente longo para adquiri-los. Adverti os membros da alta gestão sobre este fato e apresentei claramente minhas fragilidades. Depois de uma longa conversa, eles me convenceram a aceitar a proposta. Em janeiro de 2017, dei início ao trabalho como secretário executivo. Minha rotina de trabalho mudou completamente. Igualmente, percebi que houve mudanças na forma como as pessoas se relacionavam comigo. Institucionalmente, dei-me conta de que acabava de ocupar uma nova posição social e, com ela, entreva em um novo campo de relações com atores sociais e institucionais com os quais ainda não tinha estabelecido relações formais ou laborais.

Era um campo novo, com novas disposições, formas de pensar, de agir e de se relacionar. Subliminarmente, fui colocado diante de um novo “*hábitus*” com princípios diferenciadores e unificadores, como nos recorda Bourdieu (1990). *Diferenciador* porque, face a novas relações sociais de poder, fui instado a reconhecer o sentido do meu lugar e do lugar do outro. *Unificador* no sentido de que, ao lado de outros atores sociais em posições semelhantes, fui condicionado a acolher posicionamentos e estratégias comuns a esse tipo de posição social, mesmo não estando necessariamente de acordo com eles. (p.158). Naquele momento, eram mais de 40 projetos simultâneos em diferentes estágios de desenvolvimento no país. Aprendi bastante sobre gestão e, paralelamente, percebi que aumentava meu capital político

no cenário nacional e internacional da instituição. As novas circunstâncias me impuseram um ponto de injunção na compreensão que tinha sobre o trabalho. Passei de um trabalho que compreendia o contato direto e a formação das pessoas, a um trabalho de escritório, com rotinas de reuniões, acompanhamento de planilhas e de resultados. Uma atividade que exigia sobremaneira o planejamento e a construção de projetos estratégicos. O meu desafio foi conciliar essas duas expressões aparentemente antagônicas de trabalho.

Decidi investir na formação do grupo de colaboradores que tinha sob minha gestão. Promovi momentos de partilha das histórias pessoais, convidei amigos com distintas formações acadêmicas para ajudá-los na coesão do grupo. Entendia que somente com um clima interno favorável e pessoas felizes era possível realizar todas as entregas a contento. As relações melhoraram expressivamente e os conflitos eram solucionados com mais tranquilidade. Começamos a “descompartimentar” as áreas, pensando conjuntamente todas as frentes abertas pelos projetos. Este movimento, eu o fiz intuitivamente. Não tinha claro que ele funcionaria. Fato é que alcançamos os resultados esperados e ampliamos o portfólio de projetos sinérgicos para a instituição, em nível nacional e internacional. Alcançamos, igualmente, uma maior abertura e incidência política nos organismos nacionais de educação. Esse sucesso profissional aparente também me trouxe um sentimento ambivalente. Bater metas e entregar resultados me colocou novamente diante das aspirações parentais de autossuperação, das quais eu parecia já ter me desembaraçado.

No princípio de 2018, o professor Ricardo Mariz, um amigo com quem sempre diálogo sobre questões pessoais e institucionais, sugeriu que eu ingressasse no Doutorado em Sociologia na Universidade de Brasília (UnB). Há algum tempo fora da academia e sem conhecer ninguém do Departamento, via a possibilidade bastante remota. Entretanto, o professor Ricardo propôs um diálogo com a professora Christiane Girard Ferreira Nunes, que, há alguns anos, tinha sido a orientadora do seu doutorado. A professora Christiane prontamente se dispôs ao encontro, marcado numa tarde na sua sala. A conversa foi muito agradável e, com a delicadeza e generosidade que lhe são características, a professora Christiane me escutou e dialogou comigo sobre as minhas inquietações epistemológicas. Entusiasmado, saí do diálogo decidido a fazer

alguma disciplina como aluno especial, para, então, participar do seguinte processo de seleção. Matriculei-me em uma disciplina do Professor Marcelo Medeiros, sobre desigualdade no Brasil. Concomitantemente, me preparei para participar do processo seletivo.

As aulas do professor Marcelo estavam sempre repletas de alunos de outros departamentos. Sua abordagem e metodologia eram fascinantes, muito embora considerava sempre difíceis as leituras dos gráficos e os cálculos neles expressos. Inicialmente, tive dificuldades de empreender novamente um ritmo de estudos. Sobrepassavam-me as indicações de leituras, cujos autores e conteúdos eram novos para mim. Recordo-me que, em um exercício prático que nos foi dado pelo professor Marcelo, tomei consciência do lugar social que ocupava na sociedade brasileira. As condições materiais e os distintos acessos ao capital cultural que alcancei, colocavam-me em uma posição privilegiada. Pouco a pouco, com muito esforço e outras leituras pessoais, fui me sentindo mais confortável nas aulas. O processo seletivo teve início. Considerei as etapas que o compreendia muito exigentes, sobretudo a prova escrita que abordava autores clássicos e contemporâneos da Sociologia, os quais só conhecia de maneira indireta. Afortunadamente, passei no processo e iniciei o curso como aluno regular. Tudo me parecia novo e interessante. Iniciar a Sociologia era como se eu tivesse retomado um projeto do qual fui privado durante o processo de formação na instituição.

Na ocasião da seleção, pedi à professora Christiane que fosse minha orientadora. Ela aceitou o convite prontamente. Deste convite, nasceu uma relação de amizade e respeito e hoje tenho a amiga e professora Christiane como grande referência intelectual, profissional e de vida para mim. Em suas aulas sobre trabalho e subjetividade, com abordagem teórico-metodológica da Sociologia Clínica, tive certeza de que essa era a abordagem que mais fazia sentido para o que eu buscava. Primeiro, por seu caráter interdisciplinar e sua resistência a perspectivas unidimensionais e, portanto, “monoculares”. Por outro lado, o fato de articular a Sociologia à Psicologia para compreender a morfologia do trabalho contemporâneo e seus impactos sobre o sujeito, vinha ao encontro do que eu buscava para me aproximar do trabalho docente, que seria o objeto da minha investigação. A convite da professora Christiane, passei a

compor o Grupo de Pesquisa do CNPq, *Diálogos em Sociologia Clínica*, no qual me enriqueci muito com os diálogos empreendidos com outras áreas de conhecimento.

A identificação com a abordagem da Sociologia Clínica só aumentava com o tempo e com as leituras que fazia. Entre os diversos autores que estudamos, dois me marcaram sobremaneira: Eugène Enriquez e Vicent de Gaulejac. Livros como *Da Horda ao Estado* (Enriquez, 1990), *As Figuras do Poder* (Enriquez, 2007), *Jogos de Poder na Empresa* (Enriquez, 2014), *Qui est Je* (Gaulejac, 2009), *As origens da Vergonha* (Gaulejac, 2006), *A Neurose de Classe* (Gaulejac, 2014) e *Gestão como Doença Social* (Gaulejac, 2017), ajudaram-me a analisar e compreender melhor minha trajetória sociofamiliar e inclusive a instituição da qual eu faço parte. De fato, identifiquei melhor a “mecânica” do poder presente nas instituições – em todas elas – e, na esteira de Barus-Michel (2004), percebi que “o poder é certamente o complexo da psicologia social, ligado às características do sujeito social.” (Barus-Michel, 2004, p.63). Hoje, considero-me mais consciente e crítico no que diz respeito às questões relacionadas à minha história familiar e trajetória profissional e às inflexões que a instituição produz sobre meu modo de pensar e atuar, considerando o lugar que ocupo e as relações que nela eu construo.

Há anos convivendo em espaços dedicados à educação, tive oportunidade de escutar muitos professores das escolas particulares e sociais<sup>14</sup> que pertencem à instituição. Tanto em escolas de elite quanto naquelas dedicadas às camadas mais empobrecidas, as narrativas eram atravessadas por elementos de sucesso, sofrimentos, desvalorização, crença ou descrença no próprio trabalho, esforço contínuo por excelência, superações etc. Isso sem contar as ambiguidades organizacionais que apareciam nos relatos dos professores como causa de muitas dessas situações. Presenciei o rompimento de alguns laços trabalhistas que renderam sofrimentos psíquicos consideráveis aos trabalhadores. Mesmo não sendo o responsável direto pela gestão de trabalho dos professores, retrospectivamente era tomado por uma reflexão inevitável sobre como esses danos poderiam ser evitados com um processo

---

<sup>14</sup> “Escola social” é a denominação que a instituição atribui àquelas escolas cujo financiamento se dá por meio da filantropia. São unidades educacionais que têm tamanhos diversos e podem abarcar, em alguns casos, todos os segmentos da educação básica ou apenas alguns deles, a depender do contexto socioeconômico no qual estão inseridas.

de acompanhamento e intervenção mais qualificados. Ao fazê-lo, as interrogações me devolviam a momentos da minha própria história de vida. Momentos em que essas perguntas não estavam propriamente formuladas e a compreensão dos contextos era limitada e dispersa.

Atualmente, muitas dessas inquietações se tornaram o motor principal do meu interesse em pesquisar sobre a realidade dos profissionais docentes da escola pública. Alguém poderia objetar que uma pesquisa dessa natureza poderia ser realizada nas escolas sociais que pertencem à própria instituição. Contudo, sei que a realidade destas escolas não traduz o que se vive hoje no ambiente da educação pública. Nem nas estruturas, muito menos no tocante à valorização e ao reconhecimento dos professores. Mais ainda. Entendo que o fato de pertencer à instituição e ocupar um espaço deliberativo, pode comprometer, de alguma maneira, a análise dos resultados, uma vez que participo das relações de poder que deveria analisar. Por fim, reconheço que a educação é um direito fundamental que deve ser assegurado pelo Estado a seus cidadãos. Ela é, portanto, essencialmente pública. O fato de existirem instituições que se dediquem à educação não exime o papel do Estado. Antes, a existência dessas instituições desvela a sua incapacidade e ineficiência na oferta das políticas públicas e na garantia de direitos.

Dei-me conta de que a escolha deste tema de pesquisa me colocou indubitavelmente em confronto com a minha história e com os condicionantes que marcaram o contexto sociofamiliar no qual ocorreu o meu processo de subjetivação; sobretudo com expectativas tacitamente impostas pelos projetos parentais. Adentrei em um movimento de retomada da gestão da minha própria identidade; a constituição da minha historicidade, com várias indagações que cobraram minha reflexividade. *O que efetivamente me conduziu por essa rota e de onde vem meu interesse pela educação? Que influências as situações de sofrimento e de injustiça - vividas na minha infância - têm sobre minha decisão de ingressar na instituição religiosa?* Hoje, sei que não posso elucidar essas questões sem considerar a interdependência entre as dimensões psíquicas e sociais que se entrecruzam no tecido da herança sociofamiliar que herdei. Tais dimensões fazem parte indissociável da constituição da minha subjetividade. São como o “fio de Ariadne” que me conduz na retomada da minha

experiência biográfica. Até porque, o trabalho intelectual que desenvolvemos está intrinsicamente conectado ao nosso caminho existencial. É parte inexorável dele.

Um alerta ao leitor que me acompanhou até aqui. Sociologicamente, o caminho constituído nesta narrativa não é a expressão de uma “voz solo” que reproduz o relato de eventos factuais, pinçados aleatoriamente em um passado mais ou menos distante. Antes, o exercício aqui se assemelha à construção de um mosaico. Para estabelecer a coerência do *todo* da minha história pessoal, as “peças” - os acontecimentos - foram escolhidas cuidadosamente, de modo a dar maior sentido à constituição da minha historicidade e melhor identificar as determinações sociofamiliares e psíquicas que a marcam atualmente. Trata-se da construção, *a posteriori*, de uma narrativa social individual que organiza eventos significativos que deixaram marcas na minha vida, de maneira a assegurar a coerência na interpretação das experiências. Enfim, uma tentativa de identificar e integrar o passado que atravessa o meu presente a fim de compreender as escolhas ou renúncias que faço atualmente.

Este relato teve intenção de (re)significar fatos sociais objetivos que vivi no intuito de retomar o sentido que assumiram na constituição da minha personalidade e identidade. Obviamente, fazê-lo exigiu renúncias e até um certo desconforto. Assumir e expor meu narcisismo, lidar com minhas inconsistências e contradições, tocar feridas aparentemente curadas, não é algo fácil. Ao mesmo tempo, parece caminho incontornável quando se quer compreender as marcas que os contextos familiar e social deixaram na construção da nossa subjetividade e na escolha de nossos projetos. O foco nas disjunções e rupturas produzidas no meu processo de subjetivação, exigiu que eu deixasse de fora pessoas e acontecimentos igualmente importantes na minha vida. Não foi uma decisão deliberada, mas o resultado da tentativa de singularizar a travessia em momentos cruciais da minha história. Um movimento inconcluso e não linear, portanto. Neste exercício de reflexividade, expus a intimidade de determinismos psíquicos e sociais recebidos da minha herança familiar e social. Se isso ajudou o leitor a reconhecer o valor do método (auto)biográfico, esse exercício terá cumprido o seu principal objetivo.

## CAPÍTULO I - A PESQUISA E SEUS COMPONENTES

### 1.1 O PROBLEMA DE PESQUISA

*Somente quando o homem, em sociedade, busca um sentido para sua própria vida e falha na obtenção deste objetivo, é que isso dá origem à sua antítese, a perda de sentido.*

Lukács, *Ontologia do ser social*

Como campo de investigação, o segmento do ensino médio é vasto e multifacetado. As possibilidades de abordagem que nele se apresentam são tão variadas quanto intrincadas e complexas. Uma perspectiva sócio-histórica (Nascimento, 2007) desse nível de ensino, demonstra que as políticas educacionais a ele propostas, sobretudo no último século, refletem as determinações históricas que constituem as relações e contradições entre capital e trabalho e a própria divisão social do trabalho que estrutura a sociedade brasileira desde sempre. Essas determinações, é preciso destacar, jogam a favor do capital, cujos interesses têm condicionado as legislações e políticas destinadas a esse segmento. E esse é o tamanho do desafio.

O ensino médio no país – não muito diferente de outros países do mundo - equilibra-se na tentativa de atender as diferenças gritantes entre os estudantes, equacionando-as com as demandas do exigente mercado de trabalho e do ensino superior. Na verdade, este segmento, sob a égide da divisão social do trabalho, sempre foi historicamente marcado por um dualismo educacional estrutural que produz uma seleção entre as dimensões intelectuais e manuais e as distribui segundo os lugares sociais dos sujeitos, estes determinados pela enorme desigualdade social presente no país. Mesmo com a lei de redefinição do Novo Ensino Médio (NEM), na qual se opera uma diversificação curricular, onde se oferece o ensino técnico como opção de formação e propõe o financiamento ao ensino médio de tempo integral, as contradições estão longe de serem superadas. Nas palavras do sociólogo Simon Schwartzman<sup>15</sup> (2018, p. 32), “se trata de uma lei tímida, que mantém muitas das preocupações e preconceitos do sistema anterior, e não abre espaço suficientemente amplo para a

---

<sup>15</sup> Atualmente, pesquisador do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, no Rio de Janeiro.

diferenciação requerida.”

No entanto, para além das questões pedagógico-educacionais e mesmo curriculares que envolvem o segmento do ensino médio nas escolas públicas, é preciso recordar que este segmento é também onde um contingente significativo de profissionais docentes constituem a sua relação de trabalho. Ou seja, onde homens e mulheres – nas salas de aula de uma escola – realizam o seu trabalho de modo organizado e por este trabalho são avaliados, supervisionados e remunerados. Esses homens e mulheres conformam, para utilizar a expressão de Antunes (2009), uma “classe-que-vive-do-trabalho”. A forma de labor que desempenham reúne dimensões sociais e simbólicas muito próprias, que carregam o peso do tempo e as marcas da institucionalização da escola. Contudo, na contemporaneidade, como observa Dubet (1998), o processo de desinstitucionalização de que padece a escola produz os seus efeitos sobre os profissionais docentes. Agora forçados a lançarem mão de inúmeras estratégias e mesmo engajar a sua própria personalidade no intuito de promover a motivação dos alunos, individual ou coletivamente, os professores constroem, por assim dizer, a instituição, buscando *sentido* para a sua experiência. Um sentido que tenta incorporar respostas à sua escolha profissional e ao seu fazer cotidiano, agora atravessado por inúmeras lógicas – inclusive contraditórias entre si – que pressionam atualmente a instituição escolar.

No intuito de precisar as questões que circundam o problema de pesquisa, faz-se necessária a apresentação de um breve inventário de algumas contradições, estabelecendo suas devidas relações com as dimensões sociais, econômicas e culturais contemporâneas e, por conseguinte, com trabalho dos docentes que atuam nas escolas nesse nível de ensino. Decerto, é preciso evidenciar que nem todas as contradições que produzem determinações e restrições ideológicas ou estruturais no ensino médio têm nesta etapa a sua origem. Elas compreendem os diferentes níveis de ensino da educação básica e encontram a sua gênese muitas vezes em processos políticos e sociais mais amplos. Todavia, é inconteste o fato de que no ensino médio tais contradições se tornam mais evidentes e agudas, sobretudo pelos persistentes problemas desse segmento no tocante à sua *identidade*, à *qualidade da educação* nele oferecida e o *acesso* e a *permanência* dos jovens, além do fato de que este nível de

ensino tem caráter de terminalidade do processo de toda a educação básica. Promover a análise de algumas dessas principais contradições, permitirá delimitar as problemáticas do campo e perceber como as injunções que elas produzem geram implicações práticas sobre os docentes e a realização do seu trabalho. Avancemos no intuito de identificar algumas dessas principais contradições.

A primeira contradição está aninhada na própria identidade do ensino médio. É na síntese da professora Acacia Zeneida Kuenzer que podem ser identificadas as principais raízes dessa crise identitária do segmento, quando afirma que

[...] a história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambigüidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, *terminal e propedêutico*. Embora tendo na *dualidade estrutural* a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas. (Kuenzer, 2000, p.13, *grifo nosso*).

Historicamente, a década de 1990 marca uma expansão significativa do ensino médio público no Brasil, muito embora a premissa que sustenta a sua obrigatoriedade tenha seja bastante recente. Ela aparece na Emenda Constitucional n. 59/2009 que estabelece a obrigatoriedade escolar para a faixa dos 6 a 17 anos de idade. Por um lado, a Emenda busca ampliar o acesso à escolarização das camadas mais populares; por outro, quer responder a demandas e pressões de organismos internacionais multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura -UNESCO, Banco Mundial e Fundo das Nações Unidas pela Infância – Unicef, no intuito de reposicionar o Brasil no cenário econômico internacional, uma vez que o nível educacional do país se torna fator determinante para o fortalecimento da sua competitividade entre os países.

O fator de reposicionamento econômico mostra que essa excepcional ampliação do acesso à educação escolar extrapola, no entanto, a questão puramente pedagógica e adentra no terreno político, desvelando uma relação que se estabelece entre trabalho e educação escolar. Relação esta, vale lembrar, fomentada pelos interesses das classes dominantes orientadas pela teoria do capital. Aparentemente universalizado, o ensino médio cresce como segmento da educação básica e, com esse crescimento, traz

inúmeros desafios. Além de reproduzir a enorme desigualdade social presente no país, ele apresenta agudos problemas na oferta e no atendimento, considerando questões de gestão escolar e infraestrutura das escolas, ausência de investimentos públicos consideráveis, baixa remuneração dos professores e ainda desafios curriculares relacionados aos conteúdos a serem ministrados.

O quadro mais amplo dessa primeira contradição sobre a identidade do ensino médio abarca, como se afirmou acima, a relação entre trabalho e educação escolar. Sob a égide da ideologia do capital e da dualidade estrutural que ela reforça na sociedade, o que ocorre é uma distinção entre o conteúdo oferecido às classes empobrecidas que vivem do trabalho e aquele oferecido à classe abastada intelectual, incidindo em formas diferentes de educação para ambas. Um rápido olhar sobre as principais leis, decretos e normativos promulgados para o ensino médio no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990 – recorte histórico que acentuamos neste trabalho – mostra o processo de ebulição desse nível de ensino nas últimas décadas, colocando como ferida exposta o dualismo estrutural que o fundamenta historicamente.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996 insere-se no complexo processo das reformas educacionais do país. Com esta lei, se estabelece a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino médio. A partir daí, seguem-se outras leis e normativos que incidiram especialmente sobre a base curricular do segmento. Entre elas, destacam-se: em 1997, o Decreto nº 2.208/1997, que regulamenta a educação profissional; no ano 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio; em 2004, o Decreto nº 5.114/2004, que autoriza a integração do Ensino Médio à Educação Profissional; em 2012, definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/ Parecer CNE/CEB nº 2/2011); em 2013, a Portaria nº 1.140 institui o Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio; em 2016, a Medida Provisória (MP) 746, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; ainda em 2016, a Portaria nº 1.145/2016, com o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI); em 2017, a Lei 13.415/2017, que converte em lei a Medida Provisória 746; por fim, no ano de 2018, o lançamento da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, que estabelece os conhecimentos, habilidades e

competências a serem desenvolvidas pelos alunos no ensino médio.

Note-se que o momento histórico que compreende o início dessa ebulição nas leis e normativos é o mesmo no qual ocorrem mudanças estruturais na Brasil, no sentido de internacionalização de sua economia, na busca de alinhamento com o novo paradigma produtivo que impõe ao país a qualificação profissional de seus trabalhadores e a ampliação do nível de sua educação geral. Kuenzer (2017), neste ponto, mostra que esse processo aponta para a crescente “flexibilização do ensino médio” em seus projetos e práticas pedagógicas. Flexibilização intensificada sobretudo nos últimos cinco anos, o que evidencia uma insustentável desigualdade entre ricos e pobres no tocante à realidade educacional no país. A mesma autora, em outro de seus textos, deixa clara essa advertência quando diz que

Compreender a Reforma do Ensino Médio, portanto, exige que se elucidem as concepções, preenchendo o discurso lacunar, para que as intencionalidades decorrentes de interesses e visões particulares de mundo, próprias das diferentes posições de classe, venham à tona, e assim se possa exercer o direito de escolha por possíveis históricos que são necessariamente contraditórios, dentro dos limites da democracia possível. Desnudar o caráter parcial e interessado das ideologias, como postulam os clássicos marxistas, ou proceder sistemática e rigorosamente à desconstrução da distorção comunicacional nas empresas e organizações sociais, destruindo a mentira por meio do discurso científico, [...] é uma das tarefas necessárias ao se pretender compreender os acertos e desacertos da proposta oficial de currículo para o Ensino Médio, desde que se tenha claro para quem são esses acertos. (Kuenzer, 2000, p.17).

O processo de flexibilização curricular do ensino médio para o qual aponta Kuenzer (2017) traz seus contornos ontológicos, cuja base material está alicerçada no regime de acumulação flexível que norteia a elaboração da Lei nº 13.415/2017<sup>16</sup> e responde, segundo a autora, a um quadro conceitual mais amplo denominado *aprendizagem flexível*. Este tipo de aprendizagem fornece razões pedagógicas e metodológicas aparentemente contemporâneas para justificar a flexibilização do currículo. A autora critica o modelo único para alunos com histórias e trajetórias distintas

---

<sup>16</sup> Esta é a Lei que converte a Medida Provisória (MP) 746, de 2016, que versa sobre a Política de Fomento à implantação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral. Kuenzer (2017, p. 334) mostra que as mudanças propostas por esta Lei “podem ser agrupadas em dois eixos: carga horária e organização curricular. Com relação à carga horária, a Lei nº 13.415/2017 determina a ampliação progressiva para 1.400 horas, devendo o sistema de ensino atingir 1.000 horas em, no máximo, 5 anos. Com essa ampliação, no próximo quinquênio, mantidos os 200 dias letivos, a carga horária diária será de 5 horas, até atingir progressivamente 7 horas diárias, ou seja, período integral.”

e com interesses diversos, o excesso de conteúdo, além do papel do professor como central no processo de ensino/aprendizagem em contraste com a ausência de protagonismo dos alunos. Como contraponto da crítica, essa aprendizagem oferta uma metodologia de pesquisa baseada no diálogo, a valorização do aluno como sujeito crítico capaz de construir o conhecimento de forma solidária e colaborativa, respeitando a sua dimensão vivencial e habilitando-o a fazer suas escolhas para que seja sujeito da sua própria aprendizagem. Contudo, uma visão mais acurada sobre a aprendizagem flexível<sup>17</sup>, revela que a sua lógica continua sendo aquela que distribui o conhecimento de forma desigual e que permanece sob os imperativos do mercado. Ou seja, o que Kuenzer (2017) pretende mostrar é que o dualismo estrutural do ensino médio não foi eliminado ou superado, mas travestido em uma nova roupagem. Fato que nos leva a avançar para a segunda contradição presente nesse nível de ensino: a qualidade da educação nele oferecida.

Já se afirmou que a dualidade estrutural que configura diferentes propostas<sup>18</sup> de ensino médio exprime a própria desigualdade da sociedade brasileira, cindida pelos imperativos impostos pela relação entre capital e trabalho. Por outro lado, os interesses de organismos econômicos multilaterais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre as políticas educacionais brasileiras e a necessidade do Brasil de elevar seu desenvolvimento econômico e social, produziram seus efeitos sobre nossa realidade educacional, sobretudo no segmento do

---

<sup>17</sup> Para uma visão aprofundada sobre o tema da aprendizagem flexível e seus efeitos no ensino médio, consultar KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, no. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 14 abril. 2023. Também FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Ensino de Humanidades**, Estudos Avançados 32 (93), maio-agosto 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x#> . Acesso em: 15 abr. 2023.

<sup>18</sup> Existem atualmente pelo menos oito modalidades distintas de ensino médio ofertadas no Brasil, quais sejam: Ensino Médio Regular de Tempo Integral; Ensino Médio Integral com Gestão Compartilhada; Ensino Médio de Tempo Integral; Ensino Médio Semi-Integral; Ensino Médio Integrado à Educação Técnico-profissional; Ensino Médio Concomitante com Educação Técnico-Profissional; Ensino Médio Inovador; Ensino Médio PROEJA ( Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA – Educação de Jovens e Adultos). Como já afirmamos no corpo do texto, nossa pesquisa se aterá aos profissionais docentes que atuam nas escolas estaduais que ofertam o Ensino Médio Regular.

ensino médio. No caso específico do Banco Mundial, entre suas diretrizes aplicadas à educação brasileira, podem ser destacadas: a redução do papel do Estado no financiamento; a busca de mecanismos que diversifiquem as fontes de financiamento, incluindo formas variadas de privatizações, a substituição da concepção de universalidade pela de equidade, resultando na redução de direitos; a adoção do conceito de competência, utilizando a natureza para justificar a seletividade e a contenção do acesso; o atendimento aos pobres como forma de justiça social, tratando de maneira igual os diferentes, o que ampliava e cristalizava as próprias diferenças, apoiando-se na lógica da mercadoria que distribui privilégios aos já privilegiados e exclui ainda mais o já excluídos, mantendo e fortalecendo, portanto, a lógica do capital. (Nascimento, 2077, p. 85). Embora o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tenha o entendimento de que o Ensino Médio se constitui como etapa final da educação básica, assumindo a característica de terminalidade; na prática, ele permanece imprensado entre duas funções principais: a de propedêutico, preparando o jovem para o ingresso na universidade ou para a formação profissional. Exatamente aqui se descortina o segundo elemento de contradição que se aninha no segmento: a baixa qualidade<sup>19</sup> da educação oferecida no ensino médio.

Um caminho possível para se analisar e avaliar qualidade da educação que é ofertada no ensino médio é observar os dados mais recentes do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Como descreve a nota técnica<sup>20</sup> disponibilizada pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), “o Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) - obtidos pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).” Na tabela abaixo, os dados oficiais dão conta de que, mesmo apresentando uma melhora no

---

<sup>19</sup> A própria Lei 13.415/2017, que decorre da Medida Provisória MP 746/2016, apresenta a baixa qualidade do ensino médio ofertado no país como uma de suas justificativas para a reforma e flexibilização curricular dessa etapa.

<sup>20</sup> A nota está disponível na íntegra em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf). Acesso em: 01 Mar. 2022.

desempenho dos últimos anos, o ensino médio atingiu 4.2 no resultado de 2019, performando, portanto, 0.8 pontos abaixo da meta nacional que era de 5.0 pontos para esse ano, como indica o gráfico abaixo. Segundo o MEC, o objetivo é que o Brasil atinja a meta de 5.2 no ensino médio em 2022, ano da próxima avaliação. Essa pontuação aproximaria o Brasil de países desenvolvidos que também fazem parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Contudo, com base nesses dados, observa-se que o ensino médio precisa melhorar significativamente os seus resultados para atingir a meta proposta pelo país. Ainda há muito o que se fazer.

**Tabela 1 – Pontuação de Escolas Brasileiras no IDEB (2005-2021)**

| <b>Ensino Médio</b>               |                       |      |      |      |      |      |      |      |              |      |      |      |      |      |      |      |
|-----------------------------------|-----------------------|------|------|------|------|------|------|------|--------------|------|------|------|------|------|------|------|
|                                   | <b>IDEB Observado</b> |      |      |      |      |      |      |      | <b>Metas</b> |      |      |      |      |      |      |      |
|                                   | 2005                  | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2007         | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| <b>Total</b>                      | 3.4                   | 3.5  | 3.6  | 3.7  | 3.7  | 3.7  | 3.8  | 4.2  | 3.4          | 3.5  | 3.7  | 3.9  | 4.3  | 4.7  | 5.0  | 5.2  |
| <b>Dependência Administrativa</b> |                       |      |      |      |      |      |      |      |              |      |      |      |      |      |      |      |
| <b>Estadual</b>                   | 3.0                   | 3.2  | 3.4  | 3.4  | 3.4  | 3.5  | 3.5  | 3.9  | 3.1          | 3.2  | 3.3  | 3.6  | 3.9  | 4.4  | 4.6  | 4.9  |
| <b>Privada</b>                    | 5.6                   | 5.6  | 5.6  | 5.7  | 5.4  | 5.3  | 5.8  | 6.0  | 5.6          | 5.7  | 5.8  | 6.0  | 6.3  | 6.7  | 6.8  | 7.0  |
| <b>Pública</b>                    | 3.1                   | 3.2  | 3.4  | 3.4  | 3.4  | 3.5  | 3.5  | 3.9  | 3.1          | 3.2  | 3.4  | 3.6  | 4.0  | 4.4  | 4.7  | 4.9  |

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Fonte: INEP/ Ideb (2020)

Por outro lado, a própria Lei 13.415/2017 reconhece a baixa qualidade do ensino médio no país, já que apresenta essa situação como uma das justificativas da reforma curricular que propõe, no intuito de deixar o currículo mais flexível, ofertando itinerários formativos à escolha dos estudantes. Essa baixa qualidade da educação que se oferta no segmento tem como causa inúmeros fatores. A dificuldade do estabelecimento de uma proposta curricular que responda efetivamente à formação integral dos jovens é apenas uma delas. Há ainda questões estruturais que impactam o processo de ensino e aprendizagem em grande parte das escolas públicas do país. Salas de aula insalubres, onde faltam iluminação e ventilação e com superlotação de alunos; ausência de laboratórios, bibliotecas e espaços de esporte e recreação adequados; falta de acesso a computadores e à internet, são alguns exemplos de problemas estruturais mais comuns encontrados nas escolas.

Por isso, a relação entre a compulsória expansão do ensino médio - como

resposta às novas demandas do mercado –, nem sempre está acompanhada de uma realidade estrutural que atenda às necessidades dos alunos e profissionais da educação. Currículos e estruturas inadequados resultam em educação de baixa qualidade e, portanto, fragilizam os resultados pedagógicos e, consequentemente, produzem falta de interesse e motivação nos jovens para seguirem na escola. Uma realidade que nos leva a adentrar na terceira contradição presente neste nível de ensino: o acesso e a permanência dos jovens no percurso do ensino médio.

É preciso salientar que, com o reconhecimento da educação média como um direito universal e sua obrigatoriedade, as reformas educacionais estabeleceram leis que impulsionaram a expansão do ensino médio no país. Não obstante, o que ocorreu na realidade foi que o Governo Federal alocou, por muito tempo, os seus investimentos para o ensino fundamental, delegando a tarefa de expansão do ensino médio aos Estados. Essa situação da não priorização dessa etapa de ensino com seus respectivos desdobramentos negativos para os jovens, já tinha sido deflagrada há anos por Kuenzer (2000) quando refletia que

mesmo considerando que a universalização da educação básica vem sendo defendida de forma unânime por distintos atores sociais, que a formação para o trabalho anterior a ela é precoce e precária, e que o Primeiro Mundo já resolveu esse estágio, é preciso levar em conta as peculiaridades do caso brasileiro, onde a inexistência de dotação orçamentária ainda se mantém e apenas 25% dos jovens em idade de ensino médio são atendidos. (Kuenzer, 2000, p.24)

Segundo dados oficiais, a taxa média de reprovação e abandono neste nível de ensino é de 35,5%, em levantamento realizado entre os anos de 2007 e 2009 (BRASIL, 2009). A distorção entre idade e série chega a níveis muito altos. Apenas 48% dos alunos matriculados possuem entre 15 e 17 anos, faixa etária que corresponde ao segmento. Recentemente, dados o PNAD 2019 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) revelam que a taxa de escolarização entre os jovens de 15 a 17 anos foi de 89,2%, o que corresponde a 1p.p acima de 2018, fato que ainda demonstra a não universalização para essa faixa etária. Por outro lado, de acordo com a análise dos indicadores do PNE (Plano Nacional de Educação), realizada pela organização civil

*Todos pela Educação*<sup>21</sup>, apenas 65% dos estudantes conseguem concluir esta etapa de ensino até os 19 anos, o que revela uma porcentagem ainda muito baixa de conclusão. Se analisados os recortes por região, localidade, renda, raça/cor, encontramos uma realidade que atesta que 61,8% dos jovens de 15 a 17 anos que pertencem aos 25% mais pobres estão matriculados no ensino médio, enquanto essa proporção é de 90,8%, entre os 25% mais ricos. Já a diferença entre a taxa de conclusão desses 25% mais pobre e dos 25% mais ricos é de 36,7 pontos percentuais, enquanto o número total de jovens de 15 a 17 anos fora da escola, em 2019, é de 64.814.

Os dados mais significativos sobre o *acesso* e a *permanência* dos jovens no segmento do ensino médio desvelam como o sistema escolar brasileiro ainda reflete e reproduz as desigualdades presentes na própria sociedade, bem como a dificuldade que as políticas públicas têm para superar essas desigualdades. Logo, essas crises agudas e as contradições que incidem sobre essa etapa da educação básica mostram que, o aumento da taxa líquida de matrículas não foi devidamente acompanhado por mudanças curriculares e estruturais significativas. Quanto aos alunos, foram desconsiderados em suas determinações como sujeito históricos de uma sociedade injusta e desigual, dentro de um segmento incapaz de oferecer condições para uma transformação efetiva dessa realidade e de atender às necessidades discentes, uma vez que as mudanças propostas não fizeram mais do que acentuar os problemas estruturais que acompanham a história deste nível de ensino.

O breve inventário feito até aqui abarcou o que se denominou como “contradições” presentes no ensino médio, sobretudo no tocante à sua identidade, à qualidade da educação que nele se oferta, além do acesso e da permanência dos jovens nesta etapa da educação básica. Agora, é preciso estabelecer a relação dessas contradições com o trabalho realizado pelos profissionais docentes que atuam no segmento. Como já se afirmou em outro momento, esses profissionais e o trabalho que realizam constituem o objeto central desta pesquisa.

---

<sup>21</sup> Estes e outros dados com suas respectivas análises estão disponíveis em <<https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2020/ensino-medio.html>>. Acesso em: 02 abril. 2022.

Evidentemente, os profissionais docentes são diretamente impactados pelas contradições que conformam o ambiente escolar, que é o espaço da sua experiência laboral. Mesmo que existam outros fatores que os impactem igualmente. Embora com menos intensidade do que no ensino fundamental, os docentes do ensino médio têm uma influência considerável na motivação dos estudantes. Todavia, esses homens e mulheres profissionais convivem com um grande paradoxo: de um lado, as escolas apresentam demandas por professores com cada vez mais formação, atualizados e, conseqüentemente, mais motivados ao trabalho de educar. Do outro, esses mesmos profissionais devem conviver com uma crescente deterioração e o pouco valor social dado ao trabalho docente (Krawczyk, 2011), além de um processo formativo fragilizado, carregado da mesma dualidade que marca a identidade dessa etapa da educação básica. Ramalho (2003) especifica o docente como um profissional que não produz, mas consome conhecimentos que são elaborados por especialistas de diferentes áreas do saber e que

a formação docente no Brasil está baseada nas seguintes características: treinamento de habilidades; conteúdos descontextualizados; distância do objeto da profissão (processo educativo da escola); evidente dicotomia entre teoria e prática, com o criticado estágio terminal e escassos momentos para mobilizar saberes da profissão na prática real. (Ramalho, 2003, p. 21-22)

Mesmo nas propostas históricas de reformas educacionais que acompanham a expansão do ensino médio no país e, conseqüentemente, resultam na elaboração das DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio), as quais emanam dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), encontram-se, segundo Carvalho (2005, p.25), “concepções de um indivíduo naturalizado, de uma sociedade sem história e sem contradições”. Nesse sentido, como sujeitos históricos concretos, os docentes – e estudantes – têm o seu dia a dia marcado pela necessidade de reprodução da sua condição, no interior de uma sociedade historicamente contraditória.

Por fim, essas contradições do ensino médio que atravessam o cotidiano das escolas provocam fortes impactos no labor dos profissionais docentes, no sentido colocar novas pressões sociais sobre esses profissionais e exigências cada vez maiores por resultados. Realidade que se torna cada vez mais problemática, uma vez que tais resultados precisam acontecer dentro de escolas com estruturas inadequadas e

sucateadas, que fomentam crescente deterioração do trabalho dos profissionais docentes, com uma gestão escolar complexa que desestabiliza a legitimidade da função e do lugar social que esse profissional ocupa. Tudo isso sem contar que o processo de desinstitucionalização da escola (Dubet, 1996) também produz seus efeitos sobre os docentes, maximizando esse sentimento de crise e as tensões presentes na execução do seu trabalho. Com isso, eles acabam assumindo um papel secundário nos processos de aprendizagem, o que relativiza a sua relação direta com os estudantes, em favor de uma espécie de tutoria ao grupo. Isso é o que denuncia Kuenzer (2017) na crítica que faz quando associa essa concepção da prática docente a um regime que denomina como “aprendizagem flexível”.<sup>22</sup> Aprendizagem que, segundo a mesma autora, está alinhada à perspectiva ontológica da “acumulação flexível”. Ao nosso entender, uma espécie de “docência sem docentes”. A aprendizagem se daria sem a mediação efetiva de outro sujeito – neste caso, o docente-, que inaugura com o estudante a sua relação com o conhecimento social e histórico produzidos. Uma maneira sutil e diversa que continua a desqualificar o trabalho dos profissionais docentes. Mudam-se as metodologias, mas se mantém uma lógica análoga. E aos professores, essa lógica parece convertê-los, na expressão de Bernard Charlot, em *trabalhadores da contradição*<sup>23</sup> na sociedade contemporânea.

Essa série de constatações – e contradições - levantada até este momento permite entrever a problemática que circunda a realidade do trabalho docente na contemporaneidade. Diz algo sobre o “mal-estar”<sup>24</sup> que pervade a experiência laboral desses profissionais no cotidiano das escolas públicas. Circundado por essas realidades

---

<sup>22</sup> Já evidenciamos anteriormente fontes que contextualizam esse regime.

<sup>23</sup> Artigo CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-catolica-de-santos/politicas-educacionais-da-educacao-basica-i/charlot-2008-o-professor-na-sociedade-contemporanea-um-trabalhador-da-contradicao/4522306> . Acesso em: 15 abril 2023.

<sup>24</sup> O “mal-estar docente” é tema do livro de José Manoel Esteve Zaragoza. Na obra, o autor associa esse mal-estar aos impactos negativos que as condições objetivas de trabalho, as dimensões pedagógicas, psicológicas, culturais e sociais provocam na personalidade e no desempenho do profissional docente, a partir das inúmeras exigências que recaem sobre a sua função atualmente. Para um aprofundamento do tema, buscar em ESTEVE, J. M. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru/SP: EDUSC, 1999.

intrincadas, é possível delinear o problema de pesquisa que motiva e alicerça esse estudo. Ele pode ser expresso na seguinte pergunta:

***De que maneira o lugar social e profissional do docente permite que ele perceba as contradições que estão presentes no desenvolvimento do seu trabalho e consiga estabelecer dispositivos de enfrentamento ou superação dessas contradições em seu campo de relações?***

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Uma pesquisa que privilegia as temáticas relacionadas a situações de trabalho realizado pelos profissionais docentes no Brasil, precisa aceitar fazer um caminho atravessado por expectativas, decepções, confrontos, críticas, sofrimento e até um certo conformismo. Isso não é tudo. Um caminho que se inflexiona constantemente em uma sociedade cada vez mais acelerada e cambiante e que o torna mais estreito para o profissional que se dedica à educação escolar. Enfim, um caminho cujo sentido e valor não podem ser concebidos *a priori*, senão por um pleito histórico-social que recoloca a questão da dignidade e da importância desses profissionais no centro de um sério e coerente debate público. No caso concreto desta pesquisa, trata-se dos profissionais docentes que atuam no segmento do ensino médio das escolas públicas. Todavia, o primeiro desafio a ser superado por este debate público é a percepção da maior parte das pessoas da aparente inalterabilidade desse problema social que afeta a vida e o sentido do trabalho de milhares desses profissionais.

Parece ser na moldura do “*eu saturado*”<sup>25</sup> que se deve buscar as consequências de processo de desestabilização do trabalho docente, quando se examina a realidade desses profissionais na educação básica atualmente. Realidade, vale lembrar, afetada pelo contexto mais amplo das transformações sociais, das quais a escola – como instituição social – não está ilesa. Considerando o grupo de profissionais docentes da educação pública que atua no segmento do ensino médio, tais consequências ganham contorno mais claros e severos. Não é preciso discorrer aqui sobre as problemáticas

---

<sup>25</sup> Expressão cunhada pelo psicólogo social americano, Kenneth Gergen, à qual retornaremos no momento que discorreremos sobre algumas das consequências do processo de alienação induzido pelo processo de aceleração presente na sociedade hodierna.

histórico-políticas e educacionais nas quais se insere este segmento<sup>26</sup>. Este seria um caminho a ser percorrido por outra tese. Basta compreender que esta história conturbada sobre o lugar e os objetivos do ensino médio no interior das escolas - bem como as cobranças sociais agora colocadas sobre ele - têm alterado enormemente o cotidiano de trabalho dos professores que atuam nesse segmento.

O ensino médio das escolas públicas do Brasil está em completa ebulição. Mudanças em seus marcos legais<sup>27</sup> estabelecem o aumento de cargas horárias, os conteúdos mínimos e as disciplinas obrigatórias para o segmento. Sem entrar nas possíveis polêmicas ao redor dessas mudanças – mas sem ignorá-las, obviamente -, o interesse deste trabalho de pesquisa se volta aos profissionais docentes que atuam no ensino médio, dentro de algumas escolas públicas do Distrito Federal. A sua rotina de trabalho, as condições objetivas onde essa rotina se dá, as pressões que sofrem por parte da gestão das escolas e o comportamento desses profissionais diante dos impactos advindos dos processos de aceleração social crescentes, são a matéria prima do estudo aqui proposto. Perseguimos a *hipótese* de que existem elementos fundamentais que se articulam e conformam “*dinâmicas de sentido*” do trabalho docente. Compreendemos que tais elementos não se reduzem unicamente aos dados objetivos; nem tampouco somente aos subjetivos. A favor da realização do indivíduo no espaço social que ocupa, eles estão tecidos por ambos.

A investigação sobre o trabalho docente a partir de “*dinâmicas de sentido*”<sup>28</sup> traz inúmeras vantagens. Se aceitamos que essa dinâmica de sentido é a que promove, dentro de cada contexto, a realização do sujeito em situação laboral, essas vantagens se dão em diferentes perspectivas. Na perspectiva teórica, uma pesquisa como esta se justifica nas possibilidades que ela cria a partir da relevância de seus resultados.

---

<sup>26</sup> Para uma análise mais detalhada sobre os desafios presentes no segmento do Ensino Médio, a partir de uma revisão bibliográfica pertinente, consultar o site < <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0821.pdf>>. Acesso em: 21 de set. de 2020.

<sup>27</sup> Todos os documentos normativos que regulam o Ensino Médio do Brasil podem ser encontrados no site do Ministério da Educação, mas precisamente em < <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/marco-legal>>. Acesso em 21 de set. de 2020.

<sup>28</sup> Cabe ressaltar, neste ponto, que a expressão “*dinâmicas de sentido*” será adequadamente matizada no desenvolvimento da tese. Reconhecemos não ser aqui o lugar para isso. Para o momento, é suficiente entender que nos parece fundamental compreender os elementos que configuram tal dinâmica, uma vez que para a realização do sujeito que elas apontam.

Apresenta um potencial para expandir e fazer avançar a teoria já existente sobre a realidade docente no Brasil, seus desafios, avanços e retrocessos. No caso específico dos docentes que atuam no segmento do ensino médio público, oferece elementos teóricos para ampliar o horizonte de gestores e docentes na compreensão da estreita relação existente entre as exigências do mercado e as transformações e condicionamentos exigidos à educação escolar e, portanto, à função social do professor atualmente. Ampliar a esses profissionais o espaço de reflexividade para a produção de sentido da sua ação configura-se também como outra possibilidade da dimensão teórica deste trabalho.

Na perspectiva da práxis esta pesquisa também produz seus efeitos. Por um lado, essas “dinâmicas” *afirmam*<sup>29</sup> o trabalho como atividade humana vital, acentuando a sua força emancipadora e sua capacidade de promover a sociabilidade e a realização do ser social. Mas, por outro, elas o *negam*, quando, descaracterizado, o trabalho aliena, explora e desumaniza o sujeito, instrumentalizando-o. Por fim, são as “dinâmicas de sentido” - no entendimento aqui proposto -, erigidas a partir das experiências concretas do profissional docente, que contribuirão, a nosso ver, na delimitação dessa fronteira entre a *afirmação* e a *negação* do seu trabalho. Além de possibilitar, de alguma forma, que esses docentes reconheçam as contradições que se impõem ao seu labor e, oxalá, encontrem estratégias coletivas de enfrentá-las e superá-las.

Resumo desta justificativa: se a *hipótese* levantada nesta pesquisa está correta, a escuta dos profissionais docentes do ensino médio de algumas escolas públicas do Distrito Federal - e a análise da sua realidade - confirmarão a existência dessas “*dinâmicas de sentido*” e a importância que elas têm para a vida e para o labor desses profissionais da educação. Por outro lado, mostrará como a aceleração e seus efeitos atingem o *espaço de experiências* (o vivido) e o *horizonte de expectativas* (o ansiado) desses profissionais, produzindo ou alavancando estados distintos de *alienação*. Um resultado nefasto desse coquetel de velocidade e exigências sociais crescentes.

---

<sup>29</sup> Inspiramo-nos aqui na obra de Ricardo Antunes Os sentidos do trabalho: *ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009.

Combinação que parece resultar na perturbadora *corrosão*<sup>30</sup> dessas *dinâmicas de sentido*. Uma corrosão já atestada em um sem-fim de investigações recentes sobre a saúde e o adoecimento dos docentes no Brasil que, como se nada fossem, colocam próprio sentido do trabalho docente em xeque. Compreendemos, por fim, que essas variadas investigações não fazem mais do que denotar o caráter eminentemente sociológico deste estudo e sua importância para essa classe trabalhadora.

### 1.3 O OBJETIVO DA PESQUISA

#### 1.3.1 Objetivo Geral

Este trabalho direciona os seus esforços no rumo de uma investigação sobre a situação dos profissionais docentes no segmento do ensino médio de escolas públicas do Distrito Federal. Por *situação*, entende-se uma realidade que ultrapassa as condições exclusivamente materiais do trabalho desses profissionais e dos impactos que, evidentemente, tais condições provocam na organização e execução do seu labor. Com isso, quer-se afirmar a existência de outros elementos que podem ser identificados na experiência concreta desses profissionais, no dia a dia de sua trajetória. Elementos que veiculam diferentes compreensões sobre como esses trabalhadores lidam com os condicionantes sociais, materiais e simbólicos no interior das instituições – escolas – dentro das quais realizam o seu trabalho. Como constroem, enfim, o *sentido* que a execução dessa profissão tem a lhes oferecer.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa ou sua principal ambição pode ser assim descrito: **identificar a possível existência de *dinâmicas de sentido* do trabalho docente dos profissionais que atuam no ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal.** Dinâmicas que não podem ser captadas a partir de “estilhaços” de diferentes partes de uma análise estritamente sócio-material; nem tampouco reduzidas a um conjunto mais ou menos coerente de questões subjetivas, clínicas ou patológicas. Na

---

<sup>30</sup> Tomamos de empréstimo a expressão de Richard Sennett, que intitula a sua obra *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

escuta ativa desses profissionais, no dar-lhes a voz, as inferências “de cima”, as generalizações de contextos ou de reações podem ser evitadas, em favor de uma análise unificadora e coerente sobre a real situação na qual se encontram os docentes com relação ao trabalho que desempenham. Voltamos a repeti-lo: essas dinâmicas que corroboram o sentido do trabalho desses profissionais, precisam ser nominadas e compreendidas para favorecerem ações mais coerentes no âmbito das políticas públicas e na gestão do trabalho dentro da escola.

A inferência de Marcuse (1998, p. 10;13) sintetiza de forma cabal e, portanto, irretocável o que em nosso objetivo geral o queremos expressar com o termo “dinâmica de sentido”. Para este autor, o trabalho é um “conceito ontológico” porque traduz uma “práxis específica da existência humana no mundo”. Sendo uma forma de atuar da nossa existência no mundo, o sentido dessa existência tem como alavanca dinâmicas que elevam nossas potencialidades e talentos, ao passo que nos permitem conscienciar e alcançar nossas possibilidades, do modo mais pleno possível. Ou seja, um caminho que se faz na contramão da redução de todas as dimensões humanas a uma “unidimensionalidade” (Marcuse, 1982), carente de todo e qualquer sentido.

Neste caso, observa-se que há uma ampliação do respeito à singularidade dos sujeitos, afastando-se de perspectivas teóricas homogeneizantes, para se obter uma compreensão do contexto em sua totalidade. Ademais, apoiando-se na observação perspicaz de Oliveira (2019, p. 201-202), vale ressaltar que “[...] a totalidade só pode ser apreendida quando obtivermos a percepção das relações entre as condições materiais, históricas e concretas com suas dimensões subjetivas, mediatizadas pela cultura e pela ideologia, manifestas nas representações, no senso comum, nas crenças e opiniões.” Todavia, um objetivo amplo como esse só pode ser materializado a partir de outros objetivos menores, mais específicos. Neste ponto, destacamos alguns deles:

### **1.3.2 Objetivos Específicos**

- Delinear os elementos que constituem as “*dinâmicas de sentido*” do trabalho docente;
- Mostrar como as categorias de *espaço de experiência*, *horizonte de*

*expectativas, aceleração social e alienação* podem oferecer uma aproximação coerente do campo;

- Capturar e analisar os elementos que promovem a “corrosão” dessa economia do trabalho docente;
- Compreender por que essa “corrosão” ocorre de forma acentuada com os profissionais docentes que atuam no segmento do ensino médio das escolas públicas e, finalmente;
- identificar, na trajetória socioprofissional dos docentes, elementos que corroboram para o processo de resiliência e resistência às contradições e desqualificação do seu trabalho.

## CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO

### 2.1 UMA INTRODUÇÃO SOBRE O MARCO TEÓRICO

*Trata-se de amarrar juntos o biológico, o social e o inconsciente subjetivo [...], ou seja, aquilo que constitui o homem como homem, e não unicamente como carne viva. Pierre Legendre<sup>31</sup>*

Com Foucault (1984, p.562-568<sup>32</sup> *grifo nosso*), já aprendemos que “*devemos fugir da alternativa de fora e de dentro; é preciso estar nas fronteiras. A crítica é, sim, a análise dos limites e a reflexão sobre eles.*” O alerta de Foucault permite delinear os contornos teóricos e, neles, os conceitos considerados fundamentais para a aproximação e análise do objeto de estudo deste trabalho. Cabe lembrar que, se por um lado a opção consciente por uma abordagem teórica multidisciplinar pode corroborar para um olhar mais acurado do problema proposto; por outro, “estar nas fronteiras” impõe limites próprios que precisam ser considerados. Portanto, há de se reconhecer um certo grau de arbitrariedade na tessitura de toda opção. Isso porque os conceitos que escolhemos e com os quais nos identificamos trazem consigo a parcialidade de nossas inquietações e formas de interagir com o mundo e a vida. A partir dessas considerações, já é possível elucidar o quadro teórico que servirá de base para esta pesquisa.

A aproximação do objeto de estudo se dará pelo viés da Sociologia Clínica. Isso significa afirmar o dado da subjetividade e a sua interação com o social que o precede e constitui. Dito de outro modo, analisar o que deriva da interpenetração das dimensões pessoais, afetivas, psíquicas do sujeito e dos conteúdos recebidos do lugar social que ele ocupa. Desvelando, por conseguinte, o que unifica e separa as realidades sócio psíquicas, reintegrando esse sujeito ao objeto da sociologia. Ou seja, com a análise produzida pela Sociologia Clínica pretende-se articular as dimensões subjetiva e intersubjetiva do sujeito docente, examinando a ‘*mecânica*’ que articula essas dimensões e que instaura, reproduz ou modifica as condições sociais desse sujeito, na

---

<sup>31</sup> *Le Monde*, 22 de abril de 1997.

<sup>32</sup> Na versão original: [...] on doit échapper à l’alternative du dehors et du dedans ; il faut être aux frontières. La critique, c’est bien l’analyse des limites et la réflexion sur elles.

busca da compreensão de sua postura e de seus posicionamentos.

Com relação ao *campo* próprio da Sociologia Clínica, este trabalho se ancora na reafirmação da imbricação fundamental entre as dimensões *social* e *psíquica* que constituem o sujeito, considerando “que o aprofundamento na subjetividade, consciente e inconsciente, é necessário para o conhecimento dos fenômenos sociais.” (Gaulejac, 2009, p. 203 – tradução nossa). O que é profundamente relevante no caso específico dos profissionais docentes que atuam no segmento do ensino médio de escolas públicas do Distrito Federal. A escuta cuidadosa desses docentes – por vezes silenciados com o que dizem “sobre eles” – permitirá o surgimento de elementos subjetivos da compreensão que eles têm *do que* vivem, de *como* o vivem e de *porque* o vivem. Socialmente inscritos, esses elementos darão vazão às determinações sociais que os assujeitam, descortinando a compreensão “da estrutura social e do lugar” que ocupam “para analisar as condições de produção das aspirações e do seu modo de realização”. (Ibid., 2009, p.31 – tradução nossa). Realização, vale lembrar aqui, entendida como estabelecimento de “dinâmicas de sentido” que os integra existencialmente ao lugar social que pertencem ou que desejam pertencer.

Sobre a composição do estatuto epistemológico que embasará parte deste estudo, seu núcleo evocará quatro categorias. O objetivo aqui é o de articular dois pares distintos de conceitos. No primeiro par, encontram-se o “*espaço de experiência*” e o “*horizonte de expectativa*”. No segundo, estão a “*aceleração social*” e a “*alienação*”. Esses conceitos serão utilizados para contribuir na delimitação, análise e compreensão do objeto, como se verá mais à frente. Trata-se, obviamente, de uma apresentação sintética que seja capaz de demonstrar a pertinência da escolha desses conceitos para, então, perceber suas possibilidades de articulação com o objeto da pesquisa em questão. No momento oportuno, mostraremos também a imersão das quatro categorias no procedimento da pesquisa, item a ser abordado em outro altura do trabalho.

O estatuto epistemológico ou marco teórico desta pesquisa será composto por três momentos. Num primeiro bloco, uma brevíssima consideração sobre a Sociologia Clínica, a especificidade do seu campo no interior das ciências humanas e a singularidade da sua abordagem. No segundo bloco, a atenção se voltará para um devido processo de articulação e contextualização. Primeiro, a articulação da

Sociologia Clínica com a questão do trabalho; em seguida, a contextualização dos conceitos de *aceleração* e *alienação*, *espaço de experiência* e *horizonte de expectativas*, trabalhados, respectivamente, por Hartmut Rosa e Reinhart Koselleck. Finalmente, o terceiro bloco se debruçará panoramicamente sobre a realidade do trabalho dos profissionais docentes da educação básica para, na sequência, tocar sobre o sentido desses profissionais no contexto do segmento do ensino médio.

Todavia, é bom recordar o limite imposto a esta síntese. É extenso e profuso o número de escritos sobre a temática do trabalho. O mesmo ocorre com o tema específico do trabalho docente. Nesse sentido, para e evitar a dispersão do foco da investigação e não extrapolar a dimensão e o objetivo propostos, tomaremos alguns autores como referência para discorrer sobre essas duas temáticas. Deixaremos o caráter mais *lato* da análise para o desenvolvimento e análise dos dados, depois de realizada a experiência de campo.

## **2.2. A SOCIOLOGIA CLÍNICA E OS SENTIDOS DO TRABALHO**

Não compreende o escopo proposto por esta pesquisa a realização de um estudo exaustivo ou mesmo um levantamento pormenorizado da epistemologia da Sociologia Clínica. Não obstante, faz-se necessário calçar esta opção teórico-metodológica, demonstrando como alguns de seus principais pressupostos contribuem na compreensão do social sem, em hipótese nenhuma, provocar uma espécie de “demissão” do sujeito e de sua singularidade. Reduccionismo psicológico de um lado e sociologismo de outro são os riscos que a Sociologia Clínica busca superar, tomando a complexidade dos fenômenos e reconhecendo as características dos sujeitos e as exigências para a construção do objeto a ser investigado. Sob a reflexão e as ponderações de Marcel Mauss (1950), significa considerar o fato social total, de modo a reconhecer que nas relações do sujeito social imbrica-se a sociedade como o todo de suas instituições.

Um elemento fundamental para a Sociologia Clínica reside no fato de se considerar o sentido que os sujeitos atribuem às experiências e o conhecimento que esses sujeitos possuem do seu contexto social. Dessa forma, o que é afirmando,

negado ou mesmo imaginado pelos atores, tem enorme relevância para a análise; assim como a compreensão da realidade social das representações individuais, considerando a articulação e a relação dialética que precisa existir entre o social e o psíquico. É a partir de uma perspectiva multidisciplinar que a Sociologia Clínica procura manter a complexa articulação e a adequada compreensão dos intrincados fenômenos nas ciências sociais. No interior dessa realidade, encontra-se o sujeito, marcado por múltiplas determinações e contradições e é onde a Sociologia Clínica percebe condições de possibilidade para compreender os processos sócio-psíquicos que tracejam a distinção, mas não a separação entre essas determinações e contradições de que padecem os sujeitos.

Outro elemento importante na análise produzida pela Sociologia Clínica é aquele que leva em conta as relações estabelecidas nos distintos níveis da ação social, sejam eles pessoais, institucionais ou pertencentes ao contexto social mais amplo. Dessa forma, ela alinha a compreensão das ações e condutas pessoais para a organização e funcionamento do coletivo e deste último, capta o sentido que os sujeitos atribuem às suas experiências e à própria história dentro da qual deveriam se colocar como protagonistas. Cabe alertar que a Sociologia Clínica não busca a produção de uma espécie de metateoria, mas a adoção de uma perspectiva multidisciplinar na tentativa de compreender a complexidade própria dos fenômenos sociais. Em outras palavras, ampliar as considerações da subjetividade nas relações sociais, sem opor, separar ou sobrepor o social ao psíquico. Essas considerações, no nosso entender, avalizam a aproximação e a busca de compreensão do lugar e sentido do trabalho atualmente.

Sob os pontos de vista pessoal e social, o trabalho persiste como um valor central, ontológico. Mas é preciso admitir que esta concepção padece por fortes injunções nas últimas décadas. A defesa do sentido e da centralidade do trabalho para o ser social (sociedade) parece desenvolver-se *pari passu* com teses que pululavam, anunciando o fim do trabalho<sup>33</sup> na contemporaneidade. Um campo difícilimo de se

---

<sup>33</sup> Na obra **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2019, Ricardo Antunes apresenta uma sólida reflexão – de fundamento marxista – contra abordagens que deformam a realidade histórica do trabalho com teses que pleiteiam o “fim do trabalho”, o “fim das classes sociais”, “fim da história” etc. Ou seja, é contra a proposta de instauração de uma sociedade do “não- trabalho”, como desejavam André Gorz, Claus Offe e Habermas, que parte dessa

apreender. Nos últimos anos, o sociólogo Ricardo Antunes (2009; 2015 e 2018) tem enfrentado essa questão, demonstrando, de maneira sólida e pertinente, as fragilidades dessas teses que propugnam o fim do trabalho. Por essa razão, uma preferência na interlocução será dada a este autor, sobretudo a partir de algumas de suas produções mais recentes sobre o tema. Como é de se esperar, a síntese aqui será composta de recortes e renúncias intencionais. A prioridade será dada para os elementos e afirmações que validem a importância do tema proposto, de modo a respaldar a pertinência da pesquisa e da empreitada por ela proposta.

Mesmo não mais considerado como “essência do ser humano” (Enriquez, 2013, p. 253), a questão do trabalho cobra uma distinção clara entre as suas dimensões *concreta* e *abstrata*. Essa distinção remonta à perspectiva marxiana e é fundamental para compreender as duas dimensões indissociáveis do trabalho; evitando-se que tomemos a parte pelo todo. Já que “cremos – escreve Ricardo Antunes (2015, p. 100) – “que sem a devida incorporação desta distinção entre trabalho concreto e abstrato quando se diz um adeus ao trabalho, comete-se um forte equívoco analítico, pois considera-se de maneira *una* um fenômeno que tem dupla dimensão”.

Por *trabalho concreto*, entende-se a dimensão positiva do trabalho. Ou seja, aquela que corresponde a uma atividade humana natural, fundamental, necessária às diferentes formas de sociabilidade e capaz de produzir *valores de uso*. Em outras palavras, trata-se da apropriação dos elementos naturais para satisfazer as necessidades humanas, a fim de garantir a sua subsistência. Na voz de Marx, citado por Antunes:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. (ANTUNES, 2018, p. 112).

De tal concepção positiva do trabalho, afirma-se a sua dupla importância. Por

---

obra se direciona principalmente. A crítica de Ricardo Antunes às análises desses autores se concentra, principalmente, no fato de que suas análises não foram capazes de captar a dupla dimensão do trabalho, ou seja, sua realidade concreta e abstrata. Por isso mesmo, em certa altura de seus argumentos, Ricardo Antunes (2015) desfere o seguinte alerta: “A desconsideração desta dupla dimensão presente no trabalho possibilita que a crise da sociedade do trabalho *abstrato* seja entendida equivocadamente como a crise da sociedade do trabalho concreto (p.100 [grifo do autor]).

um lado, ao atuar sobre a natureza a fim de transformá-la, o ser social evidencia e desenvolve o que nela existe de potência e possibilidade de transformação. Por outro, o próprio ser social não pode senão transformar-se igualmente sob o influxo desse complexo processo de interação. Evidencia-se, assim, a centralidade do trabalho humano-social no estabelecimento das diferentes formas de sociabilidade e como atividade humana vital para a própria humanização. (idem. p. 112-113).

Da concepção negativa do trabalho, aparece a sua dimensão *abstrata*. Com a finalidade de gerar mais-valor, busca-se a utilização da força humana produtiva, seja ela física ou intelectual, para a geração de mercadorias e para a valorização do capital. Nessa perspectiva, o trabalho se converte em ‘trabalho assalariado’, compulsório, fetichizado, alienado e, portanto, uma ação que sujeita, subordina e provoca estranhamento no sujeito. Uma atividade convertida unicamente em ‘meio de subsistência’ e cujo resultado é apenas fortalecer e valorizar o capital. Na sociedade capitalista - alerta Antunes - essa dimensão abstrata se intensifica, enquanto a dimensão concreta do trabalho a ela se subordina, diluindo-se. (idem. p. 112). Sobre esta sujeição sistemática do trabalho concreto ao trabalho abstrato, a afirmação de Gaulejac (2017, p. 154) é reveladora: “o ato de trabalho está cada vez menos ligado à realização de um produto concreto ou de um serviço específico. Ele se perde em um sistema complexo, abstrato, des-territorializado, que não permite mais ao agente circunscrever concretamente os frutos de sua atividade”.

Vale recordar que as dimensões concreta e abstrata do trabalho configuram um processo dialético que não pode ser ignorado. Contudo, no metabolismo social do capital, o que ocorre é a hipertrofia da dimensão abstrata do trabalho em detrimento da sua dimensão concreta. Isso produz distorção e uma espécie de “afrouxamento” na função que ele tem de produzir a sociabilidade humana e de humanizar o sujeito. O sentido profundo do trabalho é, portanto, colocado em suspenso<sup>34</sup>. É a face contraditória dessa suspensão que percebemos quando, sob a égide do capital, a produção de valores de uso sucumbe ao valor de troca, “aprofundando a separação entre a produção voltada para o atendimento das necessidades humano-sociais e aquela voltada para as

---

<sup>34</sup> A expressão é do sociólogo francês Vincent de Gaulejac, *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2007.

necessidades de autorreprodução do capital.” (Antunes, 2018, p. 114). É mais do que evidente que esse estado de coisas produz forte impacto na vida dos trabalhadores. Por isso mesmo, a “classe-que-vive-do-trabalho”<sup>35</sup> precisa ser constantemente revisitada – e compreendida - no interior das grandes transformações pelas quais passa o mundo do trabalho. Essa revisita será feita mais à frente, no item que relaciona o mundo do trabalho e o trabalho docente na Educação Básica. De momento, é importante abrir um espaço a Reinhart Koselleck e a Hartmut Rosa, autores cujos pares de conceitos – espaço de experiência/horizonte de expectativas e aceleração/alienação - permitirão uma devida aproximação do objeto desta pesquisa.

### **2.3. REINHART KOSELLECK E OS CONCEITOS DE ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA E DE HORIZONTE DE EXPECTATIVA**

Trabalharemos com o primeiro par de conceitos que se encontra no campo da história. As categorias “*espaço de experiência*” e “*horizonte de expectativa*” foram cunhadas pelo historiador alemão contemporâneo Reinhart Koselleck<sup>36</sup>, falecido em 2006. É em uma de suas principais obras, nominada *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*, onde Koselleck (2006, p. 307) ressalta o alto grau de generalidade dessas duas categorias. Ao mesmo tempo, afirma a importância de seu uso, uma vez que elas equivalem, historicamente, às categorias de espaço e tempo.

---

<sup>35</sup> Expressão proposta por Ricardo Antunes, cujo intuito é o de “conferir *validade contemporânea* ao conceito marxiano de *classe trabalhadora*.” Ao mesmo tempo, “apreender sua *efetividade, sua processualidade e concretude*.” (grifo do original). De forma sintética, o autor descreve os agentes que constituiriam essa noção mais abrangente da classe trabalhadora. Em suas palavras: “uma noção ampliada de classe trabalhadora inclui, então, todos aqueles e aquelas que *vendem sua força de trabalho em troca de salário*, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital. Esta noção incorpora o *proletariado precarizado, o subproletariado moderno, part time*, o novo proletariado dos MacDonald's, os *trabalhadores hifenizados* de que falou Beynon, os trabalhadores terceirizados e precarizados das empresas *liofilizadas* de que falou Juan José Castillo, os trabalhadores assalariados da chamada “economia informal”, que muitas vezes são indiretamente subordinados ao capital, além dos trabalhadores desempregados, expulsos do processo produtivo e do mercado de trabalho pela reestruturação do capital e que hipertrofiaram o exército industrial de reserva, na fase de expansão do *desemprego estrutural*.” (2009, p.104 – grifo do original). É apoiada nesta compreensão dilatada que a expressão será utilizada neste texto.

<sup>36</sup> Não é nosso objetivo aqui fazer um resgate biográfico deste ou de outros autores que serão trazidos para o debate com o objeto de pesquisa proposto. No caso específico de Reinhart Koselleck, recomendamos o livro de Niklas Olsen, *History in the Plural: an Introduction to the work of Reinhart Koselleck*. New York: Berghahan Books, 2012.

Em outra altura do texto, apoiado em análise semântica, o autor é categórico quando difere “experiência” e “expectativa” de outros pares de conceitos que se remetem mutuamente, excluindo-se. Vale a pena escutar o historiador neste ponto.

Assim, a categoria do trabalho remete ao ócio, a da guerra à paz, e vice-versa, a fronteira remete a um espaço interior e outro exterior, uma geração política a outra ou a seu correlato biológico, as forças produtivas às relações de produção, a democracia à monarquia etc. O par de conceitos “*experiência e expectativa*” é manifestamente de outra natureza. Não propõe uma alternativa, não se pode ter um sem o outro: não há expectativa sem experiência, não há experiência sem expectativa (Koselleck, 2006, p. 307).

Descortina-se, aqui, o primeiro ponto – mais geral - que justifica a opção pelo uso dessas categorias. O fato de reunirem realidades não excludentes, mas remissivas e articuláveis. Ambos os conceitos parecem adequados para se criar uma aproximação cuidadosa do universo dos professores. Não só isso. Na dimensão do trabalho, a “experiência e a expectativa” destilam elementos concretos da percepção desses atores sobre o *presente* histórico que vivem e o *futuro* que anseiam viver. Isto porque o concreto da história e sua direção político-social se materializam segundo determinadas “experiências” e determinadas “expectativas”. (Koselleck, 2006, p. 309). Faz-se necessário, todavia, entender como cada um desses dois conceitos oferece, concretamente, elementos para uma análise da realidade dos profissionais docentes do ensino médio da educação básica pública do Distrito Federal.

Antes desse aprofundamento, um alerta necessário: não é escopo deste trabalho traçar o caminho histórico ou apresentar os debates em torno desses dois conceitos. Isso promoveria um desvio do foco da pesquisa. O importante é entender sob que perspectiva eles serão tomados para melhor ajudar no desenvolvimento do estudo aqui proposto. Como explicitado mais acima, acompanharemos a proposta do historiador Koselleck (2006), que entende as categorias de “experiência” e “expectativa” a partir da moldura antropológica. Assim, o autor parece escapar da armadilha de ter que historicizar esses conceitos indefinidamente. Essa compreensão, a nosso ver, erigirá os contornos das categorias, evitando mal-entendidos e resultando em conexões fecundas para análise dos dados empíricos a serem levantados na pesquisa.

Começemos por breve análise do conceito de *experiência*. Composta de um passado atual, afirma Koselleck (2006, p. 309), a experiência se traduz pelos fatos ocorridos que podem ser integrados e recordados. Integração e recordação dão à experiência a propriedade de reunir uma série de elementos de ordem racional e *inconsciente*. O historiador acena, igualmente, para outro elemento fundamental da experiência: a imbricação que promove entre os níveis individual e coletivo. Isso porque, a experiência vivida e transmitida conserva e articula a experiência de outrem. Na formulação de Norbet Elias (1994, p. 152), “não há identidade-eu sem identidade-nós”. Neste ponto, não seria exagerado articular essa última característica da experiência, apontada por Koselleck, com a afirmação categórica de Michel Foucault (1986, p. 114) sobre a formação discursiva, ao observar que “*não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências*”. Afinal de contas, se a *experiência* é um passado atual, incorporado e recordado, o é também como expressão, discurso, narrativa do vivido socialmente.

Adequada à dinâmica temporal, a *experiência*, como já assinalado, remete-se ao passado. Faz todo o sentido, portanto, afirmar que ela também possui uma base espacial e que condensa, em um todo, fragmentos de tempos vividos que se coagulam em um presente determinado. Este presente, vale lembrar, não é resultado de sobreposição de um conjunto de momentos passados. Mais ainda. A *experiência* articula, simultaneamente, extratos de tempos já consumidos e aquilo que deles se pode recordar. É a partir desta constatação que Koselleck atrela a dimensão espacial ao conceito de *experiência*, aterrissando-o. Agora, a categoria *experiência*, somada à base espacial que incorpora, reformula-se como “*espaço de experiência*”. Este último abriga a vivência de um presente que recolhe e articula, de maneira consciente e inconsciente, padrões de comportamento automatizados e sedimentados no tempo. Para o autor, o mesmo se dá com o conceito de *expectativa* que, associado à dimensão *temporal*, remete-se a um futuro ainda não experimentado. É sobre o conceito de *expectativa* que discorreremos a partir de agora.

Temporalmente falando, Koselleck (2006, p. 311). associa a *expectativa* a um futuro ainda aberto. Sem desconsiderar os possíveis prognósticos e sua possibilidade de efetivação, o que ocorre é a impossibilidade desses diagnósticos serem

experimentados no presente, por antecipação. Todavia, ainda que não seja vivenciado, esse futuro se converterá – a seu tempo – em *espaço de experiência*, seguramente. Para calçar a expectativa à característica de um tempo aberto a que ela se remete, o autor associará o termo *horizonte*. A este último corresponderia a “linha por trás da qual se abre no futuro um novo espaço de experiência, mas um espaço que ainda não pode ser contemplado.” A partir dessa perspectiva, não resulta difícil compreender que o *horizonte de expectativa*, com toda a complexidade que congrega, pode compor-se também como objeto da *experiência*, sobretudo no nível da consciência. O importante é perceber, lembra o historiador, a diferença entre a presença do passado (*experiência*) e a presença do futuro (*expectativa*).

Essa digressão e as possibilidades que ela abre permitem traçar algumas das principais contribuições que esse par de conceitos pode dar à análise dos dados empíricos que serão levantados nesta pesquisa. Faz total sentido, em se falando de trabalho docente, produzir uma análise a partir das categorias de *espaço de experiência* e de *horizonte de expectativa*. Esta convicção se apoia em pelo menos três constatações.

A primeira é de que o trabalho docente se realiza em um espaço concreto: *na escola*. Ela é o *locus* que coloca esses profissionais em um movimento constante de interações humanas<sup>37</sup>. É sobretudo no espaço da escola onde esses profissionais constroem suas experiências sociais e igualmente parte de seu processo de reflexividade e subjetivação<sup>38</sup>. Mas é também este o espaço – ou arena - de onde emanam as convenções sociais e históricas mais complexas com as quais os docentes precisam lidar. Questões trabalhistas, questões éticas de reconhecimento ou demérito

---

<sup>37</sup> Esta é, inclusive, a tese defendida por Maurice Tardif e Claude Lessard na obra *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis- RJ: Vozes, 2013. Resta perguntar se a situação provocada pela pandemia da Covid-19, que fez com que as escolas – sobretudo as redes particulares- iniciassem um processo intenso de transição das aulas presenciais para aulas remotas, tornar-se-á algo incorporado à oferta dessas escolas. Sem desconsiderar esta possibilidade, parece-nos ainda coerente defender a docência como uma *profissão de interações humanas*, mesmo que parte dessa interação seja, daqui para a frente – mediada pela tecnologia.

<sup>38</sup> Como objeto sociológico, François Dubet (1994) define a experiência social “*como uma combinação de lógicas de ação que vinculam o ator a cada uma das dimensões de um sistema. O ator deve articular estas lógicas de ação diferentes e a dinâmica que resulta dessa atividade constitui a subjetividade do ator e sua reflexividade*” (p. 105 [grifo nosso]).

social, impactos de uma gestão empresarial da escola, calcada em políticas de metas e resultados, além da questão dos próprios desejos e frustrações pessoais e coletivos dos docentes etc. Esta lista poderia se estender indefinidamente. No entanto, esses exemplos já são suficientes para se mostrar a complexidade presente no trabalho do docente, realizado no interior de uma unidade escolar. A escola, portanto, abordada como *espaço de experiência* do passado atual – vivido e recordado - e do próprio presente do profissional docente, aparece como fundamental para se captar a história do sujeito em seu núcleo social. Sobretudo como esse sujeito acolhe - ou resiste - a essa realidade social que ele compõe.

Mas a experiência do docente não é só composta de passado vivido, recordado, incorporado ou mesmo de presente. Ela também é experiência de *futuro desejado*, do que ainda há de se constituir. Há como que um futuro no presente, mesmo que desejado. Essa é a segunda constatação. Toda a teia de relações e a própria contingência do ambiente escolar afetam, inevitavelmente, a percepção que o trabalhador docente tem de si, a sua posição no grupo e no espaço social que ocupa na escola. Mas sobretudo também da experiência que realiza na sua profissão e dos condicionantes a ela impostos por políticas e realidades alheias à sua decisão ou vontade. Enfim, daquilo mesmo que projeta para seu futuro profissional e sua realização pessoal. Sem levar em conta os elementos que conformam esse processo de projeção ao futuro e de como eles impactam os docentes e suas relações, a análise estaria comprometida em seu rigor. Para o momento, essas ponderações justificam o uso do *horizonte de expectativas* como conceito que promoverá a sistematização desses elementos, enriquecendo e dando solidez à análise.

A terceira constatação se insere e combina elementos das duas anteriores. Em sua obra, Koselleck (2006) mostra, por um lado, que é um equívoco pensar nas expectativas como que deduzidas somente das experiências. Por outro, reforça que estas últimas não podem ser desconsideradas, já que estão na base das primeiras. Ou seja, o que aparece aqui é uma tensão tão natural quanto intransponível. Mas é justamente essa tensão, salienta o historiador, que desvela a distinção entre *experiência* e *expectativa* e é a partir da qual eclode o tempo histórico. A realidade histórica, neste caso, aparece como que sendo o resultado que se obtém da relação

entre a *experiência* e a *expectativa*. Tomados como conceitos analíticos, *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa* fornecerão à metodologia deste estudo a capacidade de conjugar, a partir da escuta dos docentes, a percepção que esses profissionais têm do seu presente *vivido* e do seu futuro *ansiado*. Note-se que, embora analiticamente distintos, esses dois conceitos estão empiricamente implicados. Daí o valor e a riqueza de ambos para a empreitada desta investigação.

Mesmo excepcionalmente potentes, os conceitos de *espaço de experiência* e *horizonte de expectativas* não podem, sozinhos, dar a última palavra sobre as *causas* dos principais desafios que assolam a realidade dos profissionais docentes do ensino médio das escolas públicas. Outros dois conceitos, no entanto, aparecem como capazes de cobrir essa defasagem entre a complexidade do campo e a análise crítica solidamente fundamentada. Nós encontraremos esse outro par de conceitos na reflexão propiciada pelo sociólogo alemão, Hartmut Rosa.

## 2.4 HARTMUT ROSA E OS CONCEITOS DE ACELERAÇÃO E ALIENAÇÃO

É verdade que conceitos de *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa* contribuem na sistematização do passado vivido e do futuro ansiado dos agentes. Contudo, como se afirmou anteriormente, eles não terminam de explicar as *causas* dos conflitos, das aflições, dos sofrimentos, da falta de reconhecimento e até mesmo do adoecimento dos profissionais da educação básica. Para compreender de maneira mais abrangente essas causas e os elementos sociais combinados que as permitem existir, tomaremos o segundo par de conceitos a serem articulados na investigação. Trata-se dos conceitos de *aceleração social* e de *alienação*. Como veremos, estes dois últimos conceitos consolidam, no nosso entendimento, os “andaimes” que sustentarão a aproximação e a análise do objeto em questão. Isso porque eles se apresentam férteis na captura das principais adversidades que estão presentes no contexto do trabalho do profissional docente das escolas públicas.

Faz-se necessário destacar que nestes dois outros pares de conceitos, a abordagem acolhida será eminentemente sociológica. A partir dessa perspectiva, serão acompanhados os últimos estudos sobre o tema, realizados pelo sociólogo alemão

Hartmut Rosa<sup>39</sup>, professor de Sociologia e Teoria Social na Universidade de Jena, Alemanha. Na tentativa de estabelecer uma teoria crítica sobre o processo de aceleração nas dinâmicas das estruturas e das condições sociais, Rosa (2019) se coloca o desafio de “decifrar a *lógica da aceleração*. Por outro lado, também retoma – e reinterpreta – o conceito de *alienação* do jovem Marx, para o qual os sujeitos, conduzidos pela lógica capitalista, teriam afetadas as suas *relações* com o mundo; sobretudo no tocante a suas ações, aos objetos com os quais trabalham, à natureza e, por fim, a si mesmos. Relacionando a *alienação* à própria dinâmica de *aceleração social* e de aumento da velocidade, Rosa inserirá o *tempo* e o *espaço* em sua releitura, enriquecendo, no nosso entendimento, a abrangência do impacto da perspectiva marxiana. Tangenciaremos brevemente esses dois conceitos, compreendendo como eles podem contribuir para enriquecer a análise da realidade dos profissionais de educação básica, especialmente daqueles profissionais que atuam no segmento do ensino médio, foco da investigação.

Sobre o conceito de *aceleração social*, Rosa (2016) retoma referências de inúmeros autores<sup>40</sup> que falam sobre o aumento da velocidade na sociedade moderna. Todavia, o sociólogo alemão é claro ao afirmar que o tempo – em si mesmo – não sofre transformações significativas. O tempo convencionado socialmente – 1 hora, 1 dia, 1 mês, 1 ano etc. – não se altera, mesmo quando haja uma percepção de que ele passe mais rapidamente. Tampouco, alerta o autor, pode-se falar de um padrão único ou universal de aceleração que incida sobre o *todo* social, aumentando a sua velocidade. Nem tudo está necessariamente acelerando, recorda o sociólogo. Ao agrupar o que denomina “fenômenos de aceleração”, Rosa aponta para três categorias de aceleração, distinguindo-as analítica e empiricamente, a saber: *aceleração tecnológica*, *aceleração da mudança social* e *aceleração do ritmo de vida*. Veremos o que corresponde a cada uma e, ao final, como elas podem enriquecer a análise do que ocorre atualmente no trabalho docente.

---

<sup>39</sup> Como ocorreu com Reinhart Koselleck, não vamos nos ater a dados biográficos do autor. O importante é saber que Rosa tem sido reconhecido como um dos mais proeminentes teóricos sociais críticos da atualidade. Suas obras são de fôlego e já estão traduzidas em diversos idiomas.

<sup>40</sup> É o caso dos trabalhos de Virilio (1980/1996; 1993; 1997; 1995/1998; 1990; 1998; 1984; 1998 etc.), Eberling (1996), Simmel (1919; 1989; 1987/1892; 1908/1992; 1903/1973), entre outros.

A *aceleração tecnológica*, como primeira categoria, é a mais evidente. Nesta forma de aceleração, reúnem-se processos concernentes ao transporte, à comunicação e à produção. Aqui também são incluídas aquelas formas de gestão e administração que intencionam a aceleração a partir da proposição de metas a serem perseguidas. O impacto das rápidas transformações e das contínuas revoluções tecnológicas sobre as dinâmicas sociais é profundo e verificável empiricamente, sobretudo na percepção de espaço e tempo, compreendida antropologicamente. Nessa categoria de aceleração, o tempo parece levar a melhor sobre o espaço, que agora se vê contraído, quando não desconsiderado. O espaço simplesmente parece restringir-se virtualmente, em decorrência do aumento exponencial na velocidade do transporte e da comunicação (Rosa, 2016). Nesta última, o seu incremento exponencial pode ser atestado na quantidade e na velocidade das informações das redes sociais e na pulverização de recursos tecnológicos que produzem experiências mediadas por diferentes dispositivos eletrônicos.

Diferentemente da aceleração tecnológica, a segunda categoria analisada - a *aceleração da mudança social* - não se restringe a processos que ocorrem somente dentro da sociedade. Ela se refere mais àqueles fenômenos que conformariam a aceleração das transformações *da própria* sociedade. Dito em poucas palavras, a velocidade das mudanças sociais aumentou excepcionalmente. Há, no entanto, uma divergência entre os sociólogos com relação aos indicadores precisos dessas mudanças<sup>41</sup>. Não há consenso, também, se tais mudanças retratam, de fato, uma transformação social verdadeira. Para escapar deste dilema, Rosa (2016) toma de empréstimo o conceito do filósofo Hermann Lübbe de “contração do presente”. Com este conceito, Hartmut Rosa afirma poder empiricamente calibrar a velocidade da mudança. Em que sentido isso seria possível? Tomando como ponto de partida as instituições que organizam o processo de produção e reprodução social, uma vez que

---

<sup>41</sup> Ao abordar o entendimento sobre o que de fato seria a aceleração social, próprio Hartmut Rosa (2015, p. 125) cita - em uma de suas notas de rodapé - a confissão do ensaísta alemão Lothar Baier (2000), com a qual o autor parece apresentar certa condescendência: “Para mim não ficou claro como são obtidas as taxas de aceleração de uma sociedade. Ainda que esteja correto que nossas sociedades se encontram em um movimento interno incessante – que mal pode ser descrito ou mesmo definido de forma compreensível sem ser por meio de expressões marcadas -, isto está longe de significar que elas seguem em frente como um todo, independente se de forma rápida ou acelerada” (BAIER, 2000, p. 12).

constituem as estruturas básicas da sociedade. Nesse caso, o sociólogo prima pelos domínios da família e do trabalho, mostrando que o impacto dessa velocidade atinge, na atualidade, um nível *intrageneracional*, além de desaguar em outro aspecto da aceleração: a do *ritmo de vida*.

A *aceleração do ritmo de vida* conclui a terceira categoria de aceleração apontada por Rosa. Sinteticamente, ela poderia ser resumida com o que o autor denomina de “fome de tempo”. O sociólogo alemão alerta para o fato de que esta categoria não se vincula nem lógica nem causalmente às outras duas. Ela parece brotar como algo completamente paradoxal, se comparada à aceleração tecnológica. Mas por quê? Porque, supostamente, a promessa do avanço tecnológico está muito ligada à ampliação e incremento de tempo livre. Mas isto não é o que ocorre hoje em dia. Como definição, Rosa descreve essa *aceleração do ritmo de vida* como uma espécie de “adensamento do número de episódios de ação ou experiência por unidade de tempo”. Em outras palavras, trata-se do “fazer mais coisas com menos tempo”. Para aferir esse incremento na velocidade do ritmo de vida, Hartmut Rosa combinará as dimensões subjetiva e objetiva. Subjetivamente, este dado pode ser captado na experiência que as pessoas têm do tempo: sua escassez, a rapidez com que ele passa, o stress, a ansiedade etc. Objetivamente, a aferição se dá de duas maneiras. A primeira, dando conta de mensurar a contração do tempo utilizado pelas pessoas em ações do seu cotidiano: comer, dormir, assistir televisão etc. A segunda maneira diz respeito à tendência social em realizar inúmeras experiências simultaneamente, reduzindo os intervalos entre elas.

Essas três categorias de aceleração guardam uma íntima relação com o esvaziamento de sentido da vivência e da transmissão das experiências humanas que deitam suas raízes no coletivo e no histórico. De alguma forma, o passado – e com ele a Tradição –, sob a lente técnico-racional contemporânea, aparecem como obsoletos e ultrapassados. Por outro lado, um presente precário, cambiante e provisório se estende indefinidamente, enquanto se desmorona e se obscurece a capacidade da sociedade de projetar o seu futuro. Enquanto ocorre ampliação e sobrevalorização das experiências individuais, fugazes imediatas e, portanto, empobrecidas, o conhecimento coletivo acumulado vai sendo esgarçado, desprezado, subjugado e banido das novas

formas de experiências, agora alicerçadas em um “tempo estilhaçado” e um presente dilatado e impositivo. Esse quadro produz, inexoravelmente, um processo de empobrecimento da experiência. O indivíduo, enquanto desdenha o passado e resiste direcionar os olhos para o futuro, fica preso a um presente destituído de significado, de conexões profundas, vulnerável a uma espécie de imperialismo do momentâneo e vítima de um tempo social naturalizado e apartado das exigências de reflexividade ou de uma subjetividade saudável e autêntica.

Ora, até aqui foram apresentadas as três categorias de aceleração, mas nada se falou do que as provoca. Na tentativa de explicar as causas do aumento contemporâneo da velocidade na sociedade, Hartmut Rosa (2016) enfrentou a questão com o que chamou de “motores da aceleração social”. Para o autor, eles são três: a *concorrência*, a *promessa de eternidade* e o *ciclo da aceleração*. Os dois primeiros motores correspondem às dimensões social e cultural, respectivamente. O terceiro relaciona-se à capacidade de retroalimentação da aceleração social como tal. Passaremos rapidamente pelas três categorias de aceleração, delineando suas características. Faremos o mesmo com esses três “motores da aceleração” e com a “alienação”, que compõe o último deste segundo par de conceitos abordados. Por fim, consolidaremos suas possíveis articulações com o objeto de estudo proposto.

Infiltrada indubitavelmente nas diversas instâncias da vida social, salienta Rosa (2016), a *competição* toca, essencialmente, a esfera econômica. Sobretudo numa sociedade capitalista, com seu mercado orientado ao crescimento e ao lucro. A lógica competitiva do sistema capitalista engendra, por consequência, uma aceleração social e tecnológica ininterrupta. Nas empresas, por exemplo, estar à frente do concorrente na inovação de produtos ou processos traz lucros adicionais, além de fortalecer o potencial de concorrência do empresário. Diferente das sociedades anteriores, na sociedade moderna, o espaço, o lugar, a posição ou o mesmo o reconhecimento de uma pessoa parece não se dar exclusivamente por determinação de berço. Isto significa que atualmente todas essas coisas entram numa dinâmica agora ancorada na competição. Uma negociação competitiva que não fixa e nem garante uma estabilidade para a vida adulta do indivíduo. Ao final, é a centralização da própria competitividade que leva a pessoa a investir cada vez mais energia para acelerar tempo, por um lado,

e ganhar tempo, por outro. A competitividade se torna, assim, início, meio e fim de um único processo aceleratório.

É no terreno cultural que se encontra o segundo motor. E é em uma antiga promessa religiosa – mas concretamente na dimensão funcional dela - que esse motor deita as suas raízes. A *promessa da eternidade* coagula, na sociedade secular, o conteúdo outrora associado à vida após a morte. Culturalmente falando, o *agora* da vida – e as experiências que ele proporciona do mundo – prevalecem sobre o *depois* dela. O acúmulo contínuo – ou consumo - de experiências intensas e diversificadas se converte no vetor de uma vida plena, realizada. Na descrição de Goethe, citada por Rosa (2016), é o “saborear a vida em todas as suas alturas e profundidades” (p. 48). Rosa descortina o problema dessa aspiração: o mundo tem sempre mais a oferecer do que pode o ser humano provar no decorrer de sua existência. Esse impasse intransponível acaba por desaguar na aceleração do ritmo de vida. A esperança do indivíduo – sôfrego e fustigado - é de que a possibilidade de se vivenciar um sem-fim de experiências esteja ligada àquele movimento de aceleração.

Por fim, é dentro da própria dinâmica de aceleração que se aninha o terceiro motor. A *concorrência* e a *promessa da eternidade*, como motores de caráter mais ‘externo’, fomentavam o incremento da aceleração, favorecidos pela própria divisão funcional do trabalho. Mais ainda. É essa diferenciação funcional, como assinala Rosa (2016), que *permitiu* e depois *exigiu* o aumento exponencial da velocidade de processamento social. Atualmente, a aceleração social assumiu a forma de um *sistema fechado* que independe de forças externas a ele para funcionar. As três categorias de aceleração, a saber, *aceleração tecnológica*, *aceleração da mudança social* e *aceleração do ritmo de vida*, quando combinadas, retroalimentam-se. Eclodem em um *círculo da aceleração* que articula relações causais distintas, de sorte que, como a própria imagem do círculo sugere, encerra-se em suas próprias fronteiras, tornando indistintos o seu início e o seu fim. A introdução de novas tecnologias, como a internet, instaura mudanças nas práticas sociais e inclusive nas novas formas de identidade. Nesse caso, a aceleração tecnológica anda, ombro a ombro, com a aceleração da mudança social. Esta, por sua vez, alavanca a “fome de tempo”, produzindo, paradoxalmente, a aceleração do ritmo de vida. Esses são alguns exemplos flagrantes

dessas articulações.

A esta altura, impõe-se uma questão fundamental. O que esse processo crescente de aceleração, esboçado até aqui, produz no indivíduo que dele participa? Para Hartmut Rosa (2016), a *alienação* surge como um efeito possível. Como mencionado mais acima, é do jovem Marx que Rosa se aproximará para tomar as reflexões fundamentais sobre o conceito de *alienação*. Ora aproximando-se, ora distanciando-se de seu conterrâneo. É fundamental ressaltar que destacaremos apenas as grandes linhas desse conceito<sup>42</sup> retomado por Rosa. Insistimos. O importante é, de momento, salvaguardar os elementos essenciais sobre o tema, a fim de que eles “deem de si” o suficiente para demonstrar a sua pertinência na aproximação e na análise do objeto proposto da pesquisa. Neste caso, o contexto contemporâneo do trabalho realizado pelo profissional docente do ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal.

Rosa (2016) não desconsidera as cinco formas de *alienação* apontadas por Marx como resultado do modo capitalista de produção. A elas, acrescenta outras duas. Logo, à alienação das próprias ações, das coisas, dos outros e da natureza e de si mesmo/a, Rosa propõe a alienação do próprio *tempo e espaço*. Dessa forma, a partir de um viés temporal, o autor revisita cada uma das formas de alienação, buscando examinar como elas podem ser engendradas pela aceleração, elemento que ele escolhe para elaborar uma teoria social da temporalidade.

Na análise da *alienação* relacionada ao *espaço*, o professor de Jena (2016) recorda algo crucial: o conceito de alienação – como ele o entende – refere-se a uma *forma de relação*. Uma relação do mundo consigo mesmo. Neste caso, a alienação evoca uma distorção estrutural profunda na relação entre o sujeito e o mundo. Distorção do seu ser e estar no mundo. A “globalização” digitalizada abre uma espécie de ‘cisão’ entre as proximidades social e física. Ambas parecem relativizar-se, divorciar-se. Essa centralidade do tempo em detrimento do espaço não significa, consequentemente, alienação deste último, adverte Rosa. Mas corrobora para que ela

---

<sup>42</sup> Uma análise completa e solidamente fundamentada sobre a teoria da alienação pode ser encontrada na obra de István Mészáros, **A Teoria da Alienação em Marx**. Tradução de Nélcio Schneider. 1ª.ed. São Paulo: Boitempo. 2016.

ocorra. A aceleração social, com o adensamento da mobilidade, produz desapego dos espaços físicos, consolidando a alienação e a perda de conexão com o espaço geosocial. Os espaços físicos ficam, de certa forma, esvaziados de história, de densidade e de profundidade. Emudecem.

Passemos ao mundo das coisas. Para introduzir esta forma de alienação, Rosa (2016), recorrendo a outros autores, defenderá a ideia de que a relação das pessoas com as coisas, possui um caráter constitutivo, íntimo. Alguns dos objetos com os quais elas se relacionam são, em alguma medida, incorporados à identidade do próprio sujeito. Carregam parte de suas histórias. Este tipo de relação, por outro lado, sofre injunção de acordo com a velocidade das mudanças e suas intensidades. Portanto, a complexidade técnica crescente dos objetos e o aumento expressivo no custo para consertá-los produz um duplo efeito. Primeiro, as pessoas já não podem consertar suas coisas pessoalmente. Por sua complexidade, isso já não é algo intuitivo e viável. Segundo, com sua vida útil reduzida, torna-se mais fácil comprar algo novo do que ajustar o velho. Mas isso não é tudo. Essas duas circunstâncias, atingidas pelas mudanças sociais crescentes, produz um desequilíbrio notório entre o que Rosa denominará “consumo moral” e “consumo físico”. Na roda do “consumo moral”, as coisas se tornam “frias” para o sujeito e já não fazem parte de sua identidade, não lhe dizem muita coisa. Contudo, não é o estranhamento crescente entre o sujeito e as coisas que conduz, necessariamente, à alienação. Mas quando esse “consumo moral” se converte no único modo de se relacionar com elas.

No tocante às ações do sujeito, a alienação vem como resultado da lógica da aceleração e da competição. Esse tipo de alienação se intensifica pelo grau excessivo de informações que a pessoa tem diante de si, gerando, por exemplo, dificuldades nas tomadas de decisão. Sobretudo naquelas de longo prazo. Ao mesmo tempo, uma espécie de “retórica do dever” mostra o quanto o indivíduo se distância do que deseja fazer para dedicar-se ao que, efetivamente, não deseja. E o tempo para fazer o que realmente se quer, parece cada vez mais rarefeito. Marcado pelo ditame da velocidade, o indivíduo – agora forçado a realizar ações que lhe são impostas – dedica-se a fazer o que, de maneira efetiva, não quer. Voluntariamente. Os dados que confirmam essa tendência são apresentados longamente por Hartmut Rosa (2005a, 213 -235). Esse

fato paradigmático reforça um dado surpreendente: o indivíduo dedica-se a otimizar seus desejos de curto prazo em detrimento daqueles mais longos e exigentes. Nas palavras de Rosa (2016, p. 164), compensa “o consumo “real” através de um incremento de “*shopping*”. Na falta de tempo para investimentos a longo prazo, diminuir a lista de afazeres – forçosos – e intensificar o consumo de atividades que levam à fruição momentânea tornaram-se a vulgata contemporânea.

Rosa (2016) não atenua na sentença quando afirma que a forma de alienação acima descrita engendra outras duas: a *alienação do tempo* e a *autoalienação*. Estabelecendo uma distinção subjetiva entre *tempo da experiência* e *tempo da memória*, Hartmut mostra como esses dois tempos carregam qualidades inversas, constituindo uma espécie de “paradoxo subjetivo do tempo”. Ou seja, o tempo da experiência será sentido como curto se for vivido intensamente; enquanto se alargará como tempo da memória, ao ser recordado e vice-versa. Nada de novo nessa constatação. O que surge como algo diferenciado na sociedade atual é, para Rosa, o estabelecimento de um novo padrão “curto/curto” para ambos os tempos. O tempo da experiência já não deixa marcas profundas na memória, o que torna esse tempo, de algum modo, irrelevante. Vividos de forma estanque, as experiências e os tempos por elas consumidos estão desintegrados e não deixam marcas significativas na memória do sujeito. Como ocorre com as ações e as mercadorias, não há, por parte do indivíduo, uma apropriação significativa do tempo e de suas ações. Trata-se de um tempo que passa, vazio de memórias e que, portanto, não pode ser assumido como um tempo próprio. Essa impossibilidade atual do sujeito de se “apropriar” do seu tempo e de suas ações pode resultar em um processo de *autoalienação*<sup>43</sup>.

Vale recordar que é da pena do próprio Marx, citado por Meszárós (2016, p. 20-21), que identificamos esses distintos aspectos da alienação, cuja raiz última encontra-se, para Marx, no trabalho alienado, já este faz “do ser genérico do homem, tanto da natureza como da faculdade genérica espiritual dele, um ser estranho a ele, um meio de sua existência individual. Estranha do homem o seu próprio corpo, assim como a

---

<sup>43</sup> “Se estamos alienados do espaço e do tempo, de nossas experiências e ações, bem como de nossos parceiros de interação, dificilmente poderíamos evitar a sensação de uma profunda autoalienação. Isso pode facilmente resultar na “exaustão da subjetividade” ou mesmo em *esgotamento* (*burnout*) e *depressão*, como Alain Ehrenberg (1999; cf. ROSA, 2005a, p. 388) sugere” (Rosa, 2022, p. 144).

natureza fora dele, tal como a sua existência espiritual, sua essência humana” (76 [85 modif.] grifos do original). A alienação entendida nessa perspectiva e, portanto, associada à desapropriação do tempo do indivíduo, manifesta-se no ininterrupto sentimento de ausência de tempo.

A aguda ‘falta de tempo’ e o aumento exponencial nas formas e na quantidade de contatos que o indivíduo trava diariamente produz como que um desinteresse com os tempos e espaços com os quais se relaciona. Também com suas ações, experiências e, enfim, com os objetos com os quais convive e trabalha. Tomando uma categoria do psicólogo social americano, Kenneth Gergen, Rosa (2016, p. 172-175) falará do sujeito contemporâneo, acossado por inúmeros encontros em períodos cada vez menores de tempo, como um “*eu saturado*”. O extremo dessa situação termina por produzir um estado de saturação social. As trocas sociais convertem-se, dessa forma, a partir de relações instrumentalizadas. No fundo, o que ocorre é um desinteresse pelo outro, sua demissão na construção das relações. Esse processo combinado de alienação do tempo, do espaço, das experiências, das ações, das coisas e dos outros se condensa, inevitavelmente, em uma percepção profunda de vazio e autoalienação. Isto porque a alienação das realidades do mundo e a alienação de si conformam duas dimensões de um mesmo processo. O *eu* se constitui, convém repisar, e se integra a partir dos contextos em que se movimenta, localizando-se política, social e espacialmente.

## **2.5O MUNDO DO TRABALHO E O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A distinção entre o trabalho concreto (trabalho vivo) e o trabalho abstrato (trabalho morto), já realizada em outra altura do texto, ajuda-nos a avançar na análise do trabalho docente, como segundo momento do estado da questão. Ora, de uma parte encontra-se o trabalho concreto (vivo) como atividade humana e humanizante, autêntica, repleta de sentido, promotora de autonomia e autodeterminada que evoca o sentido primigênio do trabalho como atividade vital. De outra, a face negativa do trabalho, sua dimensão abstrata, alienante, mercantilizada, fetichizada, colocada a serviço do capital, provocando uma relação de estranhamento e de reificação entre

seres sociais. (Antunes, 2018, p. 113). Relacionada a essas duas dimensões, encontra-se também o trabalho docente. Como categoria de trabalho imaterial, considerada apenas indiretamente ligada à esfera de produção, a docência foi compreendida, de modo geral, “como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo.” (Tardiff & Lessard, 2013, p. 17). Essa percepção – socialmente reforçada pelas novas formas de gestão das escolas, agora direcionadas a atender as exigências do mercado – distorce o sentido real dessa profissão e produz uma série de problemas aos profissionais da educação, como veremos mais à frente. Sobremaneira àqueles que atuam nas escolas públicas.

Há uma enorme produção acadêmica sobre o tema do trabalho docente. Fato que atesta o quanto essa questão é complexa e multifacetada. Sobretudo quando é possível perceber que tamanha produção não traduz, necessariamente, um consenso pacífico ou mesmo uma visão mais integrada da realidade da docência como profissão. Além do mais, não se pode traçar um esboço sobre o trabalho docente e a singularidade dessa profissão, sem colocá-la numa perspectiva mais ampla, dentro da qual ela se insere, a saber, do *papel social da educação*. É a partir dessa perspectiva que se pode apreender – de maneira mais acurada – o papel do profissional docente e, ao mesmo tempo, as injunções pela quais passa essa profissão na sociedade contemporânea. Baseada sobretudo na obra de Tardif e Lessard (2005), assumiremos a compreensão do trabalho docente como uma forma de *trabalho interativo*<sup>44</sup> que se desenvolve sobre e com o humano. Essa compreensão assentará as bases para o desenvolvimento da terceira parte do *estado da questão*, na qual se tratará da realidade dos profissionais do segmento do ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal.

É em Hannah Arendt que encontramos uma reflexão lapidar sobre o *papel social da educação*. Escutemos a sentença da autora sobre este ponto.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos,

---

<sup>44</sup> Numa brevíssima síntese, o autor fala de trabalho interativo “como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana.” (Tardif; Lessard, 2005, p. 8 - grifo do original).

e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista, para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 2016, p. 247).

A reflexão de Hannah Arendt contextualiza bem o papel fundamental da educação para a constituição e desenvolvimento da própria sociedade e para a humanização do sujeito, enfim. Ora, na sociedade de crescente flexibilização do trabalho e a serviço do capital não é, em absoluto, isso o que ocorre atualmente. A educação, encampada por grupos financeiros e colocada a serviço do lucro, exige das escolas novas formas de gestão – agora voltadas a resultados que atendam a necessidades da economia e ‘produzam’ pessoas adaptáveis e flexíveis, capazes de incorporar, ininterruptamente, distintas competências e habilidades cobradas pela constante evolução dos novos modos de produção. Essas formas de gestão, afirma Gaulejac (2017, p.269), dominadas por uma *ideologia gerencialista*, trata os estudantes como clientes<sup>45</sup> e coloca o ensino sob a tutela da economia, reduzindo o papel social da educação a uma dimensão funcional: dar respostas às demandas do mercado econômico. Essa realidade nova imposta à gestão das escolas estiola a concepção fundamental do caráter público da educação e do seu entendimento com um direito<sup>46</sup> fundamental, de natureza social.

É ancorada na ideia de que é exclusivamente do desenvolvimento econômico que advém, como consequência ‘natural’, a diminuição da desigualdade social e a conquista de direitos fundamentais, como a educação, por exemplo, que a *ideologia gerencialista* tem intensificado a sua pressão sobre o sistema educativo. Um anúncio feito Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e citado por Gaulejac (2017, p. 269), coloca em evidência esse fato aterrador da hegemonia da

---

<sup>45</sup> Aqui poder-se-ia pensar que, se o estudante incorpora essa “nova identidade” de cliente, ele poderia atuar a partir de novos referenciais identitários, olvidando, inclusive, o seu lugar de aluno, de estudante.

<sup>46</sup> O artigo 6º da Constituição Brasileira de 1988 afirma: são direitos sociais a *educação*, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. Também o artigo 205 reforça: A *educação*, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (grifo nosso).

Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 21 de set. de 2020.

esfera econômica sobre a social. Resumidamente, essa organização afirma que o Estado não deveria ser mais o “garante” da educação, mas que precisa ater-se aos cuidados da aprendizagem “daqueles que jamais constituirão um mercado rentável”. Em outras palavras, a educação seria entregue a “prestadores de serviços” -privados - enquanto ao Estado restaria o cuidado com os excluídos do sistema de produção, uma vez que essa exclusão seria cada vez mais acentuada pelos que permanecem integrados ao sistema. Na contramão dessa perspectiva, estudiosas como Martha Nussbaum (2015) já mostraram que os avanços em saúde e educação, em muitos países democráticos, não possuem um nexo causal direto com o crescimento econômico.

O excursus acima sobre a educação e a inflexão que ela padece pelos ditames do mercado econômico se justifica porque é só dentro desse quadro mais amplo de análise do *papel da educação* que o tema do *trabalho docente*, dentro das escolas, pode ser melhor analisado. Para fazê-lo, sem incorrer em exaustiva revisão de literatura, retornaremos aos dois pares de conceitos já apresentados no *marco teórico* proposto para esta pesquisa, a saber, “*espaço de experiência*”, “*horizonte de expectativa*”, “*aceleração social*” e “*alienação*”. Se nossa intuição estiver correta, esses quatro conceitos catalisarão o essencial dos desafios postos à realidade contemporânea do trabalho docente. Considerados como matriciais para promover a aproximação do campo de pesquisa, são esses dois pares de conceitos que direcionarão a escolha dos elementos trazidos à baila. Antes, porém, uma advertência. As questões e afirmações que aparecerão como decorrência desses elementos serão aprofundadas, confirmadas ou mesmo refutadas no desenvolvimento da pesquisa.

A *escola*, como já se afirmou em outro lugar deste texto, é o *locus* por excelência onde os profissionais do ensino constroem suas experiências laborais. Ela constitui, portanto, o *espaço de experiência*, o campo empírico do fazer docente. Contudo, fortes transformações marcaram o desenvolvimento do contexto escolar nas últimas décadas. A adoção, por parte da escola, de modelos de gestão que dão primazia à padronização de regras impessoais e ao controle de resultados, burocratiza a gestão do trabalho docente, colocando os profissionais sob um regime de trabalho burocrático e

impositivo<sup>47</sup>. A construção “autoral” dos profissionais é erodida sucessivamente por orientações prescritivas de tarefa, de métodos e de conteúdos a serem ministrados. Por outro lado, aumenta-se a exigência da eficiência, calcada agora no controle do tempo e na fragmentação da proposta curricular. A escola, como *espaço de experiência* do profissional docente, reduzida a um lugar inóspito, indiferente, transforma-se radicalmente. Nela, o docente encontra-se sitiado, pressionado por todos os lados pela gestão de resultados e por processos avaliativos racionalizados e inclementes.

Insistimos. O trabalho docente, como uma profissão de *interações humanas* (Tardif & Lessard, 2005, p. 23), tem sobretudo na escola o lugar onde tais interações acontecem. Estas últimas aparecem como fundamento das relações sociais que se estabelecem no espaço da escola. São essas relações que estruturam, finalmente, o trabalho escolar e, por conseguinte, o trabalho dos docentes *com* e *sobre* os seus alunos. Ora, uma vez colocado a serviço das necessidades e dos imperativos econômicos, o sistema educativo – agora gerido por modelos empresariais – parece produzir uma alteração significativa nessas relações dos docentes com os estudantes e com a própria gestão escolar. As vivências dos profissionais são, de alguma maneira, eivadas de novas tensões, provocando uma espécie de colisão – ou mesmo contradição- entre as expectativas que as instituições colocam sobre eles e aquelas expectativas que eles mesmos gestam sobre o seu trabalho e a realização que nele almejam alcançar. É nesse contexto que o *horizonte de expectativas* pode ser diretamente afetado, comprimindo-se.

Não restam dúvidas de que o *horizonte de expectativas* está diretamente relacionado ao *espaço de experiência*. Este último incide na sustentação e coagulação do primeiro. Ora, no *modus operandi* da escola, agora direcionado por modelos de gestão do tipo empresarial, o acento recai sobre a eficácia e a contínua pressão por resultados. Em contrapartida, cresce a cobrança sobre os professores, que acumulam agora novas funções, não conectadas diretamente ao núcleo específico do seu trabalho, mas relacionadas a metas e indicadores de produtividade. Todavia, essa situação se vê

---

<sup>47</sup> A respeito desse tema, pode-se encontrar uma reflexão bem pertinente no trabalho de Susan More Johnson, na obra *Teachers at work*. Nova York: Basic Books, 1990. Nela, a autora mostra como uma proposta de ensino burocrática desestimula, de algum modo, o trabalho dos docentes e, conseqüentemente, fragiliza a aprendizagem dos alunos.

agudizada quando observada na realidade da escola pública. Tomado como exemplo, um estudo<sup>48</sup> realizado na rede de educação pública do estado do Rio de Janeiro, visando captar os conflitos e tensões na dinâmica de trabalho/saúde dos profissionais docentes, revela um dado assustador. Esses professores ampliaram consideravelmente o tempo em sala de aula. Com o aumento das matrículas e das horas/aula assumidas, os profissionais podem passar, semanalmente, de 24 a 42 horas em sala de aula.

Este quadro aterrador é agravado ainda mais pelas péssimas condições de trabalho, a baixa remuneração e a perda de garantias trabalhistas, insuflada pela contratação temporária e a flexibilização do trabalho, sem contar o crescente desprestígio atribuído à profissão<sup>49</sup>. Não é de se estranhar que esses fatores venham a condicionar o *horizonte de expectativa* dos docentes. Este horizonte é ocupado por uma espécie de ‘presentismo’. A sobrecarga de trabalho e o medo difuso sobre o que ocorrerá com ele no futuro próximo, coloca o profissional docente numa atitude de contínua adaptação às cobranças que lhe são impostas. No fundo, boa parte do conteúdo do seu *horizonte de expectativa* fica restrito à preocupação com uma espécie de manutenção da própria atividade laboral. Em outras palavras, resume-se ao cuidado e à preocupação com a empregabilidade, agora ancorada no esforço individual e na exigência de adequação contínua. Inclusive porque o tempo que lhes resta para refletir sobre o seu futuro é consumido por outros fatores. A declaração de um dos professores que participou do estudo acima citado, atesta-o claramente: “*Eu passo um terço do meu tempo dando aula, um terço no trânsito e os outros um terço tentando viver.*”<sup>50</sup> Essa relação da questão temporal – a falta de tempo – conduz a outro aspecto importante da análise sobre impactos sofridos pelo trabalho docente na contemporaneidade: o processo de aceleração social. Processo turbinado, sobretudo, pela aceleração

---

<sup>48</sup> Gomes L. Trabalho multifacetado de professores/ as: *a saúde entre limites* [dissertação] [internet]. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz; 2002. Disponível em: < <https://portalteses.iciet.fiocruz.br/pdf/FIOCRUZ/2002/gomeslm/capa.pdf> >. Acesso em 21 de set. DE 2020.

<sup>49</sup> O Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior (Semesp) realizou um estudo que mostra uma queda de 10% no número de alunos que se matricularam em cursos de licenciaturas presenciais, entre 2010 e 2016. Disponível em < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-11/pesquisa-mostra-queda-no-interesse-por-cursos-de-licenciatura> >. Acesso em 23 de set. de 2020.

<sup>50</sup> Gomes L. Trabalho multifacetado de professores/ as: *a saúde entre limites*, op. cit. p. 90.

tecnológica.

A aceleração tecnológica representa uma das formas de manifestação<sup>51</sup> de um processo mais amplo de *aceleração social*. Esta última, remete-se a um incremento no movimento e na dinamização das disposições materiais, sociais e mesmo espirituais no processo de ‘modernização das sociedades’. É, segundo Rosa (2019), como essas sociedades podem manter e reproduzir suas estruturas: estabilizando-se dinamicamente. Evidentemente, essa mudança histórica sem precedentes, ocorrida no coração da modernidade tardia<sup>52</sup>, altera e reconfigura a estrutura laboral, incidindo sobre as diferentes categorias profissionais e sobre o próprio desempenho do trabalho. Portanto, não aprofundaremos o tema da aceleração tecnológica em si, mas na sua relação com o campo do trabalho e com o ritmo de vida dos trabalhadores. No caso da educação, é algo incontestado o fato de que a entrada das tecnologias nesse campo transformou os modelos e as práticas pedagógicas. Mais do que isso. As novas tecnologias abriram um continente praticamente desconhecido e repleto de desafios para os profissionais do ensino. Com a racionalização do seu trabalho e a já anunciada pressão para ‘bater metas’ e ‘alcançar resultados’ pré-estabelecidos, os docentes se veem compelidos a uma sistemática adaptação às novas tecnologias, sob a pena de ‘ficarem para trás’, caso não o façam. Note-se que, dentro dessa perspectiva, até mesmo o *reconhecimento* já não se dá pelo lugar social que o profissional ocupa, mas pelo *desempenho* que demonstra – ou precisa demonstrar. Tudo agora pesa sobre os ombros do sujeito.

Por outro lado, esses processos pedagógicos – agora remodelados pela tecnologia – reconfiguraram-se. A própria velocidade da aprendizagem foi alterada. Muitas vezes sem se perguntar ou mesmo sem ser validado solidamente sobre o processo de ensino/aprendizagem dos estudantes, o ensino passa por uma adequação fortemente baseada nos formatos e possibilidades apresentados pelas redes sociais.

---

<sup>51</sup> Uma análise fenomenológica da aceleração social está cuidadosamente apresentada na segunda parte da obra do sociólogo alemão Hartmut Rosa *Aceleração: a transformação das estruturas temporais na modernidade*, São Paulo: Unesp, 2019. É deste autor que tomaremos grande parte da reflexão sobre o tema da aceleração tecnológica, buscando vislumbrar algumas de suas principais consequências sobre o *fazer docente*.

<sup>52</sup> Coincidimos e tomamos de empréstimo de Hartmut Rosa a denominação que o autor emprega para a sociedade contemporânea.

Ele se converte, de certa maneira, em um processo de “*tratamento da informação*” racionalizado, proveniente do trabalho tecnológico (Tardif & Lessard, 2005). No fundo, um gerenciamento de dados, condimentado com a ideia da personalização do ensino. Nada mais distante da realidade da maior parte das escolas públicas do país. Impossibilitados de absorver e mesmo de aplicar essas novas tecnologias<sup>53</sup> em virtude das condições precárias das escolas e da situação socioeconômica dos alunos, os docentes das escolas públicas entram em uma rotina de trabalho de *Sísifo*. Eles têm o seu processo de ‘autoria’ sequestrado pelo sistema e pela exigência do cumprimento de inúmeras novas tarefas prescritas, que não possuem relação entre si e nem com o núcleo de sua atividade. O outro lado dessa exigência contínua de adaptação aparece nas dimensões físicas e psíquicas, no engendramento de distintas formas de *alienação* ou *estranhamento* (Antunes, 2009).

Para se falar de *alienação*, voltemos à proposição de Hartmut Rosa (2016 p. 146-147 [tradução nossa]). A alienação, sugere o autor, “pode ser definida preliminarmente como um estado no qual os sujeitos perseguem fins ou realizam práticas que, por uma parte, não são impostos por atores ou fatores externos – há opções alternativas realizáveis – mas que, por outra parte, não têm nenhum desejo “real” de realizar.” Dito de outra forma, é quando o sujeito realiza “voluntariamente” o que, de verdade, não deseja fazer. Essa dinâmica, estendida no tempo, produz um sentimento – pessoal e coletivo - de heteronomia. Se aplicada à realidade do trabalho docente, essa dinâmica produz uma série de desafios pessoais e coletivos aos profissionais. Tomemos duas situações associadas à alienação que podem ser facilmente vislumbradas no desenrolar das atividades cotidianas dos docentes. Uma se relaciona ao espaço e a outra ao tempo.

Relacionada ao espaço, a alienação remonta a uma espécie de *distorção estrutural* (ibid. 2016) das relações do sujeito consigo e com o mundo que o cerca e com o qual ele se relaciona. A familiarização da pessoa com determinados espaços físicos exige a constituição de algum tipo de intimidade. Derivam dessa íntima relação a

---

<sup>53</sup> Fato que pode ser perfeitamente ilustrado neste período de pandemia, quando, impossibilitados de continuarem com aulas presenciais, os profissionais foram impelidos pelas escolas (sobretudo aqueles do ensino privado) a se adaptarem rapidamente ao uso de diferentes plataformas digitais para seguirem com os conteúdos em modalidade remota, agora em ‘salas virtuais’.

sensação de pertença e de posicionamento espacial concreto, de relevância do espaço. Ora, a escola deveria ser este lugar relevante para o profissional de ensino. É nela que ele se realiza *no e pelo* trabalho. Mas também efetiva vínculos de amizade e reconhecimento entre pares, alunos, famílias, comunidade. Ela é um espaço onde o profissional deveria, de certa forma, sentir-se “em casa”. Longe dessa concepção mais próxima e familiar, o tratamento empresarial agora dado às escolas transformaram-nas em lugares frios e burocráticos. Lugar que, muitas vezes, recorda sofrimento e precariedade e onde o docente entra para “dar um conteúdo” programado a um grupo de alunos que ele mal chega a conhecer, dado que este profissional – por questões de necessidade econômica para sua sobrevivência – pode “entregar conteúdo” em mais de uma escola. Um espaço agora “silencioso”, esvaziado de sentido e quase sem vínculos com a própria identidade do docente. Nas palavras do etnólogo e antropólogo francês, Marc Augé, um “*non lieux*”<sup>54</sup>.

Na perspectiva temporal, a alienação também assume um papel nefasto. Para compreender melhor essa situação, precisamos distinguir entre o tempo objetivo do relógio e como ele é experimentado subjetivamente pelo sujeito. Rosa (2016) aponta que, convidado a dar conta de inúmeras atividades e contextos separados uns dos outros, o sujeito contemporâneo começa a experimentar o tempo em dois sentidos diferentes: *como algo que passa rapidamente e está vazio de memórias significativas*. Este fato está diretamente relacionado ao aumento exponencial de vivências pontuais às quais o sujeito está constantemente submetido. Essas vivências não guardam integração com as experiências interiores desse sujeito. Já não deixam mais marcas profundas na sua memória. São simplesmente “consumidas”. O que resulta na impossibilidade de o sujeito apropriar-se do tempo, transformando o tempo de suas experiências em um tempo assimilado, ‘seu’. Consequentemente, essa dificuldade de “retirar” do tempo que é empregado nas ações e vivências essa condição heterogênea, pode conduzir o sujeito a formas distintas de *autoalienação* e ainda enfraquecer a

---

<sup>54</sup> Para Marc Augé, “se um lugar pode ser definido como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode ser definido nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não-lugar.” Non-lieux : introduction à une anthropologie de la surmodernité. Paris : Seuil, 1992, p. 100. (tradução nossa).

natureza do seu vínculo social.

Compreendidas na realidade da escola pública, essas questões são – na maioria das vezes – ‘confinadas’ com os dados sobre o adoecimento docente. Contudo, se analisada na perspectiva da *alienação*, essa situação de adoecimento pode ter um entendimento diverso daquele que mostra o surgimento das enfermidades como decorrentes de excesso de trabalho, exclusivamente. Todavia, é preciso reconhecer uma distinção importante. O campo de saúde mental no trabalho, remete-se à *organização do trabalho*, enquanto o campo da saúde física conecta-se, sobretudo, às *condições de trabalho* (Dejours, 2017). Um exemplo disso pode ser ilustrado com a síndrome de *burnout*. Baseado em evidências empíricas, Hartmut Rosa (2019) apresenta outra perspectiva sobre essa síndrome. Para ele, o *burnout* não aparece como consequência de *muito* trabalho ou mesmo da exigência de maior rapidez para executá-lo. Ele se remete à *perda de horizonte ao qual se dirigir*; a um *esgotamento* pelo fato de aumentar cada vez mais a velocidade para manter-se no mesmo lugar. Neste caso, o *burnout* se mostra como uma forma ‘extremada’ de alienação. Tecido de uma relação social baseada em precarização e falta de reconhecimento por um lado e complexificação das exigências, por outro, o trabalhador docente torna-se facilmente capturado pelo sentimento de *autoalienação*. Ou seja, atua como alguém que “se perdeu de si mesmo, desumanizado”<sup>55</sup>. Como um estranho frente a si mesmo, estranha-se em relação ao outro, fragilizando o laço social que antes os unira. Evidentemente, os profissionais que atuam no segmento do ensino médio público não escapam das injunções dessa nova vulgata social que indica os ditames para o trabalho na contemporaneidade. Essa vulgata subtrai os sentidos e empobrece a experiência desses trabalhadores.

---

<sup>55</sup> Essas últimas afirmações estão baseados artigo do sociólogo Ricardo Antunes: Trabalho uno ou omni: a dialética entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato Argumentum, vol. 2, n. 2, julio-diciembre, 2010, p. 09 -15, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil.

## **2.5 AS DINÂMICAS DE SENTIDO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DO ENSINO MEDIO DO DISTRITO FEDERAL**

### **2.5.1 QUADRO TEÓRICO PARA A CONSTRUÇÃO DAS HIPÓTESIS**

Depois de discorrer sobre o papel social da educação e o trabalho docente na Educação Básica e antes de falar diretamente dos sujeitos dessa pesquisa e de seu respectivo espaço de trabalho, faz-se necessário alçar um olhar mais amplo sobre a realidade que configura o ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal. Este olhar atento à configuração atual do segmento nessa região do país parece-nos fundamental para apresentá-lo como um campo fecundo e promissor de estudo.

Iniciaremos este tópico apresentando um brevíssimo histórico da implantação do sistema educacional no Distrito Federal e, dentro desse sistema, o processo mais atual de implementação do Novo Ensino Médio (NEM), iniciado com a promulgação da Lei 3.415/2017, conhecida como a Lei de Reforma do Ensino Médio<sup>56</sup>. Em seguida, lançaremos mão de alguns recursos quantitativos disponíveis. São dados que oferecem uma primeira aproximação do campo, embora não se prime aqui por este tipo de análise, já que se considera impossível reduzir ou mesmo abarcar a realidade – com toda a sua complexidade – a seus aspectos quantitativamente mensuráveis. No entanto, são dados úteis à medida que permitem a identificação de elementos qualitativos que corroboram na compreensão do contexto a ser estudado. Finalmente, aludiremos a reflexões sobre a constatação da importância do trabalho como processo gerador de sentido para os sujeitos. Por um lado, reforçando elementos estruturantes para a humanização e emancipação dos sujeitos. Por outro, destacando situações que precarizam o trabalho dos profissionais docentes do segmento, comprometendo a construção e a manutenção de dinâmicas de sentido no desenvolvimento desse trabalho. Dinâmicas essas cuja existência, vale recordar, é apontada como a principal hipótese desta pesquisa.

---

<sup>56</sup> Para conhecimento e leitura na íntegra do conteúdo desta lei, acessar [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm) .

### **2.5.2 SISTEMA EDUCACIONAL DE BRASÍLIA-DF: BREVE RESGATE HISTÓRICO**

Pensar em educação não é uma tarefa fácil. Sobretudo na esfera pública. É um movimento que envolve processos dialógicos que necessitam de propósito, sistematização e sobretudo reflexão. A educação é também marcada por histórias que são construídas pelas mais diversas mãos de um Brasil miscigenado, que carrega consigo vários povos, conforme nos mostra o professor Darcy Ribeiro (1995). Histórias que são partes integrantes da nossa nação, sobretudo quando se fala especificamente da educação de Brasília. Vale recordar que, antes mesmo da transferência da capital do país, do Rio de Janeiro para o Distrito Federal, já existiam instituições de ensino que pertenciam ao Estado de Goiás e que foram incorporadas ao novo centro administrativo do país (Reis; Cordeiro, 2020).

Essas escolas, que antes serviam aos habitantes locais, passam a servir também os demais habitantes que vieram de várias partes do Brasil para auxiliar na construção de Brasília. Entre os incontáveis desafios que se apresentavam neste período, que iam além da abertura de novas escolas, estava igualmente a concepção de uma nova educação que representasse a inovação advinda com a nova capital estabelecida (Reis; Cordeiro, 2020; Silva, 1985). À frente dessa nova missão estava a Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (NOVACAP), criada a partir da Lei nº 2.874 de 19 de setembro de 1956. No interior da NOVACAP organizou-se o setor de Educação e Saúde, que mais tarde se tornaria o setor de Educação e Difusão Cultural com a Portaria nº 103/B/59 (Reis; Cordeiro, 2020).

A orientação e coordenação dos trabalhos nessa companhia ficou a cargo do educador Anísio Teixeira, que assegurava um olhar específico para educação de Brasília. Anísio tinha o desejo de proporcionar espaços que pudessem contribuir para o desenvolvimento de projetos e ações inovadoras no âmbito do ensino e aprendizagem (Reis; Cordeiro, 2020; Weller; Silva, 2021). Com tal intuição para a educação básica, em 18 de outubro de 1957, inaugura-se a primeira escola primária de Brasília, projetada por Oscar Niemeyer, com obra executada em um período de 20 dias. Essa nova forma de construção rompeu com o modelo tradicional visto na época e tinha como pressuposto ambientes mais estruturados para uma educação inovadora (Reis; Cordeiro, 2020; Silva, 1985). Sobre a rotina desta primeira escola implantada na nova capital, vale ouvir a

descrição oferecida por de Silva (1985)

O GRUPO ESCOLAR NÚMERO UM – o famoso GE-1, da VelhaCap, - funcionava em dois turnos, mas as crianças permaneciam três horas extras em atividades sociais. O primeiro turno começava às 7:30 e ia até às 15 horas; o segundo tinha início às 9 horas e terminava às 17:30. As crianças de ambos os turnos tomavam merenda às 10, almoçavam na escola e faziam nova refeição às 15 horas. Nunca – até hoje – houve em Brasília um grupo escolar que tratasse com tanto carinho a criança e lhe proporcionasse esse suplemento alimentar, tão necessário às classes mais pobres. As refeições eram fornecidas pelo SAPS, cujo responsável em Brasília, o saudoso Francisco Manoel Brandão – autêntico líder, pioneiro infatigável, idealista sem jaça – não media esforços na sua ingente tarefa de amparo à criança e ao trabalhador (Silva, 1985, s.p).

Ainda em 1957, tem-se o surgimento da Escola de Ensino Industrial, não somente com os mesmos pressupostos apresentados por Anísio Teixeira para uma educação integral e social, mas também com foco na mão de obra qualificada. Mesmo com tantas iniciativas, o processo ainda era embrionário e sofria com muitas adaptações e improvisos. Em ambientes não estruturados, com professores ocupando moradias precárias e temporárias, as aulas aconteciam sob tais condições. (Reis; Cordeiro, 2020).

Para intensificar os trabalhos já iniciados pela NOVACAP, em 1959, com o decreto nº 47.472 foi instituída, dentro do Ministério da Educação, a Comissão Provisória de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB), cuja responsabilidade era a de realizar o

planejamento, organização e supervisão do ensino primário e de grau médio, selecionar professores, organizar currículos, efetivar matrículas, bem como incrementar as atividades culturais na futura capital até ser criado o sistema educacional do Distrito Federal. Dentre seus integrantes estava Anísio Teixeira que foi o responsável pela elaboração do documento denominado Plano de Construções Escolares de Brasília, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 1961 (ibid. p.68).

Considerando ainda os problemas na educação básica de Brasília as dificuldades mais acentuadas, por vários motivos, podiam ser identificadas no chamado “grau médio” (Dourado, 2014). Sem equipamentos e sem estrutura, faltava ainda a oferta suficiente de mão de obra docente qualificada. Por isso mesmo, em 1960, realizou-se um concurso público nacional para a contratação de professores do ensino primário e grau médio (Brasília, 2021). Dourado (2014) recorda que cinquenta e nove professores, procedentes de diversas partes do país se apresentaram e fizeram um estágio de treinamento em Brasília, entre os dias 8 e 17 de abril de 1960. No dia 16 de abril houve

a inauguração do Centro de Ensino Médio, designado como “CASEB”, cuja aula inaugural foi ministrada pelo então presidente Juscelino Kubitschek, no dia 19 de abril de 1960.

Como se tratava de um órgão provisório, em 17 de junho de 1960 a CASEB se extingue, dando espaço à Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF)<sup>57</sup>, criada com o decreto nº 48.297. De acordo com o Arquivo Público do Distrito Federal (2018, p. 56), esta Fundação tinha como objetivos principais:

- a) prestar toda a colaboração ao poder público no cumprimento dos programas adotados para o desenvolvimento do ensino no Distrito Federal;
- b) criar, instalar e manter estabelecimentos de ensino elementar, pré-primário, primário, complementar, emendativo e de iniciação profissional, para crianças, para adolescentes e adultos;
- c) criar, instalar e manter estabelecimentos de ensino médio e de aprendizagem profissional;
- d) criar, instalar e manter estabelecimentos de formação e aperfeiçoamento de professores e;
- e) criar e manter serviços educativos e assistenciais que beneficiem alunos e professores.

Com o acelerado desenvolvimento da capital, houve necessidade de se incluir no Plano Piloto a criação de escolas de Grau Médio. Essa demanda mantinha, evidentemente, uma intrínseca relação com o aumento populacional advindo da migração de mão de obra para a construção de Brasília (Weller; Silva, 2019, 2021). No intuito de responder parcialmente a essa demanda, foram criadas algumas escolas de ensino médio entre 1957 e 1964 no Plano Piloto - atual região administrativa de Brasília

---

<sup>57</sup> Em 1964 a FEDF passa a ser vinculada à secretária de Educação e Cultura (SEC), pela Lei nº 4.545, de 10 de dezembro. Com isso, ocorre uma redefinição de estrutura e de competências da FEDF, passando a ser um órgão descentralizado com personalidade jurídica, sujeito à supervisão e controle da SEC (Arquivo Público Do Distrito Federal, 2018; Reis; Cordeiro, 2020). Até a sua extinção, autorizada pela Lei nº 2.294, de 21 de janeiro de 1999, e regulada pelo Decreto nº 21.396, de 31 de julho de 2000, a Fundação Educacional do DF foi o órgão de prestação dos serviços públicos educacionais do Distrito Federal. Após sua extinção, as competências e atribuições foram transferidas para a Secretaria de Educação do Distrito Federal (Arquivo Público Do Distrito Federal, 2018, p. 59).

-, em Taguatinga, em Planaltina e no Núcleo Bandeirante (Ibid. 2021, p. 66).

A principal preocupação na formação de Grau Médio era preparar os estudantes tanto para a vida profissional, quanto para a vida social. Anísio Teixeira, mentor desse projeto, previa a emancipação dos estudantes e entendia que, por meio dessa emancipação, ocorreria a transformação da sociedade como um todo. Weller e Silva (Ibid., p.65) descrevem claramente a intenção que circundava a proposta pedagógica desses centros de educação média. Nas palavras desses autores, tais centros

deveriam propiciar aos jovens o desenvolvimento de suas aptidões e habilidades mediante a interação com seus pares e a orientação de grupos de professores. Mesmo matriculados em cursos de nível médio distintos, a proposta era permitir a socialização entre todos os jovens que frequentavam os centros, por exemplo, em atividades culturais e esportivas e por meio da utilização de espaços comuns, como a biblioteca e o refeitório. Assim, esses centros preparariam as futuras gerações tanto para o mercado de trabalho quanto para a continuidade dos estudos.

Anísio Teixeira não tinha como proposta tão somente a construção de escolas, mas sobretudo a construção e a manutenção de ambientes interativos. Para a execução do plano, previa-se a construção de um Centro de Educação Média (CEM), a cada 45.000 habitantes (Weller; Silva, 2019, 2021) Nessas estruturas, estariam incluídas as seguintes arquiteturas: a) Escola Secundária Compreensiva (incluindo cursos de humanidades, cursos técnicos e comerciais, cursos científicos); b) Parque de Educação Média (com quadras para voleibol, basquete, piscina, campo de futebol etc.); c) Núcleo cultural (teatro, exposições, clubes); d) Biblioteca e museu; e) Administração; e) Restaurante (Teixeira, 1961, p. 196, *apud* Silva, 2019).

Além de oferecer um espaço interativo, era de responsabilidade dos CEM preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior, bem como o preparo para o mercado de trabalho. Para tal, previa-se uma formação ampliada em tempo integral, oferta cuja divisão se dava a partir de três categorias, como apontam Weller e Silva (2021): a) curso geral prático, a ser ministrado para todos os estudantes ou para a grande maioria, voltado para a formação de uma cultura geral, com ênfase em Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Matemática e Ciências Físicas e Sociais Aplicadas; b) cursos com ênfase em línguas estrangeiras e estudos teóricos, como aprofundamento do curso geral, para aqueles que se mostrassem interessados ou capazes de estudos

dessa natureza; e c) cursos técnicos, para os inclinados à especialização tecnológica (Weller; Silva, 2021, p.65).

É importante ressaltar ainda que esse projeto estava em plena consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 1961. Ele atendia, portanto, aos anseios e as necessidades formativas da época. Os CEM, enquanto centros de referência, deveriam oferecer estrutura e suporte equiparados aos Centros Universitários (Silva, 2019). Na figura a seguir, evidenciam-se as primeiras escolas que ofertavam essa modalidade de ensino.

**Tabela 2 – Ano de Fundação das Primeiras Escolas de Brasília**

| Região Administrativa | Escola                                | Fundação | Oferta EM |
|-----------------------|---------------------------------------|----------|-----------|
| Plano Piloto          | Caseb                                 | 1960     | 1960      |
|                       | Elefante Branco                       | 1961     | 1961      |
|                       | Ginásio Industrial JK                 | 1963     | 1963      |
| Taguatinga            | CEM Escola Industrial de Taguatinga   | 1961     | 1961      |
| Planaltina            | Ginásio de Planaltina                 | 1961     | 1964      |
| Núcleo Bandeirante    | Ginásio Noturno do Núcleo Bandeirante | 1963     | 1964      |

Fonte: Weller; Silva, 2019, p. 28.

A data de 1964 marca o final da oferta do que hoje conhecemos como ensino médio, sob a mentoria de Anísio Teixeira. Com o advento da ditadura militar, instaurada em 1964, o processo educativo foi emparelhado e a educação inovadora proposta por Anísio Teixeira foi transformada em ações repressivas. O fechamento total desse ciclo se deu com a promulgação da Lei nº 5.692 de 1971. Durante o decorrer dos anos de 1960, pouco se sabe dessa experiência inovadora de ensino médio. Todavia, evidenciam-se vestígios de uma educação de base tecnicista (Weller; Silva, 2019).

Na análise e compreensão de Krawczyk (2011, p. 745), a inclusão do ensino médio no âmbito da educação básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui.

Atualmente, a Lei nº 13.415 de 2017 apresenta uma nova organização para o ensino médio, o que encetou inúmeras discussões não somente em nível local - na

capital - mas em todo o território nacional. Essas discussões precisam ser ampliadas e sistematizadas, para uma melhora significativa da prática pedagógica no ensino médio. Muito embora com informações mais dispersas por ausência de dados sistematizados, é mister compreender o processo – ainda em curso – de implementação da proposta para o novo ensino médio.

### 2.5.3 NOVO ENSINO MÉDIO (NEM): O CAMINHO PROPOSTO PARA O DF

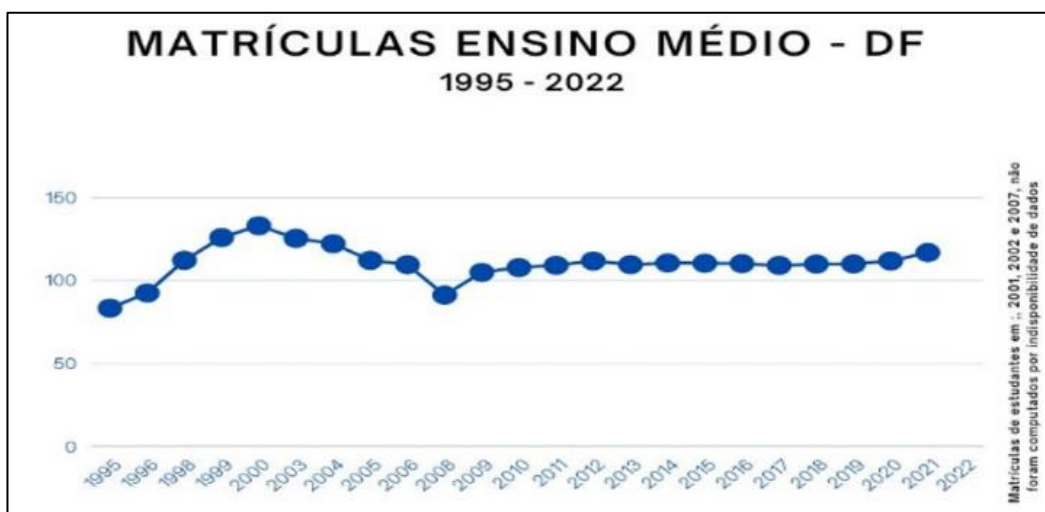
As discussões sobre como dirimir a evasão escolar e promover uma educação em consonância com o contexto sociopolítico e profissional sempre foram sinalizadas na construção do ensino médio. No caso do Distrito Federal, o debate sobre estes temas fundamenta-se nas propostas de Anísio Teixeira, que compreendia a importância de se cumprir exigências curriculares, mas também as necessidades e desejos dos jovens nesta fase do ensino.

Um dos indicadores de diminuição da evasão está previsto no Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), mais especificamente na meta 3, que estipula o aumento da taxa líquida de matrículas do ensino médio para 85%, até o final do período de vigência do Plano, cujo término se dará no ano de 2024. A tabela abaixo apresenta os dados de matrículas do ensino médio em Brasília, tomando como referência os censos realizados no período de 1995 a 2022, e sistematizados pelo INEP. Em seguida, esses mesmos números são apresentados na forma de um gráfico para que se tenha a dimensão de aumento ou diminuição de matrículas no período.

| Tabela 3 - Matrículas do Ensino Médio no DF (1995 – 2022) |                  |      |                  |                                                                                                           |                  |
|-----------------------------------------------------------|------------------|------|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| Ano                                                       | Nº de Matrículas | Ano  | Nº de Matrículas | Ano                                                                                                       | Nº de Matrículas |
| 1995                                                      | 83.446           | 2008 | 91.277           | 2017                                                                                                      | 109.143          |
| 1996                                                      | 92.536           | 2009 | 104.956          | 2018                                                                                                      | 109.938          |
| 1998                                                      | 112.202          | 2010 | 107.852          | 2019                                                                                                      | 110.020          |
| 1999                                                      | 125.884          | 2011 | 109.587          | 2020                                                                                                      | 111.824          |
| 2000                                                      | 133.027          | 2012 | 111.774          | 2021                                                                                                      | 116.843          |
| 2003                                                      | 125.394          | 2013 | 109.143          | 2022                                                                                                      | 114.414          |
| 2004                                                      | 122.225          | 2014 | 109.938          | Obs.: matrículas de estudantes de 1997; 2001; 2002; 2007, não foram contabilizadas por indisponibilidade. |                  |
| 2005                                                      | 112.177          | 2015 | 110.020          |                                                                                                           |                  |
| 2006                                                      | 109.567          | 2016 | 11.824           |                                                                                                           |                  |

Fonte: INEP (2023).

**Gráfico 1 – Número de Matrículas em Ensino Médio no Distrito Federal (1995-2022)**



Fonte: INEP (2023).

Muito além da matrícula – como dado importante -, é necessário garantir a permanência e conclusão do ensino médio com qualidade, porém não há indicadores e metas previstas no decênio do PNE 2014/2024. Outro aspecto previsto pelo PNE (2014/2014) é o estabelecimento de diretrizes e estratégias para o desenvolvimento da educação. De acordo com o documento, o foco para este segmento era a interdisciplinaridade, na qual a teoria e a prática são evidenciadas com o trabalho de forma diversificada, alinhando etapas de aprendizagem obrigatórias e eletivas. Somado ao PNE, em 2017 foi aprovada a Lei 13.415/2017, também chamada de lei da Reforma do Ensino Médio. Trata-se de uma alteração realizada na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional que, entre outras coisas, estabelece mudanças na carga horária e no currículo do ensino médio, tornando-o mais flexível para este segmento, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A orientação e o planejamento curricular previstos pela DCN, sob os dispositivos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e que tem em vista o Parecer CNE/CEB nº 3, de 8 de novembro de 2018, homologado pela Portaria MEC nº 1.210, de 20 de novembro de 2018 (publicada no Diário Oficial da União (DOU), de 21 de novembro de 2018), prevê que este segmento tenha duração mínima de 3 (três) anos, com carga

horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, cuja distribuição pode acontecer em , pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, considerando que: I- a carga horária total deve ser ampliada para 3.000 (três mil) horas até o início do ano letivo de 2022; II - a carga horária anual total deve ser ampliada progressivamente para 1.400 (um mil e quatrocentas) horas.

Especificamente sobre o currículo, o novo ensino médio (NEM) precisa ser composto por Formação Geral Básica (FGB) e Itinerário Formativo (IF). A primeira, definida como um conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na BNCC, que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, promovendo aprendizagens fundamentais para a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre suas possíveis soluções. Por Itinerário Formativo, entende-se o conjunto de unidades curriculares que promove o aprofundamento de conhecimento do estudante, que contribui diretamente para seus estudos futuros ou para o mundo do trabalho, além de estimular o jovem a desenvolver soluções para problemas específicos da sociedade.

Especificamente em Brasília – DF, as diretrizes e o currículo vêm acompanhados dos objetivos de aprendizagem estabelecidos no Currículo em Movimento da Rede Pública de ensino do DF. O Currículo em Movimento é uma proposta curricular elaborada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) em 2014, e tem como objetivo representar o que há de mais recente no currículo da etapa final da educação básica na região. Tendo como alinhamento os documentos nacionais, o Currículo em Movimento propõe o uso de eixos transversais, a fim de garantir o fluxo curricular e a integração das áreas de Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade. Neste sentido, a integração foi homologada pela portaria nº 507, de 30 de dezembro de 2020, publicada no DODF de 04 de janeiro de 2021, com base no Parecer nº 112/2020 – CEDF, de 08 de dezembro de 2020.

Desde 2020, a SEEDF oferecia uma estrutura com carga horária de 3.000h. No momento da implementação do Novo Ensino Médio (NEM), houve a necessidade apenas de reorganizar a estrutura curricular para atender a legislação, estabelecendo

diferentes cenários de implementação. Esses cenários podem ser observados no quadro onde são ofertados os seguintes itinerários: Itinerários Formativos por Área de Conhecimento (IFAC) - composto por - Projeto de Vida, Eletiva, Projetos interventivos e por Trilhas de Aprendizagem; Itinerário Formação Técnico Profissional (IFTP) composto por: Plano de curso no eixo tecnológico, com um catálogo de cursos Técnicos ou de qualificação profissional (FIC) e Itinerário Formativo Integrador – (IFI) composto por articulação entre as áreas de conhecimento e o Itinerário Formativo em Língua Estrangeira (IFLE) - (Língua Espanhola obrigatória).

| Tabela 4 - Carga horária dos itinerários formativos |                   |                   |                   |
|-----------------------------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| CENÁRIO 1                                           | CENÁRIO 2         | CENÁRIO 3         | CENÁRIO 4         |
| FGB 1700h                                           | FGB 1700h         | FGB 1700h         | FGB 1700h         |
| IFLE: 100h                                          | IFLE: 100h        | IFLE: 100h        | IFLE: 100h        |
| IFAC: 1200h                                         | IFTP: 1200h       | IFI 1560h         | IFI 1560h         |
|                                                     |                   | IFTP: 1200h       | IFAC: 1200h       |
| Total: 3000 horas                                   | Total: 3200 horas | Total: 4560 horas | Total: 4560 horas |

Fonte: Do autor, a partir de dados disponíveis em DISTRITO FEREDAL (2023).

A implantação do NEM se deu efetivamente no DF entre 2020 e 2021, em um conjunto de 12 escolas pilotos (totalizando aproximadamente 6.000 alunos). De forma progressiva iniciou-se, em 2022, a implantação nas 1<sup>as</sup> séries; nas 2<sup>as</sup> séries em 2023 e, segundo o planejamento a implantação, 2024 abarcará as 3<sup>as</sup> séries. Em artigo presente no site da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), Izel (2022) mostra objetivamente o que muda na rede pública do DF com a implementação do NEM.

Durante seis semestres dos três anos, os estudantes terão contato com as disciplinas da FGB e dos IFs. Biologia, física, química, arte e língua espanhola compõem a oferta. A da FGB. Filosofia, geografia, história, sociologia e língua inglesa fazem parte da oferta do segundo semestre. Além dessas, língua portuguesa, matemática e educação física são matérias obrigatórias durante todo o período do NEM. (Izel, 2022, s.p)

De forma mais geral, as principais mudanças focadas no EM e realizadas pela SEEDF foram: a) Configuração: o ensino médio mantém sua configuração anual, 1<sup>o</sup>, 2<sup>a</sup>

e 3ª séries, organizados por semestres; b) Carga horária: módulo-hora aula, que corresponde a 50 minutos; c) Avaliação por objetivos de aprendizagens: acompanhamento do rendimento de cada estudante para a identificação de fragilidades e a personificação (conforme perfil dos estudantes), e de ações planejamentos que auxiliem nas aprendizagens; d) Currículo: Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. Neste escopo cada uma das escolas pode definir diferentes atividades eletivas a partir da escuta dos estudantes, ampliando a diversidade de conteúdos com a ampliação de uma visão para além das disciplinas básicas. Cada estudante deverá escolher 5 (cinco) disciplinas eletivas<sup>58</sup>, sendo 2 (duas) obrigatórias para área de linguagens e suas tecnologias: Língua Portuguesa e Educação Física e para a área de Matemática e suas Tecnologias: Matemática; e) Os estudantes têm uma disciplina obrigatória, com a função de nortear os processos de escolhas. “O projeto de vida”, com foco no autoconhecimento, em descoberta de habilidades pessoais, com isso auxiliar os estudantes em suas expectativas, escolhas relativas à sua vida profissional; f) Catálogo de trilhas de aprendizagem integradas por duas ou mais áreas do conhecimento, elaborado e disponibilizado em 2022, para estruturação nas unidades escolares em 2023; g) Na expectativa de atender a arquitetura pedagógica do NEM, a Unidade Curricular Projeto de Vida (obrigatório), torna-se o eixo condutor da formação dos estudantes; h) Equipe: todas as escolas contam com um coordenador pedagógico, direcionado para esse novo modelo de Ensino Médio.

---

<sup>58</sup> Para identificar a lista com todas as disciplinas eletivas que serão ofertadas pelo SEEDF, basta acessar: <https://sites.google.com/edu.se.df.gov.br/eletivas2022/Eletivas?authuser=0>

**Figura 1 – Formação Geral Básica e Itinerários Formativos do Ensino Médio**



Fonte: Do autor.

Nesta tentativa de sintetizar os principais movimentos que constituem a construção do Ensino Médio no DF e sua constante reestruturação, promovida pela SEEDF, verifica-se a busca de uma proposta educativa pautada no cuidado e respeito ao desenvolvimento integral dos estudantes da região, prerrogativa do Currículo em Movimento e do legado de Anísio Teixeira. No entanto, objetivamente falando, existem inúmeros desafios impostos pela realidade socioeducacional no DF. Desafios que vão da implantação das propostas pedagógicas ao real investimento em formação docente, estrutura física e tecnológica das escolas. No que diz respeito à realidade docente encontrada no DF, é fundamental compreendê-la a partir dos dados mais recentes que dispomos.

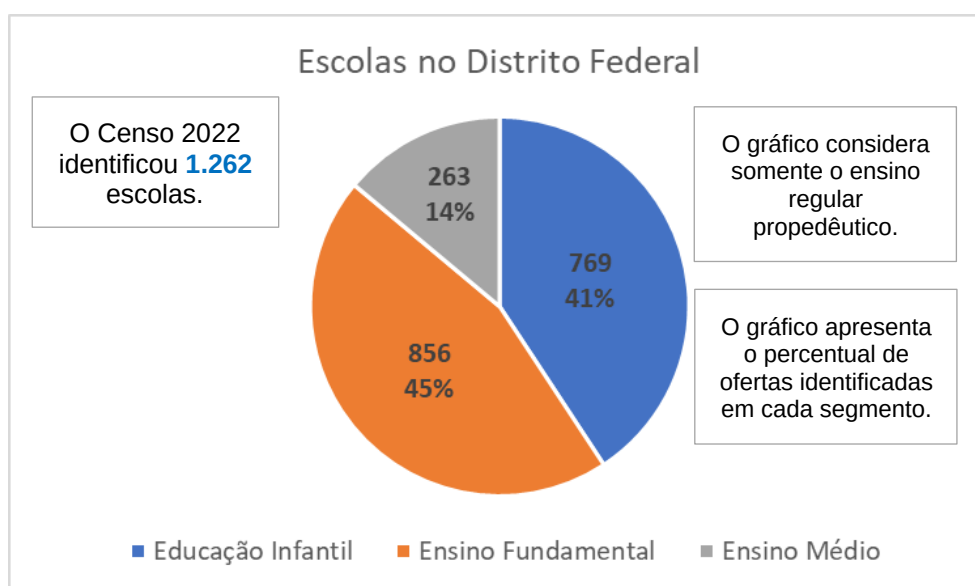
Nos quadros abaixo encontram-se os últimos dados<sup>59</sup> apresentados pelo *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* (INEP, 2022) sobre a realidade do ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal. Intencionalmente selecionados, esses dados englobam as seguintes informações sobre este segmento: 1) o número de escolas que o ofertam; 2) o número total de matriculados; 3) o número de profissionais atuantes; 4) a diferença de gênero entre os profissionais; 5) a faixa etária dos

<sup>59</sup> INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 28 fev. de 2023.

profissionais, também a partir da diferença de gênero e; 6) a formação acadêmica desse corpo docente.

No que tange ao número de escolas de ensino médio, é importante destacar que os dados dos últimos anos revelam que a maior parte dessas escolas pertence à rede privada de ensino, seguida pela rede estadual, com menos da metade deste número. Trata-se, ainda, do menor segmento da educação básica, como expressa o quadro abaixo.

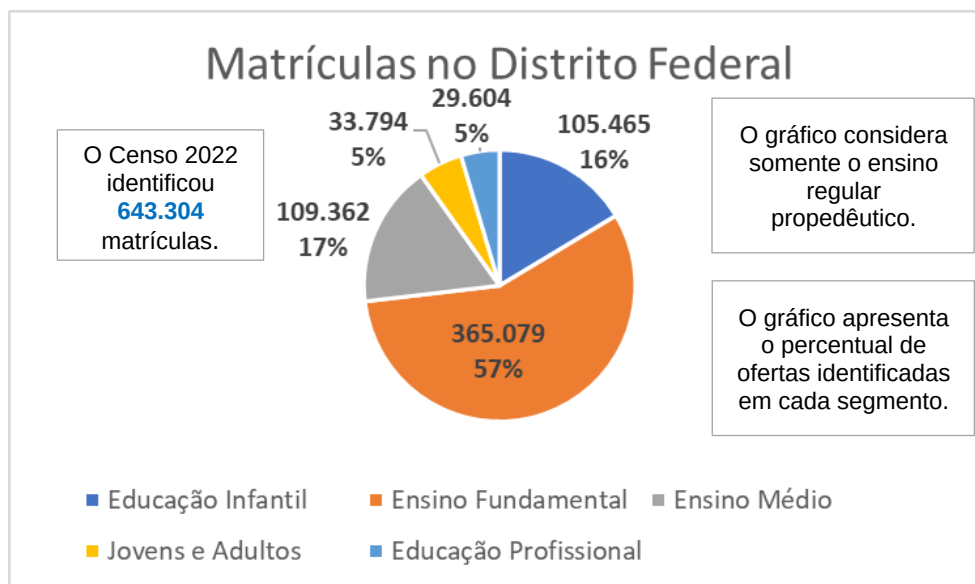
**Gráfico 2 – Modalidade de Ensino nas Escolas do DF (2022)**



Fonte: Do autor, com base nos dados do INEP (2022).

Já com relação ao número de matrículas, 17% das mais de seiscentas mil registradas no último censo correspondem ao segmento do ensino médio. Vale destacar que este percentual, que corresponde a mais de cento e nove mil matrículas, representa o ensino médio regular propedêutico, não integrado à educação profissional.

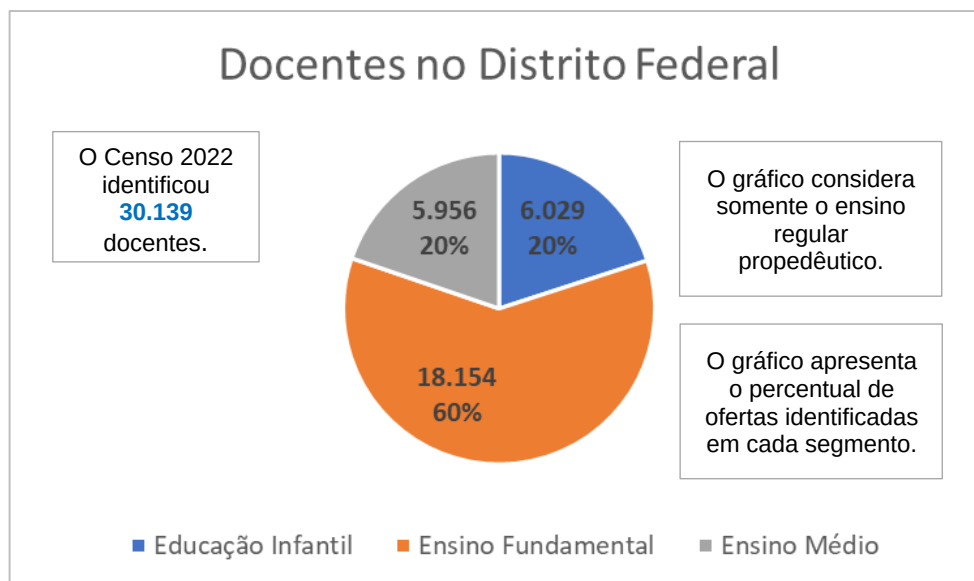
**Gráfico 3 – Quantidade de Matrículas em Escolas do DF por Modalidade de Ensino (2022)**



Fonte: Do autor, com base nos dados do INEP (2022).

Um dado interessante é o que corresponde ao número absoluto de docentes da educação básica no Distrito Federal. Comparado aos dados do último censo (2021), o número de docentes teve ligeira queda, passando de 30.179 para 30.139, segundo dados do censo (2022). No entanto, o segmento de ensino médio não acompanhou esta tendência, apresentando leve incremento no quadro de docentes. Os dados do último censo (2022) apresentam um número de 5.956 docentes contra 5.912 registrados no censo anterior (2021).

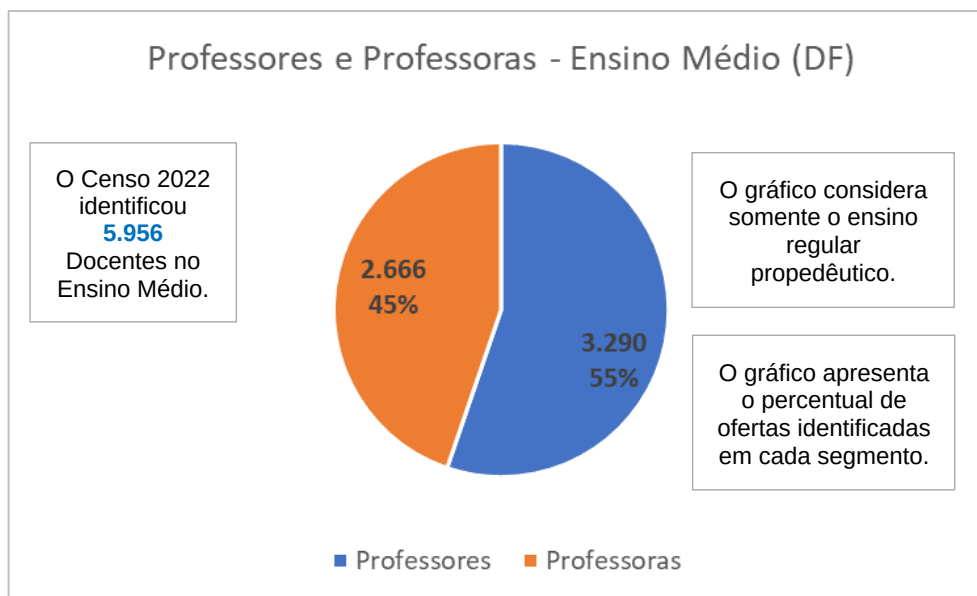
**Gráfico 4 – Número de Docentes por modalidade de ensino no Distrito Federal (2022)**



Fonte: Do autor, com base nos dados do INEP (2022).

Apoiados nos dados mais atuais e sob a perspectiva do número de homens e mulheres que atuam como docentes no ensino médio, encontramos o seguinte quadro:

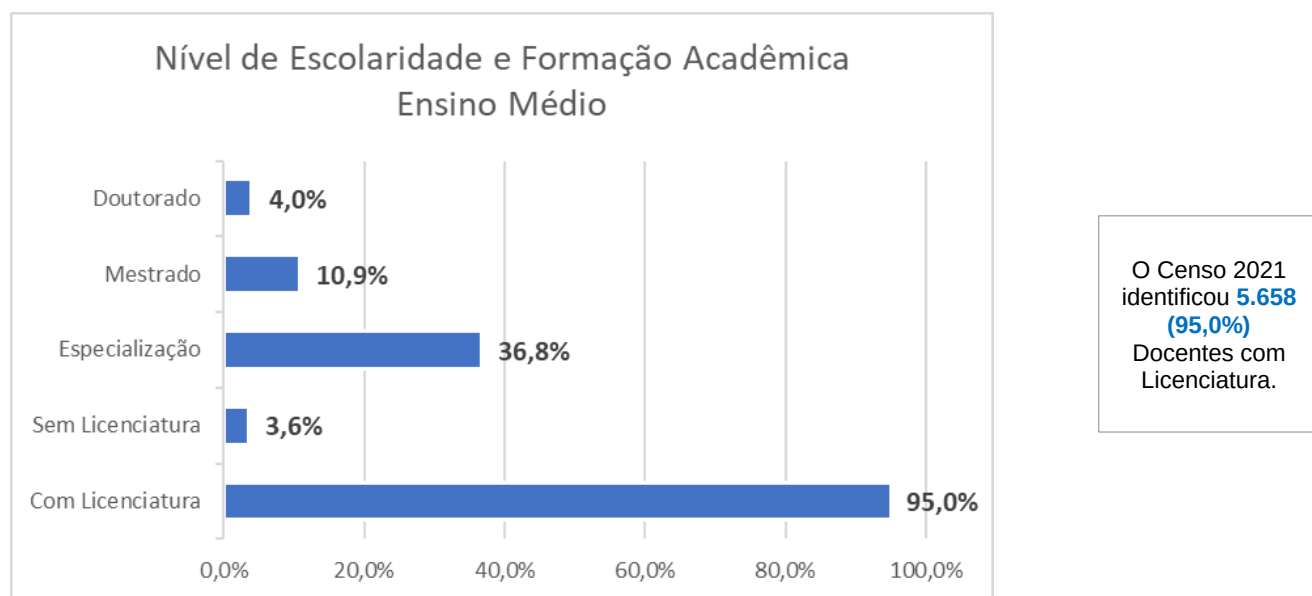
**Gráfico 5 – Sexo de Docentes no Ensino Médio no Distrito Federal (2022)**



Fonte: Do autor, com base nos dados do INEP (2022).

Acompanhando a tendência nacional, os dados revelam que a quase totalidade dos docentes possui nível superior completo, com licenciatura.

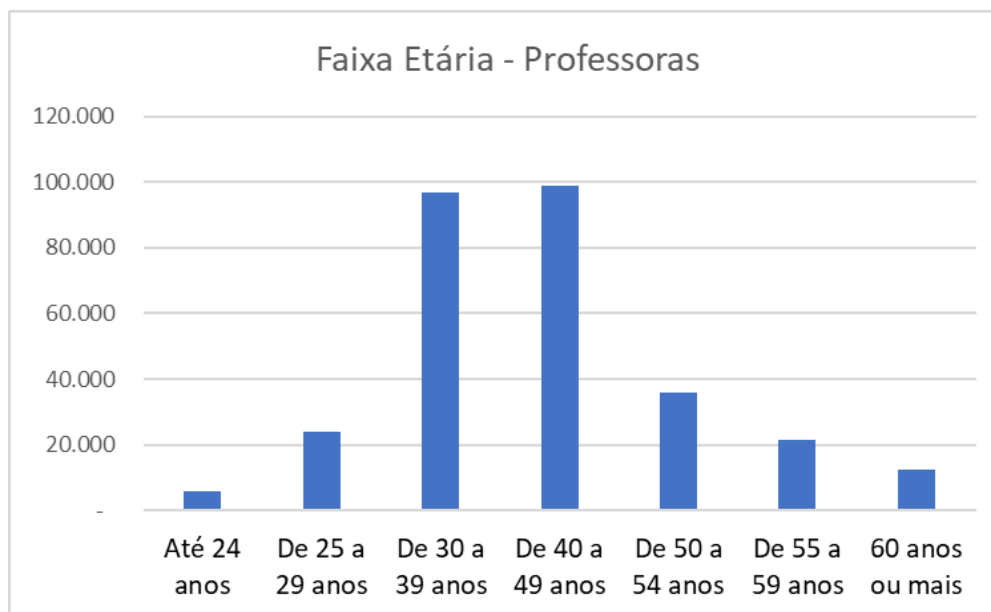
**Gráfico 6 – Nível de Escolaridade e Formação Acadêmica de Docentes do Ensino Médio no Distrito Federal (2021)**



Fonte: Do autor, com base nos dados do INEP (2022).

Como é possível observar no quadro abaixo, a maior parte dos docentes que atua no segmento do ensino médio está na faixa etária entre 30 e 49 anos. Este dado geracional é particularmente interessante quando associado à questão das distintas visões, percepções e expectativas sobre o trabalho que podem coabitar em uma unidade escolar, por exemplo. Este elemento, entre outros, será retomado no desenvolvimento da análise dos dados, depois de realizada a coleta nas 5 unidades do Distrito Federal.

**Gráfico 7 – Faixa Etária de Docentes do Ensino Médio no Distrito Federal (2022)**



Fonte: Do autor, com base nos dados do INEP (2022).

Após a apresentação dos dados do ensino médio no Distrito Federal, passamos ao segundo ponto deste tópico: indicar algumas reflexões sobre o lugar do trabalho na produção de sentidos para os sujeitos, ora na direção de sua humanização, ora como obstáculo para ela. Iniciamos este ponto cotejando duas visões distintas e complementares, tendo em vista suas imbricações e as consequências que produzem para o processo de subjetivação dos profissionais.

Na primeira visão, permitiremos a um dos mais ardentes defensores da centralidade do trabalho na atualidade, Ricardo Antunes<sup>60</sup> (2009, p. 165 [grifos do original]), a descrição da categoria *trabalho*, cujo apoio esse autor encontra na *Ontologia do Ser Social* de Lukács. Essa categoria “se constitui – afirma ele – “como fonte *originária, primária*, da realização do ser social, *protoforma da atividade humana*, fundamento ontológico básico da omnilateralidade humana”. Note-se que essa descrição revela que, por meio do trabalho, ocorre simultaneamente a transformação da natureza e do próprio sujeito que trabalha. Dessa forma, a emergência da consciência

<sup>60</sup> Ricardo Antunes é um sociólogo cuja vasta produção bibliográfica tem se debruçado, há mais de 40 anos, sobre as questões do mundo do trabalho. Como rio caudaloso, seus escritos e reflexões fecundam as mais diferentes perspectivas sobre o tema, reforçando, evidentemente a centralidade do trabalho para o ser social, sempre na contramão de leituras que apontam para a flexibilização e precarização do trabalho, enraizadas no paradigma capitalista dominante.

humana no ser social passa de um epifenômeno meramente biológico para algo ativo e fundamental de sua vida cotidiana. É por essa razão exatamente que o trabalho se converte num espaço primigênio de constituição de uma vida detentora de autenticidade e cheia de sentido. Autenticidade e sentido que são cotidianamente buscados pelos seres sociais para a autorrealização individual e coletiva (Antunes, 2009).

É importante considerar a pertinente ponderação que esse autor faz no intuito de se evitar equívocos no entendimento do que corresponde essa busca cotidiana por sentido empreendida pelo ser social na realização do seu trabalho. Na expressão de Antunes,

Dizer que uma vida cheia de sentido encontra na esfera do trabalho seu *primeiro momento* de realização é *totalmente diferente de dizer que uma vida cheia de sentido se resume exclusivamente ao trabalho, o que seria um completo absurdo*. Na busca de uma vida cheia de sentido, *a arte, a poesia, a pintura, a literatura, a música, o momento de criação, o tempo de liberdade*, têm um significado muito especial. Se o trabalho se torna *autodeterminado, autônomo e livre*, e por isso *dotado de sentido*, será também (e decisivamente) por meio da *arte, da poesia, da pintura, da literatura, da música, do uso autônomo do tempo livre e da liberdade* que o ser social poderá se humanizar e se emancipar em seu sentido mais profundo. (Antunes, 2009, p. 143 [grifos do original].).

Essa última ponderação abre espaço para que avancemos para a segunda visão sobre relação do trabalho com a busca de sentido, remetendo a um nível mais concreto do cotidiano do trabalho dos docentes. Neste ponto, tomaremos como referência os estudos e reflexões elaborados por Tardif & Lessard (2013, p. 36-37), por considerar a perspectiva dos autores mais completa e abrangente.

Sob as lentes do trabalho, os autores nos recordam que a docência possui determinações específicas que não podem ser desconsideradas, sem produzir como resultado visões moralizantes e normativas sobre a ação desses profissionais. É a análise – como em qualquer outro trabalho humano – do fazer docente em seus ambientes de trabalho que pode neutralizar visões reducionistas da docência que se encontram, portanto, também mais distante do cotidiano desses sujeitos em sua realidade laboral. Se retomamos a perspectiva desses dois autores de considerar a docência como uma *profissão de interações humanas*, é possível depreender dessa afirmação, algumas considerações relevantes sobre a construção de sentido do sujeito social, em situação laboral.

Tomado na perspectiva de uma *profissão de interações humanas*, o trabalho docente poder ser analisado a partir de distintas dimensões ou mesmo necessidades (Abdalla, 2006; Tardif, 1993, Pourtois; Desmet, 1999). Entretanto, algo comum coabita todas essas análises: as dificuldades, os dilemas, as contradições, as resistências, as lacunas, as prescrições formais, a necessidade de criatividade e as demais experiências que atravessam o cotidiano desses profissionais, têm impactos consideráveis na rotina de trabalho e, evidentemente, na identidade, no processo de subjetivação e na historicidade desses atores em situação laboral. Outrossim, é preciso dizer que tais impactos não têm um caráter estritamente individualista e que, portanto, não estão encapsulados na experiência privada do indivíduo. Seria um equívoco e uma redução de perspectiva caminhar nesta direção. Até porque, a convicção deste trabalho repousa justamente no fato de entender que as experiências sociais podem conferir às práticas e à própria vida do sujeito, uma existência com sentido. A experiência social, na formulação de Dubet (1994, *apud* Waltier, 2003, p. 180), “designa as condutas individuais ou coletivas dominadas pela heterogeneidade de seus princípios constitutivos e pelas atividades dos indivíduos que devem construir os sentidos de suas práticas no meio desta heterogeneidade”.

Assim, fica mais claro entender que a experiência subjetiva do sujeito se constitui socialmente. Isto significa afirmar que o relato da sua experiência, o falar de si, admite um horizonte mais ou menos compartilhado, onde a dimensão social, no discurso comum, na linguagem pública de uma coletividade marca profundamente a experiência vivida pelo sujeito que divide o mesmo universo de trabalho, sob condições e desafios comuns. Exatamente por isso- nos recordam Tardif & Lessard (2013, p. 52-53) -, até as experiências mais íntimas se inscrevem dentro de uma perspectiva social mais ampla, onde há uma cultura profissional partilhada por um grupo, cujos membros captam significados muito parecidos em situações vividas coletivamente. Neste caso, é no espaço em que o trabalho se desenvolve contidamente que o profissional docente encontra o campo de disputa entre a autonomia conquistada ou uma existência social heterônoma.

Como vimos, especialmente rica e multifacetada, a realidade do ensino médio denota a importância de um segmento que catalisa aspectos econômicos, políticos e

culturais. É possível afirmar, inclusive, que é nele onde as injunções sociais sobre a educação e, conseqüentemente sobre o trabalho dos docentes, cristalizam-se mais fortemente<sup>61</sup>. São essas injunções e determinações sociais e suas conseqüências para os profissionais que precisam ser capturadas e rigorosamente analisadas no desenvolvimento da pesquisa. No entanto, parece-nos que só é possível fazê-lo adequadamente na proximidade cuidadosa da experiência pessoal e coletiva, da vida *vivida* – e narrada- pelos sujeitos que constituem esse segmento da educação. Nesse terreno empírico, a pesquisa ganhará relevo e profundidade. É o que será perseguido pela proposta metodológica ou *procedimento de pesquisa*.

---

<sup>61</sup> Para se ter uma ideia do enorme conflito de interesses que povoa a organização/gestão desse segmento da educação, pode-se conferir a abordagem interessante de DANTAS, J. S.; SILVA, F. F. **O ensino médio em disputa: a perspectiva política e ideológica da Folha de S. Paulo**. PerCursos, Florianópolis, v.18, n.36, p. 259 – 276, jan./abr. 2017. Disponível em:

<<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724618362017259/pdf>> Acesso em 23 de set. de 2020.

## CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE PESQUISA

### 3.1 O MÉTODO DE PESQUISA

*Todo o meu escrever é prestar ouvidos.*

Marina Tsvetaeva

Na introdução sobre o método de pesquisa, uma constatação indispensável: os objetivos que compõem e traduzem o campo apresentado nesta pesquisa pedem um método investigativo qualitativo. Ou seja, o que se busca com esse método é compreender o estudo do significado ou o “querer-dizer dos fenômenos humanos”, ouvindo o que as pessoas têm a nos dizer sobre eles, a fim de expressar os significados e sentidos que atribuem a tais fenômenos (Turato, 2018, p. 143 - 144). Ainda de acordo com esse autor, a natureza qualitativa da pesquisa tem se mostrado eficaz e possibilita a

investigação de crenças e atitudes sobre assuntos/temas delicados e em que uma relação íntima e de confiança pode permitir o acesso do pesquisador a dados que não seriam acessíveis por métodos quantitativos (*apud* BRITTEN et al., 1995, p. 105).

Isso aduz o fato de que o objeto ora estudado é eminentemente histórico e cuja realidade não se define na estabilidade, mas em diferentes formas de transição e fermentação do real. Dito com outras palavras, o próprio do que é histórico é o inacabado e o inacabável, o que está aberto a novos acabamentos e superações ou transformações (Demo, 1985). Logo, em pesquisa sociológica, por sua característica histórica, os fenômenos são sempre complexos e difíceis de serem apreendidos, porquanto o objeto combina “transparência e opacidade” (Da Matta, 1991, p. 27).

Antes, porém, de entrar propriamente no detalhamento do método de pesquisa, é razoável e importante iniciar com uma definição da noção de trabalho que será aqui utilizada. Serão considerados, sobretudo, aspectos valiosos e úteis ao desenvolvimento da reflexão. Essa noção implica reconhecer e articular duas dimensões indissociáveis, porém diferentes (Roger, 2013). A primeira é a noção que considera o trabalho como a realização de uma atividade, uma ação cujas

características recolhem prescrições oficiais, um ‘saber-fazer’ que se constitui de gestos, uso de recursos materiais e simbólicos, posturas e atitudes e de trocas dialógicas, de interações orais, de uma linguagem, enfim. A segunda noção é o que se tem como resultado mais amplo do próprio desenvolvimento da ação e de todas as interações que ela exige. Trata-se do ângulo que envolve as dimensões subjetivas e intersubjetivas, que escapa e ultrapassa a mera execução da atividade. É o ‘não aparente’ da ação, mas que também está ali. Ou seja, é o que se produz na interação entre o que está *prescrito* e a *realidade* da execução. Como nos recorda Dejours(2008, p. 39), “trabalhar é preencher o espaço entre o prescrito e o efetivo” .

Com essas duas noções que retomam aqui a compreensão de trabalho a ser utilizada na pesquisa, já podemos nos perguntar sobre a compreensão específica do trabalho docente. Entende-se, nessa perspectiva, que o trabalho desse profissional reúne igualmente ambas as noções. Por uma parte, é um trabalho que congrega conhecimentos e saberes, na relação entre as condições prescritivas oficiais e as condições objetivas e materiais da realização da atividade na constituição da própria profissionalização. Por outra parte, versa sobre as relações que a realização do trabalho estabelece: consigo mesmo, com os pares, com a hierarquia pedagógica e de funções, com a gestão da instituição etc., em um contexto histórico e social mais abrangente, produtor de variadas condicionantes. O real do trabalho docente (Dejours, 2008), eivado de potenciais relações, sofrimentos, fracassos, contradições, afetos e desafetos, impede, portanto, que se veja no trabalho docente uma atividade individual, descontextualizada, mas eminentemente coletiva que “vincula e desvincula o individual e o social, o sujeito e a organização do trabalho, os sujeitos entre si e os sujeitos com os objetos que os mobilizam” (Clot, 2008, p. 10).

Agora, com essas considerações, é preciso falar diretamente sobre o método a ser adotado na pesquisa. Seja como for, o preenchimento entre a dimensão prescritiva e real do trabalho é algo que cabe diariamente ao sujeito que trabalha. Ora, essa realidade que não está aparente e que não pode ser prevista ou antecipada simplesmente pelo sujeito, exige uma entrada indireta em sua realidade. É na atividade realizada, no trabalho efetivado, nas interações diversas promovidas por ele que o efetivo ou real do trabalho se manifesta. Mesmo que esse real não se deixe apreender

ou se traduzir por completo, é possível acessar algo de conhecimento desse trabalho. Dejours (2008) aponta como fazê-lo, a partir de um processo mediado, quando subscorre que

O conhecimento que se pode ter do que não pertence ao mundo visível é um conhecimento incompleto, mas que não deixa de ser um conhecimento, a condição de fazer uso da única mediação que conhecemos para ter acesso à subjetividade, ou seja, à palavra (Dejours, 2008, p. 59).

Dejours afirma nesse texto que o acesso ao conhecimento da realidade do trabalho pede que se leve em consideração a subjetividade dos trabalhadores, no intuito de buscar a entrada na vivência (experiência) do indivíduo que trabalha. Para tanto, o autor sentencia: “torna-se necessário, então, voltar a campo para auscultar, observar, estudar, analisar o trabalho (Dejours, 2008, p.37; 59). É justamente nessa “volta a campo”, na experiência viva do sujeito com a totalidade do seu trabalho, que se delineia a opção pelo método. Aqui, para o interesse da análise e na tentativa de privilegiar a coerente articulação entre as dimensões prescritivas e efetivas do trabalho docente, optou-se pelo **relato sócioprofissional** como método qualitativo de pesquisa.

Tomar o recorte sócioprofissional como método impõe localizá-lo dentro de um conceito mais amplo, denominado “história de vida”. Esta, relaciona-se ao relato subjetivo da própria história de vida à outra pessoa, sobre os fatos vividos e presentes na memória de quem narra, sendo eles relacionados a fatos concretos ou imaginários. Logo, tal relato abrange sentimentos, emoções, fantasias do narrador (Carvalho & Costa, 2016, p.25<sup>62</sup>). Neste sentido, a análise baseada no relato sócioprofissional resgata e dá destaque à perspectiva laboral a partir dos desdobramentos da interação do sujeito com trabalho que realiza, de maneira mais global. Em outros termos, é fazer com que os sujeitos, ao utilizar a narrativa como recurso, discorram sobre si e contem

---

<sup>62</sup> Nesta mesma página do artigo, as autoras fazem uma distinção teórica importante para esclarecer o termo “História de Vida” na acepção que ela traz da língua francesa, cujo termo original é “*récit de vie*”, que evidencia e engloba, como já se disse, a dimensão subjetiva daquele que narra a própria história. Carvalho, Juliana Castro Benício de; Costa, Liana Fortunato. História de vida: aspectos teóricos da Psicossociologia clínica. **Rev. bras. psicodrama**, São Paulo, v.23, n.2, p.24-31, dez. 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-53932015000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932015000200004&lng=pt&nrm=iso). Acessos em: 09 jan. 2023. <http://dx.doi.org/10.15329/2318-0498.20150004>

a sua história – laboral, neste caso -, debruçando-se sobre o seu lugar social e papel e com isso possam – talvez – ensejar um reposicionamento em relação a si mesmos, à sua atividade, à sua memória, à política que o cerca e à instituição na qual desempenha o seu trabalho (Souza & Carreteiro, 2016, p. 29).

Por fim, o recorte sócioprofissional como método condutor dos procedimentos de geração e análise dos dados estabelecerá, no entendimento aqui proposto, um caminho pertinente para considerar o sujeito em situação, dentro do emaranhado contingente de relações que ele estabelece na sua trajetória laboral, na tentativa de inscrever e articular um método clínico na Sociologia. Esse caminho é o que será cautelosamente exposto no delineamento da pesquisa.

### **3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA**

Primeiramente, é preciso estabelecer o perímetro de compreensão da metodologia de pesquisa, alinhando-nos à concepção de Martins (2004, p. 291) que afirma que a metodologia é entendida aqui como conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando acerca de seus limites e possibilidades (*apud* Demo, 1989). Nesse sentido, o plano do procedimento ou metodologia de pesquisa constitui-se basicamente de dois movimentos distintos, porém interrelacionados. O primeiro deles vem da Sociologia Clínica. A escolha dessa abordagem justifica-se pelo seu caráter multidisciplinar. Este caracteriza-se pela busca da articulação entre as dimensões psíquicas e sociais dos sujeitos, levando em conta a subjetividade para o entendimento da realidade social da qual os atores participam. Considera, portanto, a experiência que o sujeito erige em distintas situações sociais.

Daí decorre uma exigência particular: uma visão pluridimensional do sujeito, que considere diferentes abordagens epistemológicas das ciências humanas, na busca de uma análise coerente e unificada entre as distintas dimensões que compõem a vida social e subjetiva desse sujeito. Por sua natureza interdisciplinar e capacidade de aclimatar-se a outros campos epistemológicos, a *Sociologia Clínica*, em sua metodologia, permitirá a escuta e o estudo do grupo social em questão, apoiada em registros teóricos advindos de diferentes abordagens epistemológicas. É nesse

emaranhado complexo de interações e imbricações múltiplas que a Sociologia Clínica observará o sujeito como construtor de historicidade na produção do social e, ao mesmo tempo, analisará as determinações que engendram o seu *assujeitamento* (Gaulejac, 2009).

No que tange à postura científica do pesquisador, a Sociologia Clínica permite compreendê-la dentro de uma moldura de implicação subjetiva com o objeto pesquisado, uma vez que é possível afirmar que a produção intelectual não pode ficar “impune” a elementos que constituem a história mesma do pesquisador. Dito de forma diferente, não pode haver uma pesquisa “quimicamente pura”, completamente livre da história e mesmo das determinações sociais e subjetivas do pesquisador. Isto porque, a escolha de um objeto de investigação encontra-se, necessariamente, relacionado à trajetória e às experiências vividas pelo sujeito que investiga. Essa constatação exige seus desdobramentos. Ela assevera o fato de que na investigação, deve se levar em conta o fato de que o investigador e o objeto investigado – em se tratando da realidade de outros sujeitos sociais – podem compartilhar “de um mesmo universo de experiências humanas” (Da Matta, 1991, p. 23) e, diríamos, sociais.

Portanto, é preciso deixar claro que no trabalho de pesquisa sociológica a ideia de neutralidade é uma cilada que pode conduzir a arbitrariedades. E mesmo a tão cobiçada objetividade deve ser tomada de forma relativa, até porque ela advém de critérios que o pesquisador precisa definir, sempre com relação com aos problemas que ele se coloca a investigar (Martins, 2004). Justamente por isso, esse trabalho cobra a escolha de ‘ferramentas’ que auxiliem o pesquisador na aproximação e entrada no campo de pesquisa e na relação com o próprio objeto. Questão que acena para o segundo movimento do procedimento de pesquisa.

Esse segundo movimento se refere à pesquisa de campo com profissionais docentes de escolas públicas do Distrito Federal, a partir do recorte sócioprofissional ou laboral, já enunciado anteriormente como método de pesquisa. A estratégia metodológica aqui se estabelece a partir da escuta do sujeito no relato de sentido por ele construído e do qual ele se apropria para falar da sua trajetória sócioprofissional, que é o limite circunscrito do foco nesta pesquisa. Compreende-se, portanto, que uma abordagem dessa natureza tem contornos previamente definidos no que diz respeito

ao perímetro e ao interesse do estudo proposto. Ou seja, a luz está posta sobre a experiência do sujeito construída nas relações que estabelece com o seu trabalho. Portanto, não se destina à abrangência da totalidade de sua história de vida. Isso exige que se deixe claro que a tentativa de compreensão do sujeito em situação laboral também não exclui nem se separa de elementos presentes na sua história de vida, além de exceder processos estritamente psíquicos. Sua trajetória sócioprofissional está atravessada de outros fenômenos sociais coletivos cujas consequências se fazem sentir nas relações, vínculos e conflitos e sofrimentos vivenciados no seu espaço de trabalho.

As escutas se darão, especificamente, com profissionais que atuam no segmento do ensino médio da educação básica de cinco escolas públicas do país (cujo método de seleção será apresentado mais à frente). Neste ponto, acredita-se que ao se debruçar sobre a sua história laboral, sua relação com o trabalho, o sujeito pode reorganizar o sentido dessa história ao mesmo tempo que se lhe permite antever ou aperceber-se de situações que desvelam a lógica predominante nas relações estabelecidas no grupo social a que pertence e deste último com a instituição e a própria sociedade. Dessa forma, o relato da trajetória sócioprofissional evita um encarceramento da narrativa em uma realidade estritamente particular ou genericamente societal, mas o coloca no eixo que gira a roda da necessária articulação dialética entre dispositivos particulares, coletivos e sociais.

Inteiramente centrado no grupo dos profissionais docentes do segmento do ensino médio de escolas públicas do Distrito Federal, o uso dessa forma de aproximação visa a evidenciar a complexidade e a multidimensionalidade dos fenômenos sociais e coletivos nesses espaços institucionais, a sua permanência e o impacto que eles provocam sobre os sujeitos em questão. Sob o prisma específico do recorte laboral, Souza e Carreteiro (2016) fazem uma pertinente retomada da proposta de abordagem do livro “Le Capitalisme Paradoxant” escrito por Gaulejac & Hanique (2015) para acentuarem que a escuta – e portanto o uso das narrativas – tem como propósito principal o resgate de sujeitos que, em situação de sofrimento em suas atividades, vão ser convidados a falar sobre si e sobre a sua história, ocupando o lugar e o papel que lhes cabem, com a possibilidade de se reposicionarem em relação a si

mesmos, às memórias, às práticas, às instituições e à política que os cercam. Essas situações descortinam a precedência que o social tem em relação ao psíquico, dentro do qual este último se aninha.

A compreensão do contexto individual, intersubjetivo e institucional no qual labutam os profissionais do ensino médio dessas instituições escolares associa a escuta das narrativas com o uso de quatro categorias previamente selecionadas para auxiliar no processo de compreensão e análise dos resultados. As categorias de *espaço de experiência*, *horizonte de expectativas*, *aceleração* e *alienação* já foram devidamente explicitadas no marco teórico. Entretanto, parece igualmente importante que elas sejam brevemente mencionadas no processo metodológico, a fim de que se estabeleça claramente suas possíveis atribuições na aproximação do contexto dos profissionais e mesmo das instituições. Na tentativa de dar visibilidade ou explicitar as relações e potencialidades que tais categorias apresentam em seu caráter analítico, faz-se mister ressaltar alguns pontos que denotem a pertinência de também mantê-las presentes no contexto de análise que será levado a cabo.

Antes, uma alerta importante. O elenco de conexões dessas que são assumidas aqui como categorias analíticas precisa ser tomado com parcimônia. Seguramente, por sua profundidade e envergadura, as quatro categorias, no tocante à compreensão da realidade a ser analisada podem muito, mas não podem tudo. Isso equivale dizer que elas podem auxiliar e qualificar o processo de aproximação e análise do material coletado nas escutas, sempre que o risco totalizante seja evitado. Até porque, o contrário disso seria o mesmo que decidir por um caminho diametralmente oposto àquele que propõe a Sociologia Clínica, em seu caráter eminentemente pluridisciplinar. Por outro lado, o que se busca inicialmente é também evitar “as mãos vazias”. Mesmo mantendo um olhar crítico às possibilidades analíticas dessas quatro categorias, acredita-se que elas podem assumir o papel de ‘vetores’<sup>63</sup> que orientem a intensidade, a direção e o sentido durante a análise dos dados.

Profundamente remissivas uma à outra e interrelacionadas, as categorias de

---

<sup>63</sup> Termo tomado da acepção dada pela matemática, que aponta a intensidade, a direção e o sentido como características definidoras de um vetor.

*espaço de experiência* e o *horizonte de expectativas* catalisarão os elementos que dizem respeito ao passado e ao futuro e que incidem no presente do profissional docente, exigindo dele a articulação junto aos demais atores sociais com os quais compartilha o seu trabalho, o que o permitirá localizar-se histórica e socialmente. Vale destacar que a *experiência* possui sua parte de inconsciente e, portanto, ela não pode ser capturada ou medida cronologicamente, uma vez que

toda experiência salta por cima dos tempos, ela não cria continuidade no sentido de uma elaboração aditiva do passado. Utilizando uma imagem de Christian Méier, pode ser comparada a um olho mágico de uma máquina de lavar, atrás do qual de vez em quando aparece esta ou aquela peça colorida de toda a roupa que está contida na cuba. (Koselleck, 2015, p. 311).

Tampouco é possível reter o todo das *expectativas*. Mesmo que estas – assim como a *experiência* – aconteçam no presente, trata-se de um conteúdo de futuro que é presentificado e pode sofrer injunções e inclusive modificar-se com maior frequência segundo cada contexto. Esse conteúdo também tem seu lado fugidio, como algo não provado, que ainda não aconteceu. Muito embora a análise racional é uma componente presente na constituição das *expectativas*, esperança e medo, desejo e vontade, inquietude, visão receptiva e curiosidade também são realidades que as constituem (Koselleck, 2015, p. 310). Note-se que a diferença e a tensão presentes nas categorias de *experiência* e de *expectativas* e a possibilidade de acontecerem nas dimensões pessoal e coletiva, propiciam um terreno fecundo para a organização de análise do tempo histórico e das variáveis que, de alguma forma, condicionam os profissionais docentes que serão escutados.

Um exemplo simples pode ilustrar essa constatação. Um profissional pode manifestar desconforto e sofrimento com a proposta de trabalho apresentada pelos gestores da escola; desqualificar a relação com seus pares; ansiar pelo reajuste salarial prometido para a categoria que não se efetivou, ao passo que afirma estar contente com o resultado do seu trabalho com os estudantes. Aqui mesclam-se experiências e expectativas com suas diferenças: experiências com os pares, com os estudantes e com a execução do trabalho; expectativas com relação ao reajuste dos proventos, à mudança do escopo do trabalho etc. Vale aqui retomar a advertência que nos faz Koselleck (2015) ao afirmar que é equivocado simplesmente deduzir expectativas das

experiências, assim como é igualmente errôneo tomar estas como base daquelas.

Agora é preciso explicitar os contornos que podem assumir o outro par de categoria na aproximação do contexto das instituições e dos profissionais docentes. Um pouco diferente do que acontece com as categorias de *experiência* e *expectativas*, a *aceleração* e a *alienação* não são necessariamente remissivas ou diretamente relacionadas. O entendimento aqui proposto – que coincide com o do autor Hartmut Rosa (2016; 2019; 2022), que produziu uma vasta e sólida reflexão sobre este tema – é de que o processo contínuo de *aceleração* engendra e produz a *alienação*. Como já se destacou na descrição do marco teórico, o núcleo do entendimento que esse autor tem da alienação se encontra na ideia da *relação* que o sujeito trava com o *mundo*. Também já se disse que a alienação seria uma espécie de distorção profunda e estrutural dessa relação. Como em Marx, Rosa destaca os vários tipos de alienação (das coisas, das ações, de si mesmo). Essencialmente, o destaque nesse momento será dado à alienação do *tempo* e do *espaço*, pela íntima relação que apresenta com as categorias de *experiências (espaço)* e *expectativas (tempo)*.

De outra parte, se estamos em uma ‘sociedade da aceleração’<sup>64</sup> – como indica Rosa (2002), que propõe, combina e articula três categorias de aceleração: tecnológica, da mudança social e do ritmo de vida e cujos motores são a competição, a promessa de eternidade e o próprio ciclo de aceleração -, também estamos falando de uma gama de relações a que o sujeito está submetido diariamente nessa sociedade, seja no nível subjetivo, intersubjetivo e mais amplamente social. Aqui está incluído obviamente o tempo que esse sujeito utiliza para a realização do seu trabalho e tudo o que daí decorre. Ora, se o processo de aceleração penetra essas diferentes realidades, os seus impactos e consequências poderiam ser efetivamente detectados no interior do relato laboral dos profissionais docentes.

Em resumo, essa breve incursão pelos dois pares de categorias e a sua proposição como um *frame analítico* concorre, metodologicamente, para uma adequada aproximação do contexto dos profissionais docentes e para a análise mais

---

<sup>64</sup> Tanto as categorias quanto os motores da aceleração social propostos por Rosa, já foram detalhados no percurso proposto no II Capítulo, que trata especificamente sobre o Marco Teórico desta pesquisa.

acurada dos dados que serão recolhidos. Ao se pensar mais amplamente a incidência de cada um dos pares dessas categorias de análise escolhidas, pode-se afirmar que *espaço de experiência* e *horizonte de expectativas* serviriam à compreensão do contexto, enquanto *aceleração* e *alienação* incorporariam o delineamento do diagnóstico. Insistimos, enfim, que a escolha dessas categorias tem uma função auxiliar que, ao nosso ver, é pertinente e coerente com o caminho proposto até aqui. Elas não pretendem ser categorias arbitrárias, ou redutoras, mas elucidativas da realidade do trabalho dos profissionais docentes dentro das escolas.

Ao fim desse delineamento da pesquisa, cujas bases metodológicas foram assentadas, é preciso passar aos procedimentos e processos empregados que, uma vez sistematizados, expressarão como será dada a entrada no ‘campo empírico’ ou no que já se denominou em outro momento como ‘face a face’ com os profissionais docentes do ensino médio.

### 3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Cabe ressaltar que proposta de escuta dos profissionais docentes do ensino médio se insere em critérios mais amplos de escolha do perfil das escolas públicas nas quais esses profissionais serão abordados sobre a sua história sócioprofissional. Passemos, então, ao processo metodológico utilizado para a identificação e escolha das instituições escolares dentro das quais trabalham os professores que participarão da pesquisa. Sobre esse perfil das escolas, tomar-se-á como referência a análise de *complexidade da gestão* da escola, elaborada pelo *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* (INEP, 2019) e desenvolvido em uma nota técnica<sup>65</sup> que apresenta um indicador de mensuração dessa complexidade. A análise categoriza a complexidade de gestão da escola a partir de quatro características básicas, a saber, 1) *porte da escola*, 2) *número de turnos de funcionamento*, 3) *complexidade das etapas ofertadas pela escola* e 4) *número de etapas/modalidades oferecidas*. Para cada uma dessas

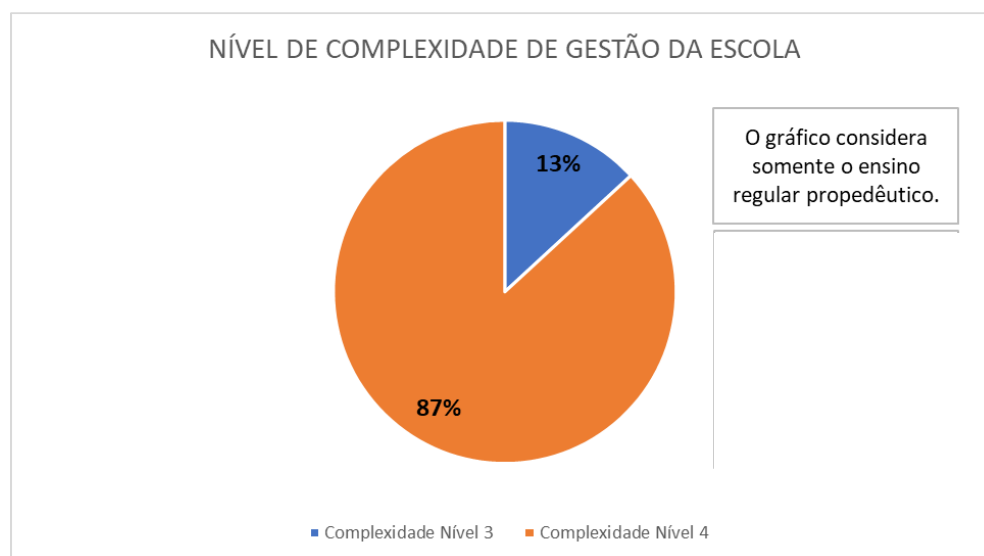
---

<sup>65</sup> INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/escola\\_complexidade\\_gestao/nota\\_tecnica\\_indicador\\_escola\\_complexidade\\_gestao.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf). Acesso em: 29 set. de 2020.

características, uma série de variáveis foram articuladas e estabelecidos 6 níveis distintos de complexidade, sendo o nível 1 aquele que representa a *menor complexidade* e o nível 6, a *maior*. Ou seja, de acordo com a nota, as variáveis criadas que representam as características são do tipo ordinal, nas quais o maior grau de complexidade da escola é representado pelas categorias mais elevadas.

No quadro abaixo, encontra-se recortado o grupo de escolas públicas que possui o segmento do ensino médio no país. Como se pode constatar, essas escolas estão entre os níveis 3 e 4 de complexidade. Estes níveis têm, respectivamente, o seguinte resultado apontado pela nota técnica: *porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada* e *porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/profissional ou a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como etapa mais elevada*. Note-se que esses dados colocam o ensino médio como segmento presente em escolas de *grau significativo de complexidade*.

**Gráfico 8 – Nível de Complexidade da Gestão em Escolas do Distrito Federal (2022)**



Fonte: Do autor, com base nos dados do INEP (2022).

No desenvolvimento da pesquisa de campo, o trabalho de escuta também seguirá alguns critérios. Baseada no *indicador de complexidade* elaborado pelo INEP, serão escolhidas 05 (cinco) escolas do Distrito Federal. Dar-se-á preferência às

escolas possuam o mesmo nível de complexidade (o nível mais alto). Dentro da escola selecionada, também serão consideradas as características do corpo de profissionais que conformam o segmento do ensino médio. Essas opções pretendem assegurar uma maior riqueza à pesquisa e a possibilidade de conexão de diferentes temáticas, considerando a enorme diversidade presente nas distintas escolas, além, é claro, da organização própria do trabalho docente em cada uma delas. Nesse sentido, os critérios aqui apresentados pretendem reforçar uma constatação que nos acompanhou a todo momento neste trabalho: *é praticamente impossível captar e compreender o trabalho docente, isolando-o do contexto mais amplo dos novos modelos de gestão adotados pelas escolas e de como tais modelos incidem sobre o ser e o fazer dos profissionais.*

Na escuta de cada uma das distintas ‘biografias’ buscar-se-á compreender como elas interagem com o *habitus*<sup>66</sup> adquirido para encontrar os possíveis obstáculos objetivos e subjetivos que se inscrevem na ideologia de autorrealização imposta pelas sociedades contemporâneas, cujas metas se resumem ao *sucesso pessoal e social*. O que reverbera, obviamente, na construção da história pessoal, dentro da história social da qual a primeira faz parte. Isto porque “o desenvolvimento de um indivíduo, que constituindo-o como um ser psicossocial-histórico, é marcado por toda a experiência biográfica” (Bourdieu, 1981, p. 75). Nesta altura, eclodem os conflitos de identidade ou identificação que caracterizam o que Gaulejac (2014) denominou de “neurose de classe”. São conflitos

que ocorrem em nível intrapsíquico nas tensões entre instâncias (Eu-ideal do Eu-Supereu), tensões que são mais fortes quando ligadas a um deslocamento social entre duas posições conflituosas, conflitos produzidos por antagonismos que se desenvolvem entre certos grupos, classes, etnias em momentos históricos específicos (Gaulejac, 2014, p. 115).

Desse modo, entende-se que os conteúdos *objetivos* presentes no *espaço de experiência do docente* atravessam e potencializam os seus conflitos internos, ao

---

<sup>66</sup> Para Bourdieu (*apud Grenfell, 2018, p.75*), o conceito de *habitus* se define como “uma propriedade de atores (sejam indivíduos, grupos ou instituições) que é composta de “uma estrutura estruturante [...] e estruturada (Bourdieu, 2007: 164 [1979]. “Essa “estrutura” é composta de um sistema de disposições que geram percepções, apreciações e práticas (Bourdieu, 2009: 87 [1980: 88-89].

passo que tais conflitos estão marcados por espécie de correspondência - ou dissonância - com os conteúdos *subjetivos* e *intersubjetivos* do que constitui o *horizonte de expectativas* do sujeito e do próprio grupo. É exatamente por essa dinâmica existente entre as duas realidades de naturezas distintas, mas que se referem mutuamente, que os elementos não podem ser simplesmente separados, sem prejuízo da análise e da compreensão do posicionamento do sujeito frente a determinismos sociais e psíquicos, já que

a questão do sujeito faz parte de uma dupla determinação social e psíquica. Se o indivíduo é produto de uma história, essa história condensa, por um lado, todos os fatores sociais históricos que intervêm no processo de socialização e, por outro, todos os fatores intrapsíquicos que determinam sua personalidade. É necessário, portanto, analisar os processos sócio psíquicos que sustentam a existência do indivíduo, sua dinâmica subjetiva, sua inclusão social, seus modos de estar no mundo, sua identidade. Longe de se oporem, o social e o psíquico, embora obedeçam às suas próprias leis, são amparados e ligados em múltiplas e complexas combinações (Gaulejac, 2009, s.p.<sup>67</sup> - tradução nossa).

Para se dar vazão e captar esses conteúdos objetivos e subjetivos que atravessam a experiência laboral dos profissionais docentes, a metodologia considera a utilização de dois procedimentos para a produção de dados: a escuta da narrativa individual sócioprofissional dos participantes e o uso de um pequeno questionário com seis perguntas que buscam recolher e entrecruzar a realidade laboral e o contexto sócio-organizacional em questão. Ambos os procedimentos almejam considerar e aproximar os elementos que emergem das relações entre o sujeito em situação laboral, os outros atores sociais e própria instituição que oferece a organização do seu trabalho.

O enfoque do relato sócioprofissional individual será realizado em grupo. Ou seja, os profissionais docentes que se dispuserem ao processo de escuta o farão com seus pares, com os quais compartilharão suas experiências. O grupo, neste caso, se caracteriza como um espaço de facilitação e apoio para a explicitação do relato individual, embora não seja ele mesmo o objeto central da análise (Rhéaume, 2002).

---

<sup>67</sup> Este fragmento encontra-se como parte de um resumo, redigido pelo próprio Gaulejac, para apresentar sua obra. Vincent de Gaulejac, « Grand résumé de Qui est « je » ? Sociologie clinique du sujet, Paris, Éditions du Seuil, 2009 », SociologieS [En ligne], 27 décembre 2010.

Disponível em < <http://journals.openedition.org/sociologies/3362> >. Acesso em : 23 de set. 2020.

No que se refere às perguntas do questionário, elas serão em número de seis (06). Destas, as três primeiras partem da dimensão sócioprofissional e as três últimas endereçam questões do contexto social e institucional. Exatamente por isso, o caminho que será traçado para a análise dos resultados encontrados durante a pesquisa de campo, será alicerçado com o apoio da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Esta última abordagem contribuirá com a busca da identificação e compreensão das representações sociais que se erigem a partir da narrativa dos sujeitos que compõem os grupos de cada contexto.

Uma descrição mais detalhada sobre o DSC, os principais aspectos que o constituem e as exigências de sua aplicação será apresentada durante a análise dos resultados (item 4.3). Considerando essa última ponderação sobre os procedimentos metodológicos, já é possível apresentar em quais escolas públicas bem como o perfil dos profissionais docentes que farão parte da pesquisa. Informações essas que serão apresentadas no item do campo de *pesquisa e participantes*.

### **3.4 CAMPO DE PESQUISA E PARTICIPANTES**

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, cujo conteúdo principal será captado por meio de entrevistas e questionário realizados presencialmente, de maneira a recolher o contributo direto dos sujeitos em seu “locus” de trabalho, decidiu-se por delimitar a pesquisa a escolas de ensino médio presentes no Distrito Federal. Essa delimitação facilitará o acesso às unidades, à qualidade do tempo investido nas visitas e nas escutas, além de aportar para a análise do contexto e dos contornos do trabalho realizado por esses sujeitos em nível regional.

Profissionais docentes do ensino médio regular propedêutico de escolas públicas do Distrito Federal configuram-se, portanto, como os principais atores sociais desta pesquisa. Neste caso, especificamente professores deste segmento, em sua situação laboral, recorte que já foi anteriormente explicitado. Em todo caso, para se avançar na preocupação central desta investigação, em seu intento de identificar possíveis *dinâmicas de sentido* na trajetória laboral desses profissionais de escolas públicas do Distrito Federal, exige-se discorrer brevemente sobre as características

dessas escolas e dos docentes nelas selecionados.

Antes de adentrar diretamente nas questões do procedimento de identificação do perfil e escolha das escolas e de seus respectivos docentes do segmento do ensino médio, cabe recordar – uma vez mais – que o perímetro deste campo teve sua delimitação marcada pelo contexto mais amplo no qual se inserem as novas formas de gestão introjetadas no sistema educacional no intuito de responder a necessidades econômicas e de mercado. Processo que foi configurando as escolas a “empresas educacionais” com o engendramento de reformas de caráter eminentemente liberal e que, por consequência, estabeleceram uma nova compreensão na forma de organização do trabalho dos profissionais docentes e da própria relação da escola com o Estado (Laval, 2019). É dentro dessa nova lógica que a aproximação – do ponto de vista empírico – que se buscará o encontro e a escuta desses profissionais para entender como se relacionam, vivem, padecem, se transformam e se realizam dentro desse “*locus*” (instituição escolar), agora reconfigurado.

Com efeito, a dimensão empírica da pesquisa buscará analisar e compreender a situação atual do trabalho realizado pelos profissionais docentes do ensino médio regular de cinco (05) escolas públicas do Distrito Federal. Como já se esclareceu anteriormente, a escolha dessas unidades assentou como critério o indicador de mensuração e análise de *complexidade* da gestão da escola, elaborado pelo INEP (2013). Elaboramos um Sistema em *Power BI*<sup>68</sup>, no qual os diferentes dados das escolas públicas do Distrito Federal foram cruzados com as características apontadas pelo INEP, apoiados igualmente em dados de geolocalização. Contudo, no primeiro cruzamento desses dados, observamos que houve uma concentração das escolas em uma região específica do DF. No intuito de ganhar em diversidade, ampliando a dispersão das unidades a outras regiões, adicionamos um novo critério de localização, qual seja, escolas que estivessem até 20km de distância do Plano Piloto.

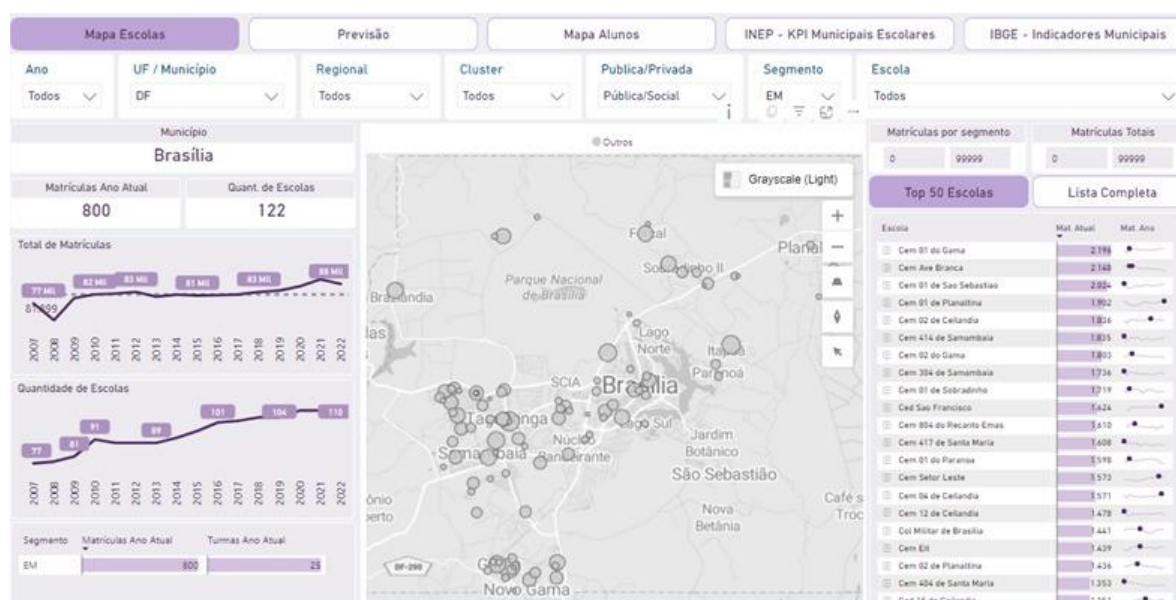
Abaixo encontram-se, consecutivamente, as figuras que apresentam o sistema

---

<sup>68</sup> O *Power BI (Business Intelligence)* ou Inteligência Empresarial, em uma tradução livre ao português, é um *software*, criado pela empresa de tecnologia *Microsoft*, em 2015. Com capacidade de se conectar a muitas e diferentes fontes, este *software* é utilizado para mineração, coleta, tratamento, unificação e escalonamento de dados.

em *Power BI* elaborado para o levantamento das escolas que ofertam o segmento de ensino médio e a tabela com as premissas para a priorização dessas 5 (cinco) escolas no Distrito Federal.

**Figura 2 - Sistema em *Power BI* utilizado para levantamento das escolas do DF**



Fonte: Do autor, com base nos dados do INEP (2022).

| Tabela 5 – Premissas de Priorização das Escolas do Distrito Federal |                                               |                                           |                                                                                                                                                                             |                                                                     |       |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|-------|
| Nº                                                                  | CRITÉRIO                                      | INDICADOR                                 | O QUE É?                                                                                                                                                                    | POLARIDADE                                                          | PESO  |
| 1                                                                   | PORTE DA ESCOLA                               | TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS              | Classificação das unidades em 3 quartis, considerando os pesos 70%, 90% e 100%, respectivamente, sendo:<br>Quartil Inf: <200<br>Mediana: 201-500<br>Quartil Superior: >=501 | Quanto MAIOR, melhor (Melhor posição na prioridade em complexidade) | 10,0% |
| 1                                                                   | PORTE DA ESCOLA                               | TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS ENSINO MÉDIO | Classificação das unidades em 3 quartis, considerando os pesos 70%, 90% e 100%, respectivamente, sendo:<br>Quartil Inf: <150<br>Mediana: 150-450<br>Quartil Superior: >=451 | Quanto MAIOR, melhor (Melhor posição na prioridade em complexidade) | 20%   |
| 2                                                                   | NÚMERO DE TURNOS DE FUNCIONAMENTO             | TURNOS                                    | Classificação das unidades em 1 ou 2 turnos, sendo:<br>Diurno: 50%<br>Noturno: 100%                                                                                         | Quanto MAIOR, melhor                                                | 20%   |
| 3                                                                   | COMPLEXIDADE DAS ETAPAS OFERTADAS PELA ESCOLA | COMPLEXIDADE                              | Classificação das unidades em 4 quartis, considerando os pesos 70%, 80%, 90% e 100%, respectivamente, sendo:<br>Quartil 1: Até anos iniciais                                | Quanto MAIOR, melhor (Maior complexidade)                           | 20%   |

|   |                                          |                                  |                                                                                                                                                                   |                                               |     |
|---|------------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----|
|   |                                          |                                  | Quartil 2: Até anos finais<br>Quartil3: Até EM+ Profissionalizante<br>Quartil 4: Até EJA                                                                          |                                               |     |
| 4 | NÚMERO DE ETAPAS/ MODALIDADES OFERECIDAS | ETAPAS                           | Classificação das unidades em 3 quartis, considerando os pesos 70%, 90% e 100%, respectivamente, sendo:<br>Quartil Inf: <3<br>Mediana: 4<br>Quartil Superior: >=5 | Quanto MAIOR, melhor (Complexidade de oferta) | 20% |
| 5 | DISTRITO FEDERAL                         | ESCOLAS ATÉ 20KM DO PLANO PILOTO | Prioridade para escolas a 20 km do Plano Piloto                                                                                                                   | Quanto MAIOR, melhor                          | 10% |

Fonte: Do autor, com base nos dados do INEP<sup>69</sup> (2022).

Levando em consideração o cenário estabelecido a partir da priorização e escolha das cinco (05) escolas presentes no Distrito Federal, é preciso agora demarcar os critérios essenciais para a seleção dos profissionais docentes que participarão do processo de escuta dentro dessas escolas. Para o estabelecimento do recorte foram tomados em conta os três seguintes critérios:

**1) Profissionais docentes com maior tempo de atuação no segmento.**

Por considerar que os sujeitos que possuem uma trajetória mais longa de atuação no segmento poderiam oferecer mais elementos sobre as mudanças histórico-culturais e administrativo-legais no interior das escolas e de como tais mudanças produziram e ainda produzem injunções sobre o desenvolvimento e a realização do trabalho docente. Além do mais, profissionais que se mantiveram mais tempo atuantes no segmento poderiam aportar uma visão mais sistemática do contexto e das condições objetivas de trabalho e das respostas construídas individual e coletivamente a tais condições e contextos.

**2) Profissionais com mais de um (01) ano de atuação na referida instituição escolar.** A necessidade de elencar um critério que esteja atrelado ao tempo de atuação na unidade se justifica pelo fato de propiciar uma relação de maior confiança com o grupo, o que facilita a expressão dos relatos individuais. Porquanto, é

<sup>69</sup> Esses microdados podem ser acessados em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>

preciso lembrar que há uma remissividade entre o grupo e o indivíduo que o conforma. Se este último ajuda a entender a história do grupo, suas aspirações, suas contradições, enfim, sua “vida interior” (KLEIN, 1970); o primeiro permite compreender as experiências comuns que o sujeito partilha com o coletivo ou mesmo aquelas das quais diverge e resiste.

3) **Participação equitativa de gênero.** Em se tratando de docência, os dados nacionais que dão conta da questão da participação de gênero no campo, revelam que os profissionais docentes que atuam na educação básica têm a sua maior parte composta por mulheres<sup>70</sup>. Curiosamente, no caso do ensino médio no Distrito Federal, esta realidade se difere substancialmente. Com base nos dados analisados do último censo escolar<sup>71</sup>, os profissionais docentes do sexo masculino são a maioria dos 5.912 professores que atuaram no ensino médio em 2001. Assim, primar por uma participação equitativa é reafirmar a importância no equilíbrio das percepções e experiências vivenciadas por cada gênero, sobretudo em uma profissão cuja presença e contribuição são marcadamente femininas.

Ainda sobre os professores, é preciso dizer que a amostra de participantes corresponde à disponibilidade e aceitação dos profissionais em participarem da pesquisa. A ideia é de que o número de participantes não seja a questão central de uma pesquisa qualitativa, mas que se tenha claro o processo realizado para a seleção, mais do que o número de pessoas selecionadas.

Resta-nos um exercício a ser realizado no fim deste capítulo. Um último esforço que demonstre as possíveis relações existentes entre ele e os objetivos que a pesquisa se propôs alcançar. É do que se tratará no próximo ponto.

---

<sup>70</sup> Estes dados estão disponíveis e podem ser verificados no Resumo Técnico do Censo Escolar 2021 (INEP 2022). Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf). Acesso em: 26 jan. 2023.

<sup>71</sup> De acordo com o Resumo Técnico do Distrito Federal. Censo Escolar da Educação Básica 2021.(INEP 2022). Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/2021/resumo\\_tecnico\\_do\\_distrito\\_federal\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_distrito_federal_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf). Acesso em: 26 jan. 2023.

### 3.5 ADAPTAÇÃO DO MÉTODO AOS OBJETIVOS

Em uma pesquisa, há íntima relação entre os objetivos propostos e o método adotado. Relação que tem a sua razão de ser. Como os objetivos ainda não foram colocados sob a “temperatura” do real, eles estão baseados em hipóteses e inferências que precisam ser verificadas. São, portanto, hipóteses que continuam aguardando a palavra do real, única capaz de ratificá-los como conhecimento e não mais opinião, por mais assertivas que possam parecer. Daí surge a necessidade de equacionar intuições e constatações. É essa equação que permite apresentar um quadro de adaptação do método aos objetivos propostos para a investigação de modo a mostrar, didaticamente, a relação coerente entre ambos.

**Tabela 6 – Objetivos Gerais e Específicos da Pesquisa**

| Tabela 6 – Objetivos Gerais e Específicos da Pesquisa                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                   |                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| OBJETIVO GERAL                                                                                                                                                                                | Identificar a possível existência de <i>dinâmicas de sentido</i> do trabalho docente dos profissionais que atuam no ensino médio de escolas públicas de Brasília. |                                                                                             |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS                                                                                                                                                                         | CATEGORIAS                                                                                                                                                        | AÇÕES                                                                                       |
| Mostrar como as categorias de <i>espaço de experiência</i> , <i>horizonte de expectativas</i> , <i>aceleração social</i> e <i>alienação</i> podem oferecer uma aproximação coerente do campo. | Espaço de experiência, horizonte de expectativa, aceleração social e alienação (tempo e espaço).                                                                  | Aproximação teórica e análise de contexto.                                                  |
| Delinear os elementos que constituem as “ <i>dinâmicas de sentido</i> ” do trabalho docente.                                                                                                  | Realização, sentido, angústia, ansiedade, reconhecimento, projeto de vida.                                                                                        | Escuta da narrativa sócioprofissional e questionário.                                       |
| Capturar e analisar os elementos que promovem a “corrosão” dessa dinâmica do trabalho docente.                                                                                                | Condições de trabalho, excesso de trabalho, fadiga, falta de reconhecimento.                                                                                      | Escuta da narrativa sócioprofissional, questionário e análise/interpretação dos resultados. |
| Compreender por que essa “corrosão” ocorre de forma mais acentuada com os profissionais docentes que atuam no segmento do Ensino Médio das escolas públicas do país.                          | Compreensão da reforma do EM, redução de carga horária, mudança de regras, metas de trabalho.                                                                     | Escuta da narrativa sócioprofissional, questionário e análise/interpretação dos resultados. |
| Identificar, nas trajetórias socioprofissional dos docentes, elementos que corroboram para o processo de resiliência e resistência às contradições e desqualificação do seu trabalho.         | Resiliência, resistência, contradição, historicidade                                                                                                              | Escuta da narrativa sócioprofissional e análise/interpretação dos resultados.               |

## **CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### **4.1 APRESENTAR O CAMINHO PERCORRIDO**

Apresentar o caminho percorrido neste trabalho é sobretudo voltar à sua intuição primeira: identificar dinâmicas de sentido presentes no interior do trabalho docente, enquanto profissão. Para fazê-lo, nossa opção foi a de compreender o profissional docente por ele mesmo. Para além das condições materiais objetivas – mas sem jamais desconsiderá-las – nossa escuta buscou desvendar a possível existência dessas dinâmicas de sentido que mantêm os docentes atuando, mesmo na atual conjuntura de transformações sem precedentes pelas quais passam a educação e a própria escola, como instituição social. Consideramos a soma das percepções e apreensões obtidas a partir das imbricações entre as condições materiais objetivas, histórico-sociais concretas e a sua devida relação com a dimensão subjetiva dos sujeitos em situação laboral, no caminho de construção de sua historicidade.

Na escuta e coleta de dados, a articulação calibrada entre as percepções e apreensões torna-se fundamental para o entendimento de como os profissionais docentes, como sujeitos históricos, compreendem sua história profissional, a própria docência e, por fim, a escola, como lugar onde realizam o seu trabalho. Coube-nos, portanto, recolher dos relatos desses profissionais, o modo como experimentam o contexto laboral, as críticas sobre a precarização do seu trabalho e, por fim, onde repousam os valores, expectativas e crenças que compartilham a respeito do seu presente e futuro como profissionais. Todos esses dados chegaram por um caminho exigente de criação de vínculos em visitas realizadas às escolas. Este item tratará diretamente sobre a tessitura deste caminho.

Depois da metodologia para identificação das escolas a partir de seu grau de complexidade, apresentado no item “3.3 Procedimentos Metodológicos” (p. 130), encontramos as 05 escolas de Ensino Médio dispersas em diferentes partes do DF. O acréscimo do critério de distância geográfica, a saber, 20 km do Plano Piloto, contribuiu sobremaneira para essa dispersão. Caso contrário, haveria uma concentração quase que absoluta das escolas em uma única região satélite específica do Distrito Federal. Uma vez mapeadas as escolas com a ajuda do *POWER BI*, iniciamos a primeira visita

a cada uma delas, no intuito de apresentar a nossa proposta de implicação, bem como os critérios selecionados levá-la a contento.

Houve diferença considerável na forma de abordagem, acolhida e encaminhamentos entre elas. É importante considerar que, o fato de serem escolas públicas, essa diferença não é aleatória ou mesmo insignificante. Como veremos mais adiante na análise dos dados, a escola é um espaço social, cuja organização sóciofísica pode contribuir para a cristalização de estruturas simbólicas e valores sociais coincidentes ou mesmo colidentes entre os diferentes atores sociais que conformam a sua organização e funcionamento. O que significa, portanto, que ela se configura igualmente como espaço onde se evidenciam tensões, contradições e conflitos que advêm da gama de relação entre os diversos sujeitos presentes no seu interior. A entrada de *alguém de fora* pode dar a impressão de avaliação da escola e mesmo *descortinar os conflitos políticos nela existentes*<sup>72</sup>, dependendo da abordagem que se adote.

Na primeira escola (escola 01) – a segunda mais distante do Plano Piloto – fomos recepcionados pela Diretora, que demonstrou empatia e acolhida à possibilidade de contribuir com a nossa pesquisa. Imediatamente, ela nos levou à supervisora para que esta viabilizasse a organização do momento com os profissionais em um dia de reunião da *coordenação pedagógica*<sup>73</sup>. As reuniões da coordenação aconteciam todas as quartas-feiras, nos dois turnos. Como se tratava do ensino médio regular, permanecemos o dia inteiro na escola, a fim de conduzir a dinâmica com todo o corpo de profissionais docentes atuantes na escola.

Na segunda escola visitada (escola 02) – a mais distante do Plano Piloto – a articulação da visita se deu por meio de um professor de matemática dessa unidade escolar. Foi-nos passado o contato deste profissional que, prontamente, marcou uma conversa com a vice-diretora da escola para a organização do momento com os

---

<sup>72</sup> Marcamos em itálico a expressão utilizada por um vice-diretor que nos pareceu bastante significativa.

<sup>73</sup> No regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, elaborado pela Secretaria de Educação do GDF, a coordenação *pedagógica* é apresentada como “*um espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada, tendo por finalidade planejar, orientar e acompanhar atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte ao Projeto Político Pedagógico – PPP.*” (grifo nosso!). Documento completo disponível em < <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf> > Acesso: 13 jun.

professores. No dia da visita, o Diretor também estava presente e fomos recebidos de maneira muito cordial e acolhedora. Nesta escola, o nosso encontro com os docentes se deu no período matutino, momento no qual se reunia a maior parte desses profissionais.

A terceira escola (escola 03), cuja diretora já havia mostrado disponibilidade para facilitar o momento de encontro e diálogo com os professores, teve que desmarcar duas vezes a agenda previamente acordada. Na primeira alteração de datas, ela alegou o motivo da paralisação que se iniciou na mesma semana do agendamento. Seu receio era a redução drástica da presença dos docentes na escola. O que de fato aconteceu. Na segunda proposta de alteração, o motivo foi uma formação anterior que já estava agendada e teve que ser transferida pelo mesmo motivo da paralisação. Por fim, o encontro aconteceu depois que todos os profissionais docentes retornaram ao trabalho, uma vez terminados os diálogos e as negociações com o Governo Distrital.

A quarta (escola 04) e a quinta (escola 05) escolas, tiveram uma dinâmica bastante similar. Houve acolhida e abertura à nossa presença e trabalho com os professores. Notadamente com um clima de menos tensão e insatisfação do que aquele encontrados nas anteriores, sobretudo em decorrência da paralisação da categoria. O grupo de docentes parecia bastante integrado, mesmo havendo alguns novos profissionais que chegaram de outras escolas do DF.

Depois de sintetizar alguns pontos sobre o caminho percorrido até a experiência de encontro com os profissionais nas escolas, faz-se necessária uma palavra sobre a ferramenta utilizada para o tratamento dos dados coletados durante a visita em campo.

## **4.2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE OS RESULTADOS DO DSC**

Como já anunciado alhures, a análise dos resultados conta com a contribuição da abordagem do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Antes mesmo de se valer da utilização do DSC, traçaremos uma breve descrição acerca desse procedimento metodológico, descortinando as possibilidades que ele oferece na organização do material produzido, como resultado obtido nas entrevistas realizadas com os grupos de

profissionais docentes das cinco escolas. Os principais aspectos do DSC e elementos que demonstrem a pertinência da sua utilização no estudo do objeto deste trabalho parecem-nos suficientes como contextualização do uso dessa ferramenta de análise.

#### **4.2.1 APRESENTAÇÃO DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC)**

Na tentativa de organizar e compreender as representações sociais construídas a partir da narrativa dos sujeitos que compartilham um contexto específico, o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) se apresenta como uma abordagem qualitativa de investigação presente nas Ciências Humanas e Sociais, cuja base se alicerça na teoria do discurso e no campo específico da psicologia social. Ferreira (2015) afirma que o DSC é uma metodologia que se apoia na ideia do materialismo histórico-dialético, contribuindo para uma perspectiva teórica sólida na compreensão de representações sociais e análise dos discursos coletivos. Trata-se, recorda este autor, da extração de fragmentos discursivos com maior relevância no conteúdo das entrevistas que, advindos das posições individuais, conformam uma síntese coletiva. Síntese esta que carrega expressões-chave e outros elementos comuns encontrados nas falas dos participantes, o que proporciona uma visão ampliada e consistente das representações coletivas do grupo, considerando seu contexto social, histórico e cultural.

Além de expressões-chave, que são fragmentos selecionados dos depoimentos que descrevem de forma mais precisa o seu conteúdo, ainda compõem o DSC ideias-centrais e ancoragens. Pelas primeiras, compreende-se aquelas ideias sintéticas que precisam ou melhor se aproximam dos sentidos atribuídos às respostas individuais e igualmente ao conjunto das respostas dos diferentes sujeitos que se unem e corroboram sentidos comuns ou complementares presentes nos diferentes depoimentos. Quando às ancoragens, são aquelas fórmulas que não dizem respeito diretamente aos sentidos atribuídos, mas às crenças, valores ou mesmo ideologias que podem ser identificados no conteúdo das respostas individuais ou agrupadas. Possuem um tom mais genérico e aparecem para classificar situações mais pontuais ou mesmo particulares.

O casal Lefevre<sup>74</sup> (2006) aponta alguns desafios e impasses na expressão do pensamento coletivo que valem ser retomados aqui. Antes, porém, os autores recordam que os pressupostos do DSC se encontram na Teoria das Representações Sociais de Jodelet – que compreende a representação social como *“uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”* (JODELET, 2001, p.22). Este autor sistematiza e articula, portanto, uma série de operações sobre o conjunto de depoimentos coletivos reunidos em pesquisas empíricas de opinião, recolhidas por meio de questões abertas que, trabalhadas a partir de distintas operações, resultam em depoimentos coletivos construídos a partir dos diferentes fragmentos de depoimentos individuais. Tais depoimentos coletivos são redigidos na primeira pessoa do singular no intuito de gerar o efeito de uma opinião coletiva, de modo a exprimir-se diretamente como fato empírico pela “boca” de um único sujeito de discurso (Lefevre, 2006, p. 517).

Na tentativa de evadir de fórmulas matemáticas ou reduções do sujeito coletivo a um “eles” indistinto sobre o qual muitas vezes trabalha a ciência; ou mesmo a um “nós” - como primeira pessoa do plural - que retrata um assentimento coletivo de indivíduos que conformam um discurso particular de uma espécie de sujeito coletivo que fala -, o Discurso do Sujeito Coletivo aposta em um sujeito coletivo que, de fato, se apresenta como um sujeito-que-fala diretamente. Sujeito este que não pode – como afirmamos – ser tomado impunemente no binômio “eu” ou “nós” como tradutores de uma opinião ou posicionamento captados em depoimentos em pesquisas empíricas. Neste caso, nos recordam os autores, a proposta do DSC é promover a reconstrução de um ser ou entidade empírica coletiva que opina como sujeito que utiliza a primeira pessoa do singular, um sujeito coletivo que, erigida como pessoa coletiva, expressa-se ao mesmo tempo como indivíduo – sujeito de discurso “natural”, mas veicula uma representação com conteúdo ampliado (Lefevre, 2006, p. 518-519). Em outro texto

---

<sup>74</sup> Estes e outros apontamentos podem ser encontrados no artigo O Sujeito que fala. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.10, n.20, p. 517-524, jul. 2006. Vale ressaltar que Fernando Lefevre é professor titular da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP) e Ana Maria Cavalcanti Lefevre é professora, sócia administradora e pesquisadora do Instituto de Pesquisa do Sujeito Coletivo.

(Lefevre, 2010, p. 798), os autores denominarão esse ser ou entidade a partir da expressão de um “eu ampliado”, que busca recuperar na escala coletiva a integridade da opinião e que, portanto, é sociologicamente possível e sustentável.

Esse *eu ampliado*, como um veículo expressivo, não pode ser entendido como um artifício meramente decorativo, uma espécie de “floreado” literário. Na descrição dos autores, trata-se de

um recurso que, incitando a que a dimensão expressiva do discurso retroaja sobre uma dimensão semântica, contribui para que tal discurso possa ser efetivamente considerado coletivo e ao mesmo tempo parecer uma história individual, de tal maneira que se fosse apresentado aos indivíduos portadores de opiniões semelhantes cujos depoimentos compusessem o DSC, pudesse produzir neles o efeito de um pensamento compartilhado como: “*eu também penso assim*”, “*eu não disse tudo isso, mas poderia ter dito*” (Lefevre, 2010, p. 802 grifo do original).

Nesta altura, ficam claras pelo menos duas grandes vantagens de se fazer uso da ferramenta do Discurso do Sujeito Coletivo para a análise dos dados coletados em campo. A primeira delas tem a ver com a capacidade que a proposta do DSC tem de se desviar de uma perspectiva estritamente positivista, reduzindo a opinião coletiva única e exclusivamente a um agregado de opiniões individuais ou, na melhor das hipóteses, à unificação dessas opiniões individuais dentro de um arcabouço meta-discursivo, elaborado a partir do comentário teórico. O DSC rejeita e supera, neste caso, o entendimento da opinião coletiva como uma *soma de iguais*, obtida no resultado de uma equalização *a priori* ou mesmo *a posteriori* de opiniões individuais ou na criação de um *simulacro de coletivo*, onde grupos socialmente homogeneizados, entendidos como uma coletividade capaz de produzir uma opinião coletiva.

A segunda vantagem do uso do Discurso do Sujeito Coletivo relaciona-se com o fato de que, com o DSC, temos resguardada a dupla representatividade das opiniões coletivas, nas suas vertentes qualitativa e quantitativa. Qualitativamente, essa técnica apresenta cada distinta opinião coletiva no formato de um discurso, no intuito de resguardar os conteúdos e argumentos que constituem a uma referida opinião na escala social. Quantitativamente, porque a representatividade dessa mesma opinião possui uma expressão numérica, onde aparecem quantos depoimentos foram precisos para compor cada DSC, assegurando confiabilidade estatística (Lefevre; Lefevre, 2006,

p. 522).

Em resumo, essas duas vantagens revelam a pertinência e a seriedade da abordagem do Discurso do Sujeito Coletivo, considerando que o percorrer de suas etapas nos permitirá auferir e analisar as representações compartilhadas pelo grupo de profissionais docentes, permitindo um entendimento aprofundado dos aspectos sociais que aparecem nas falas individuais; bem como a influência das necessidades, posicionamentos, desafios e interesses coletivos sobre os sujeitos e sobre o próprio grupo. Acreditamos que o DSC, neste caso, considera, sem “achatar” ou “nivelar”, a individualidade dos sujeitos, ao reforçar e ser coerente com o caminho da abordagem sócioprofissional, base da construção das entrevistas no campo.

Durante a elaboração do DSC, os discursos individuais serão tomados, transcritos, organizados e analisados para se identificar ideias centrais, representações e elementos simbólicos compartilhados, a fim de organizá-los sob temas e por subcategorias (elaborados *a posteriori*), de forma a constituir uma síntese coletiva, dando voz ao sujeito coletivo. Para tanto, a disposição, análise e apresentação dos dados coletados utilizarão os seguintes termos:

- a) **Dimensão:** retrata o tema (classificado *a posteriori*) que identifica e reúne o conteúdo principal retirado da visita ao campo, por ocasião das entrevistas realizadas.
- b) **Questão:** versa sobre a pergunta que permitiu e facilitou o diálogo com os sujeitos entrevistados, possibilitando a identificação das dimensões para análise dos resultados.
- c) **Contextualização:** descrição utilizada para expressar a intencionalidade da questão e abrir possibilidade de fala aos entrevistados.
- d) **Subcategorias:** este item apresenta todas as subcategorias que foram identificadas (*a posteriori*) a partir da dimensão específica à qual elas se referem.
- e) **Ideias Centrais:** trata-se das expressões linguísticas que descrevem ou nomeiam – de forma mais precisa e sintética possível – o(s) sentido(s) encontrado(s) nas respostas. Junto com as expressões chave, essas ideias centrais posteriormente darão forma coerente ao Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). O intuito aqui de apresentá-las separadamente é permitir que o leitor compreenda como as falas foram

selecionadas no DSC e, ao mesmo tempo, dar uma dimensão quantitativa às expressões utilizadas pelos sujeitos durante a entrevista.

- f) **DSC erigido a partir da subcategoria que está sob a dimensão:** discurso-síntese único que recolhe conteúdos retirados das ideias centrais e que apresenta um mesmo sentido, constituindo uma percepção, opinião, ideia ou posicionamento de uma “pessoa coletiva”, que fala na primeira pessoa do singular.
- g) **Gráfico Linha de subcategorias:** gráfico que visa a manifestar a força ou tendência das subcategorias nas entrevistas e, ao mesmo tempo, o seu percentual de reincidência depois da geração dos dados.
- h) **Gráfico Radar de Subcategorias:** gráfico que mapeia a força atribuída às subcategorias no seu conjunto, a fim de ratificar a tendência do dado produzido.
- i) **Nuvem de Tags:** nuvem de palavras que traduz uma representação visual que destaca os termos ou categorias mais frequentemente utilizados durante a escuta de campo.
- j) **Gráfico de Tendência de palavras:** gráfico que mostra a força de tendência das palavras no conjunto do discurso elaborado.
- k) **Gráfico de Barras de Subcategorias por unidade:** gráfico comparativo que reúne as subcategorias que compõem cada grande tema e seus respectivos percentuais, por unidade.

Depois de explicitar os elementos que constarão no corpo da apresentação e da análise do Discurso do Sujeito Coletivo, é fundamental apontar alguns elementos constituintes do perfil de cada uma das unidades nas quais os profissionais exercem o seu trabalho como docentes.

#### 4.2.2 SOBRE O PERFIL DAS UNIDADES PARTICIPANTES

Neste perfil, daremos prioridade a elementos básicos<sup>75</sup> – mas fundamentais –

---

<sup>75</sup> Os dados aqui apresentados nos foram passados pelos profissionais das secretarias de cada uma das unidades escolares. É importante frisar que, quando confrontados com os dados abertos disponíveis no portal *QEdu*, criado em 2012 e que concentra os dados educacionais e informações em nível nacional, estadual (Distrital), municipal e por escola, nem sempre se encontravam os mesmos números. Evidenciamos, pois, os números fornecidos pelas escolas, considerando uma possível defasagem nas informações do portal e também o grande movimento de realocações sobretudo entre os professores temporários.

para a compreensão tanto da realidade ampliada dentro da qual se encontra a unidade escolar, quanto a elementos internos de sua composição que a aproximam ou a distanciam das outras unidades em questão. Tais elementos recolhem particularidades de localização geográfica, características das estruturas físicas e do tipo segmento regular presente, número de alunos e de profissionais docentes, com sua média de idade, divisão de gênero e nível médio de formação. As informações mais abertas garantem a proteção e o sigilo da identidade das escolas, condição precípua do aceite e participação na pesquisa. Mencionamos anteriormente a dinâmica de entrada nas escolas. Agora, avancemos nos dados de cada uma das unidades.

#### **Unidade:** Escola 01

**Perfil da Unidade:** Escola localizada em uma das Regiões Administrativas do Distrito Federal, a pouco mais de 30km do Plano Piloto. Trata-se de uma unidade de ensino médio com estrutura e instalações modestas. Percebe-se que há pouca manutenção na estrutura existente. Atende pouco mais de 1.400 alunos e tem quadro atual de professores composto por aproximadamente 60 profissionais, com idades entre os 23 e 60 anos, e um nível de formação médio entre pós-graduação, mestrado. Mais da metade desses profissionais são do sexo feminino. Desse grupo total de professores, existem alguns com contrato temporário<sup>76</sup> de trabalho e ainda um número bem pequeno trabalha em duas escolas.

#### **Unidade:** Escola 02

**Perfil da Unidade:** Com oferta de ensino médio em tempo integral bilíngue, esta escola é a que apresenta uma das melhores estruturas físicas entre as cinco unidades visitadas. Ela está localizada em uma região administrativa com nível socioeconômico considerável, distante 12km do Plano Piloto. Contudo, os jovens atendidos pela unidade

---

<sup>76</sup> Segundo dados atuais da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), o percentual de professores temporários na rede pública chega a 65%. Este dado é visto com preocupação pelos sindicatos, que entendem que esta realidade prejudica professores e alunos. Da parte dos profissionais da educação, o entendimento é de um processo de precarização da profissão. A reportagem na íntegra pode ser encontrada em < <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2023/07/5112681-professores-temporarios-sao-mais-da-metade-dos-contratados-na-rede-publica-do-df.html> >. Acesso em: 21 nov. 2023.

vêm, em sua grande maioria, de uma ocupação que apresenta acentuados problemas de ausência de infraestrutura, alta insalubridade e com uma população de baixa renda. A escola atende cerca de 430 alunos e possui um quadro com 52 profissionais docentes, com média de idade entre 24 e 58 anos entre os quais existem pós-graduados, mestres e alguns doutores. Nesta unidade, as mulheres correspondem também à maioria dos profissionais docentes.

**Unidade:** Escola 03

**Perfil da Unidade:** A uma distância de 43km do plano piloto, esta escola de ensino médio está localizada em uma região administrativa de forte contraste socioeconômico com o plano piloto. Com estruturas modestas e com ausência de manutenção em parte significativa da unidade. São aproximadamente 1070 alunos no ensino regular que contam com a atuação de mais ou menos 42 profissionais docentes, com idades que variam de 27 a 62 anos, todos com formação superior completa, com níveis de pós-graduação e mestrado. Há um equilíbrio de 50% entre mulheres e homens no grupo de professores. Poucos destes profissionais atuam em outras escolas.

**Unidade:** Escola 04

**Perfil da Unidade:** Esta é a escola que se encontra mais próxima ao Plano Piloto. São pouco mais de 7km. A unidade escolar encontra-se em um bairro de alto poder socioeconômico. No entanto, seus alunos acorrem de distintas regiões administrativas empobrecidas, cujas distâncias variam entre 15km e 26km. A escola também oferta uma educação bilíngue, em tempo integral. A estrutura da unidade não é grande e contrasta com as demais instalações públicas e privadas da região. Atende 475 alunos e possui atualmente 43 profissionais docentes, em sua maioria temporários. A média de idade é um pouco menor do que nas demais, variando entre 25 e 50 anos. A formação dos professores contempla o ensino superior completo, com pós-graduados, mestrados e doutores. Como na maior parte das demais escolas visitadas, esta unidade tem nas mulheres a maior parte dos profissionais. Há um número pequeno de professores que atua em outras escolas.

**Unidade:** Escola 05

**Perfil da Unidade:** Localizada em uma região administrativa formada por uma população de classe média, esta escola está a uma distância de pouco mais de 8km do Plano Piloto. Possui uma estrutura considerável e em bom estado de manutenção. Diferentemente das demais unidades visitadas, dos quase 20 profissionais docentes atuantes na escola, a maior parte é efetiva. Estes, com formação superior completa e alguns mestres e outros mestrandos. A idade entre os professores varia entre 29 e 60 anos. Os quase 500 estudantes são oriundos basicamente de três regiões distintas do DF. Uma parte deles vêm da própria região e as outras duas de regiões administrativas mais distantes, com situações de vulnerabilidade social e de população de baixa renda.

Uma vez considerados – no nosso entender – os dados mais relevantes sobre o perfil de cada uma das escolas, já podemos apresentar os elementos da estrutura, bem como o resultado dos dados levantados a partir do Discurso do Sujeito Coletivo.

#### 4.2.3 SOBRE A ESTRUTURA DAS DIMENSÕES LEVANTADAS

**Dimensão 01:** Trabalho Docente

**Questão:** Em sua trajetória como professor/a, o que lhe fez optar pela docência e como você percebe essa profissão atualmente?

**Contextualização:** identificar elementos da trajetória sócioprofissional que podem ter influência sobre a percepção atual da profissão.

| Tabela 7 – Subcategorias da Dimensão 01 |                |                                                                                                               |
|-----------------------------------------|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Subcategoria A                          | Adaptabilidade | Característica apontada na profissão que revela exigências de adaptações contínuas e rompimento de processos. |
| Subcategoria B                          | Deslegitimação | Sentimento pessoal de não legitimidade e descrédito acerca da profissão.                                      |
| Subcategoria C                          | Desvalorização | Percepção de menosprezo e desqualificação social da profissão.                                                |
| Subcategoria D                          | Reconhecimento | Compreensão pessoal a respeito da visão social sobre a profissão docente.                                     |

|                |              |                                                    |
|----------------|--------------|----------------------------------------------------|
| Subcategoria E | Sobretabalho | Relato de aumento expressivo na carga de trabalho. |
|----------------|--------------|----------------------------------------------------|

Fonte: Do autor.

## RESULTADOS OBTIDOS NA UNIDADE: ESCOLA 01

**Tabela 8 - Ideias Centrais da Subcategoria A: Adaptabilidade (Trabalho Docente)**

Essa seta que desenha aqui de progressão, ela me apresenta todos os desafios que eu tive que enfrentar, como eu tive que me adaptar as mudanças.

Resiliência às mudanças.

Com resiliência pra a gente poder enfrentar os desafios, as mudanças que chegam no nosso colo.

A gente está reaprendendo.

a gente aprende cada dia um pouco mais, na sala de aula,

Eu sou da sociologia, com o novo ensino médio você já vê a frustração de que agora a sua aula não é mais aceita e você tem que me minguar seu conteúdo.

Eu coloquei bem grande “perdido” e bem pequeno “agente de transformação”

Com tantos paradoxos que estamos vivendo em sala de aula, na vida, mas o que me faz essa balança é justamente ser esse “agente”.

Então isso que me deixa num conflito.

eu percebi que dar aulas também é, às vezes, improvisar.

eu já mudei a minha trajetória, enquanto o professor, por conta da resposta que eu tive dos alunos

Fonte: Do autor.

### DSC erigido a partir da Subcategoria A: Adaptabilidade

Eu percebi que dar aulas também é, às vezes, improvisar. Eu já mudei a minha trajetória, enquanto professor, por conta da resposta que eu tive dos alunos. Essa seta que desenhei aqui de progressão, ela me apresenta todos os desafios que eu tive que enfrentar, como eu tive que me adaptar às mudanças, com resiliência pra a gente poder enfrentar os desafios, as mudanças que chegam no nosso colo. A gente está reaprendendo. A gente aprende cada dia um pouco mais, na sala de aula. Eu sou da sociologia e com o novo ensino médio você já vê a frustração de que agora a sua aula não é mais aceita e você tem que me minguar seu conteúdo. Eu coloquei bem grande “perdido” e bem pequeno “agente de transformação”, com tantos paradoxos que estamos vivendo em sala de aula. Então, isso que me deixa num conflito.

\*\*\*

**Tabela 9 - Ideias Centrais da Subcategoria B: Deslegitimação (Trabalho Docente)**

|                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Você não consegue se aprofundar em nada, então a gente está aqui falando de sentido do trabalho                                                                |
| A gente não espera, mas isso aconteceu comigo.                                                                                                                 |
| eu me sinto desafiada, como educadora, e hoje eu me sinto também nesse não lugar.                                                                              |
| Sinto-me em um momento conturbado na profissão                                                                                                                 |
| Eu sinto que a profissão de professor ela é muito silenciada nos seus debates. Ainda que tenha “ah, vamos ouvir os professores”, mas parece um discurso vazio. |
| Parecia que esse caminho, que essas coisas que eu estou escolhendo ao longo do tempo, elas eram coerentes, elas se amarravam, elas tinham um sentido.          |
| Eu coloquei “fracassado”, assim é o sentimento do momento                                                                                                      |
| Aí passei para a frustração, porque quando eu apliquei o teste, foi um fracasso.                                                                               |
| eu estava falando com os alunos, a gente foi um fracasso, mas eu falei para eles, aonde foi que eu errei? Nós erramos.                                         |
| a coisa mais difícil que tem na profissão é despertar o interesse no aluno que está sendo ensinado, tudo é chato pra eles                                      |

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria B: Deslegitimação**

Eu me sinto desafiada, como educadora, e hoje eu me sinto também nesse *não lugar*. Sinto-me em um momento conturbado da profissão. A gente não espera, mas isso aconteceu comigo. Sinto que a profissão de professor é muito silenciada nos seus debates. Ainda que tenha um “ah, vamos ouvir os professores”, mas parece um discurso vazio. Você não consegue se aprofundar em nada, então a gente está aqui falando de sentido do trabalho. Parecia que esse caminho, que essas coisas que eu escolhi ao longo do tempo, elas eram coerentes, elas se amarravam, elas tinham um sentido. Aí passei para a frustração, porque eu coloquei “fracassado”, assim é o sentimento do momento. Eu estava falando com os alunos, a gente foi um fracasso, mas eu falei para eles, aonde foi que eu errei? Nós erramos. A coisa mais difícil que tem na profissão é despertar o interesse no aluno que está sendo ensinado, tudo é chato para eles.

\*\*\*

**Tabela 10 - Ideias Centrais da Subcategoria C: Desvalorização (Trabalho Docente)**

|                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Essa palavra “resiliência” é muito fazendo alusão a questão da desvalorização da nossa profissão.                                                                                                                                     |
| Eu queria, na verdade, falar sobre frustração.                                                                                                                                                                                        |
| Também me sinto muito desvalorizada, financeiramente falando.                                                                                                                                                                         |
| Em relação a salário eu acho que a categoria me sinto muito desvalorizada. Principalmente porque as outras categorias, de nível superior, do DF, recebem bem mais que nós. Então com relação a salário, me sinto muito desvalorizada. |
| Para os estudantes e para nós, por todas essas questões, desvalorização, a frustração.                                                                                                                                                |
| Me sinto desvalorizada no sentido de que, enquanto profissional.                                                                                                                                                                      |

|                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Se a gente também não executa a gente tem menos valorização ainda.                                     |
| Porque eu queria ser qualquer outra coisa, menos professor.                                            |
| Apesar de tudo que a gente sofre, do desrespeito, das ameaças, da falta de estrutura, de tudo.         |
| A gente não tinha estágio, praticamente o pessoal saía muito cru para a Secretaria, para a escola etc. |

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria C: Desvalorização**

Essa palavra “resiliência” é muito fazendo alusão a questão da desvalorização da nossa profissão. Também me sinto muito desvalorizada, financeiramente falando. Apesar de tudo que a gente sofre, do desrespeito, das ameaças, da falta de estrutura, de tudo, em relação a salário, eu sinto que a categoria está muito desvalorizada. Principalmente porque as outras categorias, de nível superior do DF recebem bem mais do que nós. Então com relação a salário, me sinto muito desvalorizada. Para os estudantes e para nós, todas essas questões trazem a desvalorização, a frustração. A gente não tinha estágio, praticamente o pessoal saía muito cru para a Secretaria, para a escola etc. Sinto-me desvalorizada no sentido de que, enquanto profissional, se a gente também não executa, a gente tem menos valorização ainda. Porque eu queria ser qualquer outra coisa, menos professor. Eu queria, na verdade, falar sobre frustração.

\*\*\*

#### **Tabela 11 - Ideias Centrais da Subcategoria D: Reconhecimento (Trabalho Docente)**

|                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Me sinto, em 29 anos, idealizado, feliz, cheio de energia e em busca de novos conhecimentos.                                      |
| Eu acho que a resiliência, inclusive, é uma das características do profissional da educação.                                      |
| Eu coloquei que eu me sinto realizada. Realmente eu me sinto porque eu gosto muito dessa dinâmica da educação.                    |
| Acho que estou no lugar certo.                                                                                                    |
| Então, acredito que está na nossa natureza humana, a gente conduzir as pessoas.                                                   |
| Um evento na minha vida, que me fez ver a educação como algo transformador, especial desde muito cedo.                            |
| Não sei em que momento exatamente eu escolhi ser professora, mas com certeza a educação fez parte da minha vida desde muito cedo. |
| Eu me sinto melhor professora do que quando eu iniciei no magistério.                                                             |
| É uma pergunta: e se é algo que eu quero realmente levar para minha vida toda.                                                    |
| Hoje eu me sinto feliz. realizando as minhas expectativas de forma satisfatória, apesar dos grandes desafios do cotidiano.        |
| Creio que o meu trabalho também faça um diferencial positivo na vida dos alunos.                                                  |
| Eu fui obrigada a ser professora.                                                                                                 |

Mas as palavras que ela me disse doeram tanto, tanto, tanto na alma que eu precisei mostrar que ela estava errada sobre mim.

Eu não queria ser professora, eu queria um emprego e aí eu fiz o concurso da Secretaria e passei.

Aí eu descobri que eu queria ser professora, né, que a minha mãe estava certa.

Eu entrei na UnB muito com essa pegada de experimentar tudo o que poderia, o departamento nunca valorizou a licenciatura.

A minha primeira experiência docente e foi muito positiva

Muito menos careta, entre aspas, do que eu poderia imaginar.

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria D: Reconhecimento**

Eu coloquei que eu me sinto realizada. Realmente eu me sinto porque eu gosto muito dessa dinâmica da educação. Não sei em que momento exatamente eu escolhi ser professora, mas com certeza a educação fez parte da minha vida desde muito cedo. Um evento na minha vida, que me fez ver a educação como algo transformador e especial desde muito cedo. A minha primeira experiência docente foi muito positiva, muito menos careta, entre aspas, do que eu poderia imaginar. Eu me sinto melhor professora do que quando eu iniciei no magistério. Então, acredito que está na nossa natureza humana a gente conduzir as pessoas. Me sinto, em 29 anos, idealizado, feliz, cheio de energia e em busca de novos conhecimentos. Hoje eu me sinto feliz, realizando as minhas expectativas de forma satisfatória, apesar dos grandes desafios do cotidiano. Eu acho que a resiliência, inclusive, é uma das características do profissional da educação. Creio que o meu trabalho também faça um diferencial positivo na vida dos alunos. Acho que estou no lugar certo. É uma pergunta: e se é algo que eu quero realmente levar para minha vida toda?

\*\*\*

### **Tabela 12 - Ideias Centrais da Subcategoria E: Sobretrabalho (Trabalho Docente)**

Eu me sinto muito cansada. Essa é a palavra que me resume.

Então me sinto cansada sim, muito desvalorizada no sentido que é muito cansativo a gente às vezes precisar se sobrecarregar três, quatro vezes mais para poder executar uma função.

A gente acaba sendo muito sobrecarregado.

Pra gente o trabalho tá bem mais difícil.

Mas o cansaço físico também é maior. Sim, esgotamento físico, mental, a voz que a nossa ferramenta de trabalho, ela parece que está assim nas últimas, né? A bateria está acabando, com a voz, mas é chegando na reta final da profissão, né?

Feliz, porém, cansada. Eu acho que quem enfrenta o magistério hoje, ou ele é feliz na profissão e topa realmente encarar ou ele sai.

|                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Então, esse cansaço, eu acho que hoje faz parte da profissão de professor.                               |
| Essa que é a corda que está na tensão, está bem tensionada.                                              |
| Eu fiz um desenho do mito de Sísifo e acho que ilustra bem que muitas pessoas disseram, não é o cansaço. |
| a gente vai se esgotando, se cansando pouco a pouco. Esse sentimento é de fracasso também.               |

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria E: Sobretrabalho**

Eu fiz um desenho do mito de Sísifo e acho que ilustra bem o que muitas pessoas disseram, é cansaço. A gente vai se esgotando, se cansando pouco a pouco. Eu me sinto muito cansada, essa é a palavra que me resume. Então me sinto cansada sim, muito desvalorizada no sentido que é muito cansativo a gente às vezes precisar se sobrecarregar três, quatro vezes mais para poder executar uma função. A gente acaba sendo muito sobrecarregado. Pra gente o trabalho tá bem mais difícil. Sim, esgotamento físico, mental, a voz que é a nossa ferramenta de trabalho, ela parece que está assim, nas últimas. Mas o cansaço físico também é maior. Então, esse cansaço, eu acho que hoje faz parte da profissão de professor. Essa que é a corda que está na tensão, está bem tensionada. Esse sentimento é de fracasso também. Eu acho que quem enfrenta o magistério hoje, ou ele é feliz na profissão e topa realmente encarar, ou ele sai.

\*\*\*

## **RESULTADOS OBTIDOS NA UNIDADE: ESCOLA 02**

|                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tabela 13 - Ideias Centrais da Subcategoria A: Adaptabilidade (Trabalho Docente)</b>                                                                                    |
| Porque eu sinto que podia ser bem melhor, muito mais incrível do que realmente é, mas a gente meio que é muito limitado por diversas coisas acontecendo de todos os lados. |
| É uma inserção possível no mercado de trabalho, é uma das poucas.                                                                                                          |
| demanda muita paciência, demanda muito trabalho, demanda muita dedicação.                                                                                                  |
| Os professores têm que dar conta de dar aulas, que estão para além das nossas competências, e além da nossa formação.                                                      |
| Muito ruim estar nessa pressão o tempo inteiro.                                                                                                                            |

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria A: Adaptabilidade**

Os professores têm que dar conta de dar aulas que estão para além das nossas competências e além da nossa formação. Demanda muita paciência, demanda muito

trabalho, demanda muita dedicação. Muito ruim estar nessa pressão o tempo inteiro. Porque eu sinto que podia ser bem melhor, muito mais incrível do que realmente é, mas a gente meio que é muito limitado por diversas coisas acontecendo de todos os lados.

\*\*\*

**Tabela 14 - Ideias Centrais da Subcategoria B: Deslegitimação (Trabalho Docente)**

Porque eu achei que a licenciatura não tinha me dado o que eu precisava para ser professora em sala de aula e os alunos não botarem fogo na sala de aula, literalmente.

Lidar com a indisciplina dos meninos.

Fonte: Do autor.

**DSC erigido a partir da Subcategoria B: Deslegitimação**

Porque eu achei que a licenciatura não tinha me dado o que eu precisava para ser professora em sala de aula e lidar com a indisciplina dos meninos e os alunos não botarem fogo na sala de aula, literalmente.

\*\*\*

**Tabela 15 - Ideias Centrais da Subcategoria C: Desvalorização (Trabalho Docente)**

Porque é muito ruim ser contrato temporário. É sempre a sensação de que você pode ser desligado, eu não recebo pelo meu mestrado.

É uma situação meio precária

Acabei percebendo que estar em sala de aula, para o sociólogo, para o cientista social, não é uma opção.

Queria que, claro, que a condição de trabalho do professor fosse melhor. Que o professor fosse respeitado e valorizado como ele deveria ser, porque é uma profissão muito importante.

Minha mãe fala assim: “Se você for virar professora, eu vou te dar uma tijolada na cabeça para que você esqueça essa ideia porque não tem futuro”.

Quando você fala que você é professor, em vez de ser aquele “nossa, caraca, que massa, que coisa foda que você faz.” Não parece que é uma coisa tipo assim: ah, foi o que sobrou.

A questão do salário, mas ela é além disso. Você olha para várias outras carreiras, que requer o ensino superior, e o professor tá lá embaixo. A gente não recebe por isso de forma adequada.

Nós deveríamos ser a categoria mais valorizada. Quando eu chego e pergunto para os meus alunos, quem aqui quer ser professor? Eles têm vergonha.

Estar lecionando e saber que os próprios alunos não dão esse valor que você merece, é muito frustrante! É muito triste e a gente tem profissionais cada vez mais infelizes na profissão.

Você vai lá pra baixo e ver o quanto você está cansado, quanto é desgastante, o quanto muitas vezes não vale a pena, porque chega no final do mês, você está desesperado para já chegar o dia do salário.

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria C: Desvalorização**

Minha mãe falou assim: “Se você for virar professora, eu vou te dar uma tijolada na cabeça para que você esqueça essa ideia porque não tem futuro”. Quando você fala que você é professor, em vez de ser aquele “nossa, caraca, que massa, que coisa foda que você faz.” Não. Parece que é uma coisa tipo assim: ah, foi o que sobrou. A questão do salário, mas ela é além disso. Você olha para várias outras carreiras, que requer o ensino superior, e o professor tá lá embaixo. A gente não recebe por isso de forma adequada. Nós deveríamos ser a categoria mais valorizada. É uma situação meio precária, porque é muito ruim ser contrato temporário. É sempre a sensação de que você pode ser desligado, eu não recebo pelo meu mestrado. Acabei percebendo que estar em sala de aula, para o sociólogo, para o cientista social, não é uma opção. Quando eu chego e pergunto para os meus alunos, quem aqui quer ser professor? Eles têm vergonha. Estar lecionando e saber que os próprios alunos não dão esse valor que você merece, é muito frustrante! É muito triste e a gente tem profissionais cada vez mais infelizes na profissão. Você vai lá pra baixo e ver o quanto você está cansado, quanto é desgastante, o quanto muitas vezes não vale a pena, porque chega no final do mês, você está desesperado para já chegar o dia do salário. Queria que, claro, a condição de trabalho do professor fosse melhor. Que o professor fosse respeitado e valorizado como ele deveria ser, porque é uma profissão muito importante.

\*\*\*

| <b>Tabela 16 - Ideias Centrais da Subcategoria D: Reconhecimento (Trabalho Docente)</b>                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Eu estarei aposentada na praia. Esse é o topo da minha vida.                                                                             |
| Eu vim parar aqui por vários fatores, Primeiro, minha mãe é professora.                                                                  |
| Eu acho que fui estimulada, direta e indiretamente pela minha mãe ao longo da vida.                                                      |
| É um pouco da falta, também, de reconhecimento. Não só reconhecimento financeiro, mas reconhecimento como profissão para outras pessoas. |
| Então uma das coisas que às vezes frustra assim, essa falta de reconhecimento. De uma forma geral. É a frustração.                       |

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria D: Reconhecimento**

Acabei percebendo que estar em sala de aula, para o sociólogo, para o cientista social, não é uma opção. Queria que, claro, que a condição de trabalho do professor fosse

melhor. Que o professor fosse respeitado e valorizado como ele deveria ser, porque é uma profissão muito importante.

\*\*\*

**Tabela 17 - Ideias Centrais da Subcategoria E: Sobretrabalho (Trabalho Docente)**

Faz parte da profissão, mas eu acho que é uma parte muito desgastante da profissão de professor.

O que eu sinto é que, eu tive um aumento de 50% de carga de trabalho a mais.

A minha carga horária aumentou de trabalho, em casa, o meu salário continua o mesmo, inclusive o mesmo há 8 anos, aumentou a relação burocrática.

O trabalho é muito exaustivo. E eu acho que ela embasa muito na minha frustração.

Fonte: Do autor.

**DSC erigido a partir da Subcategoria E: Sobretrabalho**

O que eu sinto é que, eu tive um aumento de 50% de carga de trabalho a mais. A minha carga horária de trabalho aumentou em casa, o meu salário continua o mesmo, inclusive o mesmo há 8 anos, aumentou a relação burocrática. O trabalho é muito exaustivo. Faz parte da profissão, mas eu acho que é uma parte muito desgastante da profissão de professor e eu acho que ela embasa muito da minha frustração.

\*\*\*

**RESULTADOS OBTIDOS NA UNIDADE: ESCOLA 03**

**Tabela 18 - Ideias Centrais da Subcategoria A: Adaptabilidade (Trabalho Docente)**

A gente tem que cuidar de “n” assuntos do aluno.

Desafiador mesmo.

E tem que ficar lá, segurando o barraco para não cair, né? E dando aula e tocando a orquestra desafinada.

É um trabalho desafiador. Sobretudo, a gente está num contexto que está exigindo bastante da gente enquanto profissional da educação.

Enquanto professor, até mesmo na própria formação, a gente sempre foi trabalhado com essa ideia de um aluno supostamente ideal.

Enquanto profissional, o novo ensino médio pra mim, é extremamente desafiador.

Eu abri mão e era o sonho da minha mãe, ter uma filha na universidade. E eu penso que abri mão por causa de trabalho.

Você repensa o trabalho e pensa: Será que está realmente valendo a pena?

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria A: Adaptabilidade**

A gente tem que cuidar de “n” assuntos do aluno. E tem que ficar lá, segurando o barraco para não cair, né? E dando aula e tocando a orquestra desafinada. É um trabalho desafiador, desafiador mesmo. Sobretudo, a gente está num contexto que está exigindo bastante da gente enquanto profissional da educação. Enquanto professor, até mesmo na própria formação, a gente sempre foi trabalhado com essa ideia de um aluno supostamente ideal. Enquanto profissional, o novo ensino médio para mim, é extremamente desafiador. Você repensa o trabalho e pensa: Será que está realmente valendo a pena? Eu abri mão e era o sonho da minha mãe, ter uma filha na universidade. E eu penso que abri mão por causa de trabalho.

\*\*\*

### **Ideias Centrais da Subcategoria B: Deslegitimação**

**Tabela 19 - Ideias Centrais da Subcategoria B: Deslegitimação (Trabalho Docente)**

|                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A gente escuta todo o diagnóstico do médico.                                                       |
| É o próprio professor e é muito triste.                                                            |
| Eu vejo a deslegitimação, é pedagógica, nossa.                                                     |
| Mas a educação me desconsidera como sujeito nessa educação.                                        |
| Mas a gente está vendo que a alguma coisa está sendo escondida.                                    |
| Não acessa a sociedade. Não me vê como profissional, uma pessoa que entende da área.               |
| Outro profissional, de um advogado, mas quando o diagnóstico parte do docente vêm os “pitacos” né? |
| Parece que a gente não sabe do que está falando.                                                   |
| Um sol eclipsado                                                                                   |

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria B: Deslegitimação**

Eu vejo a nossa deslegitimação, é pedagógica. A educação me desconsidera como sujeito nessa educação. Não me vê como profissional, uma pessoa que entende da área. A gente escuta todo o diagnóstico do médico, outro profissional, um advogado, mas quando o diagnóstico parte do docente vêm os “pitacos”, né? Parece que a gente não sabe do que está falando. Mas a gente está vendo que a alguma coisa está sendo escondida. É o próprio professor e é muito triste. Um sol eclipsado, não acessa a

sociedade. A grande busca é legitimar o nosso papel de professor. O professor não é educador; professor é professor. A profissão dele não é missão, é algo deontológico.

\*\*\*

| <b>Tabela 20 - Ideias Centrais da Subcategoria C: Desvalorização (Trabalho Docente)</b>                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A sociedade sempre vê a gente com certo “coitadismo”, “ah, o professor”, “aquele ser abnegado ganha muito pouco”.                        |
| Desrespeitada pelos baixos salários, os problemas estruturais que tornam nosso trabalho difícil e cheio de problemas.                    |
| É essa desvalorização pessoal da gente.                                                                                                  |
| Elas não nos veem como profissional, o profissional da educação.                                                                         |
| Enquanto figura da educação, eu ainda esperaria esse reconhecimento.                                                                     |
| Enquanto figura de conhecimento profissional, geralmente, na educação nunca vi esse reconhecimento.                                      |
| Grande dificuldade de compreender a nossa área, a educação como professor, é a questão da valorização da sociedade para nossa profissão. |
| Será que eu serei a próxima? Eu conheço uma colega de trabalho, que trabalhava já há vinte anos na Secretaria.                           |
| Vejo muito, às vezes até um certo respeito da comunidade em geral, mas muito mais associada ao “é o coitado, é o cara abnegado”.         |

Fonte: Do autor

### **DSC erigido a partir da Subcategoria C: Desvalorização**

Grande dificuldade de compreender a nossa área, a educação como o professor, é a questão da valorização da sociedade para nossa profissão. A sociedade sempre vê a gente com certo “coitadismo”. “Ah, o professor”, “aquele ser abnegado ganha muito pouco”. É essa desvalorização pessoal da gente. Elas não nos veem como profissional, o profissional da educação. Enquanto figura da educação, eu ainda esperaria esse reconhecimento. Enquanto figura de conhecimento profissional na educação, nunca vi esse reconhecimento. Vejo muito, às vezes, até um certo respeito da comunidade em geral, mas muito mais associada ao “é o coitado, é o cara abnegado”, desrespeitado pelos baixos salários, pelos problemas estruturais que tornam nosso trabalho difícil e cheio de problemas.

\*\*\*

| <b>Tabela 21 - Ideias Centrais da Subcategoria D: Reconhecimento (Trabalho Docente)</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| A educação é essencial.                                                                 |
| Às vezes, são pessoas que são super empolgadas.                                         |

|                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Assim que eu me sinto na profissão: Sol, porque todo mundo fala que é imprescindível, essencial.                                                                                                                     |
| É bonita a docência, a educação é linda.                                                                                                                                                                             |
| E o professor, não é?                                                                                                                                                                                                |
| Ele pagava a minha passagem. Esse professor que inspira você!                                                                                                                                                        |
| Escolhi ser professor, porque eu percebi, na minha vida própria, que a educação realmente transforma.                                                                                                                |
| Esse estudante existe, mas são quantos?                                                                                                                                                                              |
| Foi uma professora, que me fez ser professora.                                                                                                                                                                       |
| Isso me fez ver que a educação tem um olhar diferente, porque foi o olhar dela que salvou a mim e os irmãos.                                                                                                         |
| Já entrei para a licenciatura e já saí de lá sabendo que eu ia dar continuidade à profissão.                                                                                                                         |
| Meu pai também tem a quarta série, minha mãe, depois da gente grande, formado, foi terminar o segundo grau e o médio. E mesmo assim, com todas essas deficiências, eles sempre incentivaram a gente a estudar.       |
| Não é uma diferença pessoal, mas uma diferença social.                                                                                                                                                               |
| Que o professor não é educador; professor é professor. A profissão dele não é missão, é deontológico.                                                                                                                |
| Olhar para a gente e vê que a gente não é só o professor lá. A gente é humano também, que a gente falha, que a gente erra, que a gente tem problemas, que a gente precisa desse tempo para resolver esses problemas. |
| Sempre falo para os meus alunos que ainda que não me pagassem, eu seria professora.                                                                                                                                  |
| A grande busca para a gente é legitimar o nosso papel de professor.                                                                                                                                                  |
| Sou uma pessoa preta que mora na periferia, eu tinha que trabalhar para ajudar a minha família                                                                                                                       |

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria D: Reconhecimento**

Assim que eu me sinto na profissão: Sol, porque todo mundo fala que é imprescindível, essencial. A educação é essencial. É bonita a docência, a educação é linda. E o professor, não é? Escolhi ser professor, porque eu percebi, na minha vida própria, que a educação realmente transforma. Sou uma pessoa preta que mora na periferia, eu tinha que trabalhar para ajudar a minha família. Não é uma diferença pessoal, mas uma diferença social. Foi uma professora que me fez ser professora. Isso me fez ver que a educação tem um olhar diferente, porque foi o olhar dela que salvou a mim e os irmãos. Esse professor que inspira você! Meu pai também tem a quarta série, minha mãe, depois da gente grande, formado, foi terminar o segundo grau e o médio. E mesmo assim, com todas essas deficiências, eles sempre incentivaram a gente a estudar. Já entrei para a licenciatura e já saí de lá sabendo que eu ia dar continuidade à profissão. Sempre falo para os meus alunos que ainda que não me pagassem, eu seria professora. A grande

busca para a gente é legitimar o nosso papel de professor. Que o professor não é educador; professor é professor. A profissão dele não é missão, é deontológico.

\*\*\*

**Tabela 22 - Ideias Centrais da Subcategoria E: Sobretrabalho (Trabalho Docente)**

A gente está enxugando gelo.

A gente também não é mais só docente, a gente tem uma série de atribuições.

São aqueles momentos em que você realmente tem vontade de jogar tudo para cima, desistir!

A palavra que me vem, e é como eu me vejo na profissão, são duas palavras: cansada e desrespeita.

E ela está readaptando agora por psiquiatria.

E minha carga horária não aumentou, mas meu serviço aumentou.

E qual foi o caminho que levou ela a isso?

Esse não é o peso da escolha que ele fez, é o peso que colocam sobre as nossas costas.

Eu tinha “um” planejamento para uma série. Agora eu tenho três planejamentos.

O problema foi que ampliou o nosso trabalho.

Observo meus colegas adoecendo mentalmente, fisicamente e me preocupo a meu respeito.

É subir a montanha carregando duas pedras, em cada mão; carregar a montanha com você.

Você vê a pessoa doente mentalmente. Você fala: Meu Deus, se essa pessoa caiu, imagina eu! Vou cair daqui a pouco, eu só estou esperando o dia que eu vou enlouquecer!

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria E: Sobretrabalho**

A palavra que me vem, e é como eu me vejo na profissão, são duas palavras: cansada e desrespeitada. A gente também não é mais só docente, a gente tem uma série de atribuições. E minha carga horária não aumentou, mas meu serviço aumentou. A gente está enxugando gelo. É subir a montanha carregando duas pedras, em cada mão; carregar a montanha com você. Esse não é o peso da escolha que eu fiz, é o peso que colocam sobre as nossas costas. Eu tinha “um” planejamento para uma série. Agora eu tenho três planejamentos. O problema foi que ampliou o nosso trabalho e qual foi o caminho que levou ela a isso? Observo meus colegas adoecendo mentalmente, fisicamente e me preocupo a meu respeito. Você vê a pessoa doente mentalmente e ela está readaptando agora com psiquiatria. Você fala: Meu Deus, se essa pessoa caiu, imagina eu! Vou cair daqui a pouco, eu só estou esperando o dia que eu vou enlouquecer! São aqueles momentos em que você realmente tem vontade de jogar tudo para cima, desistir!

\*\*\*

## RESULTADOS OBTIDOS NA UNIDADE: ESCOLA 04

**Tabela 23 - Ideias Centrais da Subcategoria A: Adaptabilidade (Trabalho Docente)**

Então a gente sofre frustrações, assim várias vezes ao dia, e tem várias alegrias ao dia. Isso exige demais a energia da gente, entendeu?

Enfim, realmente isso desmotiva, isso cansa, isso exaure energeticamente e fisicamente. A cada dia a gente precisa se reinventar.

Eu retomei minha trajetória como professor por um momento de crise financeira e emocional com o audiovisual.

Então, aconteceu por acaso.

Porque acho que a minha trajetória é totalmente contrária ao que foi dito até agora.

Não foi nem por uma questão de muita afinidade. Foi realmente olhar e falar: Eu vou passar nisso daqui, então é isso que eu vou fazer.

E tem dia que é muito frustrante, principalmente quando você está dando coisas que você não gostaria de trabalhar, porque a gente não trabalha com tudo que a gente gosta.

A gente está num nível de formação altíssimo, só que com uma reserva de mercado que é para colocar esse monte de gente super qualificada, desempregado, a gente vai disputar qualquer coisa.

Só que eu estou ficando velha e cansada, então assim, eu não sei fazer bolo de pote, eu realmente gostaria que a minha profissão fosse realmente valorizada como são valorizadas as profissões que têm o nível de formação que a gente tem, com o resultado que a gente produz.

A falta de perspectiva não é só dos meninos, é nossa também. E eu estou muito preocupada porque eu talvez consiga aposentar; talvez!

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria A: Adaptabilidade**

Então, a gente sofre frustrações, assim várias vezes ao dia, e tem várias alegrias ao dia. Isso exige demais a energia da gente, entendeu? Enfim, realmente isso desmotiva, isso cansa, isso exaure energeticamente e fisicamente. E tem dia que é muito frustrante, principalmente quando você está dando coisas que você não gostaria de trabalhar, porque a gente não trabalha com tudo que a gente gosta. A gente está num nível de formação altíssimo, só que com uma reserva de mercado que é para colocar esse monte de gente super qualificada, desempregada. A gente vai disputar qualquer coisa. A falta de perspectiva não é só dos meninos, é nossa também. E eu estou muito preocupada

porque eu talvez consiga aposentar; talvez! Só que eu estou ficando velha e cansada, então assim, eu não sei fazer bolo de pote e eu realmente gostaria que a minha profissão fosse realmente valorizada como são valorizadas as profissões que têm o nível de formação que a gente tem, com o resultado que a gente produz. A cada dia a gente precisa se reinventar. Eu retomei minha trajetória como professor por um momento de crise financeira e emocional com o audiovisual. Então, aconteceu por acaso. Porque acho que a minha trajetória é totalmente contrária ao que foi dito até agora. Não foi nem por uma questão de muita afinidade. Foi realmente olhar e falar: eu vou passar nisso daqui, então é isso que eu vou fazer.

\*\*\*

**Tabela 24 - Ideias Centrais da Subcategoria B: Deslegitimação (Trabalho Docente)**

Realmente esse local do professor, eu acho que está morrendo.

Você entra numa sala e que vê isso, que a Lívia estava contando, independente do ritmo da aula, de na primeira aula você vê uma parede e os meninos que estão na parede, todos de cabeça baixa, enquanto você está oferecendo algo que você realmente preparou.

Para mim a trajetória como professor é um conflito ainda que eu lido.

Eu também não tenho aquela coisa, eu não sei se a palavra vocação cabe, mas essa questão “eu sempre sonhei, eu sempre quis, é o que me realiza, é onde eu me encontro”, não faz parte do meu pensamento a respeito da profissão.

A gente trabalha muito, a gente aqui acorda cedo, têm impostas demandas, só tem que fazer isso, isso, isso. Muita gente não é ouvida e a gente tem que fazer e acabou. Agora os alunos não, entendeu? É aquela coisa é muito vitimismo, sabe?

Eu preparei aquela aula legal para chegar a dar, e aí, tipo, você vê uma galera dormindo, tirando onda com a sua cara.

Aí você acaba se desmotivando também.

Minha mãe foi professora da Secretaria, se aposentou e eu vejo os problemas da época dela ainda são os problemas de hoje.

Todo mundo tem coisa chata para fazer na profissão, dá um tesão “da pega” dar aula ali com os meninos que eles tão a fim.

Mas eu também estou possessa, porque a gente não é valorizado no nosso trabalho, ele só tem resultado a longo prazo.

O nosso trabalho não é visto nesse resultado final.

Aí eu, falando dos fracassos, foi a primeira vez em 28 anos, que eu joguei a toalha. Ainda falei para a condenação, olha, vou conter o terror.

Então a nossa profissão, embora ela seja superimportante, indispensável e não vem com essa culpa de que “ah, ela vai acabar”.

Fonte: Do autor.

## DSC erigido a partir da Subcategoria B: Deslegitimação

Realmente esse local do professor, eu acho que está morrendo. A gente trabalha muito, a gente aqui acorda cedo, têm impostas demandas, só tem que fazer isso, isso, isso. Muita gente não é ouvida e a gente tem que fazer e acabou. Agora os alunos não, entendeu? É aquela coisa é muito vitimismo, sabe? Eu preparei aquela aula legal para chegar a dar, e aí você vê uma galera dormindo, tirando onda com a sua cara. Aí você acaba se desmotivando também. Você entra numa sala e que vê isso, que a *alguém* estava contando, independente do ritmo da aula, de na primeira aula você vê uma parede e os meninos que estão na parede, todos de cabeça baixa, enquanto você está oferecendo algo que você realmente preparou. Para mim a trajetória como professor é um conflito ainda que eu lido. Minha mãe foi professora da Secretaria, se aposentou e eu vejo os problemas da época dela ainda são os problemas de hoje. Todo mundo tem coisa chata para fazer na profissão, e dá um tesão “da pega” dar aula ali com os meninos quando eles estão a fim. Mas eu também estou possessa, porque a gente não é valorizado no nosso trabalho, ele só tem resultado a longo prazo. O nosso trabalho não é visto nesse resultado final. Aí eu, falando dos fracassos, foi a primeira vez em 28 anos, que eu joguei a toalha. Ainda falei para a condenação, olha, vou conter o terror. Então a nossa profissão, embora ela seja superimportante, indispensável e não vem com essa culpa de que “ah, ela vai acabar”. Eu também não tenho aquela coisa, eu não sei se é a palavra vocação cabe, mas essa questão “eu sempre sonhei, eu sempre quis, é o que me realiza, é onde eu me encontro”, não faz parte do meu pensamento a respeito da profissão.

\*\*\*

### **Tabela 25 - Ideias Centrais da Subcategoria C: Desvalorização (Trabalho Docente)**

Sempre foi uma profissão muito linda, renomada assim, mas estar nela hoje, nessa conjuntura atual que a gente está, eu vejo como mais mediador, facilitador.

Porque além do sucateamento, há desvalorização e o não cuidado da mão de obra que nós somos.

Os demais falaram sobre desmotivação, e eu começo falando de desvalorização.

Porque nós aqui somos qualificados, nós somos dedicados, nós somos engajados em causas em querer levar para esses estudantes transformação na vida deles.

Me formei e comecei a dar aula e foi muito frustrante, muito difícil.

Sempre as pessoas, os próprios professores, diziam o seguinte: Você tem que ser professor. Mas quando eu comecei a enxergar a vida profissional, eu fui ver o salário de professor, aí eu falei assim: Não dá para mim.

|                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Às vezes eu penso: “por que que eu fiz isso da minha vida?                                                                                                          |
| Eu quero criar um impacto positivo, mas eu quero ter rentabilidade financeira.                                                                                      |
| Então, essa falta de valorização é muito difícil a gente dar perspectivas para os meninos.                                                                          |
| A gente é desvalorizado, o nosso trabalho não aparece de imediato. A gente não recebe o suficiente, porque aqui a gente tem no mínimo ali uns 10 anos de graduação. |
| Se ela fosse realmente valorizada como devem ser valorizadas profissões que têm a formação que a gente tem.                                                         |

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria C: Desvalorização**

Sempre foi uma profissão muito linda, renomada assim, mas estar nela hoje, nessa conjuntura atual que a gente está, eu vejo mais como mediador, facilitador. Os demais falaram sobre desmotivação, e eu começo falando de desvalorização. Porque nós aqui somos qualificados, nós somos dedicados, nós somos engajados em causas, em querer levar para esses estudantes transformação na vida deles. Me formei e comecei a dar aula e foi muito frustrante, muito difícil. Sempre as pessoas, os próprios professores, diziam o seguinte: Você tem que ser professor. Mas quando eu comecei a enxergar a vida profissional, eu fui ver o salário de professor, aí eu falei assim: Não dá para mim. Às vezes eu penso: “por que que eu fiz isso da minha vida? Eu quero criar um impacto positivo, mas eu quero ter rentabilidade financeira. Então, essa falta de valorização é muito difícil a gente dar perspectivas para os meninos. A gente é desvalorizado, o nosso trabalho não aparece de imediato. A gente não recebe o suficiente, porque aqui a gente tem no mínimo ali uns 10 anos de graduação. Se ela fosse realmente valorizada como devem ser valorizadas profissões que têm a formação que a gente tem. Porque além do sucateamento, há desvalorização e o não cuidado da mão de obra que nós somos.

\*\*\*

### **Ideias Centrais da Subcategoria D: Reconhecimento**

|                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tabela 26 - Ideias Centrais da Subcategoria D: Reconhecimento (Trabalho Docente)</b>                                                                                                                                    |
| Não me vejo muito tempo aqui eu ainda quero fazer outras coisas da vida, porque eu acho que essa é uma energia muito grande que a gente gasta para ter um reconhecimento pequeno. Principalmente, financeiramente falando. |
| Porque eu quero ter dinheiro, eu quero ter uma vida digna e o nível de trabalho que eu exerço na minha sala de aula, merece que eu tenha um reconhecimento financeiro melhor.                                              |
| A gente está vendo aqui pessoas desmotivadas, com a desmotivação que já vem de outros espaços.                                                                                                                             |
| Esse é um trabalho que muitos de nós escolheram. Outros têm como assim “ah, foi o que deu” e tal.                                                                                                                          |

Eu tomei esse caminho para me sentir mais feliz ativamente e contribuindo para as pessoas ao meu redor, principalmente para a Juventude, que eu acho que ainda tem jeito.

Não sou professor efetivo, mas eu estou buscando isso e eu adoro a sala de aula.

Ganhei muito dinheiro lá fora, digo que realmente o salário de professor não é bom, não é bom, mas é o que me satisfaz.

Na escolha da profissão, a vida toda eu não fui aquela criança, adolescente enfim, que tinha em mente ser professora.

Era uma profissão que eu não queria para mim, e eu não me via como professora, enfim.

Já tinha tentado outras coisas e não tinha me encontrado também.

Então hoje eu estou como professora, não é uma coisa que eu pretendo fazer a vida toda. Eu vejo que é um desgaste físico e mental muito grande, como *alguém* falou, eu não vejo uma contrapartida financeira que compense esse meu desgaste físico e mental.

Mas não é uma profissão em que eu me vejo fazendo isso a vida toda.

Que tem que ter, de saúde física, mental, emocional, valorização do trabalho financeiramente mesmo. Já diz a dona Helena Barbosa, não quero homenagens, eu quero dinheiro. É bolso cheio, cara, é bolso cheio.

Acho que a gente com o bolso mais cheio, tudo melhora.

A nossa profissão, ela é sensacional. A gente vem aqui, a gente dá aula.

É um conjunto, não tem trabalho individual, então nosso trabalho individual, ele se dilui no tempo.

Trabalho excelente, mas é isso, o trabalho de um acompanha esse trabalho do outro. É um trabalho conjunto. A gente não é individualizado. Em alguns pontos a gente faz coisas maravilhosas, mas individualmente, o nosso trabalho não flui se ele não tiver dentro de um coletivo que seja interessante. Então assim, eu estou cansada.

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria D: Reconhecimento**

Não me vejo muito tempo aqui, eu ainda quero fazer outras coisas da vida, porque eu acho que essa é uma energia muito grande que a gente gasta para ter um reconhecimento pequeno. Principalmente, financeiramente falando. Porque eu quero ter dinheiro, eu quero ter uma vida digna e o nível de trabalho que eu exerço na minha sala de aula, merece que eu tenha um reconhecimento financeiro melhor. A gente está vendo aqui pessoas desmotivadas, com a desmotivação que já vem de outros espaços. Na escolha da profissão, a vida toda eu não fui aquela criança, adolescente enfim, que tinha em mente ser professora. Era uma profissão que eu não queria para mim, e eu não me via como professora, enfim. Já tinha tentado outras coisas e não tinha me encontrado também. Então hoje eu estou como professora, não é uma coisa que eu pretendo fazer a vida toda. Eu vejo que é um desgaste físico e mental muito grande, como *alguém* falou, eu não vejo uma contrapartida financeira que compense esse meu desgaste físico e mental. Mas não é uma profissão em que eu me vejo fazendo isso a vida toda. Tem que ter saúde física, mental, emocional, valorização do trabalho financeiramente mesmo. Já

diz a dona Helena Barbosa, não quero homenagens, eu quero dinheiro. É bolso cheio, cara, é bolso cheio. Acho que a gente com o bolso mais cheio, tudo melhora. Esse é um trabalho que muitos de nós escolheram. Outros têm como assim “ah, foi o que deu” e tal. Eu tomei esse caminho para me sentir mais feliz ativamente e contribuindo para as pessoas ao meu redor, principalmente para a juventude, que eu acho que ainda tem jeito. Não sou professor efetivo, mas eu estou buscando isso e eu adoro a sala de aula. Ganhei muito dinheiro lá fora, digo que realmente o salário de professor não é bom, não é bom, mas é o que me satisfaz. A nossa profissão, ela é sensacional. A gente vem aqui, a gente dá aula. É um conjunto, não tem trabalho individual, então nosso trabalho individual, ele se dilui no tempo. Trabalho excelente, mas é isso, o trabalho de um acompanha esse trabalho do outro. É um trabalho conjunto. A gente não é individualizado. Em alguns pontos a gente faz coisas maravilhosas, mas individualmente, o nosso trabalho não flui se ele não tiver dentro de um coletivo que seja interessante. Então assim, eu estou cansada.

\*\*\*

**Tabela 27 - Ideias Centrais da Subcategoria E: Sobretrabalho (Trabalho Docente)**

|                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Esta é uma profissão onde o gasto é extremamente enorme frente ao resultado, frente ao feedback, frente ao receber, frente ao sobreviver, ao durar, ah muita coisa assim, né? Estamos sendo, a maioria de nós, professores por amor. |
| Esse desgaste energético.                                                                                                                                                                                                            |
| Isso passa por tantas coisas que não é só o pedagógico.                                                                                                                                                                              |
| Eu acho que foi um surto momentâneo.                                                                                                                                                                                                 |
| É cansativo para mim.                                                                                                                                                                                                                |
| É isso, assim tem um trabalho coletivo, tem uma, tem um lugar de dor, de sofrimento, que é essa dor de sofrimento de quem trabalha e trabalha muito.                                                                                 |

Fonte: Do autor.

**DSC erigido a partir da Subcategoria E: Sobretrabalho**

Estamos sendo, a maioria de nós, professores por amor. Esta é uma profissão onde o gasto é extremamente enorme frente ao resultado, frente ao feedback, frente ao receber, frente ao sobreviver, ao durar, ah muita coisa assim, né? Esse desgaste energético, isso passa por tantas coisas que não é só o pedagógico. É cansativo para mim. É isso, tem um trabalho coletivo, tem uma ferida, tem um lugar de dor, de sofrimento, que é essa dor de sofrimento de quem trabalha e trabalha muito.

\*\*\*

## RESULTADOS OBTIDOS NA UNIDADE: ESCOLA 05

**Tabela 28 - Ideias Centrais da Subcategoria A: Adaptabilidade (Trabalho Docente)**

É hoje eu me sinto insatisfeita com relação à situação de incerteza.

É de insatisfação mesmo esse meu sentimento hoje.

Como professores, a gente exerce várias funções; nós somos conselheiras, nós somos psicólogas, nós somos amigas, nós somos mães, devido ao contexto que os alunos vêm para dentro da escola.

Para realizar a minha profissão como professor, é necessário aprender a ensinar.

Voltei para a sala de aula com a experiência que eu não tinha de lidar com adolescente.

Eu coloquei que a gente exerce várias funções, além de ser professora.

Nós não somos só professores para passar conhecimento. Nós lidamos no nosso dia a dia com vários aspectos.

Fonte: Do autor.

### DSC erigido a partir da Subcategoria A: Adaptabilidade

Eu coloquei que a gente exerce várias funções, além de ser professora. Nós não somos só professores para passar conhecimento. Nós lidamos no nosso dia- a- dia com vários aspectos. Como professores, a gente exerce várias funções; nós somos conselheiras, nós somos psicólogas, nós somos amigas, nós somos mães, devido ao contexto que os alunos vêm para dentro da escola. Para realizar a minha profissão como professor, é necessário aprender a ensinar. Voltei para a sala de aula com a experiência que eu não tinha de lidar com adolescente. Hoje eu me sinto insatisfeita com relação à situação de incerteza. É de insatisfação mesmo esse meu sentimento hoje.

\*\*\*

**Tabela 29 - Ideias Centrais da Subcategoria B: Deslegitimação (Trabalho Docente)**

Eu me vejo descrente na minha profissão.

A gente realmente, infelizmente, enfrenta sérios problemas na profissão, então tem que gostar muito, tem que acreditar muito.

Não queria ser professora, nunca pensei nisso. E aí eu decidi que eu nunca mais queria passar por essa experiência de ter tanta pressão pessoal sobre uma coisa que poderia definir a minha vida.

Eu não pensei em ser professora, falo com toda a sinceridade. O que que eu ia fazer?

Fonte: Do autor.

### DSC erigido a partir da Subcategoria B: Deslegitimação

Não queria ser professora, nunca pensei nisso. Eu não pensei em ser professora, falo com toda a sinceridade. O que que eu ia fazer? E aí eu decidi que eu nunca mais queria

passar por essa experiência de ter tanta pressão pessoal sobre uma coisa que poderia definir a minha vida. Eu me vejo descrente na minha profissão. A gente realmente, infelizmente, enfrenta sérios problemas na profissão, então tem que gostar muito, tem que acreditar muito.

\*\*\*

**Tabela 30 - Ideias Centrais da Subcategoria C: Desvalorização (Trabalho Docente)**

Eu tive um choque de realidade.

Foi o primeiro trabalho que eu encontrei.

O gasto com combustível também muito grande, cansaço, mas nunca deixei de exercer minha profissão com maestria.

A distância não fez eu ser uma má profissional.

Fonte: Do autor.

**DSC erigido a partir da Subcategoria C: Desvalorização**

Foi o primeiro trabalho que eu encontrei. Eu tive um choque de realidade. O gasto com combustível também muito grande, cansaço, mas nunca deixei de exercer minha profissão com maestria. A distância não fez eu ser uma má profissional.

\*\*\*

**Tabela 31 - Ideias Centrais da Subcategoria D: Reconhecimento (Trabalho Docente)**

Porque eles ainda veem a gente como uma inspiração.

Não falando do aspecto geral da educação e toda a insatisfação que a gente tem, eu me sinto feliz de verdade por ser professora.

A experiência mesmo de entrar em contato, de fazer parte da vida do estudante e nos aperfeiçoar sempre, eu acho que é o que nos torna melhores professores.

Apesar das dificuldades que o sistema traz e mesmo sabendo, foi o que eu escolhi.

Na verdade, eu até coloquei aqui a palavra “missão” porque a minha profissão começou nesse sentido.

Eu não tinha essa ideia de ser professora porque eu tinha um foco em projeto social, em política pública.

Reconheço que é uma profissão pouco valorizada financeiramente, mas eu me sinto muito, muito bem em sala de aula.

É uma profissão que exige que você pense como inspirar os estudantes. Nossa função não é passar o conteúdo, é inspirar.

A gente tem que inspirar os meninos.

Fonte: Do autor.

**DSC erigido a partir da Subcategoria D: Reconhecimento**

Na verdade, eu até coloquei aqui a palavra “missão” porque a minha profissão começou nesse sentido. Eu não tinha essa ideia de ser professora porque eu tinha um foco em projeto social, em política pública. Reconheço que é uma profissão pouco valorizada

financeiramente, mas eu me sinto muito, muito bem em sala de aula. É uma profissão que exige que você pense como inspirar os estudantes. Não falando do aspecto geral da educação e toda a insatisfação que a gente tem, eu me sinto feliz de verdade por ser professora. Porque eles (alunos) ainda veem a gente como uma inspiração. A experiência mesmo de entrar em contato, de fazer parte da vida do estudante e nos aperfeiçoar sempre, eu acho que é o que nos torna melhores professores. Apesar das dificuldades que o sistema traz e mesmo sabendo, foi o que eu escolhi. Nossa função não é passar o contudo, é inspirar. A gente tem que inspirar os meninos.

\*\*\*

#### **Ideias Centrais da Subcategoria E: Sobretrabalho**

**Tabela 32 - Ideias Centrais da Subcategoria E: Sobretrabalho (Trabalho Docente)**

Às vezes me sinto cansada, eu já me aposentei, eu retornei como contrato.

Se eu não gostasse tanto do que eu faço, eu acho que eu não daria conta, porque é cansativo.

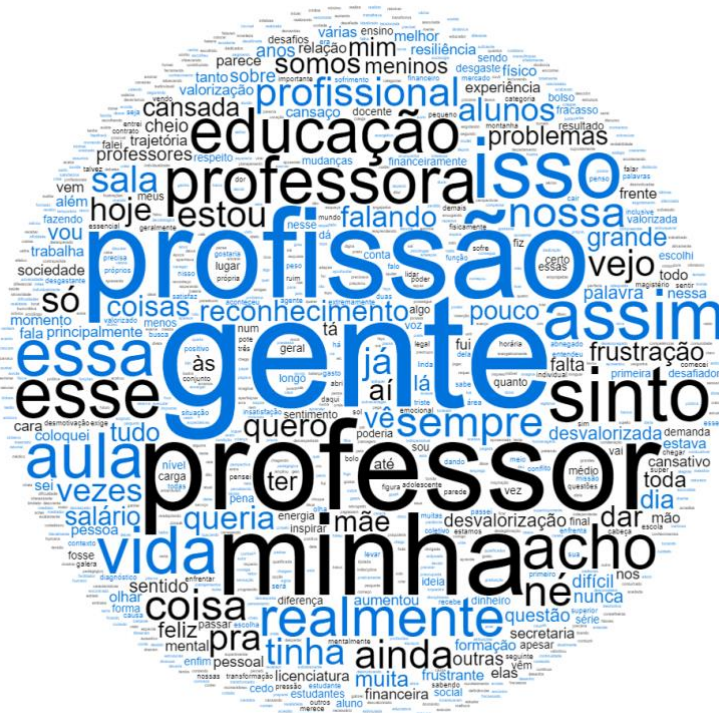
Fonte: Do autor.

#### **DSC erigido a partir da Subcategoria E: Sobretrabalho**

Às vezes me sinto cansada, eu já me aposentei, eu retornei como contrato. Se eu não gostasse tanto do que eu faço, eu acho que eu não daria conta, porque é cansativo.

\*\*\*

### Gráfico 9 - Consolidado - Nuvens de Tags



### Gráfico 10 - Consolidado – Tendência de Palavras

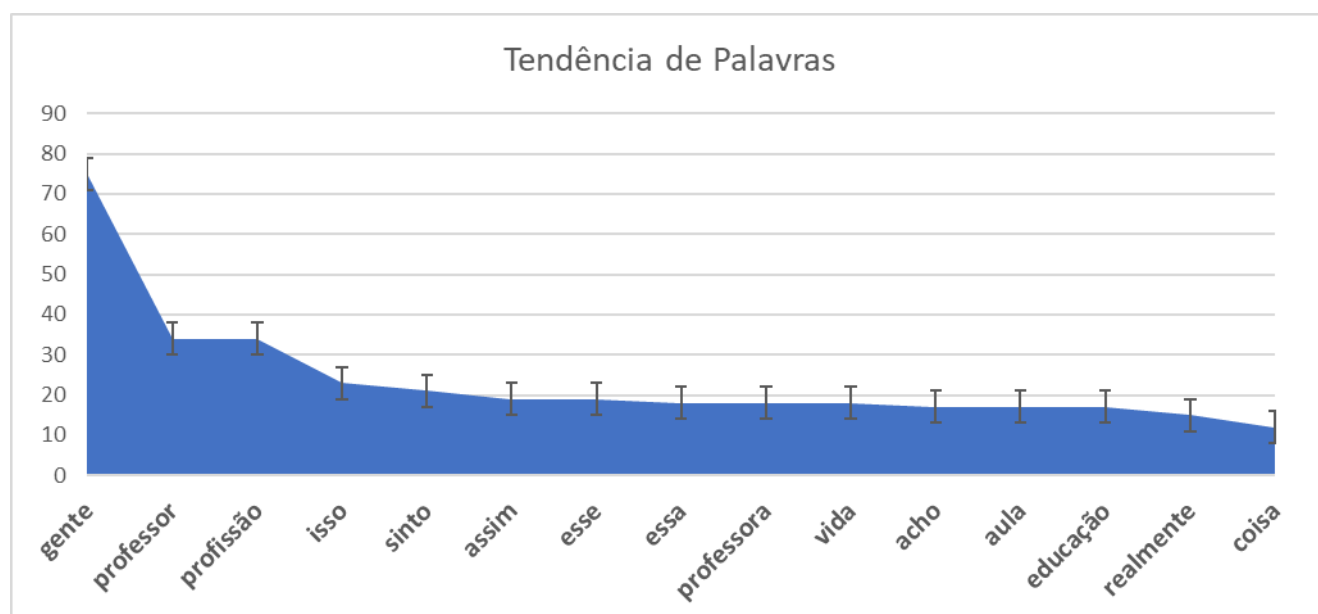


**Gráfico 11 - Consolidado – Gráfico Radar de Subcategorias**

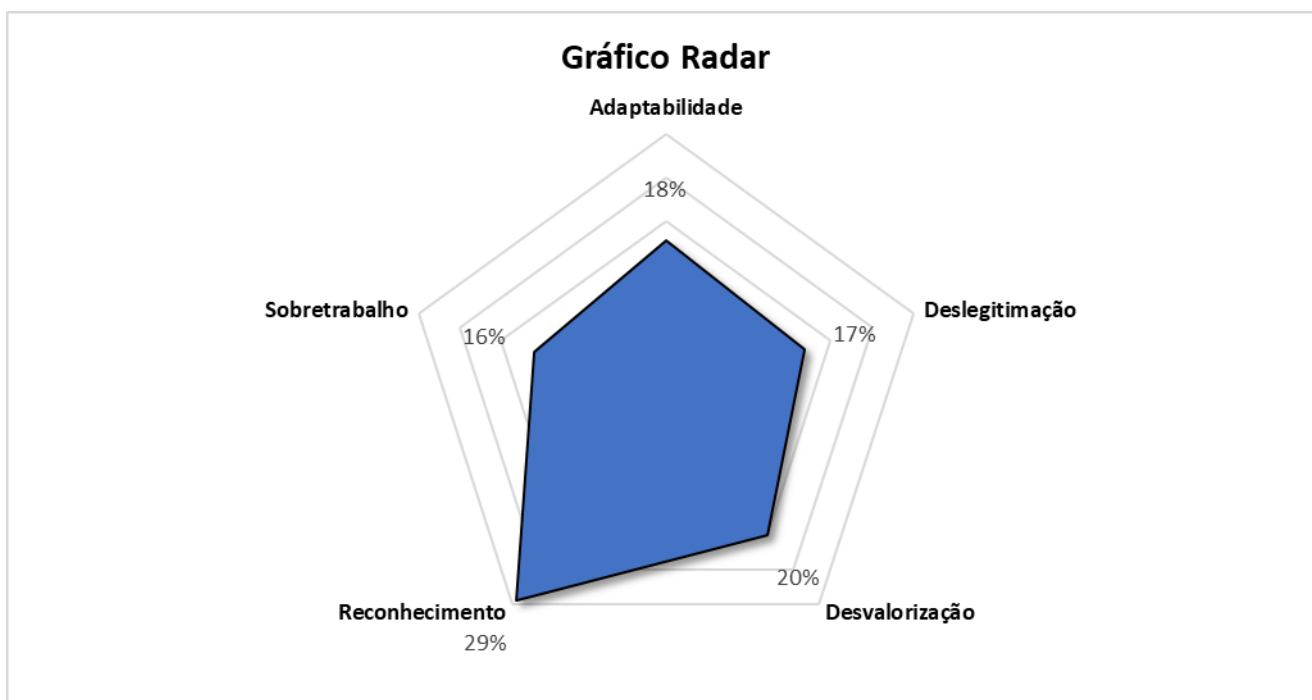


**Gráfico 12 - Consolidado – Gráfico de Linha de Subcategorias**

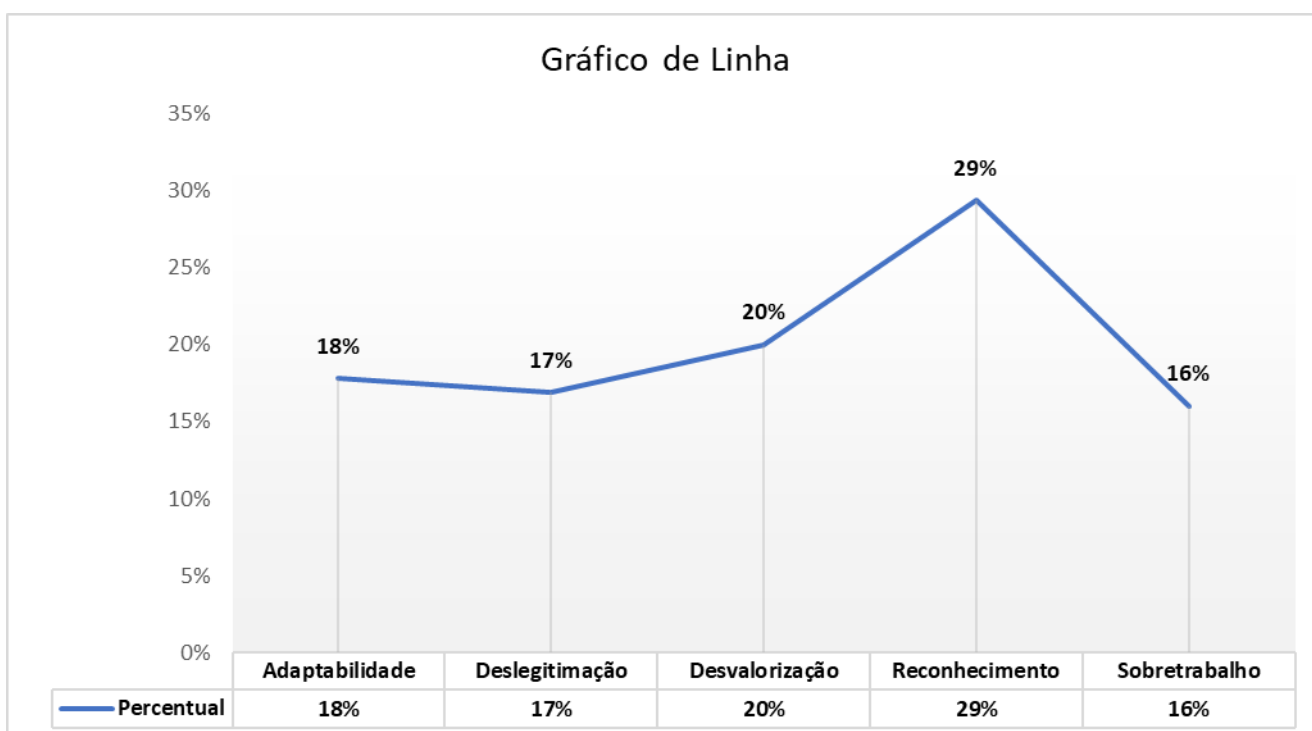
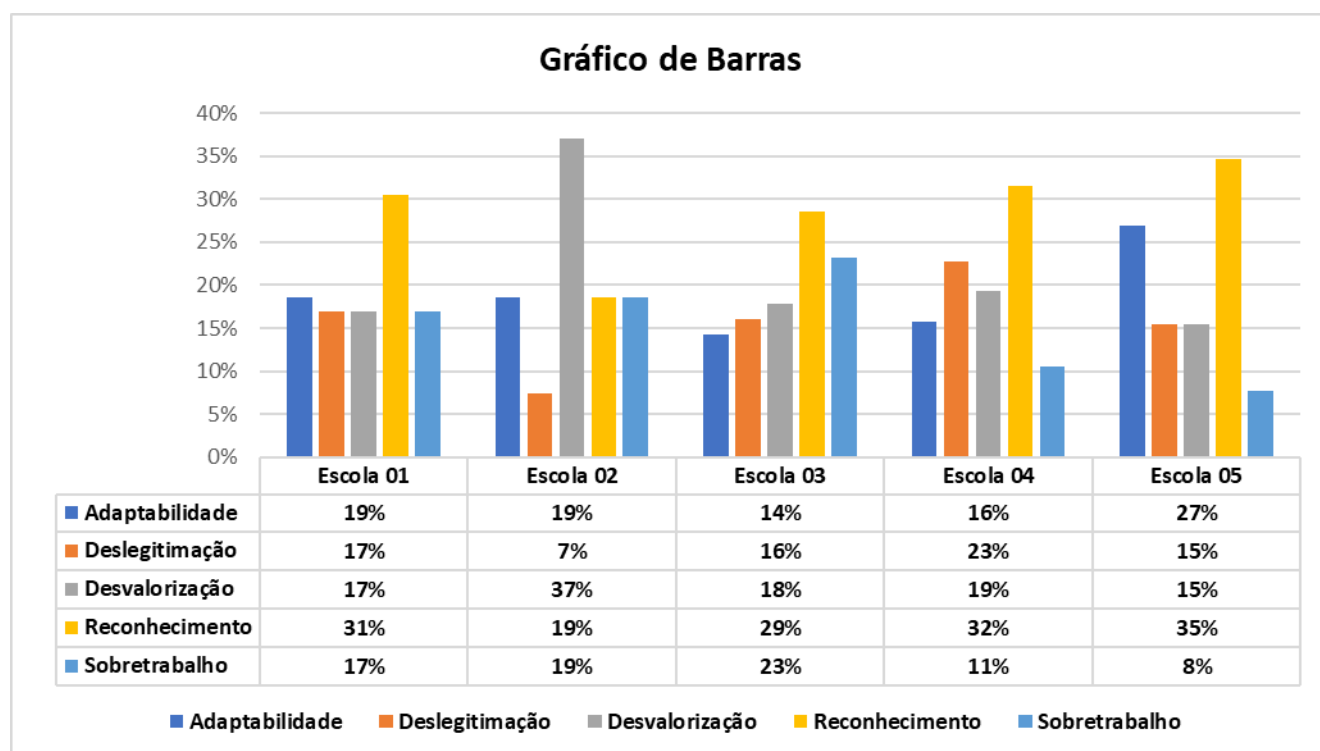


**Gráfico 13 - Comparativo – Gráfico de Barras das Subcategorias por unidade escolar**



## **Dimensão 02: Escola (Instituição)**

**Questão:** Expresse a sua percepção do trabalho na escola atual? (momentos de valorização, reconhecimento, espaço alcançado ou perdido, desvalorização). Como você descreveria a relação com os alunos?

**Contextualização:** Compreender a visão e os sentimentos do profissional sobre a experiência do trabalho que realiza cotidianamente no espaço da escola.

### **Subcategorias constituídas *a posteriori*:**

| Tabela 33 - Subcategorias da Dimensão 02 |            |                                                                                                                                 |
|------------------------------------------|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Subcategoria A                           | Burocracia | Relato das dificuldades geradas à realização do trabalho docente em virtude de decisões e procedimentos altamente burocráticos. |

|                   |                 |                                                                                                         |
|-------------------|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Subcategoria<br>B | Estrutura       | Descrição de ausência ou precariedade de estruturas adequadas para o desenvolvimento do trabalho.       |
| Subcategoria<br>C | Gestão          | Percepção da atuação da equipe de gestão da unidade.                                                    |
| Subcategoria<br>D | Lugar<br>Social | Compreensão dos profissionais docentes acerca do lugar social que ocupa a escola, enquanto instituição. |

Fonte: Do autor.

## RESULTADOS OBTIDOS NA UNIDADE: ESCOLA 01

### Ideias Centrais da Subcategoria A: Burocracia

#### **Tabela 34 - Ideias Centrais da Subcategoria A: Burocracia (Escola Instituição)**

Eu era criticado por ser conteudista, mas eu sou conteudista.

Você planejou foi esse se dedicou naquele esforço foi em vão.

Não conseguiria preparar aula. Cheguei assim, cru, completamente nervoso; enfim os meus alunos perceberam que estava muito nervoso.

Existe um problema burocrático, administrativo gigantesco. Então, eu vejo uma questão administrativa, burocrática.

A questão da semestralidade.

Agora você tem que dividir essas tarefas mentais nas caixinhas.

Estressante.

Se eu tivesse a mais aulas de sociologia durante a semana, poderia trabalhar mais. E aí é frustração.

Não é um problema unicamente do microcosmos da escola, mas é um reflexo social.

Fonte: Do autor.

### DSC erigido a partir da Subcategoria A: Burocracia

Existe um problema burocrático e administrativo gigantesco. A questão da semestralidade. Então, eu vejo uma questão administrativa, burocrática. Agora você tem que dividir essas tarefas mentais nas caixinhas. Estressante! Se eu tivesse mais aulas de sociologia durante a semana, poderia trabalhar mais. Cheguei assim, cru, completamente nervoso; enfim, os meus alunos perceberam que estava muito nervoso. Não conseguiria preparar aula. Eu era criticado por ser conteudista; mas eu sou conteudista. Você planejou e se dedicou naquele esforço e foi em vão. E aí é frustração. Não é um problema unicamente do microcosmos da escola, mas é um reflexo social.

\*\*\*

| <b>Tabela 35 - Ideias Centrais da Subcategoria B: Estrutura (Escola Instituição)</b>                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mas não existe uma fórmula mágica; o que dá certo na turma anão vai dar certo necessariamente na outra.                                                            |
| Por mais que eu planejo, muita das vezes não vai dar muito certo,                                                                                                  |
| As pesquisas mostram que cerca de 50% dos municípios do Brasil têm apenas uma escola de ensino médio e ela não é capaz de ofertar todos os itinerários formativos. |

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria B: Estrutura**

As pesquisas mostram que cerca de 50% dos municípios do Brasil têm apenas uma escola de ensino médio e ela não é capaz de ofertar todos os itinerários formativos. Mas não existe uma fórmula mágica; o que dá certo na turma anão vai dar certo necessariamente na outra. Por mais que eu planejo, muita das vezes não vai dar muito certo.

\*\*\*

| <b>Tabela 36 - Ideias Centrais da Subcategoria C: Gestão (Escola Instituição)</b>                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Isso demoliu toda a minha vontade de estar em sala de aula.                                                                                                                          |
| Certas coisas que antes a gente tinha paciência, já não tem mais.                                                                                                                    |
| Ano passado eu aqui na escola eu comecei muito empolgada, mas algumas coisas que aconteceram, aí eu creio que não é coisa só da escola em si, mas que são de fato muito frustrantes. |
| A escola queria passar todo mundo.                                                                                                                                                   |
| É muito frustrante a questão da coordenação, a pressão.                                                                                                                              |
| passar porque tem que bater meta, porque a escola perde um status.                                                                                                                   |
| Então eu não sei se isso é em todas as escolas, mas aqui tem muito relação com o aluno.                                                                                              |
| O aluno é o aluno, ele que manda, e, sabe, é muito difícil essa relação de autonomia e autoridade, enquanto o professor.                                                             |
| Eu sempre tive a sorte de ter colegas assim, que decidem dar as mãos nos piores momentos. Talvez seja uma característica da escola pública.                                          |
| Essa união nesses momentos mais difíceis.                                                                                                                                            |
| Tenha sido a principal diferença pra eu continuar até hoje, firme e forte.                                                                                                           |
| A gente aprende com eles e eles aprendem com a gente.                                                                                                                                |
| Porque é muito ruim, já tem uma situação complicada, onde a gente fica desamparado e tem uma gestão também que não está preparada para isso.                                         |
| Isso me dá muita tranquilidade, apesar dos pesares.                                                                                                                                  |
| A direção quando passa uma segurança para o professor, você se sente confortável e o trabalho flui, mesmo com as dificuldades.                                                       |
| A gente sente com mais pontualidade por estarmos diariamente aqui, tentando dar sentido à nossa vivência dentro desse espaço de funcionamento da escola.                             |

Fonte: Do autor.

### DSC erigido a partir da Subcategoria C: Gestão

A direção, quando passa uma segurança para o professor, você se sente confortável e o trabalho flui, mesmo com as dificuldades. A gente sente mais pontualidade por estarmos diariamente aqui, tentando dar sentido à nossa vivência dentro desse espaço de funcionamento da escola. Eu sempre tive a sorte de ter colegas assim, que decidem dar as mãos nos piores momentos. Talvez seja uma característica da escola pública, essa união nesses momentos mais difíceis tenha sido a principal diferença para eu continuar até hoje, firme e forte. A gente aprende com eles e eles aprendem com a gente. Isso me dá muita tranquilidade, apesar dos pesares. Porque é muito ruim, já tem uma situação complicada, onde a gente fica desamparado e tem uma gestão também que não está preparada para isso. Certas coisas que antes a gente tinha paciência, já não tem mais. Ano passado aqui na escola eu comecei muito empolgada, mas algumas coisas que aconteceram, aí eu creio que não é coisa só da escola em si, mas que são de fato muito frustrantes. A escola queria passar todo mundo. Passar porque tem que bater meta, porque a escola perde um *status*. Isso demoliu toda a minha vontade de estar em sala de aula. É muito frustrante a questão da coordenação, a pressão. O aluno é o aluno, ele que manda e, sabe, é muito difícil essa relação de autonomia e autoridade, enquanto professor. Então eu não sei se isso é em todas as escolas, mas aqui tem muito relação com o aluno.

\*\*\*

#### **Tabela 37 - Ideias Centrais da Subcategoria D: Lugar Social (Escola Instituição)**

Foi assim, uma coisa tão marcante para mim.

Eu já senti tanta satisfação estando aqui, já experimentei esse lugar de uma forma tão positiva, mas agora não, esse lugar não existe mais, dessa maneira positiva. Isso se esvaiu.

É um ambiente de dupla frustração, para o estudante e para o professor. E é uma troca entre figuras frustradas.

Então eu me sinto sempre desafiada. Eu agora, no momento, estou no não lugar, né? Então, eu estou um pouco no limbo.

Mas eu preciso me encontrar em outro lugar, que eu possa colaborar com as coisas que eu acredito e com as coisas que eu sempre quis realizar.

Mas eu ainda fico pensando na escola, como um lugar dividido entre o meu hobby e o trabalho.

Porque é algo que eu gosto.

A escola como refúgio, a escola como proteção, a escola também como um espaço de construção.

Sinto muito a sensação de frustração e de não lugar.

Nesse espaço a gente faz assim de uma maneira muito mais científica e profunda, porque a gente se formou.

Nós entregamos o trabalho, então nós temos uma formação com relação a isso

A escola onde tem algumas crianças, alguns adolescentes que estão sob nossa responsabilidade para justamente fazermos essa construção.

É nesse espaço que a gente consegue mostrar o que a gente está estudando, que a gente está pesquisando, que a gente está lendo, que a gente tá descobrindo; ou seja, a gente descobre uma boa estratégia.

Como ser valorizado no lugar onde a sociedade não valoriza?

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria D: Lugar Social**

Eu já senti tanta satisfação estando aqui, já experimentei esse lugar de uma forma tão positiva, mas agora não, esse lugar não existe mais dessa maneira positiva. Isso se esvaiu. Sinto muito a sensação de frustração e de não lugar. Eu agora, no momento, estou no não lugar, né? Então, eu estou um pouco no limbo, mas eu preciso me encontrar em outro lugar que eu possa colaborar com as coisas que eu acredito e com as coisas que eu sempre quis realizar. Foi assim, uma coisa tão marcante para mim. É um ambiente de dupla frustração, para o estudante e para o professor. E é uma troca entre figuras frustradas. Mas eu ainda fico pensando na escola, como um lugar dividido entre o meu hobby e o trabalho, porque é algo que eu gosto. A escola como refúgio, a escola como proteção, a escola também como um espaço de construção. Nesse espaço a gente faz assim de uma maneira muito mais científica e profunda, porque a gente se formou. Nós entregamos o trabalho, então nós temos uma formação com relação a isso. A escola onde tem algumas crianças, alguns adolescentes que estão sob nossa responsabilidade para justamente fazermos essa construção. É nesse espaço que a gente consegue mostrar o que a gente está estudando, que a gente está pesquisando, que a gente está lendo, que a gente está descobrindo; ou seja, a gente descobre uma boa estratégia. Então, eu me sinto sempre desafiada. Como ser valorizado no lugar onde a sociedade não valoriza?

\*\*\*

## RESULTADOS OBTIDOS NA UNIDADE: ESCOLA 02

**Tabela 38 - Ideias Centrais da Subcategoria A: Burocracia (Escola Instituição)**

Eu também botei os problemas em vermelho, porque eu fiquei aqui três meses sem receber. Então, 3 meses.

Para o Novo Ensino Médio, eu vejo que realmente faltou discussão, faltou planejamento e é isso.

Então a gente dá de cara na parede com a realidade burocrática.

Temos um potencial imenso com os alunos dentro de sala de aula e a gente não consegue explorar isso.

Faz parte da profissão, mas eu acho que é uma parte muito desgastante da profissão de professor.

Porque eu sinto que podia ser bem melhor, muito mais incrível do que realmente é.

Fonte: Do autor.

### DSC erigido a partir da Subcategoria A: Burocracia

Para o Novo Ensino Médio, eu vejo que realmente faltou discussão, faltou planejamento e é isso. Então a gente dá de cara na parede com a realidade burocrática. Temos um potencial imenso com os alunos dentro de sala de aula e a gente não consegue explorar isso. Porque eu sinto que podia ser bem melhor, muito mais incrível do que realmente é. Eu também botei os problemas em vermelho, porque eu fiquei aqui três meses sem receber. Então, 3 meses. Faz parte da profissão, mas eu acho que é uma parte muito desgastante da profissão de professor.

\*\*\*

**Tabela 39 - Ideias Centrais da Subcategoria B: Estrutura (Escola Instituição)**

A gente está carregando uma coisa que devia ter sido melhorada ao longo do tempo.

O novo ensino médio foi implementado sem que houvesse maior investimento na educação.

Eu tentei desenvolver oficinas que aumentassem o capital cultural deles, porque eu percebi que eles não tinham.

Eu virei noite estudando para preparar três oficinas. Eu estou fazendo isso aqui, mas e nas outras escolas? Não acredito que é assim em toda escola.

Eu não fui contratada para dar aula de oficina a partir do meu currículo.

Você tem um projeto novo e não tem mais investimento na área.

Na prática, falta dinheiro.

A gente não tem uma uniformidade de formação dos professores; a gente não tem uma uniformidade na qualidade das escolas. O Distrito Federal é como o Brasil, vários "Brasis".

Tenta trabalhar de outro jeito, mas como mesmo aparato antigo.

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria B: Estrutura**

Eu não fui contratada para dar aula de oficina a partir do meu currículo. A gente não tem uma uniformidade de formação dos professores; a gente não tem uma uniformidade na qualidade das escolas. O novo ensino médio foi implementado sem que houvesse maior investimento na educação. Você tem um projeto novo e não tem mais investimento na área. Tenta trabalhar de outro jeito, mas como mesmo aparato antigo. O Distrito Federal é como o Brasil, vários “Brasis”. Na prática, falta dinheiro. A gente está carregando uma coisa que devia ter sido melhorada ao longo do tempo. Eu tentei desenvolver oficinas que aumentassem o capital cultural deles, porque eu percebi que eles não tinham. Eu virei noite estudando para preparar três oficinas. Eu estou fazendo isso aqui, mas e nas outras escolas? Não acredito que é assim em toda escola.

\*\*\*

#### **Tabela 40 - Ideias Centrais da Subcategoria C: Gestão (Escola Instituição)**

|                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Temos um potencial imenso com os alunos dentro de sala de aula e a gente não consegue explorar isso.                                                          |
| Outro fator de obstrução, eu sinto que, às vezes, é a necessidade de construir um horizonte comum.                                                            |
| Construir uma ideia de comunidade escolar e por diversos fatores, dentre culturais, burocráticos, disciplinar e a gente não consegue construir coisas juntos. |
| Lógico que nós não somos responsáveis por tudo, mas às vezes a gente sente as pessoas nas nossas costas.                                                      |

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria C: Gestão**

Temos um potencial imenso com os alunos dentro de sala de aula e a gente não consegue explorar isso. Outro fator de obstrução, eu sinto que, às vezes, é a necessidade de construir um horizonte comum. Construir uma ideia de comunidade escolar e por diversos fatores, dentre culturais, burocráticos, disciplinar e a gente não consegue construir coisas juntos. Lógico que nós não somos responsáveis por tudo, mas às vezes a gente sente as pessoas nas nossas costas.

\*\*\*

**Tabela 41 - Ideias Centrais da Subcategoria D: Lugar Social (Escola Instituição)**

Todos nós aqui somos extremamente competentes, temos um potencial imenso com os alunos dentro da sala de aula, mas a gente não consegue explorar isso.

Então essa relação de carinho com os alunos é sempre muito boa.

Eu os vejo muito inseguros com relação a como é que vai ser o futuro deles.

Então eles se questionam muito sobre isso e isso me deixa um pouco angustiada como professora.

Eu acho que foi sorte que eu gosto muito do que eu faço, eu faço com muita propriedade, mas eu acredito que não é tudo assim em toda escola.

Fonte: Do autor.

**DSC erigido a partir da Subcategoria D: Lugar Social**

Todos nós aqui somos extremamente competentes, temos um potencial imenso com os alunos dentro da sala de aula, mas a gente não consegue explorar isso. Eu os vejo muito inseguros com relação a como é que vai ser o futuro deles. Então eles se questionam muito sobre isso e isso me deixa um pouco angustiada como professora. Eu acho que foi sorte que eu gosto muito do que eu faço e eu faço com muita propriedade, mas eu acredito que não é tudo assim em toda escola. Então essa relação de carinho com os alunos é sempre muito boa.

\*\*\*

**RESULTADOS OBTIDOS NA UNIDADE: ESCOLA 03**

**Tabela 42 - Ideias Centrais da Subcategoria A: Burocracia (Escola Instituição)**

Aí cansa, eu vim aqui para dar aula.

É o diário que atrasa, é o novo ensino médio sem, de fato, nenhuma condição material para isso; falta de informação; as questões trabalhistas dentro da secretaria são imensas.

Problemas estruturais que deixam o nosso trabalho difícil e cheio de problemas que são desnecessários.

Você nem tem tempo de ler aquela lista; eu nunca decorei aquela lista.

Devo ter cara de palhaça mesmo.

Fonte: Do autor.

**DSC erigido a partir da Subcategoria A: Burocracia**

Problemas estruturais que deixam o nosso trabalho difícil e cheio de problemas que são desnecessários. É o diário que atrasa, é o novo ensino médio sem, de fato, nenhuma condição material para isso; falta de informação; as questões trabalhistas dentro da

secretaria são imensas. Você nem tem tempo de ler aquela lista; eu nunca decorei aquela lista. Aí cansa, eu vim aqui para dar aula. Devo ter cara de palhaça mesmo.

\*\*\*

**Tabela 43 - Ideias Centrais da Subcategoria B: Estrutura (Escola Instituição)**

|                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Os professores sabem disso, porque nós não temos estrutura para o novo ensino médio (NEM). Nós temos Capital pedagógico, mas nós não temos estrutura.                                                                              |
| Olha o tamanho da nossa escola!                                                                                                                                                                                                    |
| Então tem que ser um investimento maciço.                                                                                                                                                                                          |
| O desafio do novo ensino médio, para funcionar, teria que mudar completamente a escola.                                                                                                                                            |
| Contratar o quádruplo de professor, reduzir o número de alunos.                                                                                                                                                                    |
| Olha o grupo de professores aqui, isso aqui é um grupo de professores. Se o aluno for escolher 6 eletivas por semestre, durante 3 anos, ele vai escolher o quê?                                                                    |
| Porque aí eu teria espaço para mostrar para eles que é possível. Eu agora nem tenho espaço para mostrar que é possível e nem consigo mudar a mentalidade deles, porque eu não tenho espaço possível para tornar viável.            |
| Aqui na escola nós temos, por exemplo, a questão da evasão; nós temos no ensino médio um grande problema que é o baixo nível de proficiência.                                                                                      |
| A gente perde um tempão, eu já vi uns estudos sobre isso, que o professor brasileiro gasta em média, sei lá, uma coisa de 20% a 25% do tempo dele só com disciplina.                                                               |
| Outra, não tem computador. Eu tenho que trazer o meu notebook, manter ele funcionando, com meu dinheiro. Não tem internet pública na escola, eu roteio todo dia a minha internet do 4G, do meu celular, para usar o diário online. |
| Então, assim, eu acho, que o primeiro momento, a gente trabalhar essa ideia de que a realidade da gente, que são de 40 estudantes em sala de aula, 40 estudantes diferentes.                                                       |
| Lidar em sala de aula com esses 40 estudantes com perspectivas diferentes.                                                                                                                                                         |
| O grande problema é a gente ter um projeto de fato de escola, que contemple essa grande diversidade.                                                                                                                               |
| A gente não tem professor suficiente para eles fazerem realmente essa escola. Você não tem espaço, você não tem estrutura física, você não tem um recurso, você não tem um laboratório.                                            |

Fonte: Do autor.

**DSC erigido a partir da Subcategoria B: Estrutura**

Olha o tamanho da nossa escola! A gente não tem professor suficiente para eles fazerem realmente essa escola. Você não tem espaço, você não tem estrutura física, você não tem um recurso, você não tem um laboratório. O desafio do novo ensino médio, para funcionar, teria que mudar completamente a escola. Os professores sabem disso, porque nós não temos estrutura para o novo ensino médio (NEM). Nós temos Capital pedagógico, mas nós não temos estrutura. Porque aí eu teria espaço para mostrar para eles que é possível. Eu agora nem tenho espaço para mostrar que é possível e nem consigo mudar a mentalidade deles, porque eu não tenho espaço possível para tornar

viável. Então tem que ser um investimento maciço. Contratar o quádruplo de professor, reduzir o número de alunos. Olha o grupo de professores aqui, isso aqui é um grupo de professores. Se o aluno for escolher 6 eletivas por semestre, durante 3 anos, ele vai escolher o quê? Outra, não tem computador. Eu tenho que trazer o meu notebook, manter ele funcionando, com meu dinheiro. Não tem internet pública na escola, eu roteio todo dia a minha internet do 4G, do meu celular, para usar o diário online. A gente perde um tempão, eu já vi uns estudos sobre isso, que o professor brasileiro gasta em média, sei lá, uma coisa de 20% a 25% do tempo dele só com disciplina. Então, assim, eu acho, que o primeiro momento, é a gente trabalhar essa ideia da realidade da gente, que são de 40 estudantes em sala de aula, 40 estudantes diferentes. Lidar em sala de aula com esses 40 estudantes com perspectivas diferentes. O grande problema é a gente ter um projeto de fato de escola, que contemple essa grande diversidade. Aqui na escola nós temos, por exemplo, a questão da evasão; nós temos no ensino médio um grande problema que é o baixo nível de proficiência.

\*\*\*

**Tabela 44 - Ideias Centrais da Subcategoria C: Gestão (Escola Instituição)**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Quando eu cheguei aqui nessa escola, eu cheguei doente.                                                                                                                                                                                                                           |
| A gente tem algumas discordâncias, em alguns momentos, em algumas falas, na própria coordenação, mas eles têm muito, muitos pontos positivos                                                                                                                                      |
| Esse bom senso que eles têm, isso permite que a gente faça um bom trabalho, né? Então aqui a gente tem muita liberdade para trabalhar, a gente tem vários problemas pedagógicos para resolver, mas eu sinto, diferente em outras escolas, eu sinto que aqui eu não estou sozinho. |
| O grupo se apoia, discorda em muitos momentos, mas estamos juntos e quando vem um pai, a gente conversa junto com o pai, todo mundo, mesmo que o pai vem especificamente falar com aquele professor, mas o grupo inteiro se senta com pai,                                        |
| Ter esse olhar humanizado.                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Apesar de todos os problemas que a gente tem na escola, é ainda assim, a gente tem ânimo de trabalhar, de fazer um trabalho diferente.                                                                                                                                            |
| Nesse olhar humanizado com o grupo, faz muita diferença.                                                                                                                                                                                                                          |

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria C: Gestão**

Quando eu cheguei aqui nessa escola, eu cheguei doente. Esse olhar humanizado com o grupo, faz muita diferença. Esse bom senso que eles têm, isso permite que a gente

faça um bom trabalho, né? Então aqui a gente tem muita liberdade para trabalhar, a gente tem vários problemas pedagógicos para resolver, mas eu sinto, diferente em outras escolas, eu sinto que aqui eu não estou sozinho. O grupo se apoia, discorda em muitos momentos, mas estamos juntos e quando vem um pai, a gente conversa junto com o pai, todo mundo, mesmo que o pai venha especificamente falar com aquele professor, mas o grupo inteiro se senta com pai. A gente tem algumas discordâncias, em alguns momentos, em algumas falas, na própria coordenação, mas eles têm muitos, muitos pontos positivos. Apesar de todos os problemas que a gente tem na escola, a gente tem ânimo de trabalhar, de fazer um trabalho diferente.

\*\*\*

**Tabela 44 - Ideias Centrais da Subcategoria D: Lugar Social (Escola Instituição)**

A escola é um lugar de socialização, mas não é a principal função dela.

Tem duas vertentes aqui na escola pública, ensinar conteúdos e preparar cidadãos.

Esquecemos o papel da escola pública nesse modelo que essa escola está aí é inviável.

A escola pública precisa resgatar o seu papel.

Nós somos culpados por tudo e temos que fazer meia culpa, porque com o passar do tempo, a escola foi se isolando da sociedade; foi ficando numa redoma.

Se eu tivesse morrido lá nos anos 70 e ressuscitasse agora, viríamos a escola piorando, ela fez foi piorar.

Fonte: Do autor.

**DSC erigido a partir da Subcategoria D: Lugar Social**

Nós somos culpados por tudo e temos que fazer meia culpa, porque com o passar do tempo, a escola foi se isolando da sociedade; foi ficando numa redoma. Esquecemos o papel da escola pública; nesse modelo que essa escola está aí, ela é inviável. A escola pública precisa resgatar o seu papel. A escola é um lugar de socialização, mas não é a principal função dela. Tem duas vertentes aqui na escola pública: ensinar conteúdos e preparar cidadãos. Se eu tivesse morrido lá nos anos 70 e ressuscitasse agora, viríamos a escola piorando, ela fez foi piorar.

\*\*\*

## RESULTADOS OBTIDOS NA UNIDADE: ESCOLA 04

**Tabela 44 - Ideias Centrais da Subcategoria A: Burocracia (Escola Instituição)**

E às vezes, levam todo o trabalho, tudo o que acontece a ser fragilizado e às vezes, perde muito da força.

Eu quando cheguei senti também um estranhamento assim, de pedidos que eu tinha que eram extremamente necessários para mim, para o meu desenvolvimento em sala de aula, e que não foram tão reconhecidos.

É uma estrutura que tem os recursos humanos entre outros recursos que faltam.

Então, vários materiais, várias coisas que você organiza para que seja feito, aí você procura, não tem, aí você pede para comprar, não tem dinheiro no caixa.

O tempo não é muito favorável para a gente, né? Mas a gente tenta administrar isso também.

Olha, todas essas coisas: “Ah, aos alunos não querem”, a gente escuta há 29 anos. A gente tem coisas muito legais, que são feitas na Secretaria de Educação e coisas que não são legais, que atrapalham demais o nosso trabalho.

E o nosso trabalho, às vezes, ele é o tempo todo interrompido. Interrompido pela burocracia da escola, interrompido por um projeto mirabolante que vem da Secretaria que ela tira não sei de onde. A gente é o tempo todo interrompido.

Fonte: Do autor.

### DSC erigido a partir da Subcategoria A: Burocracia

Quando cheguei, senti também um estranhamento assim, de pedidos que eu tinha que eram extremamente necessários para mim, para o meu desenvolvimento em sala de aula, e que não foram tão reconhecidos. Então, vários materiais, várias coisas que você organiza para que seja feito, aí você procura, não tem, aí você pede para comprar, não tem dinheiro no caixa. Levam todo o nosso trabalho, tudo o que acontece a ser fragilizado e às vezes, perde muito da força. O tempo não é muito favorável para a gente, né? Mas a gente tenta administrar isso também. É uma estrutura que tem os recursos humanos e entre outros recursos que faltam. Olha, todas essas coisas: “Ah, aos alunos não querem”, a gente escuta há 29 anos. A gente tem coisas muito legais, que são feitas na Secretaria de Educação e coisas que não são legais, que atrapalham demais o nosso trabalho. E o nosso trabalho, às vezes, ele é o tempo todo interrompido. Interrompido pela burocracia da escola, interrompido por um projeto mirabolante que vem da Secretaria que ela tira não sei de onde. A gente é o tempo todo interrompido.

\*\*\*

**Tabela 45 - Ideias Centrais da Subcategoria B: Estrutura (Escola Instituição)**

E não só nessa escola, mas eu venho de outras escolas públicas com pessoas muito bem qualificadas e querendo trazer essa qualificação para o chão da escola.

A escola tem uma estrutura muito bacana, mas aqui pega bastante também é a parte administrativa.

Essa escola aqui tem uma vantagem que nenhuma outra escola do NEM tem, que é: 2 turnos. A gente faz isso aqui, é trabalho nosso, a gente faz compensação daquilo que nos tiraram.

Então assim, aqui nessa escola, por exemplo, a média da formação dos professores é altíssima.

Fonte: Do autor.

**DSC erigido a partir da Subcategoria B: Estrutura**

Essa escola aqui tem uma vantagem que nenhuma outra escola do novo ensino médio tem, que são 2 turnos. A gente faz isso aqui, é trabalho nosso, a gente faz compensação daquilo que nos tiraram. A escola tem uma estrutura muito bacana, mas aqui pega bastante também é a parte administrativa. Então assim, aqui nessa escola, por exemplo, a média da formação dos professores é altíssima. E não só nessa escola, mas eu venho de outras escolas públicas com pessoas muito bem qualificadas e querendo trazer essa qualificação para o chão da escola.

\*\*\*

**Tabela 46 - Ideias Centrais da Subcategoria C: Gestão (Escola Instituição)**

Mas a gente tem que ficar trabalhando essa empatia, ou muitas vezes também saber essa linha tênue entre o que que eu entendo, o que que eu não admito.

É realmente uma conversa sensível. Talvez porque a gente está falando das inter-relações e desse lugar de hierarquia, chefia, enfim.

Eu venho de um espaço que eu considerava, assim se eu for pensar as diferenças, tem pontos positivos e negativos em ambas.

O que que a gente tem? O que a gente espera dos meninos? O que que a gente quer levar?

Muitas vezes os meninos estão sabendo de uma coisa que a gente também fica sabendo junto com eles, é dinâmico.

Impactou um pouco na minha experiência, eu me senti muitas vezes eu tendo que me virar sozinha.

Aí tem a parte também administrativa, como professores temporários, que a gente precisa resolver e que, a partir administrativo da escola não resolve. E é isso, exaure e esgota, porque você tem que abrir processo, porque você tem que ir atrás e os direitos, sendo que você estaria na escola para quê? Para lecionar!

Fica sujeito a você trabalhar e não receber. Entendeu? Então isso também é muito sério.

A pessoa precisa vir trabalhar, ela precisa do recurso financeiro. Se esse processo só posterga, posterga e não há um retorno, como é que haverá esse deslocamento?

Então, você tinha professores excelentes trabalhavam em escolas que não incentiva o trabalho deles.

Eu já vi escolas que tinham um projeto sensacional que foi destruído porque eles não concordavam com a perspectiva da escola.

Eu já trabalhei em escola que a gente sofria assédio moral, a gente era massacrado por uma questão política.

Essa escola aqui, aí eu já vou botar tudo, essa escola aqui tem uma vantagem, que nenhuma outra escola do NEM tem, que é: 2 turnos. A gente faz isso aqui, é trabalho nosso, a gente faz compensação daquilo que nos tiraram.

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria C: Gestão**

É realmente uma conversa sensível. Talvez porque a gente está falando das inter-relações e desse lugar de hierarquia e chefia, enfim. Eu venho de um espaço que eu considerava, se eu for pensar as diferenças, ter pontos positivos e negativos em ambas. Mas a gente tem que ficar trabalhando essa empatia, ou muitas vezes também saber essa linha tênue entre o que que eu entendo e o que que eu não admito. Aí tem a parte também administrativa, como professores temporários, que a gente precisa resolver e que, a partir administrativo da escola não resolve. E é isso, exaure e esgota, porque você tem que abrir processo, porque você tem que ir atrás e os direitos, sendo que você estaria na escola para quê? Para lecionar! Fica sujeito a você trabalhar e não receber, entendeu? Então isso também é muito sério. A pessoa precisa vir trabalhar, ela precisa do recurso financeiro. Se esse processo só posterga, posterga e não há um retorno, como é que haverá esse deslocamento? Então, você tinha professores excelentes que trabalhavam em escolas que não incentivavam o trabalho deles. Eu já vi escolas que tinham um projeto sensacional que foi destruído porque eles não concordavam com a perspectiva da escola. Eu já trabalhei em escola que a gente sofria assédio moral, a gente era massacrado por uma questão política. O que que a gente tem? O que a gente espera dos meninos? O que que a gente quer levar? Muitas vezes os meninos estão sabendo de uma coisa que a gente também fica sabendo junto com eles, é dinâmico. Isso impactou um pouco na minha experiência e eu me senti muitas vezes tendo que me virar sozinha.

\*\*\*

**Tabela 47 - Ideias Centrais da Subcategoria D: Lugar Social (Escola Instituição)**

Eu brinco com os meninos que eu dou quinze ou até menos de quinze anos para daqui a pouco quem está no nosso lugar é o Chat GPT. Eu brinco, mas é uma brincadeira séria.

Nós somos de uma comunidade que recebe gente de tudo quanto é lugar. Então a gente tem que ficar nessa linha tênue entre o que é preguiça, o que é cansaço, quem trabalha e quem não trabalha.

O chão da escola, para mim é muito prazeroso. Eu vejo que eu consigo contribuir, eu tenho experiência.

A questão é que criamos uma coisa absurda de incrível, mas o público, né? Não reconhece, as vezes não valoriza, tipo: Que escola é essa?

Mas eu acho que falta esse olhar mais sensível para como que isso chega, como isso alcança a comunidade. E a consciência de que somos uma comunidade, todo mundo é educador.

Então, reconhecer esses saberes, saber que eles são sujeito ativos desse processo e que talvez como a gente não entrega tanto protagonismo, aí eles vão levando.

Quando a gente vai lá para fora, é muito diferente do que a gente ainda está fazendo aqui.

Então tem muita cobrança, muito rendimento, muita informação que aí gera esse quadro absurdo que a gente está vendo de grande número de adolescentes medicados, super ansiedades.

Não é que esteja tudo acabado, eu também não quero abraçar essa falta de perspectivas, eu me nego a abraçar isso.

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria D: Lugar Social**

O chão da escola é muito prazeroso para mim. Eu vejo que eu consigo contribuir, eu tenho experiência. Mas eu acho que falta esse olhar mais sensível para como isso chega, como isso alcança a comunidade. E a consciência de que somos uma comunidade, que todo mundo é educador. Mas quando a gente vai lá para fora, é muito diferente do que a gente ainda está fazendo aqui. Então tem muita cobrança, muito rendimento, muita informação que gera esse quadro absurdo que a gente está vendo de grande número de adolescentes medicados, de super ansiedades. Nós somos de uma comunidade que recebe gente de tudo quanto é lugar. Então a gente tem que ficar nessa linha tênue entre o que é preguiça, o que é cansaço, quem trabalha e quem não trabalha. Então, reconhecer esses saberes, saber que eles são sujeitos ativos desse processo e que talvez como a gente não entrega tanto protagonismo, aí eles vão levando. Eu brinco com os meninos que eu dou quinze ou até menos de quinze anos para daqui a pouco quem está no nosso lugar é o Chat GPT. Eu brinco, mas é uma brincadeira séria. A questão é que criamos uma coisa absurda de incrível, mas o público não reconhece, às vezes não

valoriza. Que escola é essa? Não é que esteja tudo acabado, eu também não quero abraçar essa falta de perspectivas, eu me nego a abraçar isso.

\*\*\*

## RESULTADOS OBTIDOS NA UNIDADE: ESCOLA 05

### **Tabela 48 - Ideias Centrais da Subcategoria A: Burocracia (Escola Instituição)**

Tem diversas propostas até eu bastante interessantes, que quando a gente olha, não é isso que está acontecendo. Não é o que a secretaria de educação está passando pra a gente.

E eu acho assim, de tanto ver isso, eu achava que era normal.

Felizmente a escola dá uma parte substancial daquilo que a gente precisa. Fora algumas coisas que não dependem muito da escola, mas é uma escola que se esforça bastante nesse sentido.

Eu vejo que não tem muito apoio do sistema da secretaria, de forma alguma. As coisas são colocadas, assim, como se se estivesse testando mesmo, sem saber se vai dar certo ou não. Sem pensar realmente no profissional.

Fica uma coisa muito incerta, muito solta.

Com relação ao ensino médio hoje, com essa proposta que vem acontecendo, está sendo bastante desafiadora para as escolas.

Falta bastante orientação também para os alunos, de como seguir este ensino.

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria A: Burocracia**

Com relação ao ensino médio hoje, com essa proposta que vem acontecendo, está sendo bastante desafiadora para as escolas. Eu vejo que não tem muito apoio do sistema da secretaria, de forma alguma. As coisas são colocadas, assim, como se se estivesse testando mesmo, sem saber se vai dar certo ou não. Sem pensar realmente no profissional. Falta bastante orientação também para os alunos, de como seguir este ensino. Tem diversas propostas até eu bastante interessantes, que quando a gente olha, não é isso que está acontecendo. Não é o que a secretaria de educação está passando pra a gente. Fica uma coisa muito incerta, muito solta. Eu acho assim, de tanto ver isso, eu achava que era normal. Felizmente a escola dá uma parte substancial daquilo que a gente precisa. Fora algumas coisas que não dependem muito da escola, mas é uma escola que se esforça bastante nesse sentido.

\*\*\*

**Tabela 49 - Ideias Centrais: da Subcategoria B: Estrutura (Escola Instituição)**

Mesmo que eu tenha atingido poucos dentro de sala, eu vejo o resultado.

A escola é uma escola muito tranquila, muito acolhedora.

Acho que aquela coisa de a gente inspirar o estudante acaba acontecendo quando a gente tem vontade e quando a gente tem essas ferramentas.

A escola dá uma parte substancial daquele que a gente precisa.

Fonte: Do autor.

**DSC erigido a partir da Subcategoria B: Estrutura**

A escola é uma escola muito tranquila, muito acolhedora. Acho que aquela coisa de a gente inspirar o estudante acaba acontecendo quando a gente tem vontade e quando a gente tem essas ferramentas. A escola dá uma parte substancial daquele que a gente precisa. Mesmo que eu tenha atingido poucos dentro de sala, eu vejo o resultado.

\*\*\*

**Tabela 50 - Ideias Centrais: da Subcategoria C: Gestão (Escola Instituição)**

Eu saí de mosto de um lugar muito difícil, onde trouxe muitos males devido a gestão, onde nós vimos coisas absurdas.

Eu achava que eu não ia encontrar um lugar onde eu pudesse ter essa satisfação novamente.

Porque foi um lugar que me fez me reencontrar como profissional, como professora, assim com os colegas que a gente tem.

A valorização, respeito que a gente tem por parte da escola e que é transmitida também aos alunos.

Realmente o ambiente de trabalho interfere bastante. Por mais que a gente tenha todas as dificuldades que nós temos no geral dentro do sistema, mas quando você tem um ambiente onde você é acolhido, respeitado, valorizado, isso faz com que o seu trabalho também seja melhor.

Eu vejo esta escola na minha vida como um prêmio.

A escola é calma, sossegada, pessoal excelente como colegas de profissão.

A gestão é maravilhosa.

É uma escola que eu tenho só que agradecer tudo à gestão.

Todo mundo reunido, isso é muito importante no ambiente de trabalho.

Eu passei por várias escolas, várias escolas.

Essa escola aqui assim, é o carinho, o respeito é muito prazeroso trabalhar aqui.

Na parte da gestão, coordenação, os colegas, como os estudantes, é realmente assim, um lugar bem privilegiado.

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria C: Gestão**

Realmente o ambiente de trabalho interfere bastante. Eu passei por várias escolas, várias escolas. Eu saí de um lugar muito difícil, onde trouxe muitos males devido a gestão, onde nós vimos coisas absurdas. Eu achava que eu não ia encontrar um lugar onde eu pudesse ter essa satisfação novamente. Eu vejo esta escola na minha vida como um prêmio. A escola é calma, sossegada, pessoal excelente como colegas de profissão. Foi um lugar que me fez me reencontrar como profissional, como professora, assim com os colegas que a gente tem. A valorização, respeito que a gente tem por parte da escola e que é transmitida também aos alunos. Por mais que a gente tenha todas as dificuldades que nós temo no geral dentro do sistema, mas quando você tem um ambiente onde você é acolhido, respeitado, valorizado, isso faz com que o seu trabalho também seja melhor. É uma escola que eu tenho só que agradecer tudo à gestão. A gestão é maravilhosa. Todo mundo reunido, isso é muito importante no ambiente de trabalho. Essa escola aqui assim, é o carinho, o respeito é muito prazeroso trabalhar aqui. Na parte da gestão, coordenação, os colegas, como os estudantes, é realmente assim, um lugar bem privilegiado.

\*\*\*

**Tabela 51 - Ideias Centrais da Subcategoria D: Lugar Social (Escola Instituição)**

Eu me vejo descrente na minha profissão. Eu não vejo melhoras na educação.

Não vejo esperanças no amanhã em relação à educação.

A sensação que eu tenho é que cada dia estamos andando para trás.

Mas hoje eu me sinto cansada e desmotivada, porque a gente vê as dificuldades aumentarem. Só que as dificuldades aumentaram e os recursos, políticas públicas diminuíram.

Eu gosto da minha profissão e do propósito que ela tem de ajudar que outros se desenvolvam.

Isso acaba trazendo uma sensação de abandono da educação.

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria D: Lugar Social**

Eu gosto da minha profissão e do propósito que ela tem de ajudar que outros se desenvolvam. Mas hoje eu me sinto cansada e desmotivada, porque a gente vê as dificuldades aumentarem. Só que as dificuldades aumentaram e os recursos, políticas públicas diminuíram. Isso acaba trazendo uma sensação de abandono da educação.



**Gráfico 15 - Consolidado – Tendência de Palavras**

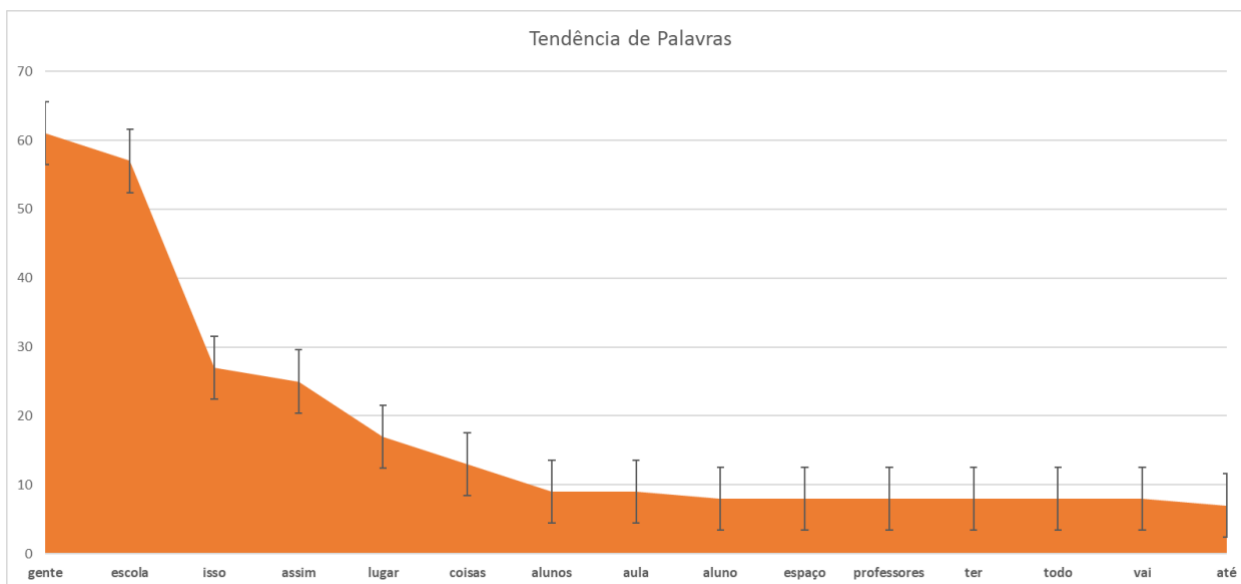


**Gráfico 16 - Consolidado – Gráfico Radar de Subcategorias**

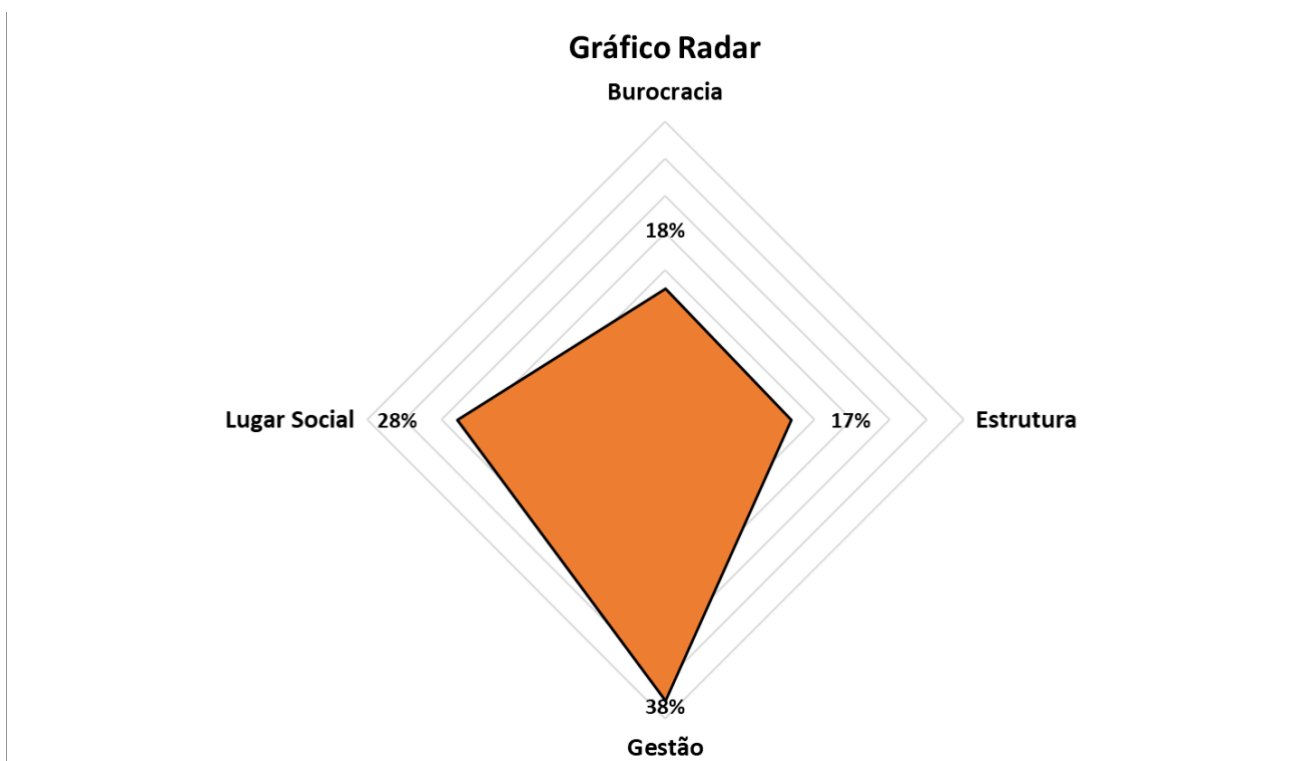


**Gráfico 17 - Consolidado – Gráfico de Linha de Subcategorias**

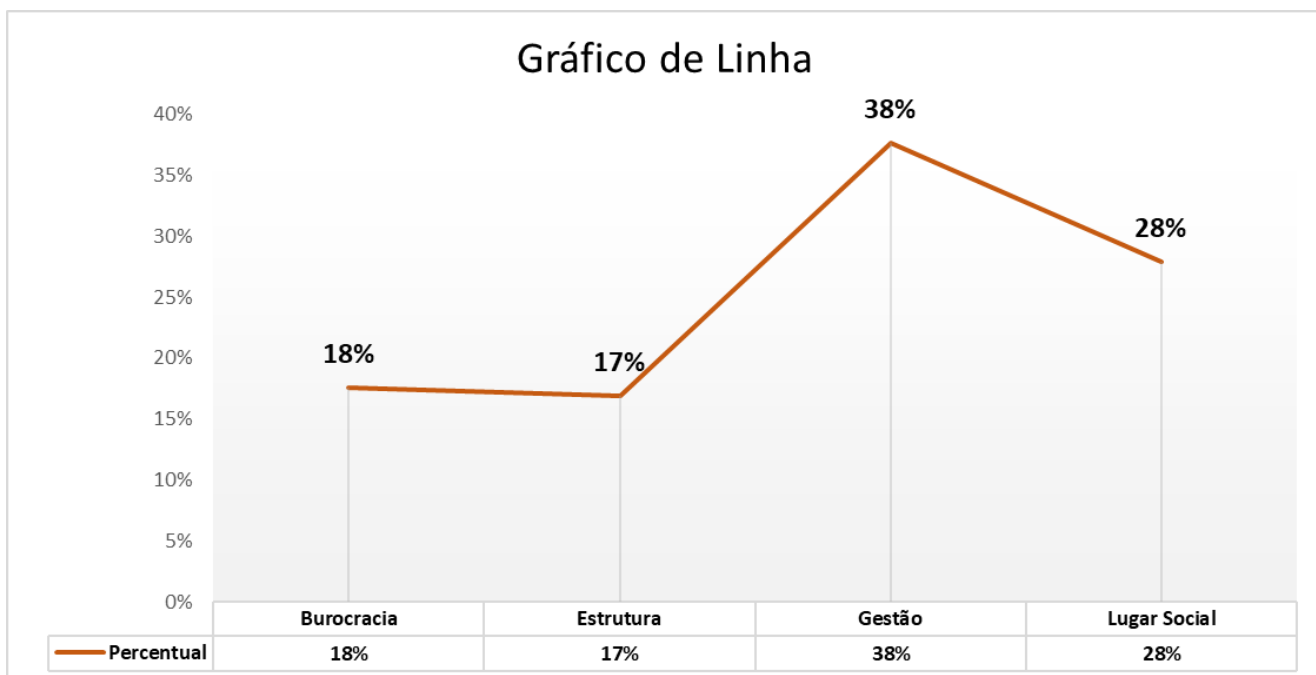
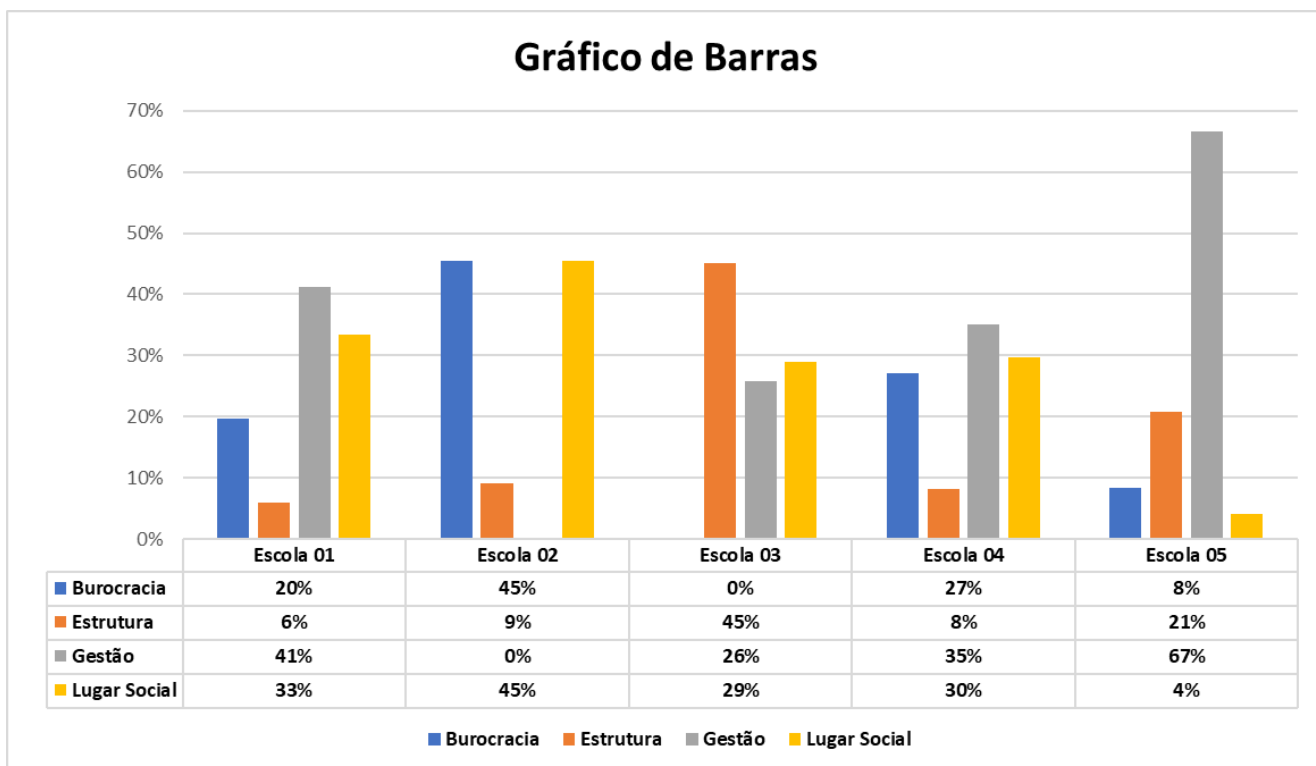


**Gráfico 18 - Comparativo – Gráfico de Barras de Subcategorias – Por Unidade**



### Dimensão 03: Educação (Sociedade)

**Questão:** Como você percebe o segmento do ensino médio e os desafios da educação hoje?

**Contextualização:** Identificar as principais inquietudes e preocupações dos profissionais com relação ao segmento do ensino médio e às problemáticas sociais no campo da educação.

#### Subcategorias constituídas *a posteriori*:

| Tabela 52 - Subcategorias da Dimensão 03 |                             |                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Subcategoria A                           | Descompasso e Sofrimento    | Inquietações, sofrimentos e ansiedade vividos pelos profissionais pelos descompassos entre escola e sociedade; professores e alunos; famílias e adolescentes. |
| Subcategoria B                           | Fracasso e Projeto Político | Sentimento de fracasso e boicote sistêmico como fruto da crise contínua na educação pública. A crise entendida como um projeto político.                      |
| Subcategoria C                           | Reformas para não reformar  | Posicionamento crítico dos profissionais docentes à política de construção e implementação do novo ensino médio (NEM).                                        |

Fonte: Do autor.

### RESULTADOS OBTIDOS NA UNIDADE: ESCOLA 01

| Tabela 53 - Ideias Centrais da Subcategoria A: Descompasso e Sofrimento (Educação Sociedade)                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Um professor sofre diariamente, ameaça sem fim e é justamente essa situação que nós estamos passando no momento.                                                            |
| Minha família sempre valorizou muito o professor, porque na verdade é porque achava que tinha status.                                                                       |
| Está muito difícil, está muito difícil.                                                                                                                                     |
| Com relação ao currículo que implodiu tudo que a gente tinha de importante de conhecimento.                                                                                 |
| Eles estão preocupados com a formatura, convive vestido bonitinho, o dia do trote.                                                                                          |
| Eles estão mais interessados em ver quantas curtidas tem lá, né? Não sei lá, né? nas redes sociais que eles têm nas publicações que eles fazem. Mas o conteúdo se esvaziou. |

|                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Me preocupa porque qual é o perfil do estudante que vai para a universidade? Perguntei: gente, vocês querem fazer uma faculdade? Porque a gente não vê movimento nenhum. Não tem, não tem interesse. É uma geração difícil. |
| É uma situação que eu acho que a gente está patinando e batendo cabeça.                                                                                                                                                     |
| Um professor sofre diariamente, ameaça sem fim justamente essa situação que nós estamos passando um momento.                                                                                                                |
| Minha família sempre valorizou muito o professor, porque na verdade é porque achava que tinha status.                                                                                                                       |
| Está muito difícil, está muito difícil.                                                                                                                                                                                     |
| Um professor sofre diariamente, ameaça sem fim justamente essa situação que nós estamos passando um momento.                                                                                                                |
| Minha família sempre valorizou muito o professor, na verdade é porque achava que tinha status.                                                                                                                              |

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria A: Descompasso e Sofrimento**

Está muito difícil, está muito difícil. Um professor sofre diariamente, ameaça sem fim e é justamente essa situação que nós estamos passando no momento. É uma situação que eu acho que a gente está patinando e batendo cabeça, com relação ao currículo que implodiu tudo que a gente tinha de importante de conhecimento. Me preocupa porque qual é o perfil do estudante que vai para a universidade? Perguntei: gente, vocês querem fazer uma faculdade? Porque a gente não vê movimento nenhum. Não tem, não tem interesse. É uma geração difícil. Eles estão preocupados com a formatura, com o vestido bonitinho, o dia do trote. Eles estão mais interessados em ver quantas curtidas tem lá nas redes sociais que eles têm nas publicações que eles fazem. Mas o conteúdo se esvaziou. Minha família sempre valorizou muito o professor, na verdade é porque achava que tinha status.

\*\*\*

### **Tabela 54 - Ideias Centrais da Subcategoria B: Fracasso e Projeto Político (Educação Sociedade)**

|                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Eu ainda tenho esperança no mundo, no ser humano.                                                                                   |
| Não tem uma construção hoje de um cidadão crítico, consciente de suas obrigações, de seus direitos.                                 |
| O ensino médio hoje ele, ele, ele se perdeu nesse do ponto de vista da crítica, da formação.                                        |
| E essa apatia, essa falta de mobilização, eu vejo que pode ser muito também um reflexo dessa falta de horizonte, de possibilidades. |
| Ganhar dinheiro logo, fazer dinheiro logo para sobreviver, está melhor do que entrar na universidade.                               |

|                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ela foi e tem sido desmantelada de um jeito que ela não está é representando mais nenhuma possibilidade.                                                                                                             |
| Frustração em decorrência da conjuntura política.                                                                                                                                                                    |
| Ainda não é um valor de verdade a defesa da educação pública, de qualidade.                                                                                                                                          |
| Avanço neoliberal e toda a precarização da nossa docência.                                                                                                                                                           |
| A educação é esse processo mesmo, eu não costumo falar trabalho.                                                                                                                                                     |
| E assim a gente vai dando uma nova cara à educação.                                                                                                                                                                  |
| Porque é um novo mercado de trabalho que é um mercado está pulverizado, que ele vai precisar trabalhar como MEI. Esse é o novo ensino médio, não é à toa que a gente fica vendo aí eletiva de como fazer brigadeiro. |
| A própria gestão estadual e neste caso a distrital, ela tem muitos deslizes ali e eu achei isso, essas desigualdades estão presentes até nessas esferas.                                                             |
| Se a gente for olhar o resto do Brasil, realmente é uma situação bem complicada.                                                                                                                                     |

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria B: Fracasso e Projeto Político**

Frustração em decorrência da conjuntura política. Ainda não é um valor de verdade a defesa da educação pública, de qualidade. A própria gestão estadual e neste caso a distrital, tem muitos deslizes ali e eu achei isso, essas desigualdades estão presentes até nessas esferas. Se a gente for olhar o resto do Brasil, realmente é uma situação bem complicada. Não tem uma construção hoje de um cidadão crítico, consciente de suas obrigações, de seus direitos. E essa apatia, essa falta de mobilização, eu vejo que pode ser muito também um reflexo dessa falta de horizonte, de possibilidades. O ensino médio hoje se perdeu nesse do ponto de vista da crítica, da formação. Esse é o novo ensino médio, não é à toa que a gente fica vendo aí eletiva de como fazer brigadeiro. Avanço neoliberal e toda a precarização da nossa docência. Ela foi e tem sido desmantelada de um jeito que ela não está é representando mais nenhuma possibilidade. Porque é um novo mercado de trabalho que é um mercado está pulverizado, que ele vai precisar trabalhar como MEI. Ganhar dinheiro logo, fazer dinheiro logo para sobreviver, está melhor do que entrar na universidade. A educação é esse processo mesmo, eu não costumo falar trabalho. Eu ainda tenho esperança no mundo, no ser humano. E assim a gente vai dando uma nova cara à educação.

\*\*\*

**Tabela 55 - Ideias Centrais da Subcategoria C: Reformas para não reformar (Educação Sociedade)**

|                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Hoje a gente não vê esses meninos se preocupando com isso.                                                                                                                                                  |
| A gente não pode jogar a culpa só no aluno. Acho que nós também nos perdemos nesse contexto todo e os alunos também se perderam.                                                                            |
| No ensino médio.                                                                                                                                                                                            |
| Não dá para mudar a educação só no ensino médio.                                                                                                                                                            |
| A Secretaria fica batendo cabeça, ela não se comunica, mas e as escolas com os professores, vão funcionar dessa forma?                                                                                      |
| Como eu posso querer falar com eles sobre o que é pensar no mundo do trabalho, pensar em tentar se colocar no mercado de trabalho, cada vez mais precarizado. E como os alunos vão achar sentido nisso, né? |
| E aí eu me frustrei, eles frustram e enfim, todo mundo vivendo algo que foi empurrado para a sociedade civil sem nenhum diálogo.                                                                            |
| As práticas pedagógicas devem ser adaptadas ao novo perfil de aluno que temos, no entanto, ainda não sabemos decifrar qual é esse perfil e como atrair e despertar interesse nesse aluno.                   |
| A gente precisa desse espaço de debate sobre o novo ensino médio para a nossa escola.                                                                                                                       |
| A gente vive um momento chave para o ensino médio, que é justamente o momento que a sociedade parou para olhar para esse segmento da educação.                                                              |
| A questão de a discussão vir de cima pra baixo.                                                                                                                                                             |
| O que tem sido feito efetivamente para ouvir os professores?                                                                                                                                                |
| O novo ensino médio hoje ele é ao mesmo tempo, uma preocupação social.                                                                                                                                      |
| O novo ensino médio na verdade veio para matar os sonhos das pessoas.                                                                                                                                       |
| Realmente foi uma coisa imposta.                                                                                                                                                                            |

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria C: Reformas para não reformar**

A gente precisa desse espaço de debate sobre o novo ensino médio para a nossa escola. A gente vive um momento chave para o ensino médio, que é justamente o momento que a sociedade parou para olhar para esse segmento da educação. O novo ensino médio hoje é ao mesmo tempo uma preocupação social. Não dá para mudar a educação só no ensino médio. A questão de a discussão vir de cima pra baixo, realmente foi uma coisa imposta. A Secretaria fica batendo cabeça, ela não se comunica, mas e as escolas com os professores, vão funcionar dessa forma? O que tem sido feito efetivamente para ouvir os professores? Acho que nós também nos perdemos nesse contexto todo e os alunos também se perderam no ensino médio. Hoje a gente não vê esses meninos se preocupando com isso. A gente não pode jogar a culpa só no aluno. Como eu posso querer falar com eles sobre o que é pensar no mundo do trabalho, pensar em tentar se colocar no mercado de trabalho, cada vez mais precarizado? E como os alunos vão achar

sentido nisso, né? As práticas pedagógicas devem ser adaptadas ao novo perfil de aluno que temos. No entanto, ainda não sabemos decifrar qual é esse perfil e como atrair e despertar interesse nesse aluno. O novo ensino médio na verdade veio para matar os sonhos das pessoas. E aí eu me frustrei, eles frustram e enfim, todo mundo vivendo algo que foi empurrado para a sociedade civil sem nenhum diálogo.

\*\*\*

## RESULTADOS OBTIDOS NA UNIDADE: ESCOLA 02

**Tabela 56 - Ideias Centrais da Subcategoria A: Descompasso e Sofrimento (Educação Sociedade)**

Os meninos, depois da pandemia, parece que fizeram “*brainwashing*”, eles falam que não lembram de nada, que aula online foi para um lugar do cérebro que eles nem sabem onde está.

Eu não sinto, em termos de sistema educacional, que a nossa atividade seja valorizada, que existe uma construção de um imaginário social que valorize o professor.

A gente precisa sempre estar mobilizados para tentar fazer com que a educação ganhe um lugar que ela merece.

Me dá uma sensação de claustrofobia, eu tenho ideias, mas não existe tempo suficiente para aplicá-la, que a carga foi cortada pela metade. Então o que era para ser mais lúdico, dinâmico, o que usa outras metodologias, acaba não tendo tempo de acontecer.

Fonte: Do autor.

### DSC erigido a partir da Subcategoria A: Descompasso e Sofrimento

Eu não sinto, em termos de sistema educacional, que a nossa atividade seja valorizada, que existe uma construção de um imaginário social que valorize o professor. A gente precisa sempre estar mobilizados para tentar fazer com que a educação ganhe um lugar que ela merece. Me dá uma sensação de claustrofobia, eu tenho ideias, mas não existe tempo suficiente para aplicá-la, já que a carga foi cortada pela metade. Então o que era para ser mais lúdico, dinâmico, o que usa outras metodologias, acaba não tendo tempo de acontecer. Os meninos, depois da pandemia, parece que fizeram “*brainwashing*”, eles falam que não lembram de nada, que aula *online* foi para um lugar do cérebro que eles nem sabem onde está.

\*\*\*

**Tabela 57 - Ideias Centrais da Subcategoria B: Fracasso e Projeto Político (Educação Sociedade)**

Só quem faz críticas, quem subjuga, o professor, é uma pessoa que não entrou em sala de aula na posição de professor.

|                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A gente ainda não desenvolveu o nosso imaginário social em termos de valorização do professor e da importância do professor na sociedade.                              |
| É um projeto de depredação de educação do país.                                                                                                                        |
| Esse sistema não foi feito a partir da escuta das necessidades docentes.                                                                                               |
| A gente percebe que abriu um abismo social ainda maior, que vai produzir uma relação ainda mais assimétrica de construção de classe no nosso país. Isso é preocupante. |
| Mas, na prática, falta dinheiro.                                                                                                                                       |
| Sem que a categoria se organize, a gente não vai conseguir fazer com que a educação receba o olhar que ela precisa.                                                    |
| Parece que tem um Horizonte de exaustão que impede a gente de uma agência, de um outro projeto de educação.                                                            |

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria B: Fracasso e Projeto Político**

É um projeto de depredação de educação do país. A gente ainda não desenvolveu o nosso imaginário social em termos de valorização do professor e da importância do professor na sociedade. Só quem faz críticas, quem subjuga o professor, é uma pessoa que não entrou em sala de aula na posição de professor. A gente percebe que abriu um abismo social ainda maior, que vai produzir uma relação ainda mais assimétrica de construção de classe no nosso país. Isso é preocupante. Esse sistema não foi feito a partir da escuta das necessidades docentes. Sem que a categoria se organize, a gente não vai conseguir fazer com que a educação receba o olhar que ela precisa. Parece que tem um Horizonte de exaustão que impede a gente de uma agência, de um outro projeto de educação. Mas, na prática, falta dinheiro.

\*\*\*

### **Tabela 58 - Ideias Centrais da Subcategoria C: Reformas para não reformar (Educação Sociedade)**

|                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Então isso é frustrante, porque sem educação, que sociedade que a gente tem? E isso tudo causa frustração.                                                                                                      |
| Com a Secretaria de Educação é sempre muito difícil, muito difícil.                                                                                                                                             |
| Eu vejo que o novo ensino médio está mal implementado, mal pensado, mal discutido, que a gente está carregando uma coisa que devia ter sido melhorada.                                                          |
| No início da implementação do novo ensino médio, eu li os documentos e no papel parece sorvete caramelizado com flocos crocantes; é impressionante, é muito bom. No entanto, a gente se depara com a realidade. |
| Ele não foi suficientemente debatido com a comunidade escolar.                                                                                                                                                  |
| E as matérias eletivas? Existe um cardápio de matérias e é triste de ver o que a Secretaria de Educação do Distrito Federal disponibilizou para os professores como sugestão para as eletivas.                  |
| O Novo Ensino Médio foi implementado sem que houvesse maior investimento na educação. Um verniz. E você tenta fazer do limão uma limonada.                                                                      |
| Então, isso passa por mais investimento.                                                                                                                                                                        |

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria C: Reformas para não reformar**

No início da implementação do novo ensino médio, eu li os documentos e no papel parece sorvete caramelizado com flocos crocantes; é impressionante, é muito bom. No entanto, a gente se depara com a realidade. Ele não foi suficientemente debatido com a comunidade escolar. Eu vejo que o novo ensino médio está mal implementado, mal pensado, mal discutido, que a gente está carregando uma coisa que devia ter sido melhorada. E as matérias eletivas? Existe um cardápio de matérias e é triste de ver o que a Secretaria de Educação do Distrito Federal disponibilizou para os professores como sugestão para as eletivas. Um verniz. E você tenta fazer do limão uma limonada. Então isso é frustrante, porque sem educação, que sociedade que a gente tem? E isso tudo causa frustração. Com a Secretaria de Educação é sempre muito difícil, muito difícil. O novo ensino médio foi implementado sem que houvesse maior investimento na educação. Então, isso passa por mais investimento.

\*\*\*

### **RESULTADOS OBTIDOS NA UNIDADE: ESCOLA 03**

**Tabela 59 - Ideias Centrais da Subcategoria A: Descompasso e Sofrimento (Educação Sociedade)**

|                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Então, se somam ainda os problemas estruturais da Secretaria educação, que também no fim das contas, a gente é a ponta do iceberg.                                                                                                                                  |
| Quando você pega uma pandemia de dois anos, e depois dessa pandemia, você implanta um projeto completamente novo que ia mexer com toda uma estrutura, principalmente a mental, e nada foi preparado, nem do aluno, nem do pai, nem do professor e nem dos gestores. |
| Eu sei que muitos dos nossos alunos não têm um pai, uma mãe que estão preparados para ajudar                                                                                                                                                                        |
| Em função da pandemia, a gente que tinha que se virar! Tanto o professor, quanto as famílias; e isso não tem uma efetividade pedagógica. A gente se matou, tentou fazer de tudo pra que aquilo mantivesse algum efeito pedagógico.                                  |
| Sofremos um assédio, mesmo muito grande da sociedade.                                                                                                                                                                                                               |

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria A: Descompasso e Sofrimento**

Sofremos um assédio muito grande da sociedade. Quando você pega uma pandemia de dois anos, e depois dessa pandemia, você implanta um projeto completamente novo que

ia mexer com toda uma estrutura, principalmente a mental, e nada foi preparado, nem do aluno, nem do pai, nem do professor e nem dos gestores. Eu sei que muitos dos nossos alunos não têm um pai, uma mãe que estão preparados para ajudar. Em função da pandemia, a gente que tinha que se virar. Tanto o professor, quanto as famílias; e isso não teve uma efetividade pedagógica. A gente se matou, tentou fazer de tudo para que aquilo mantivesse algum efeito pedagógico. Então, se somam ainda os problemas estruturais da Secretaria educação, que também no fim das contas, a gente é a ponta do iceberg.

\*\*\*

**Tabela 60 - Ideias Centrais: da Subcategoria B: Fracasso e Projeto Político (Educação Sociedade)**

|                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Acho que há um projeto, para que a educação pública nunca chegue ao máximo dela.                                                                                                                            |
| Há um projeto para que a educação pública, não sei, não chegue ao seu máximo! A grande maioria de nós, que faz parte desse processo, não percebe!                                                           |
| Eu acho mais sério na educação é que há um projeto para ela não dar certo.                                                                                                                                  |
| Os desafios são mais técnicos e perpassam por investimento, mas é investimento mesmo                                                                                                                        |
| É a forma como ela é pensada em termos de política pública e a forma como chega lá na ponta.                                                                                                                |
| Eu trabalhava há muitos anos no ensino médio, fui para o fundamental e voltei para o ensino médio e eu me assustei quando eu voltei. Porque eu achei que não poderia piorar, mas piorou, né?                |
| Se perguntar assim, uma palavra, como que são os alunos? Perdidos! Para mim, estão perdidos. Perdidos em relação à estrutura da sociedade, como que ela funciona, política e jurídica. Eticamente perdidos. |
| Há uma deslegitimação da educação pública.                                                                                                                                                                  |
| Isso já vem, contaminou os pais, contaminou os professores e a escola pública com seu conjunto de nuances e de todas as coisas que ela administra.                                                          |
| A educação pública vira uma conversa de botequim, como vira o futebol?                                                                                                                                      |
| Todo mundo falando sobre educação sem saber. A sociedade todinha nos tornando refém e o Estado nos criminalizando.                                                                                          |

Fonte: Do autor.

**DSC erigido a partir da Subcategoria B: Fracasso e Projeto Político**

Há uma deslegitimação da educação pública. Isso já vem, contaminou os pais, contaminou os professores e a escola pública com seu conjunto de nuances e de todas as coisas que ela administra. Acho que há um projeto, para que a educação pública nunca chegue ao máximo dela. É a forma como ela é pensada em termos de política pública e a forma como chega lá na ponta. A grande maioria de nós, que faz parte desse processo,

não percebe! Eu acho mais sério na educação é que há um projeto para ela não dar certo. A educação pública, vira uma conversa de botequim, como vira o futebol? Todo mundo falando sobre educação sem saber. Os desafios são mais técnicos e perpassam por investimento, mas é investimento mesmo. Eu trabalhava há muitos anos no ensino médio, fui para o fundamental e voltei para o ensino médio e eu me assustei quando eu voltei. Porque eu achei que não poderia piorar, mas piorou. Se perguntar assim, uma palavra, como que são os alunos? Perdidos! Para mim, estão perdidos. Perdidos em relação à estrutura da sociedade, como que ela funciona, política e jurídica. Eticamente perdidos. A sociedade todinha nos tornando refém e o Estado nos criminalizando.

\*\*\*

**Tabela 61 - Ideias Centrais: da Subcategoria C: Reformas para não reformar (Educação Sociedade)**

|                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O novo ensino médio ocorreu sem nenhuma condição de fato material para isso. Falta de informação, as questões trabalhistas da Secretaria que são imensas. |
| É o professor viu, sem tempo, né? É, preparando o tempo e fazendo tempo.                                                                                  |
| Mas o ensino médio ele tem inúmeros problemas.                                                                                                            |
| O estudante que está terminando o ensino médio, os dados apontam que geralmente ele tem um nível de proficiência de um estudante do ensino fundamental.   |
| O ensino médio ele não está dando nenhum resultado, ele não está sendo bom para o estudante.                                                              |
| O grande problema do novo ensino médio é o descompasso, entre o que foi pensado e o que na verdade está sendo implementado lá na base.                    |
| Não adianta fazer revolução de nomenclatura, “Novo Ensino Médio”, novo isso, novo aquilo. Isso não vai mudar nada, precisa de investimento!               |
| Há um desencanto de todo lado, aí todo mundo quer dar “pitaco”.                                                                                           |
| Então a gente colocou nas nossas estruturas mentais a ideia de um aluno como invenção e esse aluno não é o nosso                                          |
| Então, houve uma descaracterização total do ensino médio e a gente está sempre começando com as famosas “fraseologias”.                                   |

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria C: Reformas para não reformar**

O novo ensino médio ocorreu sem nenhuma condição material de fato para isso. Falta de informação, as questões trabalhistas da Secretaria que são imensas. É o professor sem tempo; preparando o tempo e fazendo tempo. Mas o ensino médio tem inúmeros problemas. O estudante que está terminando o ensino médio, os dados apontam que geralmente ele tem um nível de proficiência de um estudante do ensino fundamental. O ensino médio não está dando nenhum resultado, ele não está sendo bom para o

estudante. O grande problema do novo ensino médio é o descompasso, entre o que foi pensado e o que na verdade está sendo implementado lá na base. Não adianta fazer revolução de nomenclatura, “Novo Ensino Médio”, novo isso, novo aquilo. Isso não vai mudar nada, precisa de investimento! Há um desencanto de todo lado, aí todo mundo quer dar “pitaco”. Então a gente colocou nas nossas estruturas mentais a ideia de um aluno como invenção e esse aluno não é o nosso. Então, houve uma descaracterização total do ensino médio e a gente está sempre começando com as famosas “fraseologias”.

\*\*\*

## RESULTADOS OBTIDOS NA UNIDADE: ESCOLA 04

**Tabela 62 - Ideias Centrais: da Subcategoria A: Descompasso e Sofrimento (Educação Sociedade)**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aí a gente também pensa na realidade deles. Eles não têm tanta responsabilidade sobre isso, muitas vezes porque tem gente que sai quatro e pouco da manhã de casa para estar aqui 7h30.                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Tipo assim, já está no terceiro ano, na metade do terceiro ano, porque as coisas assim é muita informação para eles, assim passando muito rápido essa tecnologia. Tudo muito rápido, e eles querem acompanhar tudo, e aí acaba que fica meio superficial.                                                                                                                                                                                                        |
| Eles não conseguem olhar para frente. E eu não acho que seja excesso de opções, não é excesso de opções.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Eles vão fazer, infelizmente, parte de uma geração extremamente lesionada em vários níveis assim, né, cognitivos, emocionais, motores; também que tudo isso é somático. Então é isso, esse ensino médio está para preparar uma máquina, mas felizmente a gente tá lidando com gente.                                                                                                                                                                             |
| Então assim, a gente está vivendo uma sociedade onde as a gente está, as pessoas, não é de uma forma geral, a mídia coloca como uma geração super, ultra equipada, né, intelectualmente, tudo que na prática não é isso que se observa, não é? É uma sociedade que está se formando com pessoas que têm pouca capacidade produtiva, muito pouca capacidade produtiva. Então o que eu vejo essa trajetória é que cada vez a capacidade produtiva está diminuindo. |
| Acho que eu vejo muitas vezes esse discurso sendo repetido de “nossas coisas estão piorando”, e aí eu concordo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Então eu vejo que os problemas eles vão só modificando, mas eles não se mantêm como problemas, assim como as soluções vão aparecendo, novas soluções para esses problemas de agora.                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Mais, mais, mais informação, quando eles começam a aprender uma coisa, é outra coisa e aí não dá tempo de a gente aprofundar nos processos mesmo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Que as coisas passam muito rápido, a tecnologia é muito rápida e tipo, os meninos do terceiro ano, tipo a gente pergunta para eles, né?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Eu penso que a maior dificuldade que eu percebo nos alunos é a falta de perspectiva. Muito desse comportamento errático que eles têm.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

De não fazer o mínimo do mínimo, assim de estar numa sala de aula na hora certa de ficar até o final da aula, de fazer tarefa de casa, de cumprir com as demandas, vem muito a falta de perspectiva deles.

O que eu sinto assim nos alunos é que eles querem tudo muito fácil. Tudo muito fácil.

É uma galera que quer as coisas fáceis, mas não faz por onde.

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria A: Descompasso e Sofrimento**

Então assim, a gente está vivendo uma sociedade onde as pessoas, não é de uma forma geral, mas mídia coloca como uma geração super, ultra equipada intelectualmente, tudo que na prática não é isso que se observa. É uma sociedade que está se formando com pessoas que têm pouca capacidade produtiva, muito pouca capacidade produtiva. Então o que eu vejo essa trajetória é que cada vez a capacidade produtiva está diminuindo. Acho que eu vejo muitas vezes esse discurso sendo repetido de “nossas coisas estão piorando”, e aí eu concordo. Eles não têm tanta responsabilidade sobre isso, muitas vezes porque tem gente que sai quatro e pouco da manhã de casa para estar aqui 7h30. Aí a gente também pensa na realidade deles. Eles vão fazer, infelizmente, parte de uma geração extremamente lesionada em vários níveis: cognitivos, emocionais, motores; também que tudo isso é somático. Então é isso, esse ensino médio está para preparar uma máquina, mas felizmente a gente está lidando com gente. As coisas passam muito rápido, a tecnologia é muito rápida e os meninos do terceiro ano, tipo a gente pergunta para eles, né? Eu penso que a maior dificuldade que eu percebo nos alunos é a falta de perspectiva. Eles não conseguem olhar para frente. E eu não acho que seja excesso de opções, não é excesso de opções. Tudo muito rápido, e eles querem acompanhar tudo, e aí acaba que fica meio, perdido. Quando eles começam a aprender uma coisa, é outra coisa e aí não dá tempo de a gente aprofundar nos processos mesmo. Muito desse comportamento errático que eles têm de não fazer o mínimo do mínimo, assim de estar numa sala de aula na hora certa de ficar até o final da aula, de fazer tarefa de casa, de cumprir com as demandas, vem muito a falta de perspectiva deles. O que eu sinto assim nos alunos é que eles querem tudo muito fácil. Tudo muito fácil. É uma galera que quer as coisas fáceis, mas não faz por onde. Então eu vejo que os problemas vão só se modificando, mas eles não se mantêm como problemas, assim como as soluções vão aparecendo, novas soluções para esses problemas de agora.

\*\*\*

**Tabela 63 - Ideias Centrais da Subcategoria B: Fracasso e Projeto Político (Educação Sociedade)**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Eu tinha um nível de dispersão e hoje em dia o nível de dispersão multiplicou em muitas vezes, né? Assim, então essa trajetória social, eu estou um pouco preocupado assim, socialmente falando assim com quem a gente está, que nível de pessoas nós estamos formando, assim que estão se formando pela própria sociedade, né? |
| A maioria de nós assim, porque ainda acreditamos nesse local, de alguma forma, da educação, mas não sei, para mim a gente está enfrentando o fim de uma forma de educação, né? E não sei para onde a gente vai com essa nova educação.                                                                                          |
| Essa desvalorização que começa no Estado e passa para os estudantes, para as famílias dos estudantes, muitas vezes até entre nós, até entre os pares que pensam assim.                                                                                                                                                          |
| Eu não consigo, todos os dias, não me lembrar de Darcy Ribeiro, que disse para a gente lá nos anos 60, 70, que a crise na educação do nosso país não é uma crise, é um projeto. O sucesso do projeto de crise da educação, a gente está vivendo o auge desse sucesso.                                                           |
| E o CLT a gente sabe como é que é, né?                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Hoje em dia, os meninos, o tripé macroeconômico do Brasil nos últimos anos, bolo no pote, design de sobancelha e trabalhar para aplicativo, design de unha, depilação também, ser TIC-TOC e ser <i>streamer</i> . Eles não têm perspectiva alguma.                                                                              |
| A gente viveu uma experiência muito brutal, nos últimos anos, e parte dessa experiência do que a gente viveu, do último governo, né?                                                                                                                                                                                            |
| Cada um que se foda do jeito que quiser”. E isso daí era programa do governo mesmo, era cada um se lascar, jeito que quiser. E isso reflete nesse vazio desses meninos, sabe?                                                                                                                                                   |
| Brasil tentou se modernizar no tranco, não conseguiu. O Brasil da CLT, trabalho de carreira, nunca conseguiu alcançar toda a população. E aí, naufragou. Já naufragou. E a gente está nesse meio nesse meio período, e o que vai ser amanhã?                                                                                    |
| Então assim, a gente tem um boicote histórico à educação, sabe?                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| O que que são essas profissões de moda? Dinheiro! É só isso, a gente está dando um sistema que valoriza quem tem dinheiro; é o sistema capitalista.                                                                                                                                                                             |

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria B: Fracasso e Projeto Político**

Assim, então essa trajetória social, eu estou um pouco preocupado assim, socialmente falando com quem a gente está, que nível de pessoas nós estamos formando pela própria sociedade. A maioria de nós assim, porque ainda acreditamos nesse local, de alguma forma, na educação, mas não sei, para mim a gente está enfrentando o fim de uma forma de educação. E não sei para onde a gente vai com essa nova educação. Essa desvalorização que começa no Estado e passa para os estudantes, para as famílias dos estudantes, muitas vezes até entre nós, até entre os pares que pensam assim. Eu não consigo, todos os dias, não me lembrar de Darcy Ribeiro, que disse para a gente lá nos anos 60, 70, que a crise na educação do nosso país não é uma crise, é um projeto. O sucesso do projeto de crise da educação; a gente está vivendo o auge desse sucesso. A

gente viveu uma experiência muito brutal, nos últimos anos, e parte dessa experiência do que a gente viveu, do último governo. “Cada um que se foda do jeito que quiser”. E isso daí era programa do governo mesmo, era cada um se lascar, do jeito que quiser. E isso reflete nesse vazio desses meninos, sabe? O Brasil tentou se modernizar no tranco, mas não conseguiu. O Brasil da CLT, trabalho de carreira, nunca conseguiu alcançar toda a população. E aí, naufragou. Já naufragou. E a gente está nesse meio nesse meio período, e o que vai ser amanhã? Hoje em dia, os meninos, o tripé macroeconômico do Brasil nos últimos anos: bolo no pote, design de sobancelha e trabalhar para aplicativo, design de unha, depilação também, ser TIC-TOC e ser *streamer*. Eles não têm perspectiva alguma. Então assim, a gente tem um boicote histórico à educação, sabe? O que são essas profissões de moda? Dinheiro! É só isso, a gente está dentro de um sistema que valoriza quem tem dinheiro; é o sistema capitalista.

\*\*\*

| <b>Tabela 64 - Ideias Centrais: Subcategoria C: Reformas para não reformar (Educação Sociedade)</b>                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Eu acho que o ensino médio, hoje com o NEM, ficou extremamente segregado. Porque ele é um ensino médio feito para quem tem disponibilidade de tempo e ainda estrutura.                               |
| Com um estudante que não vai ter tudo isso. Não tem base familiar, muitas vezes não tem base social, econômica, cultural.                                                                            |
| Não é essa utopia linda de que, “ah, ele vai fazer vários itinerários integradores e a vida dele vai ser diferente lá fora, que ele vai trabalhar no <i>coworking</i> lindo bonito da Mac, da Apple. |
| Então, hoje eu acho que o ensino médio ele está defasado.                                                                                                                                            |

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria C: Reformas para não reformar**

Então, hoje eu acho que o ensino médio ele está defasado. Eu acho que o ensino médio, hoje com o NEM, ficou extremamente segregado. Ele é um ensino médio feito para quem tem disponibilidade de tempo e ainda estrutura, com um estudante que não vai ter tudo isso. Não tem base familiar, muitas vezes não tem base social, econômica, cultural. Não é essa utopia linda de que, “ah, ele vai fazer vários itinerários integradores e a vida dele vai ser diferente lá fora”; ele vai trabalhar no *coworking* lindo bonito da Mac, da Apple.

\*\*\*

## RESULTADOS OBTIDOS NA UNIDADE: ESCOLA 05

**Tabela 65 - Ideias Centrais: da Subcategoria A: Descompasso e Sofrimento (Educação Sociedade)**

|                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Algumas coisas que não dependem muito da escola, mas é uma escola que se esforça bastante nesse sentido.                                                                      |
| O professor agora não está nem mais em primeiro plano mediante esse contexto que os alunos vivem.                                                                             |
| Hoje eu me sinto cansada e desmotivada, porque a gente vê as dificuldades aumentarem, os diagnósticos.                                                                        |
| A gente sabe de todas essas dificuldades que hoje nós temos na educação, mesmo depois de tanto tempo.                                                                         |
| Eu acho que precisa muito de maturidade para entender esse novo processo. E não são todos os adolescentes que têm.                                                            |
| É e bem desafiador mesmo.                                                                                                                                                     |
| Mas a gente fez com boa vontade do jeito que a gente conseguia fazer e lidar com a situação.                                                                                  |
| O professor acaba tendo que buscar se especializar num outro ramo.                                                                                                            |
| A gente está fazendo umas apostas em coisas muito novas e que a gente mesmo entendeu ainda.                                                                                   |
| O profissional vai ter que se reciclar mais uma vez, de certo modo compulsório.                                                                                               |
| Além do ensino médio, a própria educação, porque hoje em dia, como nunca em nenhum outro tempo, o professor de certa forma pode até ser substituído na questão dos conteúdos. |
| Acho que o papel dos educadores, não só no ensino médio como na educação em geral, é justamente aquele que vai mediar, que vai trabalhar é com relações humanas.              |
| A gente não sabe o que a gente vai fazer.                                                                                                                                     |

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria A: Descompasso e Sofrimento**

Hoje eu me sinto cansada e desmotivada, porque a gente vê as dificuldades aumentarem. A gente sabe de todas essas dificuldades que hoje nós temos na educação, mesmo depois de tanto tempo. É e bem desafiador mesmo. A gente está fazendo umas apostas em coisas muito novas e que a gente mesmo entendeu ainda. Eu acho que precisa muito de maturidade para entender esse novo processo e não são todos os adolescentes que têm. Algumas coisas que não dependem muito da escola, mas é uma escola que se esforça bastante nesse sentido. Além do ensino médio, a própria educação, porque hoje em dia, como nunca em nenhum outro tempo, o professor de certa forma pode até ser substituído na questão dos conteúdos. O professor acaba tendo que buscar se especializar num outro ramo. O profissional vai ter que se reciclar mais uma vez, de certo

modo, compulsório. O professor agora não está nem mais em primeiro plano mediante nesse contexto que os alunos vivem. Acho que o papel dos educadores, não só no ensino médio como na educação em geral, é justamente aquele que vai mediar, que vai trabalhar é com relações humanas. Mas a gente fez com boa vontade do jeito que a gente conseguia fazer e lidar com a situação. A gente não sabe o que a gente vai fazer.

\*\*\*

| <b>Tabela 66 - Ideias Centrais: da Subcategoria B: Fracasso e Projeto Político (Educação Sociedade)</b>                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Não vejo melhoras na educação, não vejo esperanças no amanhã em relação à educação. A sensação que eu tenho é que estamos cada dia andando para trás.        |
| As dificuldades aumentaram e os recursos e políticas públicas, diminuíram. Então isso acaba trazendo uma sensação de abandono da educação.                   |
| Somente a educação pode mudar a realidade dessas crianças.                                                                                                   |
| Foi uma coisa meio para capturar uma parte da clientela, uns 80% de estudantes que são da escola pública, para ser deslocada para o sistema privado.         |
| Isso gerou uma série de problemas, uma demanda do sistema.                                                                                                   |
| A gente vive uma certa crise de valores também.                                                                                                              |
| Vamos preparar o cara para a universidade, vamos preparar o cara para o mercado de trabalho, vamos preparar o Brasil para não ficar passando vexame no PISA? |

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria B: Fracasso e Projeto Político**

Não vejo melhoras na educação, não vejo esperanças no amanhã em relação à educação. A sensação que eu tenho é que estamos cada dia andando para trás. As dificuldades aumentaram e os recursos e políticas públicas, diminuíram. Então isso acaba trazendo uma sensação de abandono da educação. Somente a educação pode mudar a realidade dessas crianças. Esse projeto foi uma coisa meio para capturar uma parte da clientela, uns 80% de estudantes que são da escola pública, para ser deslocada para o sistema privado. Isso gerou uma série de problemas, uma demanda do sistema. A gente vive uma certa crise de valores também: vamos preparar o cara para a universidade, vamos preparar o cara para o mercado de trabalho, vamos preparar o Brasil para não ficar passando vexame no PISA?

\*\*\*

**Tabela 67 - Ideias Centrais da Subcategoria C: Reformas para não reformar (Educação Sociedade)**

|                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Especificamente com aluno, ele vai ter algumas dificuldades com as mudanças metodológicas provocadas de cima para baixo.                                                                                              |
| Esses nossos alunos que estão aí, sendo meio que testes, né? Meio que cobaias que estão já no segundo ano.                                                                                                            |
| O ensino médico hoje acontecendo, tá sendo bastante desafiador para as escolas.                                                                                                                                       |
| Não tem muito apoio do sistema da Secretaria, de forma alguma. As coisas parecem que são colocadas como se estivesse testando mesmo sem saber se vai dar certo ou não; sem contar e pensar realmente no profissional. |
| Não é nem mais proposta, não é execução, reduziu muito.                                                                                                                                                               |
| Falta bastante orientação até para os próprios alunos de como seguir esse ensino.                                                                                                                                     |
| Até bastante interessante que quando a gente olha, não é isso que está acontecendo, não é isso que a Secretaria de Educação está passando para a gente do que está sendo feito e relatado lá e que vem do MEC.        |
| Fica uma coisa muito incerta, muito solta.                                                                                                                                                                            |
| Não foi um processo didático, pedagógico, pensado no estudante, nas condições ou no estado de como é que estava funcionando.                                                                                          |
| O novo ensino médio, eu já o chamo de novo ensino velho.                                                                                                                                                              |
| Não é o processo de educação, principalmente dos meninos do ensino médio.                                                                                                                                             |
| A implantação da semestralidade, a implantação do novo ensino médio, disciplinas novas que as pessoas ainda nem sabem quem está dando o conteúdo e aplicando o método, não tem esse muita é vivência com a coisa.     |

Fonte: Do autor.

### **DSC erigido a partir da Subcategoria C: Reformas para não reformar**

O ensino médico hoje acontecendo, está sendo bastante desafiador para as escolas. O novo ensino médio, eu já o chamo de novo ensino velho. Não tem muito apoio do sistema da Secretaria, de forma alguma. As coisas parecem que são colocadas como se estivesse testando mesmo, sem saber se vai dar certo ou não; sem contar e pensar realmente no profissional. Não é nem mais proposta, não é execução, reduziu muito. Especificamente com aluno, ele vai ter algumas dificuldades com as mudanças metodológicas provocadas de cima para baixo. Esses nossos alunos que estão aí, sendo meio que testes, cobaias que estão já no segundo ano. Falta bastante orientação até para os próprios alunos de como seguir esse ensino. Fica uma coisa muito incerta, muito solta. Não foi um processo didático, pedagógico, pensado no estudante, nas condições ou no estado de como é que estava funcionando. Até bastante interessante, mas quando a gente olha, não é isso que está acontecendo, não é isso que a Secretaria de Educação está passando para a gente do que está sendo feito e relatado lá e que vem do MEC. Não é o processo de educação, principalmente dos meninos do ensino médio. A



**Gráfico 20 - Consolidado – Tendência de Palavras**

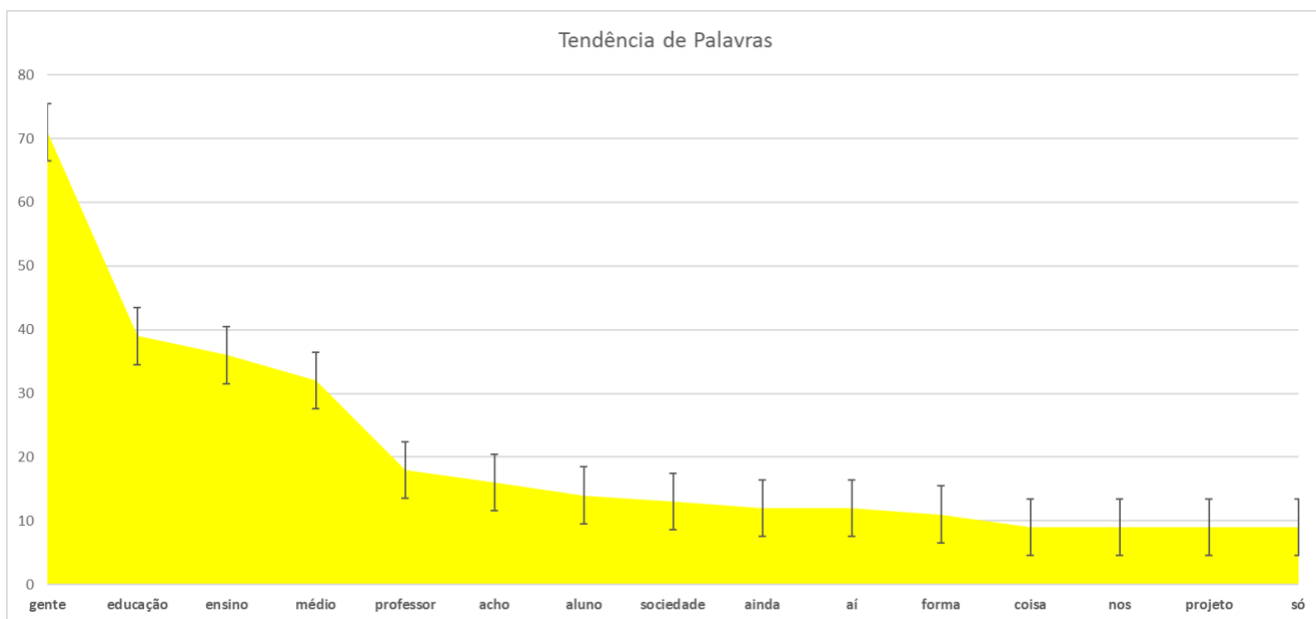


**Gráfico 21 - Consolidado – Gráfico Radar de Subcategorias**

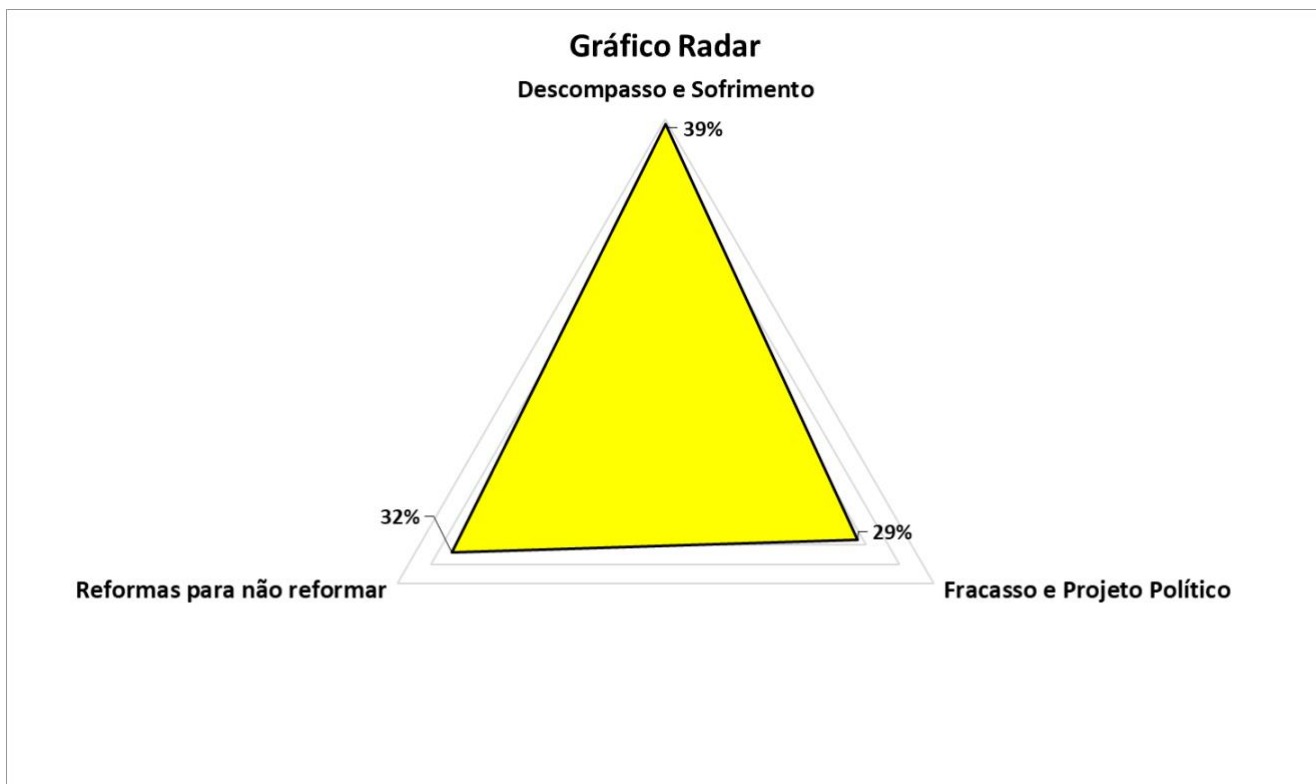


**Gráfico 22 - Consolidado – Gráfico de Linha de Subcategorias**

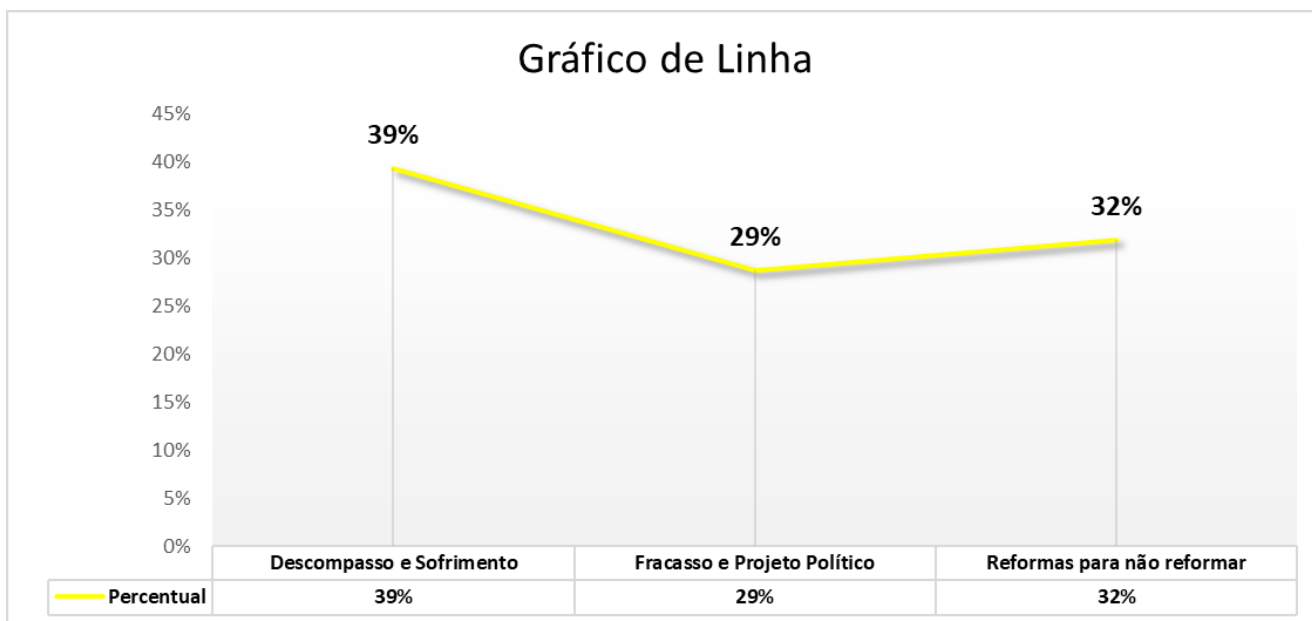
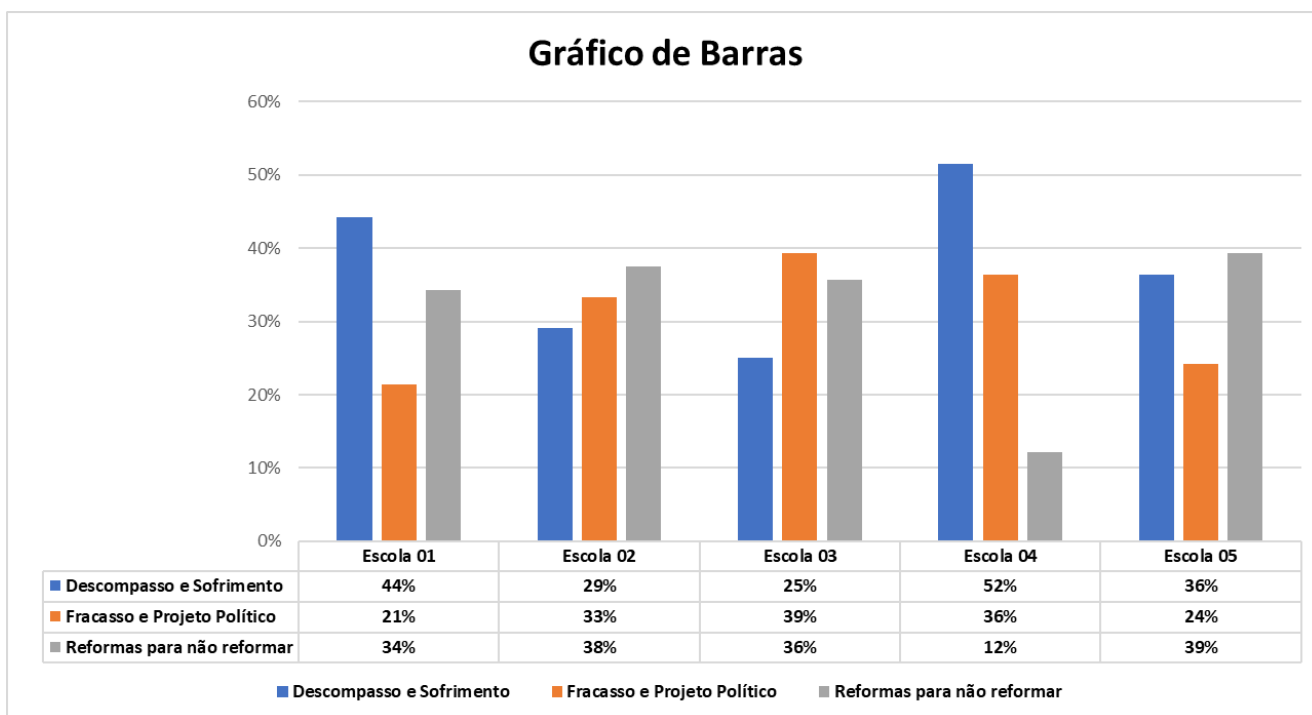


**Gráfico 23 - Comparativo – Gráfico de Barras de Subcategorias – Por Unidade**



### 4.3 A ANÁLISE DOS RESULTADOS

Transcorrido o caminho de confecção e sistematização dos dados, faz-se necessária uma análise do conjunto dos resultados, a fim de saber o que eles podem dar de si para, em seguida, relacioná-los com os objetivos desta investigação. Ao fazê-lo, avançaremos com a retomada de cada uma das três dimensões (4.2.3 Sobre a Estrutura das dimensões levantadas, p. 140) e de suas respectivas subcategorias, ambas construídas *a posteriori*, na busca de uma síntese coerente que consiga acomodar as devidas relações entre os elementos presentes em cada subcategoria. Antes, porém, é importante recordar que esta análise mais refinada tomará o resultado encontrado de cada uma das três dimensões (Trabalho Docente/ Escola (Instituição)/ Educação (Sociedade)), na convergência das 05 escolas. Desta forma, considerar-se-á o consolidado nos gráficos das três grandes dimensões e de suas respectivas subcategorias para o conjunto das escolas. Ao final, buscaremos uma visão panorâmica das três dimensões com suas possíveis imbricações.

Passemos para a primeira grande dimensão: **Trabalho Docente**. De acordo com a tabela 7 (p.150), a dimensão 01 reúne 05 subcategorias de expressão-chave encontradas durante o processo de confecção do DSC. Para um entendimento facilitado desta dimensão, podemos resumi-la aqui na expressão comum de *vida de professor(a)*. Nela se estabelecem e entrecruzam as relações que os profissionais produzem a partir do olhar que possuem sobre a própria profissão, sobre suas trajetórias individuais e na sua relação com a categoria.

Inicialmente, se consideramos a análise a partir do gráfico radar de subcategorias (p.173), encontramos o *reconhecimento* (Subcategoria D) e *desvalorização* (Subcategoria C) como aquelas subcategorias que concentram uma maior força em termos de incidência nas palavras-chave e ideias-centrais. A subcategoria *reconhecimento* pede um conjunto mais amplo de considerações. Primeiro, faz-se mister precisar o momento convulsionado no qual se deu a realização da pesquisa de campo. Uma parte das entrevistas *in loco* nas escolas ocorreu pouco

antes do movimento de paralisação<sup>77</sup> da categoria e a outra parte, logo depois da suspensão da greve. Em ambos os períodos de imersão e diálogo com os docentes, era nítido o clima tenso, marcado por insatisfações que atravessavam o diálogo durante as escutas. Uma análise mais superficial e apressada poderia creditar o conteúdo dos relatos diretamente a esse momento de tensão entre a categoria e o poder público. Uma saída fácil e plana de causa e efeito, confidente e condescendente com a ira, mas pouco reflexiva. Em síntese, um fechar de olhos para algo mais histórico e estrutural que engendra dor e sofrimento nesses profissionais. No caso específico aqui tratado, o *reconhecimento* para o profissional docente tem matizes que denotam situações e experiências específicas vividas por estes profissionais no exercício da profissão. Não é de se admirar que o tema do *reconhecimento* – ou a ausência dele, neste caso – seja o *leitmotiv* do debate dos docentes quando versam sobre a realidade que parece traduzir a visão social acerca da própria profissão.

Como categoria, o reconhecimento -com suas complexas dinâmicas - vem sendo debatido e trabalhado por muitos autores no bojo da teoria social. Numa perspectiva mais ampla, parece haver um consenso entre esses autores (Taylor, 2000, Fraser, 2001, Benhabib, 2002, Honneth, 2003/2013a) sobre as razões da incorporação da categoria de reconhecimento à teoria política mais contemporânea. Melo (2014, p. 18) aponta para duas grandes razões desse movimento. De um lado, este autor reforça uma espécie de enfraquecimento das grandes narrativas – luta de classes, contradição entre capital e trabalho, relação entre base econômica material e superestrutura política, utopia da sociedade do trabalho – agora incapazes de elaborar um diagnóstico adequado acerca das questões das dinâmicas dos conflitos sociais em tempo de capitalismo tardio. Do outro, recorda as reivindicações plurais encampadas pelos novos movimentos sociais, que carregam um maior engajamento da sociedade civil e a ampliação da agenda política em torno dessas reivindicações.

---

<sup>77</sup> Esta paralisação teve início no dia 04/05/2023. A exigência no reajuste dos salários que, segundo o Sindicato da Categoria, não sofriam alterações desde 2015 foi uma das principais razões para o início do movimento. Por outro lado, o Sindicato dos Professores também não reconhecia como suficiente a proposta de reajuste indicado pelo Governo Distrital, que concedia um aumento de 18%, dividindo este percentual de reajustes em três parcelas anuais de 6%. Além deste reajuste, os profissionais exigiam também a incorporação da gratificação de atividades pedagógicas, a melhoria nas condições de trabalho, solução para a quantidade exagerada de alunos em sala de aula e a imediata convocação dos professores concursados.

Logo de início, é curioso observar que grande parte das ponderações dos profissionais docentes sobre este tema do reconhecimento se assenta sobre o fato da escolha consciente de uma profissão extremamente importante para a sociedade. Uma autopercepção positiva da escolha profissional, enfim. Mesmo para a minoria daqueles que afirmaram não ter escolhido a profissão como uma primeira opção, revelaram satisfação com o trabalho em sala de aula. Isso reforça o fato já atestado por Nóvoa (1995, p. 54) de que a definição e compromisso com o papel de professor não se remetem preponderantemente à escolha inicial da profissão nem são por ela definidas. Muito embora seja importante afirmar que o ciclo de vida dos profissionais docentes se estabelece como um processo não linear. Ele recobre uma série de elementos de ordem sociológica e psicológica que incidem sobre a construção e compreensão que o sujeito tem acerca do desenvolvimento da própria profissão. Logo, há um risco particular, na percepção de Huberman, no processo de integração e análise de um mesmo grupo de indivíduos que compartilham traços e percepções comuns, tendo diferentes os seus contextos socioeconômicos e familiares.

Ainda assim, o contexto comum de trabalho compartilhado pelos profissionais docentes do ensino médio condensa algumas constantes que sofreram poucas alterações significativas com o passar dos anos. Este fato possibilita o encontro de pontos de intersecção entre os sujeitos no que tange o conjunto de representações e de ações e comportamentos que desempenham dentro de um espaço compartilhado de trabalho. Huberman parece subscrever este fato quando afirma que

as expectativas sociais, a gama de atividades, a hierarquização dos papéis, o leque de trajetórias, no plano administrativo, a organização do trabalho, as normas etc., não variaram assim tanto ao longo dos últimos trinta anos. Além disso, estes factores definem em grande parte os papéis a desempenhar no seio da profissão, de tal modo que cada geração interioriza representações e condutas análogas (Huberman, 1995 p.55).

Pois bem, as intersecções e as semelhanças encontradas na subcategoria de reconhecimento durante o relato dos profissionais em seu ambiente de trabalho, apontam para algumas considerações importantes. Primeiro, como reconhecimento, os profissionais docentes deixaram claro o valor e a importância da sua profissão para a sociedade como um todo. Neste ponto, ficou nítido que eles, pelo menos no que diz

respeito ao grupo de docentes desse segmento, não só discordavam como criticavam uma visão idealizada da profissão e da escolha por ela. Aqui foi possível notar o desvio do risco da *ilusão biográfica*, apontada por Bourdieu (1986). Ou seja, no universo de profissionais docentes escutados, não houve afirmações contundentes ou diretas do tipo “eu nasci para ser professor”, “não saberia fazer outra na vida” ou “toda a minha história me conduziu para esta profissão”. Pelo contrário, era na percepção de “*que o professor não é educador; professor é professor*”; e de que “*a profissão dele não é missão, é deontológico*.” (DSC da escola 03 – Subcategoria *reconhecimento*, p. 150) que versavam as histórias sobre a escolha e o olhar sobre a profissão que, de alguma maneira, conjuravam o entendimento do senso comum que aproxima o trabalho da docência a uma missão ou vocação específica. Este último entendimento é resultado de uma visão de identidade devedora do contexto histórico-social anterior à estatização do ensino e, portanto, da retirada do ensino da tutela da igreja (Nóvoa, 2003, p.15). Ainda hoje, essa concepção religiosa alimenta o imaginário de muitos a respeito da docência como profissão.

Todavia, notamos uma característica especial no discurso dos professores sobre o entendimento desses profissionais com relação ao reconhecimento: o fato de que o discurso deles compagina, ao mesmo tempo, uma *crítica* e um *ressentimento* ou *queixa*. A crítica – já afirmamos – está erguida com o rompimento da visão, digamos, religiosa da profissão. Os professores não são vocacionados ao ensino e a sua identidade profissional é sempre cambiável. Como a entende Pimenta, essa identidade profissional se constrói

a partir de revisão das tradições, mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Ela constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (Pimenta, 1996, p. 76)

Dessa forma, não há uma missão especial que circunda a identidade dessa profissão, mas as possibilidades de transformação que ela engendra: “*escolhi ser professor porque eu percebi, na minha própria vida, que a educação realmente transforma*”. (DSC da escola 03 – Subcategoria *reconhecimento*, p. 161). Segundo

muitos desses professores, essa percepção religiosamente enviesada só dificulta a luta por melhores condições de trabalho e açula ao conformismo e à resignação. Com o ressentimento é diferente. Ele evoca uma relação direta com a subcategoria *desvalorização*, que aparece em segundo lugar no gráfico radar (p. 173).

A subcategoria *desvalorização* também cobra algumas considerações. Assim como o reconhecimento, a desvalorização teve enorme incidência entre os profissionais docentes escutados. Capitular todos os sentidos que ela abarca colocaria à sobra da desimportância o conjunto da obra, já que ela tangencia elementos identificados nos temas da escola e da própria sociedade, a serem retomados mais à frente. Importa-nos acentuar a espécie de interface que ela faz com o ressentimento ou a queixa. Começemos com uma descrição um pouco mais ampliada do ressentimento ou queixa. É na esteira do entendimento de Maria Rita Kehl (2020) que trataremos tema do ressentimento. Pata esta autora, o ressentimento não é uma estrutura clínica ou mesmo um conceito da psicanálise, nem tampouco se confunde com um sintoma no rigor do termo. Ela o localiza como uma solução de compromisso entre dois campos psíquicos, a saber, o do narcisismo e o do Outro. O Outro, neste caso apresenta-se com sua face imaginária, para a qual se direcionam demandas de amor e reconhecimento. São essas demandas que determinam a representação do ressentido não como faltante, mas como *prejudicado*. Na verdade, Kehl descreve bem a armadilha perigosa na qual está preso este “prejudicado” quando declara: “o ressentido não é alguém capaz de se esquecer ou de perdoar; é um que não quer se esquecer, ou que “quer não se esquecer”, não perdoar, nem superar o mal que o vitimou<sup>78</sup>.

Não nos parece conveniente deter-nos aqui na perspectiva que privilegia o ressentimento a partir do aspecto do estado emocional do indivíduo ressentido. Até porque essa é a lógica que mais corresponde à vulgata atual. Ela convém e se adapta às demandas do capital. É a lógica que tenta promover insidiosamente a demissão do sujeito com suas características e possibilidades, gravitando em torno do narcisismo do indivíduo. Interessa-nos, ao contrário, apostar com Kehl (2020) na compreensão do

---

<sup>78</sup> Ressentimento: a psicanálise do ressentimento como sintoma social. **A terra é redonda: eppur si mueve**. 2020. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/ressentimento-2/> . Acesso em: 06 nov.2023.

ressentimento como um *sintoma social*. Ou seja, lançar sobre ele um olhar mais político, capturando elementos que fletam com o entendimento coletivo dos profissionais docentes no que diz respeito à desvalorização que afirmam padecer. Se consideramos este aspecto do ressentimento, é porque ele nos parece importante para entender a dificuldade de agência que encontramos no campo.

Retomemos algumas falas presentes nos discursos coletivos para, então, perceber o que elas revelam. Como já foi acenado mais acima, a desvalorização se estabelece do lado contrário do reconhecimento. Ela conclama um prejuízo, como veremos nesses exemplos abaixo.

A sociedade sempre vê a gente com certo “coitadismo”. “Ah, o professor”, “aquele ser abnegado ganha muito pouco”. É essa desvalorização pessoal da gente. Elas não nos veem como profissional, o profissional da educação. Enquanto figura da educação, eu ainda esperaria esse reconhecimento. (DSC da escola 03 – Subcategoria desvalorização, p. 161).

Sinto-me desvalorizada no sentido de que, enquanto profissional, se a gente também não executa, a gente tem menos valorização ainda. (DSC da escola 01 – Subcategoria desvalorização, p.154).

Você vai lá para baixo ao ver o quanto você está cansado, quanto é desgastante, o quanto muitas vezes não vale a pena, porque chega no final do mês, você está desesperado para já chegar o dia do salário. (DSC da escola 02 – Subcategoria desvalorização, p. 158).

Os discursos acima sobre a desvalorização desferem um desabafo, uma insatisfação ou queixa diante de condições entendidas como injustas, opressivas. Na expressão de Kehl (2002 p. 179), como “uma amargura que se cultiva”, já que tais condições representam, na história da educação pública, algo histórico e estrutural. Por outro lado, esses discursos também insinuam uma realidade injusta maciça diante da qual os profissionais parecem ter pouca ou quase nenhuma incidência. Algo que os assujeita, como uma realidade posta – ou melhor, imposta. Neste ponto, é possível descortinar um risco para o qual podem se resvalar os profissionais docentes, como categoria, caso não tomem consciência e desarmem o potencial danoso do ressentimento: o estreitamento e a diminuição do potencial de agência dos sujeitos. Mesmo que a manutenção do ressentimento traga, como recorda Kehl (2004, p.15), um tipo de ganho secundário ao queixoso, uma vez que o desresponsabiliza

moralmente pela situação que o ofende e assola essa posição desvia o sujeito do olhar sobre si (reflexivo), deixando-o incapaz de perceber que há uma participação sua na condição que o mantém aprisionado.

No seu espectro social, o ressentimento pode insuflar um dualismo e mesmo um reducionismo da realidade. Uma espécie de emparedamento das situações, onde o sujeito estabelece moralmente dois lados da realidade: o bom e o mal. Neste caso, do lado bom fica o próprio sujeito, sempre entendido na perspectiva do “prejudicado”. O outro lado – o mal – catalisa as investidas do opressor para o qual o ressentido ou queixoso direciona a sua acusação, na tentativa de que o outro reconheça o mal que lhe provocou. O ressentido, neste caso, permanece em uma zona de indefinição no que diz respeito à reivindicação que postula, já que não parece desejoso de recuperar o que outrora cedeu, mas de almejar aquele reconhecimento da falta que lhe foi produzida (Kehl, 2004, p. 16-21). No caso dos profissionais docentes escutados, essa queixa sedimenta em uma série de constatações sobre a desvalorização financeira da categoria, como se pode verificar abaixo.

Também me sinto muito desvalorizada, financeiramente falando. Apesar de tudo que a gente sofre, do desrespeito, das ameaças, da falta de estrutura, de tudo, em relação a salário, eu sinto que a categoria está muito desvalorizada. Principalmente porque as outras categorias, de nível superior do DF recebem bem mais do que nós. Então com relação a salário, me sinto muito desvalorizada. (DSC da escola 01 – Subcategoria desvalorização, p. 154).

Você olha para várias outras carreiras, que requer o ensino superior, e o professor está lá embaixo. A gente não recebe por isso de forma adequada. Nós deveríamos ser a categoria mais valorizada. (DSC da escola 02 – Subcategoria desvalorização, p. 158).

A sociedade sempre vê a gente com certo “coitadismo”. “Ah, o professor”, “aquele ser abnegado ganha muito pouco”. É essa desvalorização pessoal da gente. Elas não nos veem como profissional, o profissional da educação. (DSC da escola 03 – Subcategoria desvalorização, p. 161).

Às vezes eu penso: “por que que eu fiz isso da minha vida? [...] A gente não recebe o suficiente, porque aqui a gente tem no mínimo ali uns 10 anos de graduação. Se ela fosse realmente valorizada como devem ser valorizadas profissões que têm a formação que a gente tem. [...] Porque além do sucateamento, há desvalorização e o não cuidado da mão de obra que nós somos. (DSC da escola 04 – Subcategoria desvalorização p. 167).

Explicitamos aqui o que já repetimos anteriormente. Se fazemos essa inferência

sobre o tema do ressentimento que traduz muito da fala do sujeito coletivo depois da escuta no campo, é na tentativa de mostrar que este tipo de postura pode inviabilizar uma ação mais organizada da categoria, comprometendo, de certa forma, a transformação ou mudanças que os sujeitos desejam protagonizar na sociedade com relação à sua profissão. No ponto de vista de Kehl (2011, p. 338), seria uma passividade promovida pelo ressentimento que teria como causa o “divórcio entre a potência do sujeito e a sua capacidade de agir.”

A consciência de que há algo de responsabilidade dos próprios sujeitos no que se refere à situação de sofrimento que padecem, instala um processo reflexivo na categoria que a deixa mais sensível às armadilhas do ressentimento, já que este é solo fértil e pode desenvolver facilmente posturas extremadas. Isso não quer dizer que os profissionais docentes não sejam trabalhadores efetivamente prejudicados por políticas que os deixem impossibilitados de ação e diminuam suas capacidades reais de incidência. Não é isso. Atualmente, políticas públicas não implementadas devidamente ou elaboradas à margem da realidade das escolas e dos docentes podem produzir um estado de espírito das pessoas que se sentem “passadas para trás” na luta por um lugar ao sol que caracteriza a vida profissional e social nas sociedades capitalistas. (Kehl, 2004, p. 22). Retomaremos este ponto quando falarmos do tema da educação (sociedade).

Ainda existe um ponto intrigante e bastante grave que aparece no consolidado das subcategorias do tema da Profissão Docente: a subcategoria de *deslegitimação*. Esta subcategoria abre um debate inusitado. No discurso coletivo dos profissionais docentes, ela permeia uma questão política que pode ser definida a partir do binômio lugar/não lugar. Este lugar e não lugar angariam, necessariamente, elementos que trafegam na consideração política, mas sobretudo econômica e, por conseguinte, na dúvida utilitarista sobre a pertinência ou mesmo a necessidade da própria profissão docente na atualidade. Por razões de escopo, não vamos repropor uma construção histórica do conceito de deslegitimação. Limitar-nos-emos a destacar e compreender como os profissionais docentes percebem a existência de um processo de deslegitimação que caminha *pari passu* com uma lógica da desvalorização.

Tomar – ao modo de aproximação – um dado semântico para entendimento da

deslegitimação pode nos ajudar neste ponto. A deslegitimação, em sua acepção latina, evoca uma relação de inconformidade com a lei. Em outras palavras, não *legitimus*<sup>79</sup> pode ser entendido igualmente como não-autorizado, injustificado, desacreditado. Ora, na compreensão apresentada no discurso dos profissionais, esse aspecto da deslegitimação aparece como decorrência da desvalorização, já apontada anteriormente. Em pouquíssimas palavras, a deslegitimação pode ser consolidada, a partir da estratégia da desvalorização, como um dos seus frutos maduros. Poder-se-ia dizer que enquanto a desvalorização é o não reconhecimento do *discurso do sujeito*, a deslegitimação é o não reconhecimento do *sujeito do discurso*. É na forma de desconsideração, de indiferença à fala ou à situação e, por fim, na tensão entre um discurso social de valorização e uma realidade de descaso e descrédito que os profissionais docentes se expressam.

Eu me sinto desafiada, como educadora, e hoje eu me sinto também nesse não lugar. [...]. Sinto que a profissão de professor é muito silenciada nos seus debates. Ainda que tenha um “ah, vamos ouvir os professores”, mas parece um discurso vazio. Você não consegue se aprofundar em nada, então a gente está aqui falando de sentido do trabalho. (DSC da escola 01 – Subcategoria deslegitimação p. 153).

Eu vejo a nossa deslegitimação, é pedagógica. A educação me desconsidera como sujeito nessa educação. Não me vê como profissional, uma pessoa que entende da área. A gente escuta todo o diagnóstico do médico, outro profissional, um advogado, mas quando o diagnóstico parte do docente vêm os “pitacos”, né? Parece que a gente não sabe do que está falando. Mas a gente está vendo que a alguma coisa está sendo escondida. É o próprio professor e é muito triste. Um sol eclipsado, não acessa a sociedade. A grande busca é legitimar o nosso papel de professor. (DSC da escola 03 – Subcategoria deslegitimação p. 160-161).

Realmente esse local do professor, eu acho que está morrendo. [...]. Para mim a trajetória como professor é um conflito ainda que eu lido. (DSC da escola 04 – Subcategoria deslegitimação p.166).

Eu me vejo descrente na minha profissão. A gente realmente, infelizmente, enfrenta sérios problemas na profissão, então tem que gostar muito, tem que acreditar muito. (DSC da escola 05 – Subcategoria deslegitimação p. 170-171).

Note-se que a deslegitimação de que falam aqui os profissionais docentes versa sobre um discurso que, como dissemos, atravessado e engendrado pela

---

<sup>79</sup> Referimo-nos, aqui, a tradução que encontramos no *Online Etymology Dictionary*. LEGITIMUS. In: *Online Etymology Dictionary*. 2017. Disponível em: < <https://www.etymonline.com> >. Acesso em: 12/11/2023.

desvalorização, cuja base é sobretudo econômica. A sociedade de maneira mais genérica e as famílias e estudantes que frequentam o ambiente escolar, de modo mais estrito, parecem subscrever essa desconfiança do profissional e de sua capacidade. À desconfiança, na verdade, subjaz um valor menor dado ao profissional, já que, numa sociedade do *ethos* do capital<sup>80</sup>, este profissional se apresenta como um trabalhador que ganha pouco. Logo, tomada pelo *demônio das comparações*<sup>81</sup> (Anderson, 1998), a sociedade atribui pouco valor ao trabalho desenvolvido por esses profissionais pelo simples fato de que, comparada a outras profissões de prestígio social e altos proventos, a docência ocupa um lugar desconcertante na lista. Isso aparece claramente na percepção dos professores, quando sentenciam: “você olha para outras carreiras que requiere(m)\* o ensino superior, e o professor tá lá embaixo. [...] Nós deveríamos ser a categoria mais valorizada. (DSC da escola 05 – Subcategoria deslegitimação p. 158).

Pleiteamos, nesse sentido, uma primeira grande inferência a partir da análise dos dados. Esta inferência diz respeito ao entendimento da formação de um “*círculo da desvalorização da profissão docente*”. Círculo que tem na *desvalorização econômica* o seu início e que se desdobra na *desvalorização da profissão* que, por sua vez, produz uma *desvalorização moral* do trabalhador como sujeito. Ou seja, o profissional docente é aquele que, na sociedade do *ethos* do capital, ganha pouco pelo que faz; conseqüentemente, tem uma profissão que não pode ser considerada boa, já que ela é tão mal remunerada e pouco reconhecida e, por fim, o sujeito é pouco valorizado pelo lugar social que ocupa, uma vez que “só” pôde almejar uma profissão com semelhantes características. Dentro deste círculo fechado da desvalorização, encontra-se o profissional docente, imprensado sob tais condições desfavoráveis, com a margem de agência reduzida, como aqueles que, segundo Scheler (1958 [1912], p. 14) “se debatem em vão sob o aguilhão da autoridade” (*apud* Kehl, 2020, p.12).

---

<sup>80</sup> Esta expressão, nós a tomamos de empréstimo da obra *Subjetividade sem valor: trabalho e formas subjetivas no tempo histórico capitalista*, de Fernando Gastal de Castro. Inclusive, este brilhante trabalho será utilizado para iluminar e fundamentar outras inferências sobre os dados recolhidos em campo.

<sup>79</sup> Expressão retirada da obra do sociólogo Benedict Anderson *The Spectre of Comparisons: Nationalism, Southeast Asia and the World*. Londres/ Nova York: Verso, 1998.

Finalmente, a análise da dimensão do trabalho docente não se esgota neste ponto. Ainda faltam duas subcategorias: *adaptabilidade e sobretrabalho*. Entretanto, preferimos retomá-las mais à frente, onde parecem recobrar um maior sentido. Mesmo consideradas nos discursos dos profissionais docentes como relacionadas ao desenvolvimento do seu trabalho no cotidiano, elas compõem um quadro mais harmonioso na relação com o do tema da Sociedade (Educação), uma vez que aparece como consequência da implementação da política do Novo Ensino Médio (NEM). A propósito, é para a segunda dimensão que trata sobre a escola que avançaremos agora na análise.

Começemos com uma intrigante constatação: a desconfiança que a sociedade tem sobre o profissional docente e o seu lugar social - demonstrada alguns parágrafos acima - não se restringe unicamente aos professores. Como um rio cársico, ela também tem impactado a estrutura e o relevo das escolas nos últimos tempos. Este é um fenômeno que dispensa análises demasiadamente profundas. Basta olhar para o aumento considerável no número de ataques às instituições escolares no Brasil registrados nos últimos anos<sup>82</sup>. Ou seja, é flagrante e incontestado o aumento vertiginoso do índice de violência nas e contra as escolas. Por razões óbvias de foco, não desdobraremos este tema da violência contra e nas escolas. Trata-se de um estudo extremamente complexo que toca uma miríade de variáveis e fatores de natureza diversa e, portanto, que demanda um tipo de abordagem específica. Acentuamos este fato logo de entrada apenas para atestar uma espécie de sintoma que revela – ou pelo menos acena – para um mal-estar pelo qual passa essa instituição escolar atualmente.

---

<sup>82</sup> Dados recentes levantados pelo Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão, do Instituto Unibanco indicam que, até o ano 2000 não havia registros de atentados contra escolas no país. No entanto, entre 2002 e 2023 este índice subiu para 23 ataques a instituições escolares. Sendo 50% deste número fatos ocorridos nos últimos dois anos. Estas informações podem ser verificadas em matéria que se encontra no site do próprio observatório <[https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/os-desafios-da-violencia-contras-e-nas-escolas?campaignid=20486978387&adposition=&adgroupid=157800608631&matchtype=b&keyword=viol%C3%Aancia%20nas%20escolas&uf=&nomecampanha=&pht=&gclid=Cj0KCQIAR8eqBhD3ARIsAle-buOG60UgER2LGpr9qLo\\_PFUjpnfFb2UofXpXF-m1a8o2uPhA9HjD-QAaArAHEALw\\_wcB](https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/os-desafios-da-violencia-contras-e-nas-escolas?campaignid=20486978387&adposition=&adgroupid=157800608631&matchtype=b&keyword=viol%C3%Aancia%20nas%20escolas&uf=&nomecampanha=&pht=&gclid=Cj0KCQIAR8eqBhD3ARIsAle-buOG60UgER2LGpr9qLo_PFUjpnfFb2UofXpXF-m1a8o2uPhA9HjD-QAaArAHEALw_wcB)>. Acesso em: 13 nov. 2023. Neste ponto da violência, é preciso destacar que o Brasil lidera o *ranking* de violência contra os professores aponta a pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com mais de 100 mil professores e diretores de escolas de ensino fundamental e médio no país. FERREIRA, A. Ricardo. **Brasil lidera o ranking de violência contra os professores**. 2017. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/brasil-lidera-ranking-de-violencia-contraprofessores/>>. Acesso em: 13 nov. 2023.

Ao lado da violência há, evidentemente, outros fatores que corroboram para a desconfiança em relação às escolas. Alguns desses fatores são evidenciados pelos profissionais docentes e aparecem na pesquisa de campo a partir de 04 subcategorias que reúnem a percepção dos professores em sua relação com essa instituição. Na tabela 33 (p.175), essas subcategorias são apresentadas como: *burocracia*, *estrutura*, *gestão* e *lugar social*. No intuito de facilitar igualmente o entendimento dessa dimensão, propomos sintetizá-la como *descompasso social*. A nosso ver, essa expressão traduz com honestidade a realidade atual da escola e, dentro dela, a situação na qual se encontram os profissionais docentes. Iniciemos igualmente tomando aqui a referência do gráfico radar de subcategorias (p.194). Nele, as subcategorias *gestão* e *lugar social* aparecem com 38% e 28%, respectivamente, enquanto *burocracia* recolhe 18% e *estrutura* 17%.

Considerando o grau de incidência das palavras-chave e ideias-centrais, tomemos como início da análise a subcategoria *gestão*. Para discorrer sobre o tema da gestão, é fundamental que entendamos como está conformada a estrutura organizacional da escola pública no Distrito Federal. De acordo com o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, em seu Capítulo III, Seção II que trata sobre a Equipe Gestora, traz a seguinte especificação no artigo 7º:

A equipe gestora é composta por **Diretor** e **Vice-Diretor**, **Supervisores** e **Chefe de Secretaria**, conforme a modulação de cada unidade escolar, em consonância com as deliberações do Conselho Escolar, respeitadas as disposições legais (2019, p. 16 – grifo nosso).

De modo geral, esses entes presentes na estrutura organizacional da escola representam, segundo afirma o próprio regimento, um dos mecanismos de participação que darão efetividade à gestão democrática nas unidades escolares, ao lado dos Órgãos Colegiados (Assembleia Geral Escolar, Conselho Escolar, Conselho de Classe e Grêmio Estudantil). Especificamente sobre o corpo docente que compõe as escolas, este mesmo regimento traça o perfil profissional e a habilitação exigidos aos professores para a execução do seu trabalho (2019, Art.301, p. 109). Em seguida, nos artigos 302 e 303 descreve em tópicos o que denomina como *direito e obrigações dos professores* (2019, p.109-112). Em relação a esses direitos e deveres, digamos que há, no mínimo, uma curiosidade que merece ser denotada. São apenas 06 os

minguados incisos que correspondem ao conjunto de direitos dos profissionais docentes, frente aos 33 que expressam as suas obrigações.

Todavia, não é no terreno estritamente jurídico/regimentar que pretendemos centrar a análise da escola. Já evocamos no início deste trabalho que essa análise será eminentemente fenomenológica. Isto é, ela terá como foco o conteúdo da escuta realizada com os profissionais em seu ambiente de trabalho. Recordamos que essa escuta realizada no campo empírico enseja o encontro do relato de sentido que o sujeito elabora e apreende a partir da sua trajetória sócioprofissional, escolhida como perímetro desta pesquisa. O que se pretende evitar aqui é – recordamos – a opção antecipada por generalizações ou mesmo análises vindas “de cima” que correspondem mais ao que se *diz* do profissional docente do que o eles dizem de si mesmos. Evade-se, assim, perspectivas de um estudo que encarcera o cotidiano do trabalho docente em quadros sociais mais gerais e englobantes, sobretudo por compreender que

A força, mas igualmente a peculiaridade das práticas cotidianas é que elas reproduzem bem as variáveis do sistema, mas o fazem introduzindo nele constantes deslocamentos, desorientações, conflitos, desvios, tensões e contradições, cujo peso acumulado, dia após dia acaba produzindo, às vezes, outra coisa em vez daquilo que as variáveis anunciam (Tardif & Lessard, 2013, p. 38).

No caso dos profissionais docentes escutados nas 05 escolas, percebemos que, ao falar sobre a gestão da escola, tanto as variáveis quanto as tensões e deslocamentos apareceram claramente. O acento dos discursos dos sujeitos recaiu sobre a importância crucial da gestão na orientação e fortalecimento do lugar e do papel dos professores dentro e fora da escola ou mesmo na ampliação do sofrimento e desvalorização desses sujeitos e de seu real potencial. Neste caso, foi na perspectiva da relação de cuidado, empatia, das negociações e arranjos subjetivos que a gestão promove ou deveria promover que orbitaram os discursos, como se pode observar abaixo.

Talvez seja uma característica da escola pública, essa união nesses momentos mais difíceis tenha sido a principal diferença para eu continuar até hoje, firme e forte. [...]. A direção, quando passa uma segurança para o professor, você se sente confortável e o trabalho flui, mesmo com as dificuldades. [...]. Porque é muito ruim, já tem uma situação complicada, onde a gente fica desamparado e tem uma gestão também que não está preparada para isso. (DSC da escola 01 – Subcategoria gestão p. 178).

Quando eu cheguei aqui nessa escola, eu cheguei doente. Esse olhar humanizado com o grupo, faz muita diferença. Esse bom senso que eles têm, isso permite que a gente faça um bom trabalho, né? Então aqui a gente tem muita liberdade para trabalhar, a gente tem vários problemas pedagógicos para resolver, mas eu sinto, diferente em outras escolas, eu sinto que aqui eu não estou sozinho. [...]. Apesar de todos os problemas que a gente tem na escola, a gente tem ânimo de trabalhar, de fazer um trabalho diferente. (DSC da escola 03 – Subcategoria gestão p.184-185).

Realmente o ambiente de trabalho interfere bastante. Eu passei por várias escolas, várias escolas. Eu saí de um lugar muito difícil, onde trouxe muitos males devido a gestão, onde nós vimos coisas absurdas. [...]. A valorização, respeito que a gente tem por parte da escola e que é transmitida também aos alunos. Por mais que a gente tenha todas as dificuldades que nós temos no geral dentro do sistema, mas quando você tem um ambiente onde você é acolhido, respeitado, valorizado, isso faz com que o seu trabalho também seja melhor. (DSC da escola 05 – Subcategoria gestão p.192).

Estes fragmentos traduzem, a nosso entender, a compreensão mais aproximada que os professores têm sobre o lugar e papel da gestão dentro de uma unidade escolar. Neste caso, o conteúdo dessa compreensão se reconhece no terreno comum da constituição de vínculos afetivos e no cuidado e efeito que a presença ou ausência deles têm no desenvolvimento do trabalho concreto desses professores. Isso deriva do fato de que, no interior das escolas, o trabalho dos professores não se reduz ao cumprimento e execução de atividades submetidas a prescrições gélidas, metas e resultados. Ele é, inicialmente, uma atividade de interações humanas<sup>83</sup>, onde os profissionais docentes são atores que pensam e dão sentido e significado à ação que desenvolvem, assumindo o desempenho da sua função como uma experiência pessoal (Tardif & Lessard, 2013).

Já se é sabido que a gestão escolar não pode ser reduzida exclusivamente à dimensão administrativa<sup>84</sup>. Nesse entendimento reducionista, esta dimensão – como acentua Santos Filho (1998), fica caracterizada por uma concepção técnica, compartimentada e estanque, concentrando a sua base na perspectiva da autoridade

---

<sup>83</sup> A tese da profissão docente como *profissão de interações humanas* já foi defendida neste trabalho, quando a tomamos como um entendimento compartilhado com os autores Tardif e Lessard (2013).

<sup>84</sup> Uma revisão bibliográfica bem completa sobre o tema da *gestão escolar* pode ser encontrada no artigo OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 876–900, jul. 2018. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjknBGPYD/?lang=pt#> >. Acesso em: 15 nov. 2023.

e do poder. O entendimento da gestão escolar é diferente. Ele considera

o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, na forma democrática de tomada de decisões (Libâneo, 2007, p.324).

Essa distinção nos ajuda na análise justamente no ponto em que os profissionais docentes, em seus discursos, acentuam que o resultado de uma boa gestão escolar é a construção de um espaço democrático e empático aos desafios e às necessidades dos trabalhadores, em favor de uma força coletiva para que a escola não sucumba na busca de seus objetivos. Por outro lado, notamos que houve também um certo “recuo”, um desconforto visível no grupo ao ter de ser confrontado com o tema da gestão da unidade. Inclusive, essa postura se acentuava nos grupos onde membros da equipe gestora da escola permaneceram integralmente no momento das entrevistas. Os professores reconheceram que para eles esta é *realmente uma conversa sensível. Talvez porque a gente está falando das interrelações e desse lugar de hierarquia e chefia, enfim.* (DSC da escola 04 – Subcategoria gestão p.188).

Enquanto parte das observações dos docentes sobre as questões da gestão acentuava a força que esta tem na qualidade do trabalho desenvolvido na escola, outra parte dessas observações delatavam que os gestores também podem figurar, em grande medida, como o epicentro dos conflitos que os profissionais vivenciam com os outros sujeitos que compartilham com eles o espaço escolar: estudantes, colegas, família e, inclusive, com os próprios gestores. Esses fatos são identificados pelos profissionais docentes no ataque a colegas que, na busca de um trabalho mais autoral, regulado por uma autonomia relativa e um posicionamento mais crítico, sofriam o peso de uma gestão arbitrária.

Então, você tinha professores excelentes que trabalhavam em escolas que não incentivavam o trabalho deles. Eu já vi escolas que tinham um projeto sensacional que foi destruído porque eles não concordavam com a perspectiva da escola. Eu trabalhei em escola que a gente sofria assédio moral, a gente era massacrado por uma questão política. (DSC da escola 04 – Subcategoria gestão p. 188).

Eu saí de um lugar muito difícil, onde trouxe muitos males devido a gestão, onde nós vimos coisas absurdas. (DSC da escola 05 – Subcategoria gestão p.192).

Outro ponto acentuado foi a hipervalorização que a gestão dá aos alunos e seus

posicionamentos, colocando um peso maior na balança das suas exigências e reivindicações. Os professores notam isso como um movimento político que tenta evitar um certo desprestígio da escola por fomentar mal-estar nos adolescentes e suas famílias. Em síntese, um “lavar-se as mãos” diante das dificuldades do docente.

O aluno é o aluno, ele que manda e, sabe, é muito difícil essa relação de autonomia e autoridade enquanto professor. [...]. A escola queria passar todo mundo. Passar porque tem que *bater meta*, porque a escola perde um *status*. Isso demoliu toda a minha vontade de estar em sala de aula. (DSC da escola 01 – Subcategoria gestão p.178 – grifo nosso).

É preciso salientar que este posicionamento da escola está também atravessado por uma realidade burocrática que a engloba e supera. Realidade que os professores – e gestores – demonstraram total consciência e manifestaram como movimento que está sob a égide de uma racionalidade burocrática de organização do trabalho da escola. Daí que a subcategoria *burocracia* elaborada *a posteriori*, a partir do discurso dos profissionais docentes escutados, endereça-se e se traduz em distintas situações de desconforto na execução mesma do trabalho: gestão da sala de aula, falta de pagamento e descontinuidade de processos outrora iniciados; isso para dar apenas alguns exemplos mais emblemáticos. O resultado de todo esse processo burocrático é, sem dúvida, uma pressão contínua sobre a organização do trabalho dentro da escola e, por conseguinte, sobre a experiência do profissional docente. Este, por sua vez, tem comprometida a sua capacidade de controlar situações e fatos que são uma constante no seu trabalho.

Existe um problema burocrático e administrativo gigantesco. [...]. Então, eu vejo uma questão administrativa, burocrática. Agora você tem que dividir essas tarefas mentais nas caixinhas. Estressante! (DSC da escola 01 – Subcategoria burocracia p.176).

Temos um potencial imenso com os alunos dentro de sala de aula e a gente não consegue explorar isso. [...]. Eu também botei os problemas em vermelho, porque eu fiquei aqui três meses sem receber. Então, 3 meses. (DSC da escola 02 – Subcategoria burocracia p.180).

Quando cheguei, senti também um estranhamento assim, de pedidos que eu tinha que eram extremamente necessários para mim, para o meu desenvolvimento em sala de aula, e que não foram tão reconhecidos. [...] E o nosso trabalho, às vezes, ele é o tempo todo interrompido. Interrompido pela burocracia da escola, interrompido por um projeto mirabolante que vem da Secretaria que ela tira não sei de onde. A gente é o tempo todo interrompido. (DSC da escola 04 – Subcategoria burocracia p. 186).

As falas acima nos parecem importantes para compreender como os sujeitos vão internalizando e amalgamando essas condicionantes sociais e estruturais no seio de suas experiências individuais e como elas marcam, portanto, a constituição da historicidade desse sujeito, dentro do seu ambiente de trabalho. Este fato ocorre porque

a maioria dos docentes descrevem suas práticas não em termos de funções, mas em termos de experiência [...]. Por outro lado, os docentes se referem sem cessar a uma interpretação pessoal da sua função por meio da construção de um ofício apresentado como uma experiência privada, quando não íntima [...]. Assim, mesmo estando ligados às regras burocráticas que os oprimem, os docentes definem seu ofício como uma experiência, como uma construção individual realizada a partir de elementos dispersos: o respeito ao programa, a preocupação pelas pessoas, o apreço pelas performances, pela justiça (Dubet, 1994, p. 16-17 *apud* Tardif & Lessard, 2013, p. 53-54).

O impacto da burocracia não termina por aqui. Tampouco se resume a uma opção deliberada da escola. Por isso mesmo, ele retornará mais adiante na abordagem do tema da sociedade (educação), onde ele consta como uma invariável da própria constituição das políticas públicas de educação, segundo a ótica dos docentes. Ótica que os sujeitos confirmam quando entendem que este *não é um problema unicamente do microcosmos da escola, mas é um reflexo social*. (DSC da escola 04 – Subcategoria burocracia, p. 175).

Não é exagero terminar a análise da escola afirmando que esta instituição está sob ataque. Literal e simbolicamente. O relato dos docentes não faz mais do que confirmar que esse ataque tem inúmeras causas e facetas, mas que todas elas desaguam em um rio comum de um *descompasso social* sem precedentes da instituição. Sob esses inúmeros aspectos que delineiam a situação das escolas atualmente, constitui-se um híbrido, uma mescla paradoxal: processos de gestão cada vez mais fragilizados e reféns das exigências inclementes de resultados, frutos de aumento de performances em avaliações de larga escala exigidas para que a escola mantenha um *status* e continue atrativa a estudantes; pressão e expectativas sociais lançadas sobre a escola e seus gestores e professores; imbróglis administrativos, decorrentes de postura burocrática que, às vezes, torna-se paralisante; reorganização e divisão do trabalho, exigindo maior flexibilidade de gestores, alunos e,

inevitavelmente, dos docentes, na direção de uma ideologia gerencialista que coloca a educação a serviço do sistema econômico. A escola está, portanto, completamente imersa nesse híbrido paradoxal. Os seus contornos, muitas vezes aludidos na voz dos profissionais docentes aparecem dentro do *frame* mais amplo do entendimento que os professores manifestam sobre a postura do Estado com relação às políticas de educação. É esse entendimento que aparece nos discursos dos sujeitos na terceira e última dimensão analisada neste trabalho: *educação (sociedade)*.

A dimensão da educação (sociedade) recolheu – durante a escuta do campo - as situações desconcertantes e crônicas vivenciadas pelos profissionais docentes no interior das escolas, como consequências diretas das políticas educacionais pensadas e implementadas para o segmento do ensino médio. Também permitiu que enxergássemos as principais consequências dessas situações no favorecimento de formas históricas de subjetividade que caminham na direção contrária de uma historicidade íntegra, autônoma e fortalecidas pelos vínculos com os outros. Durante a análise desta dimensão, faremos a articulação das subcategorias que lhe são próprias e aludiremos àquelas que – como dissemos – ganham melhor entendimento na relação com esse conjunto. É o caso específico das subcategorias *adaptabilidade*, *sobretabalho*, *estrutura* e *lugar social*, que compuseram, respectivamente, as dimensões de Trabalho Docente e Escola (instituição).

Partindo do mesmo ponto de análise das duas primeiras dimensões, nesta terceira dimensão o gráfico radar (p. 213) aponta para três subcategorias encontradas *a posteriori* decorrentes do conjunto de relatos dos sujeitos em questão: *descompasso e sofrimento*, *reformas para não reformar* e *fracasso e projeto político*. Neste gráfico, as duas primeiras subcategorias com mais força e maior incidência representam 39% e 32%, enquanto a última fica com 29% dessa incidência. Como fizemos nas duas outras, propomos que esta terceira dimensão, de modo a simplificar a sua compreensão, seja sintetizada na expressão *política ineficaz*. Este foi o modo que, nas palavras dos profissionais docentes, resume a sua *“frustração em decorrência da conjuntura política.”* (DSC da escola 01 – Subcategoria fracasso e projeto político, p.198). A seguir, tomaremos cada uma das subcategorias, resgatando o conteúdo do posicionamento dos professores sobre elas e, claro, produzindo as devidas

articulações entre elas com o apoio de distintos autores que nos ajudarão na constituição de algumas inferências a partir dos dados.

À subcategoria *descompasso e sofrimento*, o DSC de cada escola apontou igualmente para uma realidade angustiante para os professores. Essa realidade exige dos sujeitos uma constante reflexão sobre o lugar que eles, a escola e os estudantes estão neste momento histórico e político da educação. O *descompasso social* já inferido no tocante à situação da escola se coagula em situações de sofrimento psíquico, insegurança e descrença no presente e no futuro da educação e da própria profissão docente, na sua forma de atuar.

Está muito difícil, está muito difícil. Um professor sofre diariamente, ameaça sem fim e é justamente essa situação que nós estamos passando no momento. É uma situação que eu acho que a gente está patinando e batendo cabeça, com relação ao currículo que implodiu tudo que a gente tinha de importante de conhecimento. (DSC da escola 01 – Subcategoria descompasso e sofrimento p. 197).

Eu não sinto, em termos de sistema educacional, que a nossa atividade seja valorizada, que existe uma construção de um imaginário social que valorize o professor. A gente precisa sempre estar mobilizados para tentar fazer com que a educação ganhe um lugar que ela merece. [...]. Os meninos, depois da pandemia, parece que fizeram “*brainwashing*”, eles falam que não lembram de nada, que aula online foi para um lugar do cérebro que eles nem sabem onde está. (DSC da escola 02 – Subcategoria descompasso e sofrimento p. 200).

Sofremos um assédio muito grande da sociedade. Quando você pega uma pandemia de dois anos, e depois dessa pandemia, você implanta um projeto completamente novo que ia mexer com toda uma estrutura, principalmente a mental, e nada foi preparado, nem do aluno, nem do pai, nem do professor e nem dos gestores. [...]. Então, se somam ainda os problemas estruturais da Secretaria educação, que também no fim das contas, a gente é a ponta do iceberg. (DSC da escola 03 – Subcategoria descompasso e sofrimento p. 202-203).

Então assim, a gente está vivendo uma sociedade onde as pessoas, não é de uma forma geral, mas mídia coloca como uma geração super, ultra equipada intelectualmente, tudo que na prática não é isso que se observa. [...]. Acho que eu vejo muitas vezes esse discurso sendo repetido de “nossas coisas estão piorando”, e aí eu concordo. [...]. Eles vão fazer, infelizmente, parte de uma geração extremamente lesionada em vários níveis: cognitivos, emocionais, motores; também que tudo isso é somático. Então é isso, esse ensino médio está para preparar uma máquina, mas felizmente a gente está lidando com gente. [...]. Muito desse comportamento errático que eles têm de não fazer o mínimo do mínimo, assim de estar numa sala de aula na hora certa de ficar até o final da aula, de fazer tarefa de casa, de cumprir com as demandas, vem muito a falta de perspectiva deles. (DSC da escola 04 – Subcategoria descompasso e sofrimento p. 206).

A gente está fazendo umas apostas em coisas muito novas e que a gente mesmo entendeu ainda. [...]. Além do ensino médio, a própria educação, porque hoje em dia, como nunca em nenhum outro tempo, o professor de certa forma pode até ser substituído na questão dos conteúdos. O professor acaba tendo que buscar se especializar num outro ramo. O profissional vai ter que se reciclar mais uma vez, de certo modo, compulsório. [...]. A gente não sabe o que a gente vai fazer. (DSC da escola 05 – Subcategoria descompasso e sofrimento p. 209-210).

De um lado, este compilado de situações nos aproxima da vivência dos sujeitos. Do outro, ele nos insere no contexto mais amplo da criação e desenvolvimento das políticas educacionais do país e de seu – sempre – conturbado processo de implementação. Nos itens 2.5: O MUNDO DO TRABALHO E O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA (p. 92), 2.5.2: SISTEMA EDUCACIONAL DE BRASÍLIA-DF: BREVE RESGATE HISTÓRICO (p. 103) e 2.6.3: NOVO ENSINO MÉDIO (NEM): O CAMINHO PROPOSTO PARA O DF (p.108), já recolhemos elementos suficientes sobre o trabalho docente na educação básica, fizemos breve resgate histórico do sistema educacional nos primórdios de Brasília e indicamos o caminho proposto pelo DF para a implementação do novo ensino médio (NEM). Este movimento foi suficiente para compreender o quanto as políticas nacionais de educação estão adequadas a partir de padrões supranacionais, conectados a orientações de organismos multilaterais, cujas metas e indicadores para a educação atendem a uma agenda econômica e capitalista global.<sup>85</sup>

Por isso mesmo, a subcategoria *descompasso e sofrimento* só pode ser integralmente contextualizada se convoca à cena a outra subcategoria de maior força no discurso dos sujeitos sobre o tema da educação (sociedade): *reformas para não reformar*. Nesta subcategoria, o novo ensino médio (NEM) destaca-se como o ponto nevralgico que concentra a crítica e, por vezes, até a fúria dos profissionais docentes sobre as dores e sofrimentos que esta política vem trazendo às escolas e aos atores que a compõem, especialmente aos professores.

Primeiro, recordemos que a lei nº 13.415/2017 institui o Novo Ensino Médio

---

<sup>85</sup> Um texto que recolhe e contextualiza solidamente as políticas educacionais no Brasil, bem como o efeito que elas têm sobre as escolas, está no artigo LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 38–62, jan. 2016. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtqY4GVPJ5rNYZQfWYBPPb/?lang=pt#> >. Acesso em: 20 nov. 2023.

(NEM) e modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), oferecendo uma nova estrutura curricular para o segmento. No entanto, foi apenas no início de 2022 que a reforma começou a ser implementada de forma progressiva. A proposta era fechar este ciclo de implementação em 2024. Contudo, com o advento da pandemia de COVID-19 e suas consequências drásticas em mortes e no fechamento das escolas por dois anos, as unidades se viram sem o devido apoio técnico e financeiro do MEC às redes estaduais, sobretudo durante a gestão do último governo federal. Somam-se a isso uma série de problemas surgidos desde o início do processo de implementação do Novo Ensino Médio. Problemas de ordem curricular, mas também estrutural e mesmo profissional que dessem conta da implementação dessa reforma, produziram nos gestores e principalmente nos professores a sensação de grande instabilidade; além da convicção de que o processo de elaboração do Novo Ensino Médio desconsiderou a realidade dos alunos, das escolas, dos gestores e dos profissionais docentes nesse processo. A dor destes últimos é claramente expressa em um sem-fim de ponderações presentes nos discursos de cada uma das escolas acerca dessa reforma.

A gente precisa desse espaço de debate sobre o novo ensino médio para a nossa escola. A gente vive um momento chave para o ensino médio, que é justamente o momento que a sociedade parou para olhar para esse segmento da educação. [...]. O que tem sido feito efetivamente para ouvir os professores? Acho que nós também nos perdemos nesse contexto todo e os alunos também se perderam no ensino médio. (DSC da escola 01 – Subcategoria reformas para não reformar p. 199).

No início da implementação do novo ensino médio, eu li os documentos e no papel parece sorvete caramelizado com flocos crocantes; é impressionante, é muito bom. No entanto, a gente se depara com a realidade. Ele não foi suficientemente debatido com a comunidade escolar. Eu vejo que o novo ensino médio está mal implementado, mal pensado, mal discutido, que a gente está carregando uma coisa que devia ter sido melhorada. [...]. O novo ensino médio foi implementado sem que houvesse maior investimento na educação. Então, isso passa por mais investimento. (DSC da escola 02 – Subcategoria reformas para não reformar p. 202).

O novo ensino médio ocorreu sem nenhuma condição material de fato para isso. Falta de informação, as questões trabalhistas da Secretaria que são imensas. [...] O estudante que está terminando o ensino médio, os dados apontam que geralmente ele tem um nível de proficiência de um estudante do ensino fundamental. O ensino médio não está dando nenhum resultado, ele não está sendo bom para o estudante. [...]. Então, houve uma descaracterização total do ensino médio e a gente está sempre recomeçando com as famosas “fraseologias”

(DSC da escola 04 – Subcategoria reformas para não reformar p. 204-205).

Então, hoje eu acho que o ensino médio ele está defasado. Eu acho que o ensino médio, hoje com o NEM, ficou extremamente segregado. Ele é um ensino médio feito para quem tem disponibilidade de tempo e ainda estrutura, com um estudante que não vai ter tudo isso. [...]. Não é essa utopia linda de que, “ah, ele vai fazer vários itinerários integradores e a vida dele vai ser diferente lá fora”; ele vai trabalhar no *coworking* lindo bonito da Mac, da Apple. (DSC da escola 05 – Subcategoria reformas para não reformar p. 208).

Os fragmentos dos discursos acima têm seus desdobramentos na organização e na execução do trabalho dos professores que, pressionados pela implementação do novo marco legal do segmento, veem-se forçados a um *continuum* de adaptações e de uma excepcional ampliação da carga de trabalho, no interior de escolas cuja ausência de estruturas adequadas denunciam a distância entre o proposto e sua possibilidade de execução. No que tange especificamente às seguidas adaptações a que estão submetidos os profissionais, a subcategoria de *adaptabilidade* sumariza algumas situações que colocam em xeque a efetividade dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos.

Eu percebi que dar aulas também é, às vezes, *improvisar*. Eu já mudei a minha trajetória, enquanto professor, por conta da resposta que eu tive dos alunos. Essa seta que desenhei aqui de progressão, ela me apresenta todos os desafios que eu tive que enfrentar, como eu tive que me *adaptar às mudanças*, com resiliência pra a gente poder enfrentar os desafios, as mudanças que chegam no nosso colo. (DSC da escola 01 – Subcategoria adaptabilidade p. 152 – grifo nosso).

Os professores têm que dar conta de dar aulas que estão para além das nossas competências e além da nossa formação. (DSC da escola 02 – Subcategoria adaptabilidade p. 156-157).

A gente tem que cuidar de “n” assuntos do aluno. E tem que ficar lá, segurando o barraco para não cair, né? E dando aula e tocando a orquestra desafinada. É um trabalho desafiador, desafiador mesmo. Sobretudo, a gente está num contexto que está exigindo bastante da gente enquanto profissional da educação. [...]. Enquanto profissional, o novo ensino médio para mim, é extremamente desafiador. (DSC da escola 03 – Subcategoria adaptabilidade p. 160).

Estas citações, entre inúmeras outras, são suficientes para delinear o quadro de um profissional que deve ser, antes de tudo, adaptável e flexível para ser devidamente produtivo e eficiente para o sistema educacional, hodiernamente submisso aos ditames econômicos. Ora, essa flexibilidade e adaptabilidade se desdobram em um aumento e

diversificação do trabalho, os quais os profissionais são submetidos e convidados a “assentir livremente”, sob pena de serem julgados como ineptos para a função. Da parte dos docentes, eles reconhecem que *essa é a corda que está na tensão, está bem tensionada* (DSC da escola 01 – Subcategoria adaptabilidade p. 155). Por outro lado, esses mesmos profissionais sentenciam que é preciso *se sobrecarregar três, quatro vezes mais para poder executar uma função* (Ibid. p. 156), porque percebem que houve *um aumento de 50% de carga de trabalho a mais* e que *a carga de trabalho aumentou em casa* e que *o seu salário continua o mesmo há 8 anos*. (DSC da escola 02 – Subcategoria adaptabilidade p. 159). Ou seja, objetivamente falando, *a carga horária não aumentou*, mas o serviço dos professores, sim.

Finalmente, as dificuldades elencadas pelos docentes na realização do seu trabalho são também o efeito direto de estruturas escolares insuficientes, fragilizadas. A diversificação curricular proposta pela política do Novo Ensino Médio (NEM) esbarra na exigência de preparação e insuficiente número de professores para diversificarem os itinerários formativos, dentro das respectivas áreas de conhecimento. A ausência de espaços físicos diversificados, laboratórios, equipamentos, computadores, acesso à internet de qualidade etc. Essa lista poderia ser facilmente ampliada. Sobre os problemas estruturais – e de infraestrutura – das escolas, os profissionais docentes desabafam.

Eu não fui contratada para dar aula de oficina a partir do meu currículo. A gente não tem uma uniformidade de formação dos professores; a gente não tem uma uniformidade na qualidade das escolas. O novo ensino médio foi implementado sem que houvesse maior investimento na educação. Você tem um projeto novo e não tem mais investimento na área. Tenta trabalhar de outro jeito, mas como mesmo aparato antigo. O Distrito Federal é como o Brasil, vários “Brasis”. Na prática, falta dinheiro. (DSC da escola 02 – Subcategoria estrutura p. 181).

Olha o tamanho da nossa escola! A gente não tem professor suficiente para eles fazerem realmente essa escola. Você não tem espaço, você não tem estrutura física, você não tem um recurso, você não tem um laboratório. [...]. Nós temos capital pedagógico, mas nós não temos estrutura. [...]. Então tem que ser um investimento maciço. Contratar o quádruplo de professor, reduzir o número de alunos. [...]. Eu tenho que trazer o meu notebook, manter ele funcionando, com meu dinheiro. Não tem internet pública na escola, eu roteio todo dia a minha internet do 4G, do meu celular, para usar o diário online. (DSC da escola 03 – Subcategoria estrutura p. 183).

Mesmo quando os professores das unidades de turno integral reconhecem que

a estrutura da escola não está ruim para os padrões de uma escola pública, mostram como essa aparente vantagem torna-se uma compensação de outras ausências.

Essa escola aqui tem uma vantagem que nenhuma outra escola do novo ensino médio tem, que são 2 turnos. A gente faz isso aqui, é trabalho nosso, a gente faz compensação daquilo que nos tiraram. (DSC da escola 04 – Subcategoria estrutura p. 187).

Quando buscam uma interpretação desse cenário, a síntese a que chegam os profissionais docentes é a de que há um enorme fracasso político no campo da educação do país e que este fracasso é, na verdade intencional, desejado. O discurso de uma educação pública de qualidade não passa de um *slogam* de campanha. Os discursos que conformam a Subcategoria B – fracasso e projeto político, não deixam dúvidas em relação à crítica ácida que os professores têm a essa realidade e também como são conscientes dos seus nocivos efeitos para a educação dos sujeitos, para as escolas e para si próprios.

Frustração em decorrência da conjuntura política. Ainda não é um valor de verdade a defesa da educação pública, de qualidade. A própria gestão estadual e neste caso a distrital, tem muitos deslizes ali e eu achei isso, essas desigualdades estão presentes até nessas esferas. Se a gente for olhar o resto do Brasil, realmente é uma situação bem complicada. Não tem uma construção hoje de um cidadão crítico, consciente de suas obrigações, de seus direitos. (DSC da escola 01 – Subcategoria fracasso e projeto político p. 198).

É um projeto de depredação de educação do país. A gente ainda não desenvolveu o nosso imaginário social em termos de valorização do professor e da importância do professor na sociedade. Só quem faz críticas, quem subjuga o professor, é uma pessoa que não entrou em sala de aula na posição de professor. (DSC da escola 02 – Subcategoria fracasso e projeto político p. 201).

Há uma deslegitimação da educação pública. [...]. Acho que há um projeto, para que a educação pública nunca chegue ao máximo dela. É a forma como ela é pensada em termos de política pública e a forma como chega lá na ponta. A grande maioria de nós, que faz parte desse processo, não percebe! Eu acho mais sério na educação é que há um projeto para ela não dar certo. (DSC da escola 03 – Subcategoria fracasso e projeto político p. 203).

Eu não consigo, todos os dias, não me lembrar de Darcy Ribeiro, que disse para a gente lá nos anos 60, 70, que a crise na educação do nosso país não é uma crise, é um projeto. O sucesso do projeto de crise da educação; a gente está vivendo o auge desse sucesso. (DSC da escola 04 – Subcategoria fracasso e projeto político p. 207-208).

As dificuldades aumentaram e os recursos e políticas públicas, diminuíram. Então isso acaba trazendo uma sensação de abandono da educação. [...]. Esse projeto foi uma coisa meio para capturar uma parte da clientela, uns 80% de estudantes que são da escola pública, para ser deslocada para o sistema privado. Isso gerou uma série de problemas, uma demanda do sistema. A gente vive uma certa crise de valores também: vamos preparar o cara para a universidade, vamos preparar o cara para o mercado de trabalho, vamos preparar o Brasil para não ficar passando vexame no PISA? (DSC da escola 04 – Subcategoria fracasso e projeto político p. 210).

No que se refere, por exemplo, às ponderações dos professores com relação à situação dos alunos que também são vítimas dos atropelos, embaraços e absurdos provocados pelas mudanças do Novo Ensino Médio (NEM), as observações desses profissionais, embora bem esparsas, desenhavam um quadro desolador.

Estar lecionando e saber que os próprios alunos não dão esse valor que você merece, é muito frustrante! (DSC da escola 02 – Subcategoria desvalorização p. 158).

Eu os vejo muito inseguros com relação a como é que vai ser o futuro deles. Então eles se questionam muito sobre isso e isso me deixa um pouco angustiada como professora. (DSC da escola 02 – Subcategoria lugar social p. 182).

Porque eu achei que não poderia piorar, mas piorou. Se perguntar assim, uma palavra, como que são os alunos? Perdidos! Para mim, estão perdidos. Perdidos em relação à estrutura da sociedade, como que ela funciona, política e jurídica. Eticamente perdidos. (DSC da escola 03 – Subcategoria fracasso e projeto político p. 204).

Então tem muita cobrança, muito rendimento, muita informação que gera esse quadro absurdo que a gente está vendo de grande número de adolescentes medicados, de super ansiedades. (DSC da escola 04 – Subcategoria lugar social p. 189).

Eles vão fazer, infelizmente, parte de uma geração extremamente lesionada em vários níveis: cognitivos, emocionais, motores; também que tudo isso é somático. [...]. Eu penso que a maior dificuldade que eu percebo nos alunos é a falta de perspectiva. Eles não conseguem olhar para frente. (DSC da escola 04 – Subcategoria descompasso e sofrimento p. 206).

Me preocupa porque qual é o perfil do estudante que vai para a universidade? Perguntei: gente, vocês querem fazer uma faculdade? Porque a gente não vê movimento nenhum. Não tem, não tem interesse. É uma geração difícil. Eles estão preocupados com a formatura, com o

vestido bonitinho, o dia do trote. Eles estão mais interessados em ver quantas curtidas tem lá nas redes sociais que eles têm nas publicações que eles fazem. Mas o conteúdo se esvaziou. (DSC da escola 01 – Subcategoria descompasso e sofrimento p. 197).

Os meninos, depois da pandemia, parece que fizeram “brainwashing”, eles falam que não lembram de nada, que aula online foi para um lugar do cérebro que eles nem sabem onde está. (DSC da escola 02 – Subcategoria descompasso e sofrimento p. 200).

Resta-nos, neste ponto, reforçar o entendimento inicial dessa última dimensão a partir do conceito de *política ineficaz*. Não só a mudança na gestão do governo federal no Ministério da Educação, como fatores políticos, mas esse quadro devastador de uma política pensada e implementada à revelia da realidade das escolas e dos profissionais que nelas atuam, fizeram com que o Ministério da Educação (MEC) apresentasse o projeto de lei (PL nº 5.230/2023), propondo alterações significativas na proposta do Novo Ensino Médio. Ou seja, um movimento de “reformas dentro da reforma”<sup>86</sup>, que confirma enorme parte da crítica que os profissionais docentes relatam em seus discursos sobre a construção e implementação de dita política. Não deixa de ser assustador o fato de pensar que, enquanto produzimos esta pesquisa, já há uma proposta tramitando no Congresso Nacional para alterá-la, antes mesmo da conclusão do seu ciclo de implementação. Para compreender melhor a natureza e o conteúdo desse Projeto de Lei, levantamos algumas das principais alterações e seus possíveis impactos para o trabalho nas escolas. Baseamo-nos, essencialmente, na nota técnica elaborada pelo Todos pela Educação (2023).

#### **4.3.1 Projeto de Lei para o Novo Ensino Médio (NEM): principais alterações e impactos**

##### **4.3.1.1 Principais alterações**

##### **4.3.1.2 Ampliação da carga horária da Formação Geral Básica (FGB)**

---

<sup>86</sup> Uma pertinente análise, a partir de uma nota técnica sobre o projeto de lei nº 5.230/2023, foi elaborada pelo Todos pela Educação e enviado ao Ministério da Educação (MEC) e ao Congresso Nacional e pode ser lida na íntegra, disponível em: < [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/03/Nota-tecnica\\_Novo-Ensino-Medio\\_novembro\\_Todos-Pela-Educacao-1.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/03/Nota-tecnica_Novo-Ensino-Medio_novembro_Todos-Pela-Educacao-1.pdf) >. Acesso em: 25 nov. 2023. Utilizamos amplamente os levantamentos e dados desta nota técnica, para elencar os pontos de alteração propostos pelo projeto de lei nº 5.230/2023.

Atualmente, a carga horária da Formação Geral Básica (FGB) para o Ensino Médio não pode ultrapassar 1.800 horas, conforme estabelecido pela Lei nº 13.415. A proposta de alteração (Projeto de Lei nº 5.230) sugere um aumento para um mínimo de 2.400 horas na formação geral básica do ensino médio, incluindo componentes curriculares específicos como línguas, arte, educação física, matemática e disciplinas integradas de história, geografia, sociologia, filosofia, física, química e biologia.

Cabe ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi construída por áreas de conhecimento, promovendo uma abordagem interdisciplinar. A proposta atual sugere mudanças significativas, como retornar à estrutura de disciplinas separadas. Isso representaria desafios para a flexibilidade atual das redes, exigiria grandes revisões na BNCC e traria incertezas pedagógicas, impactando os currículos em fase de implementação.

- Exceção para a Educação Técnica e Profissional (ETP) que poderá possuir 2.100 horas. O Projeto de Lei nº 5.230/2023 propõe manter essa carga horária mínima anual em 1.400 horas, considerando os prazos e metas definidos no Plano Nacional de Educação.

Em síntese, a carga horária mínima da Formação Geral Básica (FGB) no ensino médio passou de 1800h para 2400h. No caso dos cursos técnicos, essa carga pode ser reduzida para 2100h, o que produz desafios para escolas e estudantes. Um ponto de atenção aqui é o fato de a proposta sugerir a mudança na estrutura da BNCC, retornando a disciplinas separadas, gera preocupação. Isso traria desafios para as redes escolares, exigiria grandes revisões na BNCC e traria incertezas pedagógicas, impactando os currículos em implementação. Recomenda-se cautela, e qualquer alteração na BNCC deve ocorrer dentro do processo de revisão já planejado para depois de 2025.

#### **4.3.1.3 Definição de parâmetros nacionais para a construção dos percursos de aprofundamento**

A Resolução CNE/CEB nº 3/2018 (DCN-EM) define atualmente a estrutura curricular dos itinerários no ensino médio, reforçando a sua organização,

fundamentados nas áreas do conhecimento e introduzindo os eixos estruturantes como elementos orientadores.

O Projeto de Lei nº 5.230 propõe que os sistemas de ensino sigam parâmetros nacionais, advindos do MEC/CNE, na organização dos percursos de aprofundamento e integração de estudos. Serão 4 percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos Propedêuticos (itinerários). Cada um desses percursos deverá contemplar pelo menos três áreas de conhecimento, com ênfases variadas entre linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais, sendo que as escolas deverão optar minimamente por 2 percursos. No projeto de lei (PL) apresentado, não existe número mínimo de horas obrigatórias para os percursos de aprofundamento. A preocupação aqui com essa proposta do Ministério da Educação é o risco de implementar um modelo mais rígido, retirando a autonomia e flexibilidade na organização das escolas; muito embora era necessária, de fato, uma maior clareza nos percursos de aprofundamento.

#### **4.3.1.4 Restrição ao uso da educação a distância (EaD) na formação geral básica**

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 (DCN-EM), atividades a distância podem compreender até 20% da carga horária total do ensino médio, podendo ser ampliada para 30% no ensino noturno e atingir até 80% na educação de jovens e adultos (EJA). Neste ponto, o Projeto de Lei nº 5.230/2023 veda a possibilidade da EaD para a carga horária da formação geral básica no ensino médio, com exceções regulamentadas para EJA.

#### **4.3.1.5 Revogação do notório saber**

O texto atual da Lei nº13.415 permite a contratação de profissionais com notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino para ensinar conteúdos relacionados à sua formação ou experiência profissional, exclusivamente para atender à formação técnica profissional, de acordo com o especificado no inciso V, do artigo nº 36. Sobre este tema, o projeto de lei apresenta a revogação do reconhecimento do notório saber. Segundo o Todos pela Educação, isso pode dificultar a expansão dos cursos técnicos, indo contra os objetivos do Projeto de Lei. A manutenção desse reconhecimento na LDB é crucial para viabilizar a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), podendo

ser regulamentado por normas secundárias ou critérios estabelecidos no texto legal. (2023, p. 17-19).

Entre os três tópicos anteriormente elencados, outros pontos positivos também de atenção que podem influenciar a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) merecem destaque, segundo a nota técnica do Todos pela Educação (2023).

**Tabela 68 – Pontos Positivos do Novo Ensino Médio: Todos pela Educação**

| PONTOS POSITIVOS                                                                    |                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | Manutenção dos pilares estruturais da “Reforma do Ensino Médio” original: (i) o aumento da carga horária (ii) a diversificação curricular e (iii) maior articulação do Ensino Médio com a EPT. |
|    | Substituição de limite máximo (“teto”) de 1.800 horas por limite mínimo (“piso”) de 2.400 horas para a formação geral básica (FGB).                                                            |
|    | Determinação de que o Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino, estabeleça parâmetros nacionais para os percursos de aprofundamento.                                   |
|  | Definição de oferta mínima de dois percursos de aprofundamento por escola, permitindo que os estudantes tenham mais possibilidades de escolha na etapa.                                        |
|  | Restrição ao uso da Educação a Distância (EaD) na formação geral básica, que deve ser cumprida de forma presencial.                                                                            |

Fonte: Todos Pela Educação (2023, p.6)

**Tabela 69 – Pontos de Atenção do Novo Ensino Médio: Todos pela Educação**

| PONTOS DE ATENÇÃO                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | Redução da FGB – de 2.400 horas da regra geral para 2.100 – para estudantes que optarem pelos cursos técnicos. Além de dificultar a organização das redes de ensino, este ponto pode resultar em desincentivo e prejuízo à expansão do EPT e à sua integração com o Ensino Médio regular.                                                                           |
|    | Ausência de mínimo de horas obrigatório para os percursos de aprofundamento (fixada apenas para a FGB), o que pode comprimir a parte flexível do currículo e criar modelos estaduais muito heterogêneos.                                                                                                                                                            |
|    | Retorno da organização da formação geral básica por componentes curriculares, em detrimento das áreas do conhecimento. Ao suscitar a volta do modelo anterior, há risco de se fragmentar o currículo, restringir a autonomia das redes de ensino e antecipar a revisão da BNCC, prevista para ocorrer após 2025, sem o devido processo de discussão e participação. |
|    | Definição exata, em lei, dos cinco percursos de aprofundamento e das ênfases às áreas do conhecimento a serem trabalhadas em todo o território nacional. Substitui-se a lógica excessivamente flexível dos itinerários formativos por outra excessivamente rígida e uniformizante.                                                                                  |
|    | Revogação do notório saber, importante dispositivo para garantir a contratação de profissionais para ministrar aulas em cursos técnicos.                                                                                                                                                                                                                            |
|  | Ausência de meta vinculante para a expansão do tempo integral (mínimo de 7h por dia). Por exemplo: atendimento mínimo de 50% das matrículas do Ensino Médio em tempo integral no prazo de 10 anos.                                                                                                                                                                  |

Fonte: Todos Pela Educação (2023, p.6)

Como se pode observar, todo esse “incremento de incertezas” produzido por mudanças políticas, com seus desdobramentos nas condições objetivas de trabalho dos professores, tem igualmente seus reflexos na dimensão subjetiva e no psiquismo dos sujeitos. Para manter a coerência com o foco desta pesquisa, é preciso denotar alguns desses reflexos e a influência que exercem sobre o sentido do trabalho docente. Para que isso ocorra, retomaremos as quatro categorias que utilizamos para aproximação e compreensão do campo. São elas: *espaço de experiência*, *horizonte de expectativa*, *aceleração* e *alienação*. Contaremos com a companhia de Reinhart Koselleck e Hartmut Rosa, autores respectivos de cada um desses pares de categoria, além de outros autores que contribuíram para a articulação de tais reflexos.

#### 4.3.2 KOSELLECK, ROSA E OS DOCENTES DO ENSINO MÉDIO

Depois de analisar, digamos, de forma mais “verticalizada” tanto as três dimensões, quanto suas respectivas subcategorias, faremos um breve apanhado mostrando como as categorias de *aceleração*, *alienação*, *espaço de experiência* e *horizonte de expectativas* podem facilitar a compreensão dos efeitos que as situações analisadas acima produzem nos sujeitos a partir das transformações promovidas socialmente na organização e execução do seu trabalho. Trata-se da tentativa de alcançar o que é produzido na execução da atividade, trazendo à tona a dimensão subjetiva e o que nela se produz de conflitos e contradições, muitas vezes não permitindo que o profissional docente se sinta bem “na sua pele”, nem em sua história profissional, cujas dobradiças articulam em mantêm inseparáveis o “individual e o social, o sujeito e a organização do trabalho, os sujeitos entre si e os sujeitos com os objetos que os mobilizam.” (Clot, 2008, p.10). Essa é uma tarefa que a Sociologia Clínica exige e promove, atenta à “autonomia relativa” (Pagès, 1984, p. 25) dos distintos campos teóricos na análise conjunta de um mesmo objeto.

Já mostramos em outro momento que, como sugere Rosa (2019), a aceleração social pela qual passam as sociedades contemporâneas produz um impacto profundo na experiência do sujeito. Dentre esses impactos, destaca-se a intensificação do *ritmo de vida* que redesenha as experiências, vivências e relações cotidianas. Como uma das três formas de aceleração<sup>87</sup>, a intensificação do ritmo de vida define-se como aumento dos episódios de ação/ ou de experiência por unidade de tempo, como resultado de uma escassez de recursos temporais. Tal aceleração recobre componentes objetivas e subjetivas (p. 239). No caso específico dos profissionais docentes estudados, a compreensão sugerida por Rosa permite-nos reconhecer ambas as dimensões. Objetivamente, os profissionais docentes demonstram o sobrecarga considerável de trabalho que a nova regulação para o segmento lhes impôs: aumento do número de planejamentos por série; diversificação atividades curriculares; incremento nas informações a serem inseridas no sistema da escola e da

---

<sup>87</sup> Ao lado da *aceleração técnica* e da *aceleração da mudança social*, a *aceleração do ritmo de vida* compõe, na proposta de Rosa, essas três categorias ou dimensões diferentes do fenômeno da aceleração social (Rosa, 2019, p. 140-159).

Secretaria Distrital etc. Tudo isso, supondo o mesmo tempo objetivo antes destinado à tais atividades. Prevalece uma sensação de que o cotidiano é uma corrida ininterrupta contra do tempo. Uma corrida onde os professores, por mais rápido que atuem, não conseguem se livrar da angústia de que o tempo de que dispõem é sempre pouco demais e que eles, fatalmente, serão acusados de terem sido incapazes de gerenciar o “próprio tempo”.

Subjetivamente, essa aceleração deixa seu rastro sobre o psiquismo do sujeito em questão.

Isso significa que a pessoalidade e a particularidade do tempo subjetivo, vão sendo ocupadas pela aceleração, pela urgência e pela compressão cada vez maior oriunda do tempo produtivo (Gastal, 2020, p. 375).

No relato dos profissionais docentes, em uma espécie de retorno sobre o vivido, ou mesmo um processo de auto-observação (Roger, 2007), o peso da sobrecarga de trabalho é algo sentido por todos. E, da mesma forma, o sofrimento que este provoca, sobretudo pelo desgaste físico e psíquico provocados pela exigência de se realizar algo que não se deseja: *é isso, tem um trabalho coletivo, tem uma ferida, tem um lugar de dor, de sofrimento, que é essa dor de sofrimento de quem trabalha e trabalha muito.* (DSC da escola 04 – Subcategoria sobretrabalho p. 159); *e tem dia que é muito frustrante, principalmente quando você está dando coisas que você não gostaria de trabalhar, porque a gente não trabalha com tudo que a gente gosta.* (DSC da escola 04 – Subcategoria adaptabilidade p. 164-165). Ao estresse diário de realizar atividades e adaptar-se a processos prescritivos e heterônomos, cujos resultados e metas são duramente exigidos, soma-se a responsabilidade que recai sobre o ombro desses profissionais no que diz respeito à gestão da sala e a aprendizagem dos adolescentes, marcados por diversos desafios advindos de seus contextos socioeconômico e cultural.

Seja como for, as situações paradoxais que se apresentam no cotidiano do trabalho dos docentes, evidenciam a entrada de um modelo gerencialista de gestão da escola. Neste modelo empresarial contemporâneo, como assinala Gaulejac, a violência não se expressa necessariamente de forma repressiva, mas em violência psíquica diretamente conectada àquelas exigências paradoxais. Guardadas as devidas proporções, o lugar e a atuação do docente no interior das escolas não se difere muito,

neste caso, do *manager*. Seu cotidiano é igualmente

uma sequência ininterrupta de decisões a tomar diante de muitas interfaces, sendo que cada uma emite demandas, recomendações, procedimentos, injunções, expectativas, de tal modo que o fato de responder a uma não permite responder à outra, ao passo que todas, contudo, são necessárias. Convém, portanto, negociar, discutir, temperar, ziguezaguear entre lógicas funcionais, sendo que cada uma deve ser levada em consideração para o bom andamento do conjunto, até quando elas se opõem, chegando frequentemente a serem incompatíveis. (Gaulejac, 2017, p. 121).

No caso dos profissionais docentes, esses paradoxos são facilmente demarcáveis. Suas aulas precisam ser boas, bem dadas, atraentes – lúdicas, em alguns casos – e responderem aos objetivos de aprendizagem traçados para o segmento e às expectativas dos alunos. O conteúdo precisa ser dado no tempo prescrito que lhe corresponde, independentemente do desnível de aprendizagem que existe entre os estudantes. Por outro lado, suas avaliações devem considerar essas diferenças, encontrando uma forma para que os alunos, cuja aprendizagem não ocorreu devidamente, não sucumbam no caminho e ele, como professor, não seja avaliado como um profissional ruim pela escola, pelas famílias e, enfim, pelos próprios estudantes. Por fim, deve-se adicionar o fato de que é comum que o conceito da escola recaia majoritariamente sobre a qualidade de seu corpo docente, em uma vertente exclusivamente pedagógica, deixando à sombra outra série de fatores. No fundo, a mensagem subliminar que se passa aos professores é a de que “se a escola vai mal ou perde seu *status*, eles têm responsabilidade sobre isso.” Como nos recorda Gaulejac (2017, p. 121), “não é mais um compromisso recíproco que regula as relações entre o indivíduo e a organização, mas uma injunção paradoxal. Sob tais injunções, não é difícil que apareçam os fantasmas da alienação.

Esses efeitos da aceleração social no cotidiano dos profissionais atravessam certos limites e produzem no sujeito uma distorção estrutural significativa nas relações que esse ele estabelece com o mundo e consigo mesmo. Como afirmamos em outra altura do texto, priorizaremos, no caso dos profissionais docentes, os possíveis efeitos da aceleração e de alienação, relacionando-os estritamente com o *espaço de experiência* e com o *horizonte de expectativas* dos sujeitos. Enquanto estes últimos

recolhem elementos do contexto que entrelaçam o presente e o futuro dos sujeitos, as duas primeiras contribuem no levantamento de possíveis diagnósticos.

Depois de apontar algumas consequências da aceleração social sobre o ritmo de vida dos professores, agora é hora de ver como isso ocorre com a alienação. No caso dos profissionais docentes escutados, daremos prioridade aos impactos da alienação na relação que demonstram estabelecer com o seu tempo e com o espaço onde realizam o seu trabalho. No que tange especificamente à relação com o tempo, o que encontramos entre os professores é um indivíduo consumido pela ausência e escassez de tempo. Alguém *sem tempo, preparando o tempo e fazendo o tempo*. (DSC da escola 04 – Subcategoria reformas para não reformar p. 204-205). Um profissional chamado a fazer a “gestão do tempo” de modo mais flexível e eficaz, frente a um aumento significativo de novas exigências e adaptações impostas à escola. Isso significa dizer que a flexibilização e a otimização do tempo dedicado às demandas extras, coloca esses profissionais diante de ininterruptas adaptações que o impedem de responder àquelas demandas de maneira coerente e concatenada: *me dá uma sensação de claustrofobia; eu tenho ideias, mas não existe tempo suficientes para aplicá-las, já que a carga (horária) foi cortada pela metade*. (DSC da escola 02 – Subcategoria descompasso e sofrimento p.200).

Essa situação, como argumenta Gastal em outro estudo (2012), pode estruturar um “campo prático-inerte” no qual, a fadiga física, o desgaste mental e emocional, o sentimento de frustração e de fracasso e consequente adoecimento são capazes de produzir uma mudança na intenção subjetiva que leva esses profissionais a desacreditarem no valor social do seu trabalho e nos próprios ideais que o circundam. Boa parte dos relatos atesta esse sentimento entre os docentes: *Realmente, esse local do professor, eu acho que está morrendo. [...] Para mim, a trajetória como professor é um conflito ainda que eu lido*. (DSC da escola 04 – Subcategoria deslegitimação p.166); *eu me vejo descrente na minha profissão*. (DSC da escola 05 – Subcategoria descompasso e sofrimento p.170-171); *a educação me desconsidera como sujeito nessa educação. Não me vê como profissional, uma pessoa que entende da área*. (DSC da escola 03 – Subcategoria deslegitimação p.160-161); *eu fiz o desenho do mito de Sísifo e acho que ilustra bem o que muitas pessoas disseram, é cansaço. [...] Esse*

*sentimento é de fracasso também.* (DSC da escola 01 – Subcategoria sobretrabalho p.156).

Ora, são essas situações que nos permitem inferir a possível alienação do tempo que pervade a realidade dos profissionais dentro das unidades escolares. Por uma parte, a experiência dos docentes com o tempo inclui, como se viu, a realização de inúmeras atividades prescritivas e que pouco ou quase nenhuma relação têm com o que sentem, pensam ou são, no sentido de que eles as entendem à margem de um executar autônomo, autoral, refletido a partir da necessidade do contexto dos adolescentes que eles têm diante de si. Sua liberdade limita-se, paradoxalmente, a executar essas prescrições. Neste sentido, o tempo investido na realização do trabalho não é um tempo que o docente pode chamar de “seu”, já que eles reconhecem que *é muito ruim estar nessa pressão o tempo inteiro.* (op. cit. p.156-157). Um “tempo inteiro” que, na verdade, é fracionado em inúmeros episódios que já não dão conta de se inscreverem devidamente como significativos e providos de sentido para as experiências dos sujeitos. São vivências episódicas que perdem, portanto, a sua relevância para a construção das histórias e da identidade desses profissionais. Desconectados de experiências profundas de sentido e realização, os docentes podem permanecer *alienados ao tempo* que eles devotam a suas atividades e experiências. Todavia, essa dificuldade de apropriação significativa do tempo abrange e aciona outra possibilidade de alienação que se pode identificar nos relatos dos professores: a do espaço, lugar da sua experiência.

Para se falar da escola, como o espaço de experiência desse profissional, precisamos de deixar clara a diferença entre espaço geográfico e espaço social. Valendo-nos aqui da distinção sugerida por Lussault (2015, p. 20), na qual o espaço geográfico designa o espaço humano, enquanto construção social e o espaço social, por sua vez, representa o modo como se cristalizam as estruturas sociais do espaço geográfico. A escola guarda, evidentemente, as duas características. Mas é sobretudo como *espaço social* que ela será abordada neste ponto. Ou seja, os relatos ouvidos e sistematizados denotam que, muito além de um espaço físico, geograficamente localizado, a escola é o espaço social que reúne rotinas organizacionais, frutos de convenções histórico-sociais. Neste espaço se conforma o campo no qual se movem

os profissionais docentes, estabelecendo uma gama de relações e vínculos, mais ou menos formalizados que guardam colaboração, conflitos, tensões que afetam mais superficial ou profundamente essas relações (Tardif & Lessard, 2013). Dessa forma, o olhar do profissional docente se dirige ora para a escola onde atua; ora para a escola entendida mais em sua *grandeur*, como instituição social.

Quando lançam o olhar para a escola onde atuam, os relatos dos profissionais docentes está marcado pela declaração de um lugar atravessado por uma ambiguidade. Para os professores, a escola resguarda as características de uma comunidade, um lugar onde os sujeitos se sentem acolhidos, respeitados e, até certo ponto, protegidos e onde a qualidade das relações e dos vínculos afetivos potencializa o trabalho do docente. É o que o discurso de três sujeitos coletivos demonstra.

Quando eu cheguei nesta escola, eu cheguei doente. Esse olhar humanizado com o grupo, faz toda a diferença. (DSC da escola 03 – Subcategoria sobretrabalho p.184-185).

O chão da escola é muito prazeroso para mim. Eu vejo que eu consigo contribuir, eu tenho experiência. (DSC da escola 04 – Subcategoria sobretrabalho p.189).

[...]. você tem um ambiente onde você é acolhido, respeitado, valorizado, isso faz com que o seu trabalho também seja melhor. [...]. Todo mundo reunido é muito importante no ambiente de trabalho. (DSC da escola 05 – Subcategoria gestão p.192).

Essas características que, de certa forma, participam de um ideário mais amplo da escola e são atestadas pelos professores, compartilham o ambiente escolar com outras situações que produzem sentimentos diametralmente opostos nos docentes. As situações contraditórias se materializam em cada unidade a partir dos influxos que a crise de legitimidade da escola produz, principalmente do lugar e sentido dessa instituição na sociedade contemporânea. No entendimento dos professores, essa crise tem suas raízes fincadas em um processo no qual a educação escolar como um todo e particularmente o segmento do ensino médio permanecem reféns de uma lógica de mercado capitalista e de uma forma de gestão empresarial, das quais a escola tem se tornado um espelho. Contudo, o que é possível notar é que essa crise da instituição escolar produz seu correlato na crise do processo mesmo de subjetivação do

profissional docente dentro da escola: *há uma deslegitimação da escola pública. Isso já vem, contaminou os pais, contaminou os professores e a escola pública com seu conjunto de nuances e de todas as coisas que ela administra. [...]. A sociedade todinha nos tornando refém e o Estado nos criminalizando.* (DSC da escola 03 Subcategoria – fracasso e projeto político p.204). É dentro desse espaço de contradições que atravessam o cotidiano da escola que os professores são instados a engajar-se pessoalmente, subjetivando-se e atribuindo sentido e coesão ao que faz e ao que são.

A contínua sensação de uma escola sitiada e atacada, em *descompasso* (Mariz, 2015) com a velocidade e as exigências de uma “sociedade da informação”, instaurada pelo vertiginoso avanço tecnológico, onde professores relatam sofrer *diariamente ameaça sem fim* (DSC da escola 01 Subcategoria – descompasso e sofrimento p.197), inocula na experiência cotidiana dos docentes um estranhamento com relação a esse espaço social. A escola se torna, pouco a pouco, um lugar frio, agressivo, indiferente, que o recorda angústia e sofrimento. Ela perde seu sentido, emudece, assume a característica de um *non-lieux*, como sugere Augè (1992). Citamos dois relatos que revelam fortes traços dessa alienação do espaço.

Eu já senti tanta satisfação estando aqui, já experimentei esse lugar de uma forma tão positiva, mas agora não, esse lugar não existe mais dessa maneira positiva. Isso se esvaiu. Sinto muito a sensação de frustração e de não-lugar. (DSC da escola 01 – Subcategoria lugar social p.179).

Eu me sinto desafiada como educadora e hoje eu me sinto também nesse não-lugar. [...]. Aí passei para a frustração, porque eu coloquei “fracassado”; assim é o sentimento do momento. (DSC da escola 01 – Subcategoria deslegitimação p.153).

Ficam notórias as dificuldades nas condições de trabalho dos professores no interior das escolas e igualmente as influências que tais dificuldades exercem no processo de subjetivação dos sujeitos. São relatos de um presente desafiador e em efervescência constante que pode levar o profissional a uma adesão aos paradoxos presentes na escola, considerando o “fracasso da instituição” com o seu “próprio fracasso”. Neste caso, o sujeito absorve, para si, injunções e mazelas que pertencem à configuração contemporânea da escola, enquanto instituição. Dessa forma, o ônus da instituição passa a ser do profissional, sugerindo que ele o assuma como algo

pessoal.

nós somos culpados por tudo e temos que fazer meia culpa, porque com o passar do tempo, a escola foi se isolando da sociedade; foi ficando numa redoma. Esquecemos o papel da escola pública; nesse modelo que essa escola está aí, ela é inviável. A escola pública precisa resgatar o seu papel. [...]. Se eu tivesse morrido lá nos anos 70 e ressuscitasse agora, viríamos a escola piorando, ela fez foi piorar. (DSC da escola 03 – Subcategoria lugar social p. 185).

O presente vivido no espaço de experiência dos profissionais docentes não é o único a ser afetado pelos paradoxos que habitam o ambiente escolar. A pesquisa de campo mostrou que também o horizonte de expectativas que eles têm em relação ao futuro que anseiam, encontra-se igualmente impactado. Antes, porém, recordemos o alerta de Koselleck (2015, p. 310) de que as expectativas recolhem conteúdos de futuro que, de algum modo, povoam o presente dos sujeitos. Tais conteúdos ultrapassam a perspectiva racional e podem reunir outros elementos, como medo, esperança, desejos, inquietudes, entre outros. Ora, a expressão das expectativas desse horizonte de futuro captadas durante a escuta dos professores realizada no campo, mostra menos a possibilidade de constituição de uma subjetividade autêntica, enriquecida por uma atividade humana repleta de sentido e que promova a realização pessoal e coletiva e mais uma nebulosa, conformada por um medo difuso que gera insegurança e ansiedade nos profissionais.

E essa apatia, essa falta de mobilização, eu vejo que pode ser muito também um reflexo dessa falta de horizonte, de possibilidades. [...]. Avanço neoliberal e toda a precarização da nossa docência. Ela foi e tem sido desmantelada de um jeito que ela não está representando nenhuma possibilidade. (DSC da escola 01 – Subcategoria fracasso e projeto político p. 198).

Parece que há um horizonte de exaustão que impede a gente de uma agência, de um outro projeto de educação. (DSC da escola 02 – Subcategoria fracasso e projeto político p. 201).

A falta de perspectivas não é só dos meninos, é nossa também. Eu estou muito preocupada porque eu talvez consiga aposentar. Talvez! Só que eu estou ficando velha e cansada. Então, assim, eu não sei fazer bolo de pote e eu realmente gostaria que a minha profissão fosse realmente valorizada [...]. (DSC da escola 04 – Subcategoria Adaptabilidade p. 164-165).

Às vezes eu penso: por que que eu fiz isso da minha vida? Eu quero criar

um impacto positivo, mas eu quero ter rentabilidade financeira. (DSC da escola 04 – Subcategoria desvalorização p. 167).

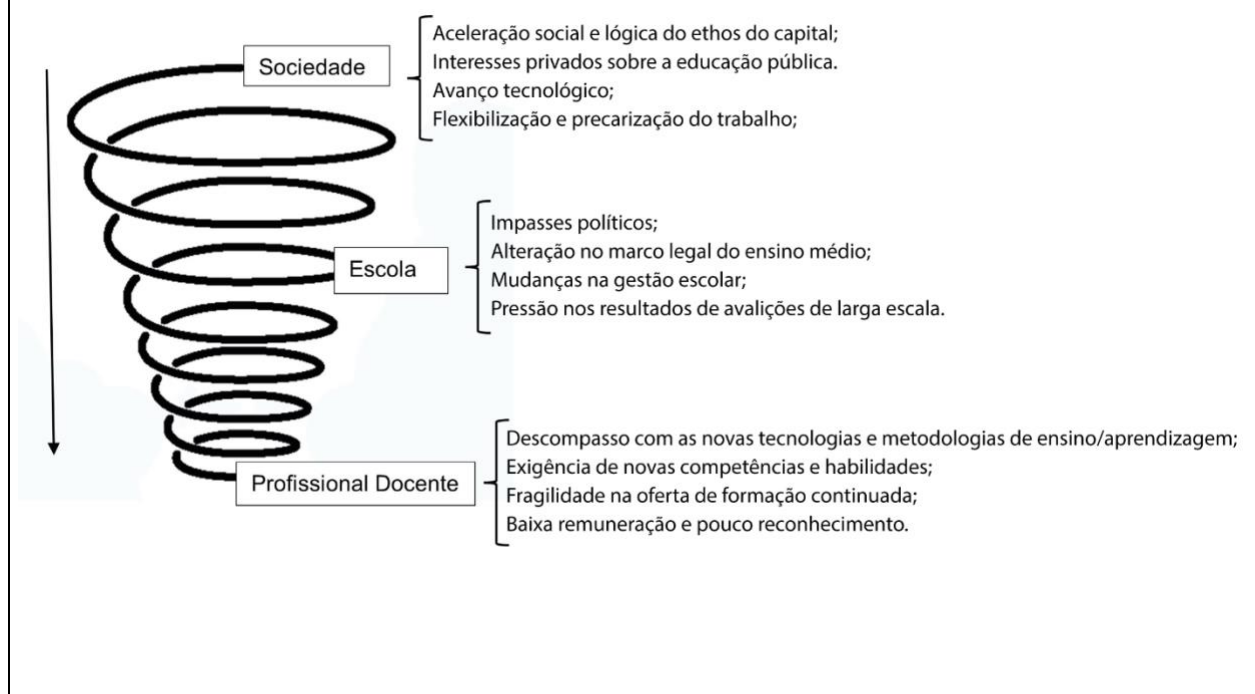
Eu brinco com os meninos que eu dou quinze ou até menos de quinze anos para daqui a pouco quem está no nosso lugar é o ChatGPT. Eu brinco, mas é uma brincadeira séria. (DSC da escola 04 – Subcategoria lugar social p. 189-190).

Não vejo melhoras na educação, não vejo esperanças no amanhã com relação à educação. A sensação que eu tenho é que estamos cada dia andando para trás. (DSC da escola 05 – Subcategoria fracasso e projeto político p. 210).

É verdade que não devemos deduzir essa “compressão” do horizonte de expectativas dos profissionais docentes diretamente do que compõe o relato que emerge do seu espaço experiências. Todavia, essa espécie de “gestão da memória” (Pollack, 1986) do presente (experiências), não permite estruturar uma visão de futuro (expectativas) que lhes ofereça algo de clareza e segurança sobre o que virá a compor o seu espaço de experiência. Os efeitos da aceleração social sobre o ritmo de vida, colocam em evidência e explicam muito das experiências de estresse, da escassez de tempo, de falta de esperança, de sofrimento psíquico e do próprio adoecimento dos professores. No fundo, o ritmo de vida, infiltrado pela aceleração social, marca drasticamente a relação que os profissionais docentes têm com o tempo e o espaço. Em ambos, a alienação deixa seu rastro. Enquanto no tempo a sensação dos professores é de estarem sempre atrasados, “correndo contra o tempo”; no espaço, eles provam um lugar amorfo, esvaziado de sentido e sem relação profunda com sua identidade.

Como se pode observar, o recurso a esses dois pares de categoria permitiu uma articulação coerente com o que encontramos no campo pesquisado. Inclusive, no final deste ponto, onde Hartmut Rosa e Koselleck deram uma especial contribuição para uma retomada mais horizontalizada das subcategorias, com suas imbricações e implicações mútuas, sugerimos uma imagem gráfica que, no nosso entender, facilita a compreensão da dimensão das transformações sociais em curso e as injunções que elas provocam na escola e, por conseguinte, no trabalho docente.

**Figura 2 - Impacto das mudanças sociais na escola e no trabalho docente**



Fonte: Do autor.

A conclusão desta análise com a com figura acima mostra, em um *movimento centrípeto*, como o processo de aceleração presente nas diferentes estruturas sociais abre um questionamento sobre o lugar e o papel da escola, exigindo dela uma série de transformações que atendam às expectativas e interesses sociais, sobretudo de demandas do mercado e da economia. A escola, por sua vez, encontra dificuldades para emplacar um ritmo adequado a essas mudanças – em alguns casos, muito necessárias! –, e se vê descompassada, pressionada, atacada, enfim. Pressão, descompasso e ataques que, em última instância, derramam-se diretamente sobre a configuração do trabalho dos professores, exigindo desses profissionais docentes inúmeras adaptações, flexibilizações e adesões a práticas e métodos incongruentes e contraditórios. Dessa forma, a sua atividade se reduz à execução do prescritivo, que desconsidera o seu “*savoir faire*”, colocando o seu *ritmo de vida* sob limites impeditivos tanto para o desenvolvimento objetivo do seu trabalho, quanto para que subjetivamente consiga “forjar um sentido para si em uma historicidade singular entrelaçada com os outros”. (Gastal, 2020, p. 375).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estupidez consiste em querer concluir.

Gustave Flaubert

## CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O CENÁRIO DA PESQUISA

A história do trabalho docente como campo de estudo é vasta e complexa, como revelou este trabalho de pesquisa. Além do mais, ela só pode ser devidamente compreendida dentro de um espectro, uma espécie de decomposição da realidade mais ampla da qual fazem parte também a educação e a escola, como instituição social. Com relação aos profissionais docentes que atuam no segmento do ensino médio do Distrito Federal – objeto desta pesquisa - não foi diferente. Para entender o sentido que esses trabalhadores atribuem ao seu trabalho, exigiu de nós uma decisão inicial deliberada: escutá-los dentro do seu ambiente de trabalho. A intenção era verificar a percepção que eles têm sobre a educação, a escola e segmento onde atuam. Isso não significou um “dar de ombros” ao que inúmeros teóricos da educação produziram sobre estes profissionais, mas exigiu tomá-lo num segundo momento *cum grano salis*<sup>88</sup> e criticamente. Parece-nos pertinente apresentar esta contextualização apoiados por uma metáfora. Tomaremos a metáfora do *labirinto*, uma das três<sup>89</sup> metáforas propostas pelo intelectual, filósofo e cientista político italiano Norberto Bobbio, em sua obra *O problema da guerra e as vias da paz* (2003).

A estrutura de todo labirinto reúne um conjunto de caminhos entrelaçados, repletos de bifurcações e passagens que confundem os que nele se aventuram a caminhar. Becos sem saída e mudanças repentinas de direção são uma constante nas estruturas dos labirintos, dificultando as decisões a respeito do melhor caminho a seguir. Outra característica do labirinto sugerida por Bobbio (2003, p. 51) é a de que “nenhuma saída está absolutamente assegurada e, quando o caminho está certo, isto é, quando leva a uma saída, nunca é a saída final”. Assumimos essa metáfora reconhecendo que ela traduz perfeitamente a situação em que se encontram a

---

<sup>88</sup> Expressão latina que aqui é tomada como: “com moderação”; “com parcimônia”.

<sup>89</sup> Ao lado desta metáfora do labirinto, o autor propõe também a da “mosca na garrafa” e a do “peixe na rede”.

educação, a escola e os profissionais docentes do Ensino Médio.

A educação pública no Brasil encontra-se em um desses intrincados caminhos do labirinto. Com uma história inseparável do contexto social mais amplo ao qual ele pertence, o sistema educacional do país não tem sido completamente eficaz para responder os desafios de uma sociedade marcadamente injusta e desigual como a brasileira. Por estarem diretamente relacionadas a um conjunto de interesses de diferentes grupos, organismos internacionais multilaterais e a relações de poder em nível nacional e internacional, as políticas educacionais deixam transparecer tensões e tendências relacionadas à função e aos objetivos das escolas, além de sua organização, formas de gestão e condução dos processos de ensino/aprendizagem. Libâneo (2016) destaca que, as pesquisas mostram que, no âmbito das políticas oficiais,

as políticas educacionais aplicadas à escola nas últimas décadas têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos. Estudos recentes indicam, por exemplo, que uma das orientações mais presentes nos documentos do Banco Mundial é a institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental. (Libâneo, 2016, p. 40-41).

Este mesmo autor, quando retoma o interesse indisfarçável dos organismos internacionais multilaterais sobre a agenda da educação, cujas políticas estão subordinadas à estratégia direcionada por esses mesmos organismos às políticas sociais, retoma uma reflexão de Leher (1998) para mostrar o quanto isso corresponde, na verdade, aos ditames dos interesses da globalização capitalista. Retomemos as palavras de Leher citadas por Libâneo:

[...] longe de ser uma questão marginal, a educação encontra-se no cerne das proposições do Banco Mundial, como um requisito para a inexorável globalização, cumprindo a importante função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países periféricos que se aprofunda de modo inédito. O Banco Mundial inscreve a educação nas políticas de alívio da pobreza como ideologia capaz de evitar a “explosão” dos países e das regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social (“todo aquele que se qualificar poderá disputar, com chance, um emprego”), para isto, a coloca no topo de seu programa de tutela nas regiões periféricas. (grifos do autor). (*apud* Libâneo, 2016, p. 44).

Note-se que o sistema educacional inserido dentro desse contexto alargado, onde as políticas educacionais encontram-se conectadas e mediadas por políticas macroeconômicas, revela que as orientações políticas que emanam dos documentos de organismos internacionais como Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), influenciaram diretamente na direção das mudanças educacionais implementadas nas últimas décadas, mormente a partir dos anos de 1990. Influências que se tornaram tanto mais evidentes quanto mais alinhadas aos pressupostos neoliberais, aos quais a educação se aboletou, mostrando-se como assecla das orientações advindas do mercado. (Lara; Maronese, 2011). Isso pode ser o que realmente se deseja para atingir outros fins, como bem recorda Gentili (2016), quando sentencia que

O desprestígio, a estigmatização e a humilhação aos quais a escola pública é submetida cotidianamente são, em boa medida, uma das melhores formas de promover a expansão da educação privada na América Latina. (Lara; Maronese, 2011, p.128).

A síntese a que chegam os profissionais docentes escutados não aponta para outra direção. Eles entendem que há um grande projeto para que a educação pública jamais alcance os seus objetivos e realize o seu potencial de construir uma sociedade menos desigual, onde os jovens consigam levantar a cabeça e enxergar um horizonte de sentido para a sua vida em sociedade, tendo capacidade e autonomia suficientes para protagonizarem as mudanças que ainda precisam acontecer. Para ilustrar essa convicção, um dos discursos retoma o sarcástico e revelador dito de Darcy Ribeiro: *A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto* (Roitman, 2022). Inclusive os professores afirmam que estamos “no auge da realização desse projeto”.

Como se pode observar, os ingredientes de um capitalismo neoliberal, promotor de uma educação entendida como produto a ser consumido em favor das exigências do mercado, há muito saborizaram as políticas do sistema educacional brasileiro. E o gosto amargo que deixaram está expresso nas políticas ineficazes, criadas e implementadas à revelia da realidade e necessidade de escolas, professores, adolescentes e suas famílias, tal como se vê nas políticas para o Novo Ensino Médio. Pseudo-caminhos, cujas estruturas foram validadas, erigidas e abraçadas pelo Estado, que agora não sabe ao certo que percurso tomar rumo à saída desse labirinto. Labirinto

para dentro do qual também as escolas se viram arrastadas. Mas o que isso concretamente significa para a organização, a gestão e o trabalho desenvolvido dentro dessas instituições?

No caso das escolas do segmento de ensino médio pesquisadas, o seu caminhar pelo labirinto corresponde ao enfrentamento de lógicas contraditórias e paradoxais que a desfiguram socialmente como instituições, colocando em xeque o saber escolar (Libâneo, 2016). Contraditórias, porque essas lógicas aninham dentro de si sua afirmação e sua negação, como elementos presentes no curso de um mesmo processo. Paradoxais, porque tais contradições impossibilitam uma síntese coerente, onde os sujeitos nelas implicados não logram um caminho de superação, uma solução adequada. Ou seja, o aspecto paradoxal das contradições produz um efeito paralisante, que imobiliza e, em certa medida, fragiliza o sentido do trabalho realizado. (Gastal, 2012, p.323). Em palestra ministrada para professores a convite do SINPRO–SP, o professor português António Nóvoa (2007, p. 6-7) discute a crise da identidade da escola e seus efeitos sobre o trabalho docente. Três exemplos sugeridos pelo autor – em formato de questionamentos - são suficientes para constatar essas contradições que povoam o ambiente escolar.

O primeiro deles é a pergunta se a escola deve estar centrada no aluno ou na aprendizagem. Na perspectiva do autor, as escolas devem se manter centradas na aprendizagem, contrariando a tendência comum, segundo ele, de que é no aluno que esta centralização deveria estar. Essa defesa se alicerça no fato de que hoje as escolas passam por um “transbordamento”, um excesso de tarefas e missões que não correspondem à sua natureza, mas que gestores e professores não se atrevem a dizer que elas não têm importância; o que conduz a escola à dispersão ao traçar suas estratégias, já que cada novo problema ou novas diretrizes aprovadas são lançadas para dentro das escolas.

O segundo dilema ou contradição vem do entendimento da escola como comunidade ou sociedade. Nóvoa aponta que a pluralidade semântica atribuída ao conceito comunidade. Ele vê que, embora esteja geralmente carregada de um sentido positivo, ela também tem seus problemas ao cair em perspectivas ideológicas de preservação de cultura e valores próprios, cerceando os estudantes de irem além de

suas fronteiras de origem étnica e cultural. Sua defesa, portanto, é de uma escola mais entendida como sociedade, onde regras e valores devem ser construídos de forma democrática, dado aos estudantes a possibilidade de dialogar e compreenderem suas diferenças. Nas palavras de Philippe Méirieu, citadas por Nóvoa, “é preciso que as crianças se sintam suficientemente semelhantes para poderem falar umas com as outras e suficientemente diferentes para terem qualquer coisa a dizer umas às outras.” (apud Nóvoa, 2016, p. 11).

A terceira e última contradição proposta por este autor é o da escola entendida como serviço ou como instituição. Na sua ponderação, o professor português diz perceber que a concepção em debate presente nas políticas educativas tende a apontar a escola mais como um serviço prestado do que como uma instituição. Posição da qual o autor se distancia. Ele afirma que as agendas liberais, privatistas e comunitaristas tendem a transformar a escola em um lugar de prestação de serviços e não de instituição da própria sociedade. Portanto, é na escola entendida como instituição que se deve apostar. (ibid, p. 11).

Confrontadas com o campo pesquisado, essas três contradições se mostram muito pertinentes, mas algo incompletas. A percepção dos profissionais das escolas visitadas na pesquisa aponta para o fato de que as escolas estão em um lugar de disputa político-econômica que as ultrapassa, que as subjuga e as coloca como um dispositivo necessário para o alcance de objetivos de lógicas exóginas a ela, assemelhando-as a uma empresa (Laval, 2019). Decorre daí a preocupação dos professores com a aprendizagem dos estudantes. Eles questionaram principalmente os conteúdos e objetivos dessa aprendizagem, tendo em vista as exigências das avaliações nacionais e internacionais, o que pode confirmar a acusação de que a escola *reproduz* (Bourdieu & Passeron, 1975) e reforça as estruturas sociais injustas e desiguais. Também demonstraram uma autocrítica quando evitaram reduzir o problema da identidade da escola na contemporaneidade ao “olhar alheio” da sociedade. Eles reconheceram que também a escola, como instituição, afastou-se historicamente da sociedade, criando uma realidade à parte. Um descompasso que, como já mostramos, aumentou exponencialmente o descrédito e a desconfiança da instituição escolar, a partir do processo de aceleração social a que está imersa a

sociedade. Por fim, o estudo de campo assevera a realidade da educação entendida como serviço que, pouco a pouco, infiltra com a perspectiva de “negócio rentável” a natureza da educação pública, pecarizando-a. Nesse labirinto, a escola parece isolada e conta com poucos recursos para lhe auxiliar em possíveis saídas. Os profissionais docentes, acusados de terem “a cara da escola que está aí”, participam de sua sorte.

Como a educação e a escola, os profissionais docentes também fazem o seu percurso nesse labirinto. Já identificado como “um trabalhador da contradição” (Charlot, 2008), esse profissional tem sua atividade e identidade invariavelmente marcadas pelas contradições e paradoxos presentes na instituição escolar. Como já se apontou nesta pesquisa, são inúmeras as situações de profundo sofrimento e mal-estar vivenciados pelos professores dentro das escolas. Sofrimento e mal-estar que comumente redundam em adoecimentos e afastamentos do trabalho. Christophe Dejours já havia mostrado a inerência do sofrimento ao trabalho, uma vez que este

provoca uma série de sofrimentos em razão de constrangimentos deletérios, como os constrangimentos de cadências ou de qualidade; os constrangimentos sociais de dominação, injustiça, desprezo, humilhação; as exigências de usuários e clientes – eventualmente sua violência, uma vez que esta entrou agora na ordem do dia. (Dejours, 2007, p. 50).

Do lado do trabalhador, outros estudos de Dejours (2017, 2018) relacionados à psicodinâmica do trabalho e de psicopatologia do trabalho, revelam que a organização do processo de trabalho tem relação direta com o sofrimento psíquico e físico produzidos nos trabalhadores. No caso dos professores, Penteado & Neto (2019) aludem a pesquisas sobre profissionais docentes, mostrando que

as maneiras de os professores lidarem com seu processo de saúde-doença envolvem, ainda, considerar dois aspectos distintos: o absenteísmo – afastamento das atividades docentes – e o presenteísmo – trabalho exercido pelos professores mediante situações de sofrimento/adoecimento, por vezes à base de automedicação (Meireles et al., 2016; Vieira; Gonçalves; Martins, 2016, *apud* Penteado & Neto, 2019, p. 145).

Nóvoa (2007, p. 12), por sua vez, retoma alguns outros paradoxos da vida de professor não só voltados à organização do seu trabalho, mas também ao reconhecimento social endereçado a esses profissionais. Um deles reside no fato de

as escolas exigirem cada vez mais dos professores, ampliando suas responsabilidades e atribuições e, ao mesmo tempo fragilizarem o estatuto docente. Outro paradoxo vem do acento social à clamorosa *sociedade do conhecimento* em contraste com a desvalorização direcionada aos professores. Um entendimento de que o conhecimento não está no professor, um profissional, muitas vezes, considerado *low profile*. Finalmente, a contradição entre a exigência de um professor reflexivo e com sólida formação e as minguadas condições de tempo e de investimento oferecidas em seu processo formativo.

Do mesmo modo que nos pontos anteriores apresentados, nossa pesquisa de campo confirma ou nega – pelo menos, parcialmente – algumas dessas inferências. De fato, as condições paradoxais impostas aos professores para a realização do seu trabalho são um fator de sofrimento físico e psíquico, como sugere Dejours (2018, p. 51). Todavia, não encontramos entre os professores uma espécie de negação dessa realidade de sofrimento, a qual este autor classifica como um *obstáculo à visibilidade do trabalho efetivo*. Os discursos do sujeito coletivo mostraram que os professores possuem uma capacidade arguta para reconhecerem muitas dessas contradições e identificarem suas origens sociais e, de igual modo, os efeitos que elas provocam sobre eles. Principalmente no que tange à desvalorização, à ausência de reconhecimento e à deslegitimação do profissional, onde a dor e o sofrimento eram lancinantes. Encontramos também um sujeito pressionado, sem tempo e com ampliação significativa nas suas entregas e afazeres. Em todas as escolas visitadas, a dinâmica de escuta proporcionada foi classificada pelos gestores e professores como “algo que não temos tempo de fazer”.

As saídas do labirinto existem. No caso da educação, da escola e do trabalho docente, elas jamais são uma só. Tampouco são dadas, mas precisam ser historicamente construídas a partir de um esforço coletivo. Não há quem saia de um labirinto com orientações “vindas de fora”. Há mais de três décadas, Paulo Freire (1992, p. 10) confessou logo nas primeiras páginas de *Pedagogia da esperança*: “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial histórico.” Na busca dessas saídas do labirinto, a intuição de Freire continua atualíssima na luta histórica dos profissionais docentes para que, como categoria e coletivo organizado, ajudem a

construir os caminhos da educação, da escola, do segmento do Ensino Médio e, finalmente, o caminho da própria profissão. A participação ativa desses atores sociais oferece-nos, *talvez*, um dos fios que conduzem à saída desse labirinto. Este *talvez* carrega todas as possibilidades que os profissionais docentes têm para instaurar um estatuto que faça com que a sociedade entenda, finalmente, que “uma vida dotada de sentido *fora do trabalho* supõe uma vida dotada de sentido *dentro do trabalho*”. (Antunes, 2009, p. 173 grifos do original).

Ao terminar esta contextualização, resta-nos ainda saber, em que medida, o problema de pesquisa foi devidamente respondido; quais possíveis contribuições este trabalho foi capaz de oferecer e de que limitações padeceu.

## RESPOSTA AO PROBLEMA DE PESQUISA

Depois do caminho percorrido e das reflexões produzidas até aqui, é o momento de se retornar ao problema de pesquisa, o qual este trabalho se propôs a responder. Ei-lo.

***De que maneira o lugar social e profissional do docente permite que ele perceba as contradições que estão presentes no desenvolvimento do seu trabalho e consiga estabelecer dispositivos de enfrentamento ou superação dessas contradições em seu campo de relações?***

As dinâmicas sociais identificadas no processo de escuta, na metodologia de abordagem, coleta e tratamento dos dados a partir do Discurso do Sujeito Coletivo, direcionam-se para uma resposta satisfatória à primeira parte deste problema. O lugar social do profissional docente – já evidenciado sobejamente nos tópicos de análise anteriores -, mostra um sujeito tomado de um profundo mal-estar, relacionado a impactos diretos de movimentos sociopolíticos, econômicos e culturais mais amplos sobre a educação pública, sobre a escola e sobre o seu estatuto profissional. Em tal contexto, a pesquisa também mostrou que ampliaram-se a pressão, a crítica, a desconfiança e até certa “vigilância” sobre o trabalho desses profissionais (as polêmicas do movimento “escola sem partido” e os mais recentes silenciamentos de professores, acusados de “doutrinar os estudantes, são um exemplo disso). A visita

às unidades de ensino médio do Distrito Federal confirmou todas essas situações: escolas fragilizadas em sua estrutura, professores sobrecarregados pelo aumento de trabalho, não escutados e desconsiderados pelos poderes públicos.

Nossa pesquisa mostrou também que na escola – dentro dela – os docentes têm uma clara percepção das contradições que condicionam a realização da sua atividade. Mostraram-se capazes não só de nominá-las, mas de rastrear, indicar e até elucidar as causas primigênicas que a promovem. Percepção que lhes outorga o lugar social e profissional que ocupam. Socialmente falando, os docentes sabem que, ao lado do discurso de importância capital atribuído ao seu lugar na sociedade – mesmo que já fragilizado - está um sujeito que trabalha sob condições objetivas de trabalho precarizadas, que é mal remunerado e desvalorizado. Profissionalmente, reconhecem a sua sólida formação técnica e a força de transformação que podem promover – e promovem – na vida dos estudantes a eles confiados, mas também veem subtraídas a autoria e autonomia do seu trabalho, por se sentirem amarrados a um estatuto que lhes prescreve regras e atribuições para o que oferecer e de como atuar em sala de aula. Isto justifica o fato de a pesquisa responder apenas parcialmente a segunda parte do problema.

O estudo revelou que esse estado de coisas díspares e paradoxais instaura uma situação de extrema dificuldade para que os profissionais docentes escutados estabeleçam – pessoal e coletivamente - dispositivos eficazes de enfrentamento ou mesmo superação desse contexto desfavorável. Nos relatos, destacaram-se dois posicionamentos, neste caso. O primeiro deles remete-se ao risco de um posicionamento *ressentido* do sujeito, uma espécie de concessão forçada à realidade que lhe deixa impotente ou diminui consideravelmente sua margem de ação. Neste caso, o problema é endereçado para fora, para os outros (estruturas ou personagens), ignorando a parte que lhes cabe do problema e sucumbindo a ele. O segundo posicionamento notado é aquele que evoca a *organização da categoria* para a exigência de melhores condições de trabalho. A paralisação no período de coleta de dados nas escolas atesta este fato. Entretanto, os professores comentavam como este tipo de ação trazia um resultado quase irrelevante frente ao desgaste com os alunos e a necessidade de reorganização de sua agenda de trabalho, o que também descreviam

com geradores de descrença, frustração e cansaço.

Abordadas essas questões centrais do problema da pesquisa, ressaltamos também os objetivos geral e específicos utilizados no caminho de resposta a tal problema de pesquisa. Ao se reportar ao percurso proposto neste trabalho, entendemos que os objetivos específicos *“Delinear os elementos que constituem as “dinâmicas de sentido” do trabalho docente”, “Mostrar como as categorias de espaço de experiência, horizonte de expectativas, aceleração social e alienação podem oferecer uma aproximação coerente do campo; “Capturar e analisar os elementos que promovem a “corrosão” dessas dinâmicas no trabalho docente”; “Compreender por que essa “corrosão” ocorre de forma mais acentuada com os profissionais docentes que atuam no segmento do ensino médio das escolas públicas”; “identificar, na trajetória socioprofissional dos docentes, elementos que corroboram para o processo de resiliência e resistência às contradições e desqualificação do seu trabalho”* foram alcançados de forma satisfatória no caminho teórico-metodológico, na elaboração e análise dos dados e nas reflexões e discussões ao longo do trabalho.

Quanto ao objetivo geral ***“Identificar a possível existência de dinâmicas de sentido do trabalho dos profissionais docentes que atuam no ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal”***, o conjunto da pesquisa revelou que sim, estas dinâmicas existem. Não como algo a-histórico ou de caráter transcendente. Elas habitam no reino de possibilidades da história, como *antípodas* do que atualmente tem subjugado, deslegitimado e aviltado os profissionais docentes na sociedade, tornando impossível e inviável a realização pessoal e profissional desse sujeito. Essas dinâmicas não excluem, evidentemente, as contradições e ambiguidades do trabalho docente, mas evita que sejam promovidas, fortalecidas ou naturalizadas. Uma outra via é possível. Foi o que os professores escutados nos contaram e que aqui aparece sistematizado.

## CONTRIBUIÇÕES

Antes de citar algumas contribuições deste trabalho, valemo-nos aqui da reflexão de Gaston Bachelard (2004, p. 157) de que “a ciência é um enigma que renasce, cada solução traz um novo problema”. Nessas infinitas aproximações, as contribuições se mostram num horizonte como um avanço modesto.

Em primeiro lugar, esperamos que os achados presentes neste trabalho auxiliem na melhor compreensão da realidade do trabalho docente no interior das escolas públicas, elucidando os principais nexos causais entre as políticas de educação e a devida qualidade e reconhecimento que devem ser assegurados ao trabalho e cuidado dos professores.

Metodologicamente, a utilização do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) na área da educação pode contribuir para criar novos *insights* sobre este método e estimular a ampliação do seu uso em abordagens qualiquantitativas de outros grupos ou categorias de profissionais, a fim de identificar as representações sociais que neles são produzidas e partilhadas.

Uma última contribuição deste trabalho repousa no fato de ter permitido aos profissionais docentes de escolas de ensino médio do Distrito Federal, expressarem, por si mesmos, como se sentem e como percebem os dilemas da educação nacional, das escolas e do seu trabalho cotidiano. Oxalá eles se reconheçam neste trabalho que, ao lado deles, tentou mostrar que a transformação que a sociedade almeja para a educação e para a escola não pode ser efetivada enquanto esses profissionais forem considerados inimigos ou obstáculos à mudança. Eles representam, em todo caso, atores fundamentais para que essa transformação se efetive e seja levada a bom termo. Uma educação de fato “para além do capital” (Mészáros, 2008), desafio do nosso tempo histórico.

## Limitações

A pretensão de um trabalho de pesquisa é inevitavelmente confrontada com a realidade do contexto que pretende adentrar. Este contexto, embora não a determine *à priori*, traça suas possibilidades e seus limites, condicionando-a de algum modo. O real dá-se o luxo de manter sempre uma reserva com relação ao pesquisador, ao qual resta, diante da autopreservação do ego, abraçar esse *princípio de realidade* (Freud). Situaremos, a partir de agora, alguns desses limites.

Iniciamos o marco teórico desta investigação motivados pela premissa de Foucault de que “*é preciso estar nas fronteiras*”. O fato de que este posicionamento também seja reconhecido e defendido pela Sociologia Clínica, não reduz a sua complexidade. Na escuta dos sujeitos, considerar o que dizem, sentem e imaginam sobre o que vivem, buscando as representações sociais que habitam suas considerações individuais, sem diluir uma à outra, não é tarefa fácil. A escolha dos conceitos e dos instrumentais teóricos tem sempre algo de arbitrariedade e o risco de sobreposições indevidas está sempre à espreita. No entanto, a escolha de algumas teorias frente à recusa de outras tem a ver com a amplitude e profundidade que ofereceram – ou pelo menos acreditamos que puderam oferecer! Neste caso, acompanhamos a proposição de Demo (2011, p. 48) de que as teorias existem para serem *usadas*, não *adotadas*. Isso porque mesmo não existem teorias que dão conta do todo.

Por outro lado, a complexidade do tema e as inúmeras possibilidades de se aproximar dele configuram-se também como uma limitação. As metodologias utilizadas para a entrada no campo sempre correm o risco de deixar de fora dimensões importantes do objeto pesquisado. É sempre um desafio manter equilibrada a balança das abordagens qualitativa e quantitativa, sem subjugar o peso da primeira ou superestimar o valor da segunda. Reconhecemos que passamos em algum momento por este impasse.

Sobre o conteúdo dos relatos coletados e sistematizados, é preciso considerar que eles retratam as representações dos sujeitos sobre a realidade que os afeta, mas

não são a realidade em si mesma. Ou seja, são uma hermenêutica dos fatos. Isto significa que os resultados de tais representações carregam as contingências do tempo atual. Eles poderiam ser outros, se outras fossem as circunstâncias históricas. Os embaraços e as dores que o malfadado e inconcluso processo de implementação das novas diretrizes do ensino médio promoveu para escolas e para os docentes ecoaram obviamente na percepção dos sujeitos. Entendemos que não poderia ser diferente. Mesmo assim, buscamos tratar os dados o mais objetivamente possível.

Outra situação que nos parece essencial salientar, não fala sobre um limite *da* pesquisa, mas *para* se levá-la adiante: a dificuldade ingente de entrar nas escolas para a realização da escuta dos sujeitos no campo. Dois anos de escolas fechadas e um retorno gradual das aulas, produziu uma agenda conturbada para professores e gestores. Foram sucessivas tentativas de agendamento sem sucesso; ora por conta das demandas internas das unidades escolares; ora pela paralisação da categoria no Distrito Federal. Soma-se a isso a recusa de algumas escolas à realização da escuta dos profissionais, sob a alegação de que os diálogos “fossem políticos demais” para o momento histórico de crispação e polarização vivido no país.

Somos conscientes desses limites e reconhecemos a impossibilidade de superá-los integralmente. No entanto, neste ponto também nos parece sábia a assertiva de Gustave Flaubert que abre estas considerações finais: a pretensão de uma conclusão definitiva pertence aos insensatos.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. **The Spectre of Comparisons**: Nationalism, Southeast Asia and the World. Londres/ Nova York: Verso, 1998.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Trabalho uno ou omni**: a dialética entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato. Argumentum, vol. 2, n. 2, jul-dez, 2010, p. 09 -15. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475549125002>. Acesso em: 23 set. 2020.

AUGÉ, Marc. " Non-lieux : *introduction à une anththropologie de la surmodernité*. Paris : Seuil, 1992.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução: Estela dos Santos Abreu. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. 1.ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BOBBIO, Norberto. **O problema da guerra e as vias da paz**. São Paulo: Unesp, 2003.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema educativo. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1975.

\_\_\_\_\_. L'illusion biographique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**. v. 62-63, jun., p. 69-72, 1986.

\_\_\_\_\_. **La distinction**, critique sociale du jugement. Paris, França : Ed. de minuit. 1979.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e poder simbólico. In: \_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRANCO, P. H. V. B. C.. Burocracia e Crise de Legitimidade: a profecia de Max Weber. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 99, p. 47–77, set. 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, [2020]. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Nota Técnica nº 040/2014**. Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, INEP, 2014. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/escola\\_complexidade\\_gestao/nota\\_tecnica\\_indicador\\_escola\\_complexidade\\_gestao.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf). Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio: Marco Legal**. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/marco-legal>. Acesso em: 21 set. 2020.

CORCUFF, P.; WIDMER, E. **Grand résumé de Qui est « je » ?** Suivi d'une discussion. Sociologie clinique du sujet, Paris, Éditions du Seuil, 2009. *SociologieS*. Disponível em: <http://journals.openedition.org/sociologies/3362>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação – GDF. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, 2019. Disponível em: < <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf> >. Acesso em: 14 nov. 2023.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, nº 30, p.17-31, jul./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2020.

CASTRO, F. G. **Fracasso do projeto do ser: burnout, existências e paradoxos do trabalho**. Rio de Janeiro: Gramond, 2012.

\_\_\_\_\_. **A subjetividade sem valor: trabalho e formas subjetivas no tempo histórico capitalista**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020.

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail**. 3ª ed. Paris: PUF, 2008.

CARVALHO, C. Reforma da educação no contexto de crise do capitalismo contemporâneo. **Impulso**, Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 25, maio/ago. 2005.

CRAID, S. **Pesquisa mostra queda no interesse por cursos de licenciatura**. Agência Brasil, Brasília, 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-11/pesquisa-mostra-queda-no-interesse-por-cursos-de-licenciatura>. Acesso em: 23 set. 2020.

DA MATTA, R. **Relativizando:** uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

DANTAS, J. S.; SILVA, F. F. **O ensino médio em disputa:** a perspectiva política e ideológica da Folha de S. Paulo. Revista *PerCursos*, Florianópolis, v.18, n.36, p. 259 – 276, jan./abr. 2017. DOI: 10.5965/1984724618362017259. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724618362017259/pdf> Acesso em: 23 de set. 2020.

DEJOURS, C. **O fator humano.** Tradução: Maria Irene Stocco Betiol, Maria José Tonelli. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

\_\_\_\_\_. Cadernos de TTO, 2 – **A avaliação do trabalho submetida à prova do real.** Org. Laette Idal Snelwar, Fausto Leopoldo Mascia. São Paulo: Blucher, 2008.

\_\_\_\_\_. **Psicodinâmica do trabalho:** casos clínicos. 1. ed. Porto Alegre: Dublinense, 2017.

\_\_\_\_\_. SZNELWAR, L. I., MASCIA, F. L. (org.). **Trabalho, tecnologia e organização:** Avaliação do trabalho submetida à prova do real. Cadernos de TTO, 2. São Paulo: Blucher, 2008.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho:** estudo de psicopatologia do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

DUBET, François. **A formação dos indivíduos:** a desinstitucionalização. Contemporaneidade e Educação, ano 3, vol.3, 1998, p.27-33.

ENRIQUEZ, E. (2013). Le travail, essence de l'homme ? Qu'est-ce que le travail? **Nouvelle Revue de Psychosociologie**, 15(1), 253–272.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992)

GAULEJAC, V. (2014). **A neurose de classe:** Trajetória social e conflitos de identidade. São Paulo, SP: Via Lettera.

\_\_\_\_\_. **Gestão como doença social:** ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Tradução: Ivo Storniolo. Aparecida: Ideias e Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **Qui est “je”?** Paris: Éditions du Seuil, 2009.

GENTILI, P. **O labirinto da desigualdade:** educação e injustiça social na América Latina. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, PPFH/UFRJ, 2016.

GOMES L. **Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites**. 2002. 127 p. Dissertação (Mestrado em Ciências na Área de Saúde Pública). Escola Nacional de Saúde Pública: Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <https://portaldesic.iciet.fiocruz.br/pdf/FIOCRUZ/2002/gomeslm/capa.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. Ed. Porto: Porto, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 29 set. 2020.

KEHL, M.R. **Sobre ética e psicanálise**. São Paulo: Cia. das Letras. 2002.

\_\_\_\_\_. **Ressentimento**. 4ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ressentimento: a psicanálise do ressentimento como sintoma social. A terra é redonda: eppur si mueve**. 2020. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/ressentimento-2/> . Acesso em: 06 nov.2023.

KLEIN. J. **La vie intérieure des groupes**. Paris: ESF, 1970.

KUENZER, A. Z. (Org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho** São Paulo: Cortez, 2000a

LAVAL. C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1ª ed. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEFEVRE. F.; LEFEVRE. A. M. C. O Sujeito que fala. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.10, n.20, p. 517-524, jul. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2007.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38–62, jan. 2016.

LUSSAULT, M. **El hombre espacial**. La construcción social del espacio humano. 1ª ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2015.

MARCADÉ. Bernard. Marcel Duchamp: **la vie à crédit**. Paris: Flammarion, 2008.

MAUSS, M. **Sociologie et anthropologie**, París: Presses Universitaires de France, 1950.

MARONEZE, L. F.; DE BARROS L, A. M. A Precarização do Trabalho Docente no Contexto da Reorganização Capitalista e das Mudanças na Legislação Educacional Brasileira Pós 1990. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 58–70, 2012. DOI: 10.9771/gmed. v3i2.9453. Disponível em: < <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9453> >. Acesso em: 30 nov. 2023.

MELO, R.. Da teoria à práxis? Axel Honneth e as lutas por reconhecimento na teoria política contemporânea. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 15, p. 17–36, set. 2014.

MESQUITA, S. S. A.; LELIS, I. A. O. M. **Cenários do Ensino Médio no Brasil**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. 2015, vol.23, n.89, pp.821-842. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362015000400002>. Acesso em: 21 set. 2020.

NÓVOA. Antônio. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA. Antônio (Org). **Vidas de Professores**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**: Por que a democracia precisa das humanidades. Tradução: Fernando Santos. 1. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I..Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**,v. 48, n. 169, p. 876–900, jul. 2018. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjknBGPYD/?lang=pt#> >. Acesso em: 15 nov. 2023.

PAGÈS Max. **Trace ou Sens**: le Système Émocionnel. Paris, Hommes e Groupes Éditeurs. 1984.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v.22, nº 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

POLLAK, Michael; HEINICH Nathalie. Le témoignage. Actes de la Recherche en Sciences Sociales. L'illusion biographique, v. 62-63, p. 3-4, jun. 1986.  
\_\_\_\_\_. La gestion de l'indicible. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**. v. 62-63, p. 30-53, jun., 1986.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I. Y. GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

RODRIGUES, Neidson. **Da Mistificação da Escola à Escola Necessária**. São Paulo: Ed. Cortez, 1992.

ROGER, J.L. **Refaire son métier**. Toulouse: Erés, 2007.

ROITMAN, I. A crise da educação no Brasil não é uma crise; é projeto. **UnBNotícias** – Disponível em: , <https://noticias.unb.br/artigos-main/6081-a-crise-da-educacao-no-brasil-nao-e-uma-crise-e-projeto> >. Acesso em: 10 dez. 2023.

ROSA, H. **Alienación y aceleración**: Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía. 1. ed. Argentina: Katz Editores, 2016.

\_\_\_\_\_. **Aceleração**: A transformação das estruturas temporais na Modernidade. Tradução: Rafael H. Silveira. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

\_\_\_\_\_. **Alienação e Aceleração**: por uma teoria crítica da temporalidade tarde-moderna. Tradução: Fábio Roberto Lucas. Petrópolis: Vozes, 2022.

SANTOS DEL REAL, Annette. **La Educación secundaria**: perspectivas de su demanda. Tesis (Doctorado Interinstitucional em Educación) – Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México, 2000.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Democracia institucional na escola: discussão teórica. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p. 41-101, jan./jun. 1998.

SIMMEL, G. **Questões fundamentais da sociologia**: indivíduos e sociedade. Tradução: Pedro Caldas. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. 8 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.