

LÍGIA BRUNA GONÇALVES VARGAS

**LETRAMENTO DOCENTE E AS BALIZAS DO MUNDO DO TRABALHO:
UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EMANCIPATÓRIA**

**Anápolis
2022**

LÍGIA BRUNA GONÇALVES VARGAS

LETRAMENTO DOCENTE E AS BALIZAS DO MUNDO DO TRABALHO: UMA
PROPOSTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EMANCIPATÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, com vistas à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Anápolis.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Orientadora: Prof.^a. Dra. Daniella de Souza Bezerra

Anápolis
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

	VARGAS, Lígia Bruna Gonçalves
V297I	Letramento docente e as balizas do mundo do trabalho: uma proposta de formação profissional emancipatória. / Lígia Bruna Gonçalves Vargas – – Anápolis: IFG, 2022. 148 p. : il. color.
	Orientadora: Prof. Dra. Daniella de Souza Bezerra
	Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
	1. Mundo do trabalho. 2. Pedagogia histórico-crítica. 3. Letramento docente. 4. Práticas letradas docentes. I. BEZERRA, Daniella de Souza orien.. II. Título.
	CDD 370.7



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFECT/IFG)

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL
(Modalidade da Sessão: Web Conferência)

No dia 13 (treze) do mês de maio do ano de 2022, às 08 horas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis, por meio de webconferência, deu-se a Defesa da Dissertação de Mestrado “**Letramento docente e as balizas do mundo do trabalho: Uma proposta de formação profissional Emancipatória**” e respectivo **Produto Educacional: “Letramento Docente na Perspectiva da emancipação**”, de autoria de **Lígia Bruna Gonçalves Vargas**, orientada pela **Dra. Daniella de Souza Bezerra** como requisitos para conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

A Banca Examinadora foi composta pelas professoras: **Dra. Daniella de Souza Bezerra-IFG/ProfEPT** (Presidente da Banca), **Dra. Ilane Ferreira Cavalcante-IFRN** (avaliadora externa) e pelo professor **Dr. Juscelino Martins Polonial-IFG**.

Em conformidade com o Regulamento do ProfEPT e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu do Instituto Federal de Goiás (IFG), a Banca Examinadora manifesta-se pela **APROVAÇÃO** da Dissertação e do Produto Educacional de Lígia Bruna Gonçalves Vargas, considerando que sua dissertação está muito bem desenvolvida, com aplicabilidade prática e excelente qualidade, trazendo conceitos aprofundados na perspectiva da práxis no trabalho docente. Aprovado com indicação de publicação não só dos textos, mas dos resultados em periódicos e eventos.

Anápolis -GO, 13 de maio de 2022.

Documento assinado eletronicamente por:

1. Dra. Daniella de Souza Bezerra - IFG/ProfEPT (Presidente da Banca)
2. Dr. Juscelino Martins Polonial-IFG
3. A presidente da Banca assina a Ata por: Dra. Ilane Ferreira Cavalcante-IFRN*
4. A presidente da Banca assina a Ata por: Lígia Bruna Gonçalves Vargas– Discente do ProfEPT *

*A presidente da Banca foi autorizada a fazer a transcrição da avaliação e assinar a Ata de Defesa da Dissertação em nome do Prof. **Dra. Ilane Ferreira Cavalcante-IFRN e por Lígia Bruna Gonçalves Vargas**–Discente do ProfEPT

Documento assinado eletronicamente por:

- Juscelino Martins Polonial, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 13/05/2022 18:41:18.
- Daniella de Souza Bezerra, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 13/05/2022 18:24:24.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 13/05/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 281272
Código de Autenticação: e83b23bc9e





INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☒ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia - Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: | |

Nome Completo do Autor: Lígia Bruna Gonçalves Vargas
Matrícula: 20192060150170

Título do Trabalho: LETRAMENTO DOCENTE E AS BALIZAS DO MUNDO DO TRABALHO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EMANCIPATÓRIA

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Anápolis
Local

11/07/2022
Data

Lígia Bruna Gonçalves Vargas
Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA (PROFEPT)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG) – CAMPUS ANÁPOLIS

LIGIA BRUNA GONÇALVES VARGAS

**LETRAMENTO DOCENTE E AS BALIZAS DO MUNDO DO TRABALHO:
UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EMANCIPATÓRIA**

Dissertação apresentada à Banca de Examinadora de Defesa de Mestrado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

Dissertação Aprovada em 13 / 05 /2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Daniella de Souza Bezerra – ProfEPT/IFG
Orientadora e Presidenta da Banca Examinadora

Prof. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante - IFRN
Avaliadora Externa

Prof. Dr. Juscelino Martins Polonial – IFG
Avaliador Interno

Anápolis-GO
2022

***Ao Maikon, ao Arthur e à Luíse, que juntos
são o meu lar, com todo meu amor.***

AGRADECIMENTOS

Por muitas vezes, a trajetória árdua da pesquisa nos faz crer que se trata de uma ação solitária. No entanto, alcançando a reta final, meu coração se enche de alegria e gratidão pelos inúmeros companheiros e companheiras que estiveram comigo nessa jornada.

Agradeço a espiritualidade amiga (“Adorei as almas!” e tantas outras saudações), aos anjos e guias que me ampararam em vários momentos nesses mais de dois anos de pesquisa.

Agradeço ao Maikon, meu companheiro nesta vida e meu maior incentivador. Com ele sinto que eu poderia ser uma astronauta se eu quisesse! Obrigada por tanto (sorrisos, lágrimas, gargalhadas, gritos, pores-do-sol, “você pode vir aqui?”), principalmente por não me deixar desistir. Amo você.

Ao Arthur, meu chão, onde firmo meus pés, e à Luíse, minha luz, onde me deixo fluir. Para vocês reservo todo o amor que existe e mais.

Às minhas irmãs, Lara e Tácia, pela vida e pelos sonhos até hoje compartilhados, pela escuta amorosa e por demonstrarem interesse na minha pesquisa.

Agradeço aos meus pais, José e Luzia, pela vida exemplar e pela primeira formação. Com meu pai aprendi a amar os livros, com a minha mãe, o trabalho. Sem essas duas forças, não teria chegado até aqui.

Às minhas amigas Dalliane e Jéssica, pelas risadas, pela escuta e pelos conselhos. Vocês me acalmaram e me incentivaram. Existiram momentos em que só servia falar com vocês. Agradeço infinitamente.

À minha prima-amiga-irmã Luana, que me amparou durante o processo de pesquisa e para além dela. Obrigada pela escuta acolhedora, pelos conselhos, pela parceria e, claro, pela paciência.

Agradeço aos meus sogros, Ronaldo e Eunice, pela ajuda com meus filhos e com o cuidado com a minha família.

À Géssica, pelas palavras de incentivo, pela ajuda e pelo carinho.

À Denise, que ora sim e outra também, se dispunha a me tirar dúvidas.

Agradeço a todas as pessoas que se dispuseram a participar desta pesquisa, mesmo o momento sendo tão difícil. Muito obrigada.

Aos meus colegas de mestrado. Obrigada pelas caronas, risadas e lanches compartilhados. Vocês sempre estarão em meu coração.

Aos professores e professoras do programa, principalmente pela alegria e esperança ao ensinar.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares (NEPEINTER), principalmente ao Prof. Dr. Juscelino Polonial, pelas discussões e elucidações de conceitos que eram muito difíceis para mim.

À Rafaella, minha terapeuta, que me ajudou a me segurar nos momentos mais difíceis, mas também me mostrou a importância de me soltar para os momentos ficarem mais fáceis. Sem você o processo de pesquisa não teria tantos significados.

E, por fim, pois quero que fique registrado na memória, quero expressar minha imensa gratidão à professora Daniella de Souza Bezerra. Ela foi mais que uma orientadora, foi amiga, conselheira e ouvinte. Nunca deixou de responder uma mensagem e sempre respondia com prontidão! Ela facilitou o processo, mas também trouxe desafios, quando percebeu que eu os podia superar. Enfrentou suas batalhas pessoais e ainda assim não me desamparou nas minhas. Muito obrigada. De verdade.

Deveria ser despojado da sua condição de cidadão, na sua prática educacional, na sala de aula. Mas justamente ali, o professor precisa ser professor-cidadão e um ser humano rebelde. (FERNANDES, 2020, p.74)

RESUMO

A desvalorização profissional dos docentes traz à tona um contexto de desmonte do sistema educativo brasileiro dentro de um processo sucessivo de mudanças no mundo do trabalho e nas práticas letradas dos professores. Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa é relacionar o letramento docente ao contexto de professores, analisando-o como instrumento para o exercício da autonomia desses profissionais. Delimita-se como objeto de pesquisa o letramento docente e o mundo do trabalho no âmbito escolar. O método de pesquisa aplicado foi o materialismo histórico-dialético. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, que se utiliza dos seguintes instrumentos de coleta de dados: revisão bibliográfica, questionário e grupo focal. O questionário foi aplicado via plataforma on-line, e o grupo focal foi conduzido quando da aplicação do produto educacional. A revisão de literatura foi empreendida em duas frentes, a saber: a primeira centra-se nas abordagens relativas ao mundo do trabalho, com apoio em Antunes (2009), Frigotto (2009), Marx (2013), Saviani (1991, 2007), Silva (2020), dentre outros; a segunda pauta-se nas questões do letramento docente, bem como na sua relação com a formação omnilateral de professores e professoras, e fundou-se em Street (1984, 2003, 2014), Bakhtin (2006) Kleiman (1995, 2003, 2005), Soares (2009), Lankshear e Lawler (1987), entre outros. Para análise dos dados, foi utilizada a abordagem qualitativa à luz de Bodgan e Biklen (1982), Triviños (1987), (Flick 2013), Debus (1987), entre outros, com enfoque materialista histórico. A análise desse corpus permite apontar que: i) o trabalho é componente fundante do homem na condição de ser social; ii) a constituição histórica da educação e do mundo do trabalho, funda-se na práxis; iii) o trabalho docente sob a égide do capitalismo, passa por um processo de precarização; iv) o modelo de letramento ideológico em vez do autônomo é o mais coerente no contexto do trabalho docente; v) a perda da autonomia docente é o primeiro passo para a perda de profissionalismo e consequente proletarização de professores; vi) o letramento é um instrumento de resgate da autonomia do professor; vii) a formação de professores para o contexto da omnilateralidade deve pautar-se nos princípios ontológicos do trabalho; viii) a maioria dos sujeitos da pesquisa se alinham ao letramento autônomo; ix) a maioria dos sujeitos da pesquisa equiparam-se a profissionais reflexivos em vez de profissionais que mantêm o distanciamento crítico. Como produto educacional, foi elaborado e realizado um curso de extensão do tipo formação inicial e continuada (FIC) para a qualificação de docentes a respeito das abordagens acerca do letramento dos professores e das mudanças do mundo do trabalho.

Palavras-chave: Mundo do trabalho. Pedagogia Histórico-Crítica. Letramento docente. Práticas letradas docentes.

ABSTRACT

The professional devaluation of teachers brings to light a context of dismantling of the Brazilian educational system within a successive process of changes in the world of work and in the literate practices of teachers. In this sense, the general objective of this research is to relate teacher literacy to the context of teachers, analyzing it as a tool for exercising these professionals' autonomy. Teacher literacy and the world of work in the school environment are delimited as an object of research. The research method applied was historical-dialectical materialism. This is a qualitative study, which uses the following data collection instruments: literature review, questionnaire and focus group. The questionnaire was applied via an online platform, and the focus group was conducted when the educational product was applied. The literature review was undertaken on two fronts, namely: the first focuses on approaches related to the world of work, supported by Antunes (2009), Frigotto (2009), Marx (2013), Saviani (1991, 2007) , Silva (2020), among others; the second is based on issues of teacher literacy, as well as its relationship with the omnilateral training of teachers and was founded on Street (1984, 2003, 2014), Bakhtin (2006) Kleiman (1995, 2003, 2005)), Soares (2009), Lankshear and Lawler (1987), among others. For data analysis, a qualitative approach was used in the light of Bodgan and Biklen (1982), Triviños (1987), (Flick 2013), Debus (1987), among others, with a historical materialist focus. The analysis of this corpus allows us to point out that: i) work is a fundamental component of man as a social being; ii) the historical constitution of education and the world of work is based on praxis; iii) teaching work under the aegis of capitalism goes through a process of precariousness; iv) the ideological rather than autonomous literacy model is the most coherent in the context of teaching work; v) the loss of teaching autonomy is the first step towards the loss of professionalism and consequent proletarianization of teachers; vi) literacy is an instrument to rescue the teacher's autonomy; vii) teacher training for the context of omnilaterality must be guided by the ontological principles of work; viii) most of the research subjects are aligned with autonomous literacy; ix) most of the research subjects are considered reflective professionals rather than professionals who maintain critical distance. As an educational product, an extension course of the initial and continuing education type was designed and carried out for the qualification of teachers regarding approaches to teacher literacy and changes in the world of work.

Keywords: World of work. Historical-Critical Pedagogy. Teaching literacy. Literary teaching practices.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Nível de formação dos sujeitos participantes	90
Gráfico 2: Nível e/ou modalidade de atuação	91
Gráfico 3: Lugar de atuação: rede pública ou privada.....	91
Gráfico 4: Compreensão da expressão letramento docente.....	92
Gráfico 5: Hábitos relacionados à leitura e escrita.....	93
Gráfico 6: Impacto das práticas letradas docentes nas práticas pedagógicas.	94
Gráfico 7: Impacto das mudanças no contexto do trabalho na qualidade do trabalho docente	96
Gráfico 8: Impacto do letramento docente nas condições reais de trabalho de professores e professoras	98
Gráfico 9: Impacto da autonomia nas condições do trabalho docente	100
Gráfico 10: Participação dos sujeitos na construção de políticas institucionais	102

LISTA DE SIGLAS

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC-Educação Básica)

Conselho Municipal de Educação (CME)

Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (DCN-Formação)

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Formação Inicial e Continuada (FIC)

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)

Grupo Tático de Resgate (GTR)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)

Ministério Público de Santa Catarina (MPC-SC)

Novos Estudos do Letramento - *New Literacy Studies* (NLS)

Organização Mundial de Saúde (OMS)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 MUNDO DO TRABALHO, EDUCAÇÃO E NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE.....	12
1.1 Mundo do trabalho e a práxis: a construção do homem social.....	12
1.2 Trabalho e educação: convergências, contrapontos e formação omnilateral.....	18
1.3 As transformações ocorridas no mundo do trabalho e na vida dos trabalhadores	23
1.4 Precarização do trabalho docente: formas consagradas e tendências.....	32
1.5 Balizas do trabalho docente: discussões acerca da natureza do trabalho docente e da proletarianização do professorado	42
2 LETRAMENTO E LETRAMENTO DOCENTE: UMA ESTRATÉGIA PARA A AUTONOMIA.....	51
2.1 Compreendendo os conceitos de letramento: perspectiva autônoma e ideológica.....	51
2.2 Construindo o sentido de letramento docente.....	63
2.3 Letramento docente e profissionalismo: apropriação da autonomia e autoridade profissional	71
2.4 Letramento docente no contexto da formação omnilateral de professores.....	78
3 DO CAMINHO METODOLÓGICO AO DESVELAMENTO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOCENTE	85
3.1 Procedimentos metodológicos.....	85
3.2 Primeiras análises	89
3.2.1 Questionário semiestruturado	89
3.2.2 Grupo focal	103
3.3 Análises realizadas na perspectiva das categorias	111
3.3.1 Práticas de leitura e escrita de docentes	111
3.3.2 Categoria do trabalho docente.....	114
3.3.2 Categoria da autonomia docente.....	120

3.3.3 Categoria das políticas educacionais relacionadas ao trabalho docente	123
3.3.4 Responsabilidade dos docentes acerca do trabalho e da autonomia de professores e professoras	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE A PRODUTO EDUCACIONAL: CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA.....	142
APÊNDICE B PRODUTO EDUCACIONAL: GUIA DIDÁTICO	143
APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	144

INTRODUÇÃO

Durante minha trajetória profissional, um assunto que sempre me despertou interesse foi a questão do protagonismo docente. Parecia-me que, comparando-o a outros profissionais de mesmo nível de escolaridade, o professor era sempre posto em um patamar inferior. Essa impressão não me ocorria do nada, mas provinha de comentários – por vezes malfazejos até – a respeito da nossa atuação: desde a famigerada “você só dá aula ou também trabalha?”, passando pela “professora ou sofredora?” e culminando em “faz vários anos que sou professora e nunca vi nada mudar!”.

Para endossar essa impressão, sobrepunha-se, além disso, o problema da desvalorização sistêmica da educação. Vários aspectos compunham o cenário do desmonte: baixos salários, falta de verba, falta de materiais elementares como livros, papel ou giz, sobrecarga de trabalho, falta de professores e, por diversas vezes, problemas na estrutura física das escolas. Como se não fosse o suficiente, é fato que a escola vive sob constante ameaça. Para ilustrar uma das mais recentes, é válido lembrar a tentativa do governo federal de recorrer ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), um instrumento de financiamento da educação pública, para capitanear recursos para o programa Renda Cidadã, que, na verdade, já existia como Bolsa Família. As ameaças à educação e aos trabalhadores da educação são constantes. Vivemos inseguros.

Deste contexto de desmonte surgiu o tema de interesse, isto é, a autonomia de professores e professoras, a qual, a seu turno, configurou-se no objeto de pesquisa: o letramento docente e o mundo do trabalho no âmbito escolar, uma vez que o trabalho de professores e professoras se ampara substancialmente em práticas de leitura e escrita hibridizadas às práticas orais. Isto posto, e considerando as mudanças no contexto educacional (como as novas tecnologias digitais que, por sua vez, incentivam certas práticas pedagógicas como a cultura *maker*¹, a *gamificação*² entre outras da mesma

¹ A *cultura maker*, ou o movimento *maker* pode ser entendido, de acordo com Silveira (2016, p.131 apud BROCKVELD; TEIXEIRA; SILVA 2017, p.06) como “uma extensão tecnológica da cultura do ‘faça você

estirpe), as quais parecem tirar a importância central que cabe aos professores no processo de ensino e aprendizagem, surgem as questões de pesquisa: qual é o papel do letramento no âmbito de sua prática? Em meio a tantas mudanças no mundo do trabalho, há espaço para as práticas letradas docentes? A hipótese que se levantou quando da formulação dessas perguntas foi a de que o letramento docente seria um recurso efetivo para o exercício da autonomia de professores e professoras no âmbito do trabalho.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é relacionar o letramento docente ao contexto de professores, analisando-o como instrumento para o exercício da autonomia destes profissionais. Os objetivos específicos são: entender como as mudanças ocorridas no mundo do trabalho afetam o trabalho docente; analisar como se relacionam as práticas letradas docentes e o trabalho de professores, bem como identificar a perspectiva desses profissionais a respeito de suas próprias práticas letradas e o mundo do trabalho.

Para responder a esses objetivos foi empregada a abordagem qualitativa (BODGAN; BIKLEN, 1982; GAMBOA, 2013; TRIVIÑOS, 1987) e um referencial teórico que dialoga com o materialismo histórico dialético (MARX, 2013; MANACORDA, 2007; MÉSZAROS, 2008; ANTUNES, 2009, 2017; FRIGOTTO, 2009; SAVIANI, 2008 entre outros). Como instrumentos de coleta de dados que compuseram a etapa da pesquisa referente à revisão bibliográfica foram utilizados documentos, legislação e dados bibliográficos (BRASIL, 2019; BRASIL, 2021, CONTRETAS, 2012; KLEIMAN, 2021; LANKSHEAR; LAWLER, 1987; SILVA, 2020; SOARES, 2009; STREET, 2014 entre outros). Posteriormente, foram utilizados os dados empíricos que derivaram de um curso de formação, em forma de grupo focal (DEBUS, 1997). Trata-se de um projeto de curso de extensão, vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Inhumas, o qual foi aplicado como formação inicial e continuada (FIC) para a qualificação de

mesmo' [...].” Assim, atividades voltadas à tecnologia, como a impressão 3D, “incentivam uma abordagem criativa, interativa e proativa de aprendizagem em jovens e crianças”, configurando-se como “alternativa à formação de indivíduos melhor preparados para as demandas de mercado e para o futuro [...]” (BROCKVELD; TEIXEIRA; SILVA 2017, p.05).

² A *gamificação* traz a lógica dos jogos para os processos educativos e “levam em consideração a motivação, o sentimento e a participação das pessoas que estão envolvidas no processo”, utilizando-se da lógica da recompensa e da participação (ALVES; MINHO; DINIZ 2014, p.77).

docentes de diferentes níveis e modalidades de ensino acerca da relação entre letramento e trabalho do professorado. Além desse, outro método de coleta de dados utilizado foi o questionário semiestruturado, uma vez que, consoante Ludke e André (1986, p.34), tem a vantagem de permitir a captação “imediate e corrente da informação desejada, praticamente em qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”, como também se configura em um instrumento mais flexível, ao qual os sujeitos respondem melhor. Considerando o período de pandemia, foram utilizados formulários on-line (*Google forms*).

Assim, a primeira forma de responder às perguntas levantadas, foi partindo da compreensão do que é o mundo do trabalho e de suas especificidades na esfera docente. Procurou-se, pois, entender o mundo do trabalho como categoria ontológica do ser humano, na perspectiva da práxis (KOSIK, 1976), para posteriormente compreendê-lo conforme a ocorrência das mudanças históricas. Buscou-se, paralelamente, compreender de que modo essas novas configurações no campo do trabalho poderiam impactar a educação e, de modo mais direto, o trabalho de professores e professoras.

O segundo movimento em direção às possíveis respostas foi deslindar as práticas de letramento docente. Sabe-se quase intuitivamente que o letramento remete às práticas de leitura e escrita e que elas são a base do trabalho docente. O que não se sabe, ou ao menos não se discute com muita frequência, é a respeito do letramento *de* e *para professores*. Quais são as práticas letradas que formaram cada um desses profissionais? Foi necessário, para que se pudesse pautar as relações entre o letramento docente e o mundo do trabalho, primeiramente, que se entendesse do que se tratava o primeiro elemento. Assim, a primeira providência nesta etapa da pesquisa foi a construção do sentido de letramento docente a partir de uma síntese, fomentada pelos princípios do letramento ideológico – pois, conquanto haja muitos estudos na esfera do letramento, ainda são poucos aqueles que se voltam para a área docente.

Em concordância com o movimento de inquirição exposto, esta pesquisa organiza-se em quatro momentos: a primeira, centra-se nas abordagens relativas ao mundo do trabalho; a segunda, nas questões do letramento docente, bem como na sua relação com a formação omnilateral de professores e de professoras; a terceira, na metodologia de pesquisa

(apresentação e análise dos dados) e a quarta, na exposição do produto educacional. Na primeira parte, identificam-se os sentidos do trabalho e como essa categoria contribuiu para a formação do homem social, relacionando-a à natureza da educação. Em seguida, investigam-se as principais mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas consequências diretas para a vida dos trabalhadores. Na sequência, discute-se como o processo de precarização alcançou as fronteiras da educação atingindo diretamente o trabalho de professores e professoras. Por fim, discute-se a natureza do trabalho dos professores e professoras e se estes profissionais estariam se tornando proletarizados.

O segundo momento da pesquisa é reservado ao entendimento dos sentidos do termo letramento, o qual pode ser considerado de acordo com sua vertente autônoma ou ideológica (STREET, 1984). Em seguida, aborda-se especificamente os sentidos do letramento docente, bem como o porquê e como ele pode servir de instrumento para o resgate da autonomia profissional de professores e professoras. Ademais, procura-se contextualizar a formação docente no âmbito da omnilateralidade, fundamentada na metodologia dos cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008), em que as práticas letradas dos professores estejam alinhadas à concepção ontológica do trabalho como princípio educativo.

O terceiro momento da pesquisa apresenta a metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados, bem como o referencial teórico utilizado. Do mesmo modo, apresenta os dados coletados por meio de questionário e de grupo focal, exibidos por gráficos (em sua maioria), mas também pelos relatos das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa. Na sequência, segue-se a análise dos dados de acordo com as categorias de análise (NETTO, 2011).

Por último, o quarto momento, como centralidade da pesquisa desenvolvida, apresenta o desenvolvimento do produto educacional, qual seja: um curso de extensão do tipo formação inicial e continuada (FIC) para a qualificação de docentes. O curso em questão, foi pautado nos princípios ontológicos do trabalho, o qual intencionou retratar as características de integralidade pela qual se concebe a educação. A temática abordada foram as mudanças no mundo do trabalho e o papel do letramento docente frente a

essas mudanças, como forma de apropriação da centralidade do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Embora a pesquisa esteja amparada nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1984, 1991, 2007, 2008), sobretudo quando se estabelece a natureza da educação para situar nela a natureza do trabalho do professor, não se furtou de se buscar suporte em outros teóricos progressistas que pudessem corroborar com os princípios desse enfoque pedagógico e auxiliar nas análises aqui desenvolvidas. Acredita-se que tal atitude contribui para um alargamento de horizontes e para a riqueza do debate.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com os debates acerca das mudanças ocorridas no âmbito das instituições escolares, muitas, como se poderá perceber, realizadas às avessas dos verdadeiros pressupostos da educação – aqueles que formam pessoas para a inteireza de suas possibilidades e não unicamente para atender aos mandos do capital. De igual forma, espera-se, sobretudo, que esta pesquisa possa contribuir para o descortinamento das mazelas sofridas por professores e professoras, trazendo uma visão crítica acerca do dismantelamento acarretado por essas mudanças com sérios prejuízos à profissionalidade docente e, principalmente, que consiga apresentar uma forma possível de resistência da categoria ante o fenômeno da precarização.

1 MUNDO DO TRABALHO, EDUCAÇÃO E NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE

Nesta primeira etapa das discussões teóricas, discorre-se, inicialmente, sobre as categorias que constituem o homem enquanto um ser social. Neste aspecto, o trabalho é elemento fundante da humanização. Para alicerçar essa relação discutir-se-á a trajetória do trabalho em sua acepção construída na práxis, acompanhando seu desenrolar histórico até as relações de trabalho contemporâneo.

A investigação a partir dessas análises traz evidências de que as mudanças na relação de trabalho afetam diretamente o contexto educacional, sobretudo as relações de trabalho dos professores, marcando novas formas de precarização do trabalho docente, bem como apresentando novas tendências de exploração do professorado.

Por fim, busca-se demonstrar que o distanciamento do trabalho do professor de sua essência provoca a perda de autonomia do trabalho, constituindo esse o primeiro passo para a precarização.

1.1 Mundo do trabalho e a práxis: a construção do homem social

O sentido do trabalho amplamente difundido muito se distancia do trabalho na perspectiva marxiana, uma vez que as pessoas, de um modo geral, apenas compreendem o trabalho, dentro da lógica capitalista, como emprego, cargo, ofício etc. No entanto, o trabalho como categoria, é apreendido dentro de sua raiz mais profunda, qual seja, como a natureza ou essência do ser social. Assim, para dar início ao estudo do significado do trabalho por esse viés ontológico, recorre-se primeiramente ao desvelamento do sentido da práxis, porquanto, de acordo com Kosík (1976, p.222), ela “é a esfera do ser humano”, “que contém em si mesmo a própria verdade; não é mero símbolo de qualquer outra coisa, mas possui uma importância ontológica”, tal qual o é o trabalho.

Nota-se, convém reiterar, que a práxis não é apenas uma representação da natureza de alguma coisa, um símbolo, mas ela é o fundamento humano, o cerne do homem enquanto ser social. Não é somente a conjunção da prática com a teoria, nem tampouco a “atividade prática contraposta à teoria”, mas a

“existência humana como *elaboração* da realidade” (KOSIK, 1976, p.222, grifo do autor). Assim:

A *praxis* é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente –, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Como a realidade humano-social é *criada* pela *praxis*, a história se apresenta com um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano: o que é humano e o que não é humano não são já predeterminados; são determinados na história mediante uma diferenciação prática. (KOSIK, 1976, p.222, grifos do autor).

Deste modo, o autor analisa ainda que a práxis é o oposto do ser dado, ou predeterminado e por isso “nasce como resposta filosófica ao problema filosófico: *quem é o homem, o que é a sociedade humano-social, e como é criada esta sociedade?*” (KOSÍK, 1976, p.221). Para o filósofo, os homens não são reles instrumentos ou executores de uma vontade superior; são eles os criadores da própria história. “A história é um produto humano” (KOSÍK, 1976, p.233).

Assim é que na e pela práxis o homem manifesta a si mesmo; descobre-se enquanto homem, forma e é formado, cria a realidade e compreende-a afinal; “é [a] determinação da existência humana como *elaboração* da realidade” (KOSIK, 1976, p.222, grifo do autor). Pode-se explicar essa afirmação, ainda de acordo com o referido autor, a partir da compreensão da dupla dimensão da práxis: como “labor” e como “momento existencial”. Como labor, ela se manifesta objetivamente, isto é, quando os humanos transformam a natureza e marcam-na com sentido humano. Como momento existencial, ela se manifesta mediante os sentimentos humanos (angústia, medo, alegria, raiva etc.) de maneira a formar sua subjetividade. No entanto, este último aspecto não se configura como uma experiência passiva, pelo contrário, caracteriza-se como realização da liberdade humana (KOSÍK, 1976). Conclui-se, assim sendo, que o trabalho, ou o labor, é indissociável do momento existencial, sem o qual “deixaria de ser parte da *praxis*” (KOSÍK, 1976, p.224). Isso posto, compreende-se que:

[...] o trabalho é definido como a *praxis*, e a *praxis*, nos seus elementos característicos é reduzida a trabalho. Sendo o modo específico de ser do homem, a *praxis* com ele se articula de modo essencial, em todas as suas manifestações, e não determina apenas alguns dos seus aspectos ou características. (KOSIK, 1976, p.222-223).

Sendo assim, o trabalho é manifestação própria da natureza humana; é, por assim dizer, condição da existência humana, no qual o homem, por meio do intercâmbio e interação com a natureza, desenvolve-se a si mesmo e a sociedade (ANTUNES, 2009). “O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2013, p.95). Logo, tem-se o trabalho apreendido ontologicamente, não como algo exterior ao ser humano, tal como se apresenta dentro do sistema capitalista, mas como “manifestação pessoal”, “possibilidade absoluta de riqueza” (MANACORDA, 2007, p. 62, 64), atividade “singularmente humana” de “intercâmbio comunitário com a natureza” (ANTUNES, 2009, p.22), no qual, indissociável da práxis, revela o “homem como ser ontocriativo” ao elaborar a realidade (KOSÍK, 1976, p.222).

O trabalho como elemento essencialmente humanizador implica, por conseguinte, que exista um “predomínio da consciência sobre o elemento instintivo puramente biológico” (SILVA, 2020, p.28). Para Marx (2013, p. 327), o trabalho como elemento que “diz respeito unicamente ao homem”, exige uma “vontade orientada para um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa”. Assim, para o autor alemão (2013, p. 327), apesar de haver um “esforço dos órgãos que trabalham”, o que distingue o homem dos demais animais é a sua capacidade de antecipar mentalmente o objeto que será o fruto do seu trabalho.

Em síntese, de que maneira o homem se constitui socialmente enquanto homem? Dito de outro modo, como o homem concebe a sua *existência*? Na e por meio da práxis, da qual o trabalho faz parte. De acordo com Kosík (1976, p. 247), o homem reproduz-se e reproduz a sua realidade, superando os limiares da subjetividade que lhe é própria, por meio do conhecimento – ao qual o autor refere-se como uma faculdade do espírito:

Na existência do homem não se reproduz somente a realidade humano-social; reproduz-se espiritualmente também a realidade na sua totalidade. O homem existe na totalidade do mundo, mas a esta totalidade pertence também o homem com a sua faculdade de reproduzir espiritualmente a totalidade do mundo (KOSÍK, 1976, p.247).

O filósofo (KOSIK, 1976) explica, ademais, que a natureza existe independentemente da consciência e mesmo da existência humana; ela é

realidade absoluta. Nada obstante, a realidade não pertence apenas à natureza, é, outrossim, realidade do homem, o qual, como parte da natureza, cria nela e para além dela (passando a existir como “natureza humanizada”) sua realidade humano-social, definindo na história sua existência (KOSÍK, 1976, p. 246-247). Portanto, ao tomar conhecimento das coisas tais quais realmente são, ou nas palavras do autor, ao reproduzi-las espiritualmente, o homem concebe-se como ser histórico e como ser social, capaz de agir e interagir, por conseguinte, na realidade que o circunda.

Tomando como base essa sucinta explicação a respeito do termo trabalho, compreende-se que este não é sinônimo de emprego, conforme asseverou Frigotto (2009), pois enquanto o trabalho como categoria ontológica humaniza, tal qual o demonstrado, o emprego, por seu turno, coisifica o homem. Nessa perspectiva, de acordo com Silva (2020, p.37), o trabalho na lógica do sistema capitalista resume-se a mais uma mercadoria e “acaba retirando a nossa humanidade, dando ao homem um sentido restrito e transformando-o num ser que se realiza apenas quando cumpre suas funções animais”, tornando-se, pois, “um instrumento de tortura”.

Nessa tônica, nos *Manuscritos econômicos-filosóficos* – obra em que, para muitos, Marx estrutura seu pensamento materialista-dialético, em detrimento do idealismo – o autor percebe as consequências do estranhamento³ do trabalhador do produto de seu trabalho:

[...] quanto mais um trabalhador se desgasta trabalhando (*ausarbeitet*), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (*fremd*) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio). (MARX, 2010, p.81, grifos do autor).

De acordo com o filósofo e economista alemão (2010), portanto, ocorre uma deturpação de valores entre o trabalhador e o produto de seu trabalho, na medida em que este produto “torna-se uma potência autônoma” (MARX, 2010, p.81) no interior da estrutura capitalista, fazendo com que ocorra “uma valorização do mundo das coisas [...] em proporção direta à desvalorização do mundo dos homens” (MARX, 2010, p.80). Assim, na medida em que o

³ “...pode-se dizer que aquilo que Marx designa por alienação (...) tem a ver com atividade, objetivações do ser humano na história, ao mesmo tempo que estranhamento, pelo contrário, compõem-se dos obstáculos sociais que impedem que aquela atividade se realize em conformidade com as potencialidades humanas, obstáculos que, dadas as formas históricas de apropriação do trabalho e também de sua organização por meio da propriedade privada...” (RANIERI, 2006, p.02).

processo de trabalho se torna exterior ao homem, perde o seu carácter de elemento essencialmente humanizador e transforma-se em apenas uma atividade na qual o homem, tal qual sinalizou Kosík (1976), torna-se mero cumpridor de uma vontade alheia a si próprio. A esse respeito Marx fez a seguinte explanação:

Em que consiste, então, a exteriorização (*Entäusserung*) do trabalho? Primeiro, que o trabalho é externo (*äusserlich*) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. [...] O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autossacrifício, de mortificação. (2010, p. 80-81, grifos do autor)

O trabalho, no interior do capitalismo, deixa de ser componente da práxis – isto é, deixa de atuar como princípio humanizador ao não operar na conjunção da energia física e da espiritual, com o agravante, para além disso, de supliciar o corpo – e passa a ser, pelo contrário, elemento que reifica, ou objetifica a condição humana. O trabalhador ao se constituir como tal, de acordo com a divisão do trabalho na lógica capitalista, não o concebe em seu sentido ontológico, porém como algo exterior a si mesmo, o qual o distancia cada vez mais de sua própria natureza.

Entende-se, em vista disso, que o problema da cisão entre a “*physis*” e o “*espírito*” introduzido pelo trabalho estranhado, só pode ser solucionada pela práxis, ou, em poucas palavras, na relação entre a teoria e a prática com vistas à modificação da realidade. Como Marx, então, compreendia essa relação? De acordo com Vázquez (2007, p. 109, grifo nosso), “como *atividade humana transformadora* da natureza e da sociedade”, isto é, na perspectiva da práxis revolucionária, uma vez que:

A passagem da crítica radical do plano teórico ao prático é justamente a revolução. [...] A práxis é, portanto, a revolução ou crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático. (VÁZQUEZ, 2007, p.117).

Ser radical, na concepção marxiana, é ir à raiz do próprio homem (VÁZQUEZ, 2017), qual seja, aquele que se construiu historicamente, o homem real. Nesse sentido, a crítica radical deve pautar-se em necessidades radicais,

a saber, aquelas que respondem a uma necessidade real, material, da própria humanidade (VÁZQUEZ, 2017). A teoria fundada na crítica radical deve pretender superar uma realidade dada por meio da efetiva ação das pessoas. No entanto, mediante Marx e Engels (2001), sabe-se que essa ação não poderá ser realizada por quaisquer pessoas, mas por aquelas que libertando a si mesmas do jugo da dominação burguesa, libertam, como consequência, a humanidade inteira: o proletariado (VÁZQUEZ, 2017), pois que “a burguesia não forjou somente as armas que lhe darão a morte; criou também os homens que manejarão essas armas – os operários modernos, o *proletariado*”. (MARX, ENGELS, 2001, p. 58, grifos dos autores).

A esse respeito, é importante trazer o seguinte destaque: “Até os nossos dias, a história de toda a humanidade tem sido a história das lutas de classes” (MARX, ENGELS, 2001, p. 51). Vázquez (2017) esclarece, sobre isso, que no momento em que o proletariado se libertar por meio de uma revolução radical de modo a suprimir a si mesmo enquanto classe e afirmando-se enquanto pertencente a humanidade universal, estará, como decorrência dessa ação, libertando a humanidade inteira. As lutas de classe existem, porque existe uma relação de dependência entre elas: a classe exploradora só se mantém em virtude de seus explorados, ao passo que estes só são explorados porque existe quem os explora. Assim:

É preciso que o proletariado adquira consciência de sua situação, de suas necessidades radicais e da necessidade e condições de sua libertação. Essa consciência é justamente a filosofia; mais exatamente sua filosofia. Filosofia e proletariado se encontram em unidade indissolúvel. [...] Sem o proletariado, a filosofia não sai de si mesma e graças a ele, realiza-se; ele é seu instrumento, o meio, a arma material que lhe permite vingar na realidade. (VÁZQUEZ, 2017, p.118).

À vista disso, compreende-se que somente a práxis no sentido marxiano, isto é, a práxis revolucionária, pode alterar a realidade injusta à qual os trabalhadores e trabalhadoras são submetidos e proporcionar a “emancipação total do homem” (VÁZQUEZ, 2017, p.117) ao compreender o trabalho como categoria ontológica da humanidade. Ainda acerca das discussões sobre a centralidade revolucionária do proletariado, é importante destacar que, muito embora haja polêmica em relação ao reconhecimento dos profissionais assalariados que prestam serviços (como a categoria docente)

quanto pertencente à classe dos proletariados, uma vez que desempenham um trabalho imaterial (conforme será melhor analisado), essa categoria de trabalhadores não se dissocia das relações sociais dentro do sistema capitalista e sofre as mazelas das mudanças reestruturais deste sistema (SILVA, 2020). Assim, em seção posterior, será oportunamente discutida a importância dos trabalhadores assalariados, muitos dos quais precarizados, para a superação da realidade atual que se manifesta em: perda constante de direitos, instabilidade, flexibilização do regime trabalhista com desvantagens para os trabalhadores e trabalhadoras, perda do poder de compra, entre outras que evidenciam um estado de subjugação a uma classe dominante.

Feitas essas devidas considerações, é fundamental, portanto, que não se perca de vista a noção de trabalho como componente fundante do homem enquanto ser social. Para isso, o labor não pode ser dissociado de sua natureza cognoscente, constituindo, ambos, a práxis – elemento substancialmente humano. Assim, o trabalho, a consciência, a dimensão espacial em que o homem se constitui, bem como a dimensão histórica, concomitantemente, dão a tônica para a discussão que será realizada, na sequência, a respeito da relação entre trabalho e educação, bem como a respeito da natureza imaterial do trabalho docente.

1.2 Trabalho e educação: convergências, contrapontos e formação omnilateral

Ainda que as discussões iniciais sobre o trabalho manifestem um maior grau de abstração sobre a temática, elas se fazem necessárias para fomentar o desenvolvimento deste estudo para o campo mais empírico da educação e, por conseguinte, para o ambiente escolar, local central de atuação docente. Essas abordagens acerca do trabalho são de particular relevância, uma vez que se pretende, nesta pesquisa, evidenciar a relação do labor docente com aquele que integra o sentido de práxis, demonstrando que não se trata tão somente de um emprego ou cargo (dentro de um ponto de vista dual e não integrativo) que professores e professoras ocupam para garantir o seu sustento, mas que, pelo contrário, se configura como unidade entre ação e consciência, ou como agir

sobre consciências (BERTOLDO; SANTOS, 2012), a qual, em última instância, pode transformar a realidade.

Interessa, assim, para a perspectiva teórica em que se insere esta pesquisa, que o trabalho docente esteja situado de acordo com as concepções ontológicas do mundo do trabalho, na perspectiva da práxis, pois, conforme será demonstrado nesta seção, o fenômeno da educação está intimamente ligado à essência humana, resistindo, não sem dificuldades, às mudanças ocorridas na sociedade as quais consideram o trabalho efetivamente como sinônimo de emprego.

Desse modo, fez-se mister a compreensão inicial da natureza humana, haja vista ser a educação um fenômeno eminentemente humano. Assim, dando prosseguimento ao exposto na seção anterior e de acordo com Saviani (1991), o que diferencia o homem dos outros animais é a sua capacidade de produzir sua própria existência, isto é, a capacidade de adaptar a natureza a si, e não o contrário, por meio do trabalho, cuja instauração acontece a partir do momento em que o homem antecipa mentalmente a finalidade da ação. Quando o homem interfere na natureza, na verdade, ele está criando o seu mundo humano, o mundo da cultura. A educação, logo, faz parte do processo de trabalho, uma vez que ela própria participa do processo de transformação da natureza, como também participa do processo de antecipação do ato de intervir. Nesse sentido, para Saviani (2008), nas sociedades primitivas não havia dissociação entre trabalho e educação, uma vez que ambos aconteciam simultaneamente em uma relação de mútua identidade.

Avaliando as múltiplas acepções que provêm do termo trabalho – nos limiares de concepções marxistas –, de acordo com Saviani (1991), pode-se tomá-lo por dois tipos: o material e o não material. O primeiro aproxima-se do conceito marxiano (MARX, 2013) de trabalho manual e dele resulta a produção de bens materiais, os quais garantem ao homem sua subsistência (SAVIANI, 1991). Nota-se que, nesse sentido, o trabalho desvincula-se do seu produto. Já o segundo, aproxima-se do conceito de trabalho intelectual marxista (MARX, 2013), pois para produzir materialmente o homem precisa antecipar suas ações por meio de ideias, as quais incluem, conforme o professor (SAVIANI, 1991, p. 20), as propriedades do mundo real, dos valores e dos símbolos, quais sejam, da ciência, da ética e da arte respectivamente, ou, em suma, “trata-se da

produção do saber”. Na esfera do trabalho não material, ainda de acordo com o autor (1991), não existe autonomia entre o produto e a produção, uma vez que os dois acontecem em concomitância (por exemplo, a ocorrência de uma aula, o absorver-se em um texto etc.). Nessa categoria de trabalho é que se inclui a educação. À vista disso:

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 1991, p.29-30).

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem; precisa aprender a produzir sua própria existência (SAVIANI, 2007, p. 154).

Enquanto trabalhava, isto é, enquanto interferia nos elementos naturais com o objetivo de prover para si e para os outros tudo aquilo que lhes careciam, o homem adquiria experiência sobre o que experimentava e produzia. Assim, “os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007, p. 154). Percebe-se, pois, que a natureza do homem, forjada no e pelo trabalho, é imanente à natureza da educação em tão alto grau que chega a confundir-se com ela, a qual, por sua vez, subjaz ao processo histórico do trabalho.

A compreensão da formação do homem pelo trabalho, pelos vários saberes e conhecimentos e através de um processo histórico que se desenvolve cumulativamente, de uma geração para outra, permite que se possa, com razão, questionar o papel institucional da escola nesse processo descrito. Saviani (1991) relembra que em grego existem três palavras que se referem à sabedoria: *doxa*, *sofia* e *episteme*. A primeira remete à sabedoria do senso comum, a segunda funda-se em uma longa experiência de vida e a terceira remete à ciência, ao conhecimento metódico e sistematizado. Para o

autor, “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 1991, p.22), epistêmico, dado que o conhecimento que se adquire no meio social no qual o sujeito frequenta, alheio à escola, não justifica a existência dessa instituição.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. (SAVIANI, 1991, p.23).

Nada obstante, à proporção em que ocorriam as mudanças sociais do trabalho, com a histórica divisão entre proprietários (aqueles que detêm o controle privado da terra) e não proprietários (aqueles que não os detêm), ocorria, igualmente, a divisão na educação. Saviani (2007) esclarece que com o escravismo antigo duas modalidades de educação passaram a acontecer: a educação de indivíduos livres e a educação de escravos. A primeira tinha seu foco nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos, já a segunda centrava-se no próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007), a saber, o trabalho que deveria ser realizado pelos escravos, não aquele inerente à natureza humana.

Segundo o autor (2007, p.155), estabeleceu-se assim a divisão entre educação e trabalho, na qual “essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita”. Neste sentido, à proporção que as mudanças na divisão social do trabalho aconteciam, ocorriam, igualmente, mudanças no modo como se dava o processo educativo. Saviani sintetiza esse momento histórico deste modo:

Estamos, a partir desse momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. [...] diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da *escola* (SAVIANI, 2007, p.155, grifo do autor).

Por consequência, de acordo com o professor (2007), a educação da maioria da população difere-se daquela garantida aos membros privilegiados da sociedade. Para aqueles existe uma organização escolar condizente com seu tempo livre, isto é, centrada na formação humana mais abrangente e

epistêmica, ao contrário da educação voltada para a formação de trabalhadores, qual seja, coincidente com o processo de trabalho.

A esse respeito, Manacorda (2007) salienta que a divisão da sociedade em classes, resultou na divisão do trabalho em trabalho manual e trabalho mental, de tal forma que, como categoria ontológica do ser humano, a consequência foi a divisão do próprio homem. O homem deixa de ser caracteristicamente omnilateral, em que “reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa” (MANACORDA, 2007, p. 78) – “um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2007, p. 87) – para se desenvolver unilateralmente, em decorrência da divisão de classes, de modo “mutilado”, pois lhe é permitido a promoção de apenas uma qualidade, no modo de trabalho capitalista (MANACORDA, 2007), em detrimento de todas as outras que lhe eram possíveis.

As constatações apontadas sobre as imbricações entre trabalho e educação e suas derivações ao longo da história trazem como consequência a deturpação da função social da educação, a qual: “Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema” (SADER, 2008, p.15). Assim, a lógica unilateral que forma o homem que trabalha no e para o modelo capitalista determina os valores que serão socializados nos sistemas educacionais de tal forma que eles passam a ser instrumentos para a reprodução do capital. Esse desvirtuamento ocorre em decorrência dos novos sentidos que o trabalho adquire e por esse motivo Sader (2008, p. 17) apregoa: “digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade eu te direi onde está a educação”.

Em contraposição à lógica unilateral de trabalho e formação humana, apresenta-se, deste modo, a lógica omnilateral, ou integral, em que se pauta a escola que visa ao “compromisso ético-político com a democracia direta e com a construção coletiva do conhecimento, considerando de forma imbricada os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (BARBOSA, 2017, p.137). Este tripé tem o trabalho como categoria central, partindo dele o princípio educativo. É essencial que os trabalhadores tenham uma visão omnilateral (em contraposição a visão dual) da realidade, percebendo-se como sujeitos da

história e da realidade material e social. A educação omnilateral imbui-se, neste sentido, de unir novamente o homem, que foi brutalmente dualizado pela ordem capitalista, mediante a junção do trabalho – ou, nas palavras de Manacorda (2007, p.77), da “sua atividade vital” – com a educação, sob a ótica da práxis. Essa mudança de perspectiva dos sistemas educativos pretende alterações concretas no mundo do trabalho, mais especificamente, a emancipação dos trabalhadores e trabalhadoras, incluindo o professorado.

Essas análises iniciais são de suma importância para a compreensão do etos do trabalho docente, visto que, entender a constituição histórica da educação, fundada na práxis, e do mundo do trabalho é indispensável para que se entenda, mais a fundo, a natureza do trabalho do professor e como ela se relaciona intimamente ao letramento. De outro modo, também é premente o entendimento das transformações ocorridas no mundo do trabalho - de maneira a se transitar do campo mais abstrato para o mais material - principalmente aquelas verificadas no último século e que se estendem até os dias atuais, sobretudo no tocante à maior flexibilização do regime trabalhista, o que impacta diretamente nas formas de trabalho do professorado e que será melhor analisado na próxima seção.

1.3 As transformações ocorridas no mundo do trabalho e na vida dos trabalhadores

Comunga-se da compreensão de Silva (2020, p.57), à luz da literatura gramsciana, a respeito das formas de domínio dos ideais capitalistas, de que “a hegemonia nasce da produção e vem acompanhada de uma ‘ética de trabalho’ destinada a produzir formas de passividade e conformação das classes trabalhadoras”, caracterizando uma forma de domínio ideológico da subjetividade que se origina “na fábrica” e reverbera no meio social. Assim, busca-se nesta parte da pesquisa dar continuidade à explanação a respeito das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, não somente àquelas que deram origem ao trabalho na acepção capitalista, mas a partir da compreensão do contexto de crise de acumulação do capital, que busca sua solução na reorganização dos processos de trabalho (SILVA, 2020). Para isso, abordar-se-á as dimensões da crise do fordismo/taylorismo e do toyotismo e como elas

influenciaram na dinâmica atual do trabalho para, posteriormente, em capítulo oportuno, relacioná-la especificamente ao trabalho docente.

O binômio fordismo/taylorismo, segundo Antunes (2009, p.38) caracterizou o modo de produção dominante do século XX e “baseava-se na *produção em massa* de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais *homogeneizada* e enormemente *verticalizada*” (grifos do autor). Uma característica marcante deste modo de produção consistia na extrema racionalização das operações realizadas pelos trabalhadores com a finalidade de combater o desperdício. Este processo é denominado por Antunes (2009, p. 39, grifo do autor) de “*desantropomorfização do trabalho*”, pois o trabalhador era considerado apenas uma extensão, ou apêndice da “máquina-ferramenta”, uma vez que a sua ação se reduzia a movimentos mecânicos e repetitivos.

O resultado da produção em série, característica do fordismo, e da cronometragem do movimento a ser executado, própria do taylorismo, para os trabalhadores foi a “supressão da dimensão intelectual do operário” (ANTUNES, 2009, p.39) tendo em conta a separação entre quem elabora, ou pensa o trabalho fabril, e quem o executa de fato, traços iminentes da administração científica. Assim, para melhor ilustrar o que significou essa separação entre trabalho intelectual e trabalho mecânico, de acordo com Barbosa (2017, p.139), ao abordar os *Princípios de administração científica*, de F. W. Taylor, somente alguns homens privilegiados seriam dotados da visão científica, enquanto os outros teriam o destino de um “boi” amestrado:

Um dos primeiros requisitos para um indivíduo que queira carregar lingotes de ferro como ocupação regular é ser tão estúpido e fleumático que mais se assemelhe em sua constituição mental a um boi, que qualquer outra coisa. Um homem de reações vivas e inteligentes é, por isso mesmo, inteiramente impróprio para tarefa tão monótona. No entanto, o trabalhador mais adequado para o carregamento de lingotes é incapaz de entender a ciência que regula a execução desse trabalho. É tão rude que a palavra percentagem não tem qualquer significação para ele, e, por conseguinte, deve ser treinado por homem mais inteligente no hábito de trabalhar, de acordo com as leis dessa ciência, para que possa ser bem sucedido. (TAYLOR, 1971, p. 53 *apud* BARBOSA, 2017, p.139).

De acordo com Barbosa (2017, p.139), “essa visão de Taylor assume a desigualdade como natural”, fato que implicou em uma reformulação da própria sociedade pelo sistema capitalista, o qual, diante de suas contradições internas, busca gerar um “contingente de trabalhadores/as facilmente

substituíveis segundo suas qualificações” (ANTUNES; PINTO, 2017). Os autores dão continuidade reiterando que essa nova forma de organização do trabalho, baseada na produção em série, aspirava à formação de um ideal de “novo cidadão”, numa “nova ordem burguesa” cuja trajetória tinha início na indústria, ou em uma organização produtiva para culminar em um novo projeto de sociedade (ANTUNES; PINTO, 2017). Neste sentido, de acordo com Silva:

Como processo de organização do trabalho, o fordismo não busca rearticular apenas o mundo da produtividade, ele vai além, imbricando-se, também, na esfera da reprodução da vida social, já que o controle do capital não incide somente na extração de mais-valia, mas implica, fundamentalmente, no consentimento e na adesão da classe trabalhadora à nova ideologia (2020. p.58).

Para a autora a “(con)formação da consciência social e do senso comum” (2020, p.59) acontecia por meio de mecanismos de coerção e consenso junto à classe trabalhadora. O primeiro se referia ao desmantelamento dos sindicatos por meio de sua subordinação aos interesses do capital e o segundo a estratégias, tais como: altos salários, benefícios sociais, propaganda política e ideológica com grande poder de convencimento, entre outros (SILVA, 2020, p.59-60) de tal forma que os próprios trabalhadores terminavam por apoiar e contribuir para a propagação desse novo projeto de sociedade baseada na ampliação da produção e das formas de consumo. Segundo Antunes (2009) esse corporativismo dos sindicatos gerou cada vez mais dependência do proletariado em relação ao Estado que exercia o papel de provedor, de tal forma que “ofereceu a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser *efetiva, duradoura e definitivamente* controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo Estado” (ANTUNES, 2009, p.40).

Todavia o modelo do *Welfare State*, explicado acima, entra em declínio com a crise do fordismo/taylorismo, o qual foi reflexo de uma crise maior e estruturada do sistema capitalista (ANTUNES; PINTO, 2017), que, por sua vez, culminou na eclosão de revoltas de classe dos operários que questionavam “os pilares constitutivos da sociabilidade do capital, particularmente no que concerne ao *controle social de produção*” (ANTUNES, 2009, p.43, grifo do autor). Como tentativa de solucionar esse colapso, inclusive com o objetivo de

controlar as lutas sociais, várias alternativas ao modelo fordista/taylorista foram deflagradas em diferentes partes do globo, entretanto o modelo japonês toyotista, inspirado na concepção de Taich Ohno, foi o que obteve maior receptividade e propagação (ANTUNES; PINTO, 2017).

Em seus traços básicos, o toyotismo estabelece uma produção mais diretamente vinculada à demanda, diferenciando-se com frequência da produção em série e de massa do taylorismo-fordismo. É um sistema que se estrutura no trabalho em equipe, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo, baseando-se num processo produtivo flexível onde o/a trabalhador/a opera simultaneamente várias máquinas. O toyotismo tem como princípio o *just in time*, metodologia que busca reduzir continuamente todo o “estoque” de tempo e de efetivos (ANTUNES; PINTO, 2017).

Segundo Santomé (1998), a consequência dessa nova ordem para os trabalhadores, resultantes da flexibilidade da produção, foi a mudança de um estado de estabilidade em um posto de trabalho para a estabilidade em um cargo dentro da empresa. Para que esta última fosse possível, o funcionário deveria estar apto a responder às últimas demandas apresentadas pela corporação e provenientes do novo contexto global. Uma delas referia-se à “qualidade total” em que um defeito de produção e comercialização deveria ser eliminado desde o início pelos empregados. Assim, os trabalhadores puderam participar mais ativamente dos processos de decisão da empresa mediante os “círculos de qualidade” em que seus conhecimentos e experiências eram aproveitados para a plena concretização da “qualidade total” (SANTOMÉ, 1998).

É nesse sentido que Gorz apregoa que “trabalhar é *produzir-se*” (2005, p.17, grifo do autor), haja vista que, para conseguirem lidar com o “fluxo contínuo de informação” advindos das novas tecnologias de um modo de produção mais flexível com o intuito de cooperarem com a empresa, os trabalhadores deveriam se *produzir* como sujeitos. Note-se, todavia, que esse constante “*produzir-se*” é uma ação que se realiza fora da empresa, porém assumindo, dessa maneira, que o desempenho dentro do local de trabalho é uma responsabilidade subjetiva dos trabalhadores (GORZ, 2005, p. 18). Assim, depara-se, nesse ponto, com duas ideias paradoxais: esse modo de produção mais flexível exige que os trabalhadores e trabalhadoras se responsabilizem por seu contínuo aperfeiçoamento e que isso aconteça *fora do ambiente de trabalho*; essa formação, no entanto, deve ser realizada de tal

forma que melhore o desempenho desses empregados *dentro da empresa*. Ou seja, o capitalismo, no modelo de produção flexível, tenta aliciar integralmente a vida do trabalhador para si, numa subsunção total de sua vida ao sistema, deixando aquela – a vida – de ser considerada como tal e passando a ser considerada apenas como capital humano, o qual é subsidiado não somente pela própria pessoa, mas por todo um sistema, inclusive educativo. Desta maneira:

O que as empresas consideram como “seu” capital humano é, pois, um recurso gratuito, uma “externalidade” que se produz sozinha, e que continua a se produzir, e da qual as empresas apenas captam e canalizam a capacidade de se produzir. Esse capital humano, é evidente, não é puramente individual. A produção de si não se opera ex nihilo; ela se efetua sobre a base de uma cultura comum transmitida pela socialização primária e de saberes comuns. Os pais e os educadores, o sistema de ensino e de formação, participam do desenvolvimento, do general intellect tornando acessíveis saberes e conhecimentos, porém igualmente capacidades de interpretação, de comunicação, de intercompreensão constitutivas da cultura comum. (GORZ, 2005, p.20, grifos do autor).

Ora, submetendo essa ideia a uma análise mais superficial, poder-se-ia compreendê-la como benéfica para a classe trabalhadora uma vez que ela passa a ter mais poder de atuação e, quiçá, decisão no interior da empresa, no entanto o que ocorreu, na prática, foi: ao fazer com que os trabalhadores se comprometessem com os benefícios da empresa, estimulava-se a competitividade entre eles, gerando, assim, desarticulação entre os membros dessa classe (SANTOMÉ, 1998). Nesse sentido, as conclusões da professora Amanda Moreira da Silva sobre como as mudanças ocorridas nos sistemas de produção alteraram a subjetividade dos trabalhadores merecem destaque:

Além dessa modificação no processo de trabalho, a produção flexível implica também na ‘flexibilidade da contratação salarial’, isto é, o afrouxamento das condições jurídicas que regem o contrato de trabalho, incentivando a instabilidade salarial ou a constituição de uma nova precariedade do trabalho. Ao incentivar a flexibilização dos salários com a adoção de mecanismos de natureza mais concorrencial e vinculado ao desempenho individual, com metas de desempenho para cada assalariado, o toyotismo aparece como um elemento de segregação, individualização e atomização da classe trabalhadora e de sua consciência, além de deteriorar o poder de reivindicação coletiva da classe trabalhadora, esvaziando o discurso do conflito ou da luta de classes. (SILVA, 2020, p.49).

Percebe-se, pois, a crueldade desse novo modelo de produção que, além de usurpar dos trabalhadores e das trabalhadoras a segurança da

ocupação de um posto de trabalho, faz uso desse sentimento de instabilidade promovendo as disputas no interior da classe. Com esse mesmo interesse de desestabilizar os movimentos classistas, desarmonizando a relação entre os trabalhadores, os conhecimentos que lhe são próprios são colocados a serviço dos interesses da empresa, fazendo com que eles, em nome da manutenção de seu emprego, ou cargo, colaborem de maneira mais intensa para o aumento da produção e melhora da qualidade (SANTOMÉ, 1998). Com o objetivo de atingirem esse nível de compromisso dos trabalhadores “estimula-se a competitividade mediante prêmios e incentivos econômicos” (SANTOMÉ, 1998, p.17), persuadindo-os, pois, a mais uma vez, corroborarem com a ideologia do capital.

Além disso, consoante David Harvey (2008) uma das formas mais degradantes a que os trabalhadores e as trabalhadoras foram submetidos foi a combinação mútua de estratégias relacionadas à mais-valia absoluta (apoiada na extensão da jornada de trabalho) e à relativa (apoiada nas mudanças organizacionais e tecnológicas). O autor explica que:

Curiosamente, o desenvolvimento de novas tecnologias gerou excedentes de força de trabalho que tornaram o retorno de estratégias absolutas de extração de mais-valia mais viável mesmo nos países capitalistas avançados. O que talvez seja mais inesperado é o modo como as novas tecnologias de produção e as novas formas coordenantes de organização permitiram o retorno dos sistemas de trabalho doméstico, familiar e paternalista, que Marx tendia a supor que sairiam do negócio ou seriam reduzidos a condições de exploração cruel e de esforço desumanizante a ponto de se tornarem intoleráveis sob o capitalismo avançado. (HARVEY, 2008, p. 175).

O autor sintetiza o fenômeno transcrito como “uma visão bem sombria da história supostamente progressista do capitalismo” (HARVEY, 2008, p.175). Assim, esperar que o desenvolvimento tecnológico resolva o problema dos trabalhadores relacionado ao excesso de tempo dedicado à empresa é cair em um engodo do capitalismo, pois o que aconteceu, de fato, foi o aumento da exploração e da condição desumanizante a que os trabalhadores têm que se submeter para sobreviverem no sistema econômico vigente.

Esses dois modelos apresentados dão a dimensão do quanto mudanças no padrão de produção influenciam diretamente na estrutura social, alterando-a, inclusive, na individualidade dos entes que a integram. Assim, na esteira dessas modificações – porque são delas consequências – sobretudo em decorrência da maior flexibilização do modo de produção (e de contratação,

é importante ressaltar), pôde-se notar, conforme Silva (2020, p.78-95), novas tendências de trabalho no presente século, são elas: a terceirização, a pejetização e, por fim, a uberização, que afetam a vida de todos os trabalhadores e trabalhadoras, de modo geral, e dos professores e das professoras, de modo estrito, conforme será melhor analisado posteriormente.

Silva (2020, p.80) elucida que as *terceirizações* dizem respeito às “subcontratações por pequenas empresas”, as quais atuam com o objetivo de protegerem as grandes corporações “ao mesmo tempo em que transferem os custos de flutuações dos mercados”. Dessa maneira, conforme a autora, a terceirização se mostrou um subterfúgio muito conveniente para a classe patronal nos momentos de crise, pois ampliou a possibilidade de diminuição de custos com o trabalho, uma vez que possibilitou às empresas contratantes não cumprirem os direitos trabalhistas (SILVA, 2020). Para além disso, a situação ainda se mostra, considerando que ela se estende aos dias atuais, mais agravante, dado que:

[...] o outro objetivo é notadamente político-ideológico, pois a terceirização facilita a transferência ou externalização de conflitos trabalhistas e reforça, no plano de valores, a ordem neoliberal que pretende desvincular a riqueza produzida do conjunto de trabalhadores que são necessários para a produção dessa riqueza (SILVA, 2020, p. 80).

Assim, conclui a autora, não se trata de uma estratégia nova, mas de uma atualização de momentos históricos em que não “existiam obstáculos à completa mercadorização da força de trabalho” (SILVA, 2020, p.80), isto é, trata-se de uma aproximação da época em que os trabalhadores e trabalhadoras não tinham garantido quaisquer direitos trabalhistas.

Dando prosseguimento, a *pejetização* pode ser definida como “a contratação de trabalhadores para a prestação de serviços intelectuais através de pessoa jurídica” (SILVA, 2020, p. 82). Os trabalhadores e trabalhadoras, conseqüentemente, privam-se de seus direitos trabalhistas já que não assinam um contrato de trabalho assalariado e se tornam, assim, apenas prestadores de serviços (SILVA, 2020, p.82).

Por fim, a *Economia do Compartilhamento*, de acordo com a professora Amanda Moreira da Silva (2020, p.87) “é uma nova onda de novos negócios que usam a internet para conectar consumidores com provedores de serviço para trocas no mundo físico” e apoiam-se principalmente em aplicativos para

celulares *smart* com a finalidade de conectar consumidores a prestadores de serviço. Esse modelo ganhou a alcunha de *uberização* em razão da popularidade da empresa Uber. Silva (2020) relembra os seus leitores que, em sua fase inicial, a *uberização* foi vislumbrada como uma alternativa menos onerosa ao meio ambiente, a qual iria diminuir o consumismo, pois as pessoas, em vez de comprarem carros, por exemplo, iriam preferir se locomover em um automóvel compartilhado da Uber. No entanto, explica a autora, a “utopia cooperativista” em que a economia do compartilhamento foi encarada, inicialmente, cedeu lugar “à formação de gigantes corporativos” (SILVA, 2020, p.88). Antunes (2020, grifo do autor) esclarece que nesse formato de trabalho há a vigência do *zero hour contract* (contrato de zero hora), em que trabalhadores e trabalhadoras “ficam à espera de uma chamada por smartphone e, quando a recebem, ganham estritamente pelo que fizeram”.

Nessa perspectiva, em decorrência das mudanças no modo de acumulação e produção e como agravamento das mesmas inúmeras desvantagens ocorreram em comparação ao modelo fordista/taylorista e ao toyotismo:

Nesse tipo de contrato o trabalhador passa a estar disponível para o trabalho todo o tempo e não tem a garantia do fordismo, em que o salário independe das vendas da empresa; ou no toyotismo em que a remuneração e o trabalho dependem da produção e da venda. Com a *uberização* não há garantia alguma. É uma total instabilidade, sem nenhuma efetivação de direitos trabalhistas e previdenciários. No fordismo há a ideia de que o salário se transforma num custo fixo; o trabalhador, exercendo ou não, tem direito à remuneração e a jornada de trabalho de oito horas servia para demarcar o tempo livre do trabalhador (SILVA, 2020, p.88-89).

Portanto, os trabalhadores e trabalhadoras arcam com todas as despesas relativas à manutenção e custeio da atividade laboral, “enquanto o ‘aplicativo’ se apropria do mais-valor gerado pelo sobretrabalho (...) sem nenhuma regulação social do trabalho” (ANTUNES, 2020), o qual, é preciso lembrar, realiza-se de maneira intermitente, sem carga horária pré-definida. Nada obstante, Ricardo Antunes (2020) alerta para o fato de que não se trata, de fato, de um *zero hour contract*, pois, para os motoristas da Uber, por exemplo, se eles se recusarem a atender uma solicitação de viagem, correm o risco de serem demitidos, evidenciando, desta maneira, a existência clara de uma relação de trabalho.

Conforme se pôde evidenciar ante a sucinta apresentação das transformações ocorridas no mundo do trabalho, as quais resultaram em prejuízo para a classe dos trabalhadores, o capital, “como totalidade reguladora sistêmica” é, por sua própria natureza, “incorrigível” (MÉSZÁROS, 2008, p.27). Por conseguinte, todas as mudanças apresentadas, de acordo com Mészáros, serão com o intuito da “sobrevivência continuada do sistema” (2008, p. 27), não no interesse da melhoria da qualidade de vida da maior parte da população, isto é, a classe dos trabalhadores. Por essa razão, para o autor só existe uma saída:

O único modo de controle reprodutivo social que se qualifica como socialista é o que se recusa a submeter as aspirações legítimas dos indivíduos aos imperativos fetichistas de uma ordem causal estruturalmente predeterminada. Em outras palavras, é um modo de reprodução sociometabólica verdadeiramente aberto com relação ao futuro, já que a determinação de sua própria estrutura causal permanece sempre sujeita à alteração pelos membros autônomos da sociedade. Um modo de controle sociometabólico que pode ser estruturalmente alterado pelos indivíduos diante dos fins conscientemente escolhidos, em lugar de um que lhes impõe, como hoje acontece, uma gama estreita e reificada de fins que emanam diretamente da rede causal preexistente do capital: uma causalidade supostamente inalterável que opera acima das cabeças dos indivíduos (MÉSZÁROS, 2011, p.134).

Assim, somente quando os interesses dos indivíduos forem realmente mais importantes do que os interesses do sistema, ou seja, quando a regulação do sistema *for exterior ao próprio sistema*, de maneira a residir nos interesses humanos e não nos do capital, poderá haver esperança para a classe trabalhadora. No entanto, nos limites da lógica capitalista, todas as transformações, muito embora possam sinalizar benefícios para os trabalhadores, acontecem com o objetivo de somente conformar interesses conflitantes com a “*regra geral* preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode se alterar a *própria regra geral*” (MÉSZÁROS, 2008, p.26, grifos do autor).

Diante do exposto e como última análise, pode-se concluir que as formas de organização capitalista influenciam diretamente na estrutura e superestrutura social (SILVA, 2020) fazendo com que novas configurações aconteçam nas relações sociais do trabalho. As consequências desses novos desenhos são evidenciados pela maior flexibilização não só nas formas de produção, mas sobretudo nas formas de contratação, as quais,

frequentemente, conforme o observado, tem resultado em retrocesso para os trabalhadores mormente no que se refere aos seus direitos contratuais (que, por vezes, nem sequer existem). Como não poderia deixar de ser, assim como os demais trabalhadores, a categoria docente também sofre as consequências dessa reestruturação produtiva e padece da precarização contínua do seu trabalho, que entre outras mazelas, distancia-se cada vez mais da práxis. Assim, para a análise dessa temática reserva-se a seção subsequente.

1.4 Precarização do trabalho docente: formas consagradas e tendências

Tomando por base a seção anterior, pôde-se constatar que mudanças nas formas de organização do mundo do trabalho, alteram substancialmente as formas de organização social em todas as esferas. Importa frisar, neste sentido, “que o trabalho docente não está dissociado das relações sociais capitalistas” e embora possua suas especificidades, também apresenta características comuns do mundo do trabalho que o torna suscetível a sofrer todas as mazelas relacionadas à reestruturação dos modos de produção (SILVA, 2020, p.115).

Com o objetivo de elencar as principais formas de precarização do trabalho docente, a professora Amanda Moreira Silva dedica parte de seu livro *Formas e tendências de precarização do trabalho docente: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras* (2020) a discorrer sobre as principais tendências desses fenômenos que fomentam o desmonte da educação brasileira. Deste modo, serão feitos levantamentos, nos parágrafos seguintes, acerca das principais tendências observadas no mundo do trabalho docente, com base nas relações apresentadas pela autora na obra citada.

Uma forma consagrada de exploração do trabalho docente facilmente observável em todas as esferas da educação pública - seja ela federal, estadual ou municipal - é o quantitativo de professores que atuam nas instituições escolares por meio de *contrato temporário*. Segundo Silva (2020) a contratação temporária é uma forma de ludibriar a exigência constitucional, em seu artigo 37, de admitir a investidura em cargo ou emprego público mediante a aprovação prévia em concurso público de provas ou provas e títulos. Segundo

a autora, a contratação temporária deixa de ser utilizada apenas em caráter emergencial e passa a configurar como política pública permanente. Entre as consequências negativas imediatas para os professores e professoras admitidos sob esse regime, bem como para a comunidade estudantil pode ser citado a rotatividade muito alta de profissionais (pois dependem de renovação de contrato a cada ano), a baixa remuneração, muito embora sejam profissionais qualificados, e, por fim, não gozarem dos mesmos direitos trabalhistas que os professores efetivos além de vivenciarem situações profissionais aviltantes (SILVA, 2020):

As condições de trabalho às quais os docentes temporários são submetidos incluem: atuação em área distinta da formação profissional; formação inadequada ou inconclusa, pois muitos ainda são graduandos; grande quantidade de escolas e elevada carga horária de trabalho. Além disso, dentre os professores temporários, há uma tendência ao desenvolvimento de ocupações profissionais extras e as horas de trabalho são flutuantes, levando-os a combinar várias condições de trabalho e ter vários contratos simultaneamente (SILVA, 2020, p.126-127).

Além dessas mazelas, a autora (2020) destaca ainda a permanente insegurança por que passam esses professores, haja vista a ausência de direitos como décimo-terceiro salário e do salário relativo às férias. No entanto, aceitam trabalhar nessas condições com receio de o desemprego impossibilitar sua sobrevivência.

Outra forma de precarização do trabalho e do trabalhador docente, conforme Silva (2020) é por meio da *docência eventual*, ainda mais avassaladora que a atuação mediante contrato temporário (o qual ao menos garante a remuneração inicial da categoria). A autora apresenta uma visão bastante assertiva em relação aos professores eventuais:

O trabalho docente que se concretiza no ensino é expropriado brutalmente, afinal o *papel desses professores é manter as turmas, realizando atividades previstas num plano de substituição para professores eventuais*, configurando uma força de trabalho pronta para ser utilizada na exata medida pelo Estado, ou seja, é um trabalho intermitente (SILVA, 2020, p.131, grifo nosso).

Essas são formas já reconhecidas, e amplamente empregadas, de exploração do trabalho do professor, mas, conforme adverte Silva (2020), novas tendências têm surgido como muito prováveis de serem implantadas em um futuro próximo. São elas a *terceirização*, a *pejotização* e a *uberização*, que conforme prenunciado, têm alcançado as mais diversas áreas do mundo do

trabalho, modificando-as de maneira lastimável, inclusive, com a tendência de perdas gradativas de direitos trabalhistas já conquistados.

Para ilustrar a propensão do Estado à implantação de trabalho docente terceirizado, a autora (SILVA, 2020, p.137, grifo nosso) relembra a seus leitores a tentativa de transferência da “gestão das escolas públicas para entidades privadas que *oferecem serviços genéricos* de gestão” por meio dos convênios com Organizações Sociais (OSs). A esse respeito a professora (SILVA, 2020, p.138) apresenta um caso emblemático acontecido no estado de Goiás no ano de 2016, quando o “governo de Goiás junto à SEDUCE (Secretaria de Educação, Cultura e Esporte), buscavam selecionar OS para assumir a gestão compartilhada de escolas estaduais em uma determinada região do estado”. Silva (2020) esclarece que, de acordo com o Chamamento nº 003/2016 (posteriormente nº 001/2017), que convocavam as OSs, os professores seriam contratados por meio de processo seletivo, sob regime celetista, com graves incoerências a respeito do pagamento do piso salarial, uma vez que a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT, que surgiu pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943) não versa sobre o pagamento de piso aos empregados sob esse regime. De acordo com a autora:

Além de seu viés privatista, a série de irregularidades e inconstitucionalidades contidas no edital de contratação goiano, gerou uma forte resistência estudantil, com ocupações em escolas por alunos que questionaram os caminhos das políticas públicas no estado. Também foram diversas as contestações feitas pelas entidades vinculadas à educação e pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação pelo Estado de Goiás (Sintego) (SILVA, 2020, p.139).

Entre as inúmeras irregularidades denunciadas pelo Sintego, convém relatar que o Grupo Tático de Resgate (GTR), OS aprovada pela SEDUCE, era ligado à área da saúde, sem qualquer experiência no campo educacional, e que, como agravante, tinha envolvimento com uma operação que desviou recursos destinados ao pagamento de OS da saúde em Goiás, bem como fraude praticada pelo gestor da GTR (SILVA, 2020). Assim, pautados por uma agenda liberal, que visa a geração de lucro por meio da lógica da privatização, a contratação de OSs para gestão das escolas públicas, exemplificam uma clara tentativa de terceirizar o trabalho docente, de maneira a burlar a premissa constitucional de admissão de servidores públicos, mais especificamente professores, mediante prévia aprovação em concurso público, abrindo-se,

conforme Silva (2020, p. 141) “novas formas de precarização e desvalorização do trabalho docente”, cuja intenção é transformar “a educação num nicho de mercado sustentado com recursos públicos”.

Na esteira das discussões acerca da implementação das OSs nas escolas públicas, convém aprofundar-se no debate e mencionar as parcerias público-privadas que, de modo geral, visam à implementação da lógica mercantilista nas instituições públicas – particularmente nas educacionais. Assim, a “privatização da educação” é um fenômeno já conhecido na educação brasileira e corresponde a:

[...]muitas e diferentes coisas, desde a erosão das responsabilidades estatais em benefício de privados, desregulação, concessão a privados, parcerias, construção de redes nacionais de ensino, já não públicas, mas híbridas ou baseadas em parcerias público-privadas, escolas públicas com estatutos de fundação e regidas pelo direito privado, escolas públicas cuja gestão foi concessionada a privados, financiamento através da captação de alunos e respectivos “cheques-ensino” pagos pelo Estado, interferência crescente no currículo, na prática pedagógica, na avaliação, etc., por parte de instituições privadas, empresas, fundações, organizações não-governamentais diversas, ou do chamado “terceiro setor”. Privatização pode, ainda, significar a crescente introdução de modos de gestão considerados típicos das organizações privadas, ideologicamente consideradas mais bem geridas, em busca da “zero-burocracia”, mais ágeis e manejáveis em ambientes incertos e turbulentos, centradas nas necessidades do cliente ou consumidor [...] (LIMA, 2013, p. 178-179)

Das várias formas pelas quais, via privatização, o mercado se infiltra na esfera pública, destaca-se a gestão gerencial que tem por meta “reproduzir ‘a cultura’ empresarial”, de maneira que o Estado transite para a posição de “Estado-Gestor”, em que a responsabilidade pelo financiamento da educação não procede apenas do estado, mas, no âmbito das parcerias público-privadas, provém principalmente das empresas, por meio do estabelecimento de parcerias (LIMA, 2013, p. 178). Lima elucida ainda que essas parcerias acontecem mediante um contrato de “principal-agente”, no qual o “principal” escolhe o “agente” de acordo com o paradigma da competitividade, em que o privado, sempre que se mostrar mais favorável, será escolhido em detrimento do público (2013, p.178). Não há dúvidas de que, em conformidade com a gestão gerencial, sempre será mais coerente para a agenda capitalista que a educação seja gerida de acordo com a “racionalidade econômica e técnica-instrumental” (LIMA, 2013, p. 178) promovida pelas instituições privadas, que representam a ordem do mercado.

No Brasil, temos alguns exemplos da ocorrência desses acordos. No Ceará, a Secretaria de Educação daquele estado desenvolve uma parceria com o Instituto Unibanco para a implementação do método Circuito de Gestão nas escolas. De acordo com informações do próprio sítio eletrônico do instituto, esse método faz parte do programa Jovem de Futuro, lançado em 2007, que disponibiliza para as escolas e redes instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão (INSTITUTO UNIBANCO, 2021). De acordo com Maia e Oliveira, o Circuito de Gestão visa “estabelecer ações centradas na gestão e na avaliação de resultados com ênfase no planejamento e monitoramento das metas” (2019, p.1608). Nesse sentido, os autores (2019) avaliam que, mormente no que tange às políticas de avaliação, o que ocorre é um fenômeno de transformação da educação em mercadoria. Assim, tal qual acontece nos processos mercantis:

A preocupação passa a ser com o produto final da educação enquanto resultado das atividades desenvolvidas pelas instituições e não com o processo de aprendizagem em si. A avaliação passa a ter um fim em si mesma, passando a ter caráter de prestação de contas (*accountability*), eficiência, produtividade e gestão racional. (MAIA; OLIVEIRA, 2019, p.1617)

O(A) gestor(a) escolar, conforme os imperativos dessa parceria com o Instituto Unibanco, perde seu papel essencial de organizador de práticas educativas, conforme Libâneo (2015) – perspectiva a qual considera que “também as formas de gestão e organização educam, o contexto institucional educa, o ambiente educa” (LIBÂNEO, 2015, p.02) – e passa a exercer a função de regulador de mecanismos que coadunam com os interesses do mercado e não, precisamente, com o processo de aprendizagem, elemento para o qual deveriam convergir todos os esforços dentro de uma instituição formal de educação.

Muitos outros exemplos poderiam ser citados como forma de ilustrar o processo de privatização da educação pública brasileira e várias são as instituições privadas que vêm atuando em parceria com a esfera pública⁴. Consoante Martins e Krawczyk (2018), no Brasil existem diversas organizações de cunho empresarial que atuam na educação pública em

⁴ Para mais informações a esse respeito vide *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação* organizado por Vera Maria Vidal Peroni (2015).

parceria com os governos, como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Lemann e, com maior relevo, o Todos pela Educação o qual representa “o projeto de um segmento dominante da sociedade que busca [...] construir uma hegemonia em torno da necessidade de profundas reformas na educação pública básica brasileira” (2018, p.04-05). Assim, a organização escolar passa a ser pensada e dirigida por atores alheios aos processos educativos, que não são, necessariamente, estudiosos da educação, fato que resulta na substituição da lógica pedagógica, por dispositivos mais coerentes com as necessidades do mercado, como exemplo, o uso de recursos didáticos, como cartilhas ou manuais, que chegam prontos para as escolas e simplesmente devem ser seguidos pelos professores e professoras.

A segunda tendência apontada pela autora (SILVA, 2020) de precarização do trabalho do professorado é a *pejotização*. Conforme já esclarecido nesta pesquisa, a pejotização se trata da camuflagem de vínculo empregatício por meio de contrato via pessoa jurídica. Para evidenciar o risco dessa tendência se tornar realidade, a professora Amanda Moreira da Silva (2020, p.142) relata a tentativa do município de Angelina (em Santa Catarina) de buscar a contratação de docentes por meio de um tipo de licitação de “menor preço global”. Segundo a autora, percebe-se uma clara tentativa de pejotização na educação pública evidenciado em um trecho do edital:

[...]as pessoas físicas deverão apresentar os documentos que sejam possíveis e compatíveis com sua condição, [...] em caso de serem declarados vencedores, terão até 30 (trinta) dias para constituírem empresa jurídica (ANGELINA/ SC, 2017, p.3 *apud* SILVA, 2020, p.143).

Além do citado, de acordo com a autora (SILVA, 2020), o edital ainda versava sobre a “proposta de preço” (isto é, o salário que o professor ou a professora estaria disposto/a a receber), a qual deveria constar no envelope de cada candidato.

Por fim, consoante Silva (2020), o Ministério Público de Santa Catarina (MPC-SC) abriu processo administrativo contra a prefeitura de Angelina em razão da inadequação desse tipo de formato de contratação de professores. “Para o órgão, o processo deveria ser feito por meio de concurso público ou admissão por contratação temporária. Após isso, o edital foi suspenso pela

prefeitura, sendo retirado do site e do portal de transparência do município” (SILVA, 2020, p.144).

A última tendência de precarização apontada por Silva (2020) em relação aos professores é o fenômeno da *uberização*. A professora traz abordagens bastante pertinentes para demonstrar como essa nova forma de organização laboral se aproxima cada vez mais do trabalho de professores e professoras. Ela relata uma tentativa de implementação de projeto de lei que visava à contratação de professores, no município de Ribeirão Preto, São Paulo (2020, p.146). De acordo com a proposta - apelidada de “Uber da Educação” ou “Professor Delivery” - veiculada no sítio do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), “em tom de propaganda”, o município pagaria por aulas avulsas aos docentes, os quais não teriam nenhuma ligação com o município, sempre que faltassem professores em uma determinada escola. Dessarte:

De acordo com o projeto, o professor não teria vínculo empregatício com a prefeitura e o acionamento se daria por aplicativos, mensagens de celular ou redes sociais. Após receber a chamada, o professor teria 30 minutos para responder se aceita a tarefa e uma hora para chegar à escola. Caso contrário, outro seria acionado em seu lugar (PSDB, 2017 *apud* SILVA, 2020, p.147).

Em conclusão, o projeto teve parecer contrário pelo Conselho Municipal de Educação (CME) daquele município, que o classificou de “desnecessário e descabido”, uma vez que culminaria em problemas tanto do ponto de vista qualitativo, quanto em relação ao prejuízo laboral (SILVA, 2020, p.147).

No entanto, tentativas malogradas como essa, não são suficientes para afastarem um problema que se acerca e se instaura progressivamente no âmbito do trabalho do professor. Atualmente, como já é de conhecimento público, formas de flexibilização laboral docente podem ser percebidas mediante uma rápida busca na internet por *sites* de tutores *on-line*. De acordo com Freitas (2016), por meio de plataformas de aprendizado *on-line*, “os processos de precarização vistos em outras profissões vão se aproximando dos professores – inclusive a conversão de seu trabalho vivo em trabalho morto[...]”. Neste sentido, Freitas (2016) cita as reformas trabalhistas antecipadas no governo Temer por meio da implementação do contrato de

trabalho por hora, as quais permitiram desregulamentações que devem chegar às escolas:

O conjunto da obra vai se revelando: plataformas de aprendizagem com apagamento da atividade do professor, desregulamentação da profissão e notório saber, modificações na organização do trabalho, especialmente, charterização e uberização. E em um cenário de terceirização da escola e desregulamentação da profissão de professor, o papel regulador do Estado via Bases Nacionais Comuns – tanto curricular como de formação do professor – torna-se mecanismo destinado a fornecer parâmetros operacionais à charterização e à uberização (FREITAS, 2016).

Percebe-se, pois, que a uberização (e a charterização, que ilustra, na citação, um meio de terceirização do trabalho docente) retira de professores e professoras aquilo que é a base de seu trabalho: a autonomia intelectual e de atuação. De igual modo, evidencia-se o processo de *uberização* do trabalho docente, isto é, elevado ao extremo do *just in time*, com a figura dos professores conteudistas, os quais:

[...]não apresentam qualquer vínculo com a instituição para a qual produzem conteúdo, tampouco acompanham o processo de ensino dos alunos. Ao produzir este material, estes professores submetem-se a relações mais precárias de trabalho, pois não possuem vínculos empregatícios e atendem a demandas pontuais e esporádicas de conteúdos que podem ser amplamente reproduzidos pelas instituições.

Após o conteúdo estar sob o domínio das instituições de ensino, para a sua reprodução não são necessários indivíduos muito capacitados, o que possibilita remunerações mais baixas em leque menor de direitos (GOMES, 2019, p.44).

Estes exemplos de *uberização* evidenciam que a lógica corporativista, sob o aceno da flexibilidade, da informalidade, da perda de segurança e de direitos adquiridos, tem-se tornado bastante comum na conjuntura educacional brasileira. “E, com elas, a intermitência vem se tornando um dos elementos mais corrosivos da proteção do trabalho, que foi resultado de lutas históricas e seculares da classe trabalhadora em tantas partes do mundo” (ANTUNES, 2020).

Com o início e avanço da epidemia da COVID-19 no ano de 2020, foi possível observar o agravamento dessas adversidades no trabalho docente, independentemente da forma de contrato de cada um deles. Devido à suspensão das aulas em regime presencial, os professores e professoras depararam-se com uma nova realidade no regime remoto, o qual só é viável à custa de mediação tecnológica. Assim, os professores tiveram que arcar com

os custos relativos ao suporte tecnológico necessário para a realização de seu trabalho, como também tiveram que aprender e se adaptar a essas novas ferramentas de ensino. Para tanto, inúmeras estratégias foram adotadas pelas escolas de modo que os professores pudessem reger suas aulas por meio de plataformas, algumas com estrutura voltada para este fim (como o *Google Sala de Aula*), outras por meio de aplicativos de mensagens instantâneas (como o *Whatsapp*). Uma das consequências dessa nova reorganização do trabalho é a intermitência com que ele é realizado, uma vez que professores e professoras, ao trabalharem de suas residências, conciliando o trabalho formal com o cotidiano, tornam-se prisioneiros das demandas provenientes da plataforma e dos aplicativos, os quais não respeitam seu horário de trabalho previsto legalmente.

Não bastasse isso, em meio ao caos pandêmico, já se cogita que o ensino híbrido⁵ (dividido entre a plataforma e o realizado presencialmente) passe a se tornar “o novo normal”, isto é, passe a ser o paradigma de atuação docente. Assim, esses professores terão que “alimentar” não só a plataforma com conteúdo de ensino, mas também elaborar planos de aula para o momento presencial, cuja dinâmica se difere totalmente daquela praticada no meio virtual. Tal lógica inevitavelmente resultaria em aumento da carga laboral dos professores, bem como em desgastes decorrentes da profissão.

O trabalho precário, ou o “precariado global”, de acordo com Standing (2014, p.9-11 apud SILVA, 2020), significa trabalho inseguro. Embora manifeste seus efeitos devastadores principalmente nas minorias vulnerabilizadas e superexploradas e na classe trabalhadora destituída das garantias de emprego, o precariado é bastante heterogêneo e apresenta variantes em seu processo, atingindo também “indivíduos que mesmo com qualificação universitária não encontram trabalho condigno”. Nesta perspectiva, mesmo os professores concursados já começam a se sentir

⁵ “Ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle dos estudantes sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo. (HORN; STAKER, 2015. p. 34)”. É importante ressaltar que o ensino híbrido se trata de educação formal e apesar de dizer respeito às metodologias de ensino que unem o ensino presencial ao virtual, o simples fato da ocorrência dessa junção, mesmo que resulte de alguma forma em aprendizagem, não significa que um processo de educação formalizado esteja sendo executado. Assim, o que se percebe é uma simplificação do termo que, por sua vez, resulta numa banalização do processo de ensino e aprendizagem.

inseguros quanto ao seu futuro, mostrando evidente sinal de precarização de seu trabalho. Portanto, questionamentos a respeito do futuro e do presente do trabalhador da educação, de professoras e professores mais estritamente, merecem ser realizados para que a categoria se mantenha vigilante no que tange a essas mudanças:

Os processos em questão, com suas diferenças e semelhanças, avanços e suspensões, com recuos e ataques mais incisivos em relação ao trabalho docente, abrem espaço para inevitáveis questionamentos como: o que ocorrerá com o futuro dos professores e professoras? Estão se construindo mecanismos para a diminuição ainda mais drástica de concursos públicos para o quadro da educação? Quem será responsável pelo pagamento dos servidores públicos da Educação? Quem será incumbido da aposentadoria dos servidores possivelmente contratados via Organizações Sociais? (SILVA, 2020, p.141-142).

Embora essas tendências não tenham sido efetivadas, os professores devem estar sempre atentos para as tentativas de mudança no trabalho que representem retrocesso para a categoria e para a educação como um todo. Porque conforme nos mostra os fatos históricos, a tendência é que se implemente em cada esfera social e trabalhista os ideais do capital, por intermédio da manipulação dos trabalhadores “no plano da autorreferência pessoal” e na “construção de uma narrativa pessoal de vida e trabalho” (SILVA, 2020, p.102), os quais, ao se sentirem ameaçados em sua sobrevivência, acabam por sucumbir aos ideais do capital. Neste sentido, de acordo com Mészáros:

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa - ou mesmo mera tolerância - de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria uma milagre monumental (2020, p.45, grifos do autor).

Assim, o trabalho docente vive sob constante ameaça e por isso professores e professoras devem seguir vigilantes e atentos às novas propostas originadas de mandatários que colocam a educação à serviço da mercantilização. Importa, portanto, que o professor compreenda com bastante clareza a essência de sua atuação, a qual, todavia, não deve se desvincular do mundo do trabalho.

1.5 Balizas do trabalho docente: discussões acerca da natureza do trabalho docente e da proletarianização do professorado

Determinadas discussões foram deslindadas ao longo dos tópicos anteriores na tentativa de estabelecer as bases filosóficas do trabalho docente, de maneira a entender sua essência e associá-la ao mundo do trabalho como categoria ontológica do ser humano, mas também analisá-la sob o prisma do trabalho contemporâneo. Desta feita, constatou-se que as mudanças ocorridas nos modos de produção e acumulação, resultaram em mudanças perniciosas para a categoria dos professores e professoras, as quais a distanciava cada vez mais do âmago intelectual de sua prática – cuja natureza funda-se na práxis – ao passo que a submetia à perda de direitos, de garantias e a lançava à insegurança do trabalho precarizado.

Neste sentido, mudanças nas formas de se compreender o trabalho e mesmo a classe trabalhadora – com o entendimento, inclusive, de uma noção mais ampliada de classe, segundo Antunes (2009) – incita-se que se faça outros apontamentos a respeito do trabalho docente, uma vez que a natureza deste trabalho tem sido colocada em questão. Para embasar essa ideia, convém inicialmente entendê-la:

Mas a classe-que-vive-do-trabalho engloba também os trabalhadores improdutivos, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais-valia. São aqueles em que, segundo Marx, o trabalho é consumido como valor de uso e não como trabalho que cria valor de troca. O trabalho improdutivo abrange um amplo leque de assalariados. [...]

Considerando, portanto, que todo trabalhador produtivo é assalariado e nem todo trabalhador assalariado é produtivo, uma noção contemporânea de classe trabalhadora, vista de modo ampliado, deve, em nosso entendimento, incorporar a totalidade dos trabalhadores assalariados (ANTUNES, 2009, p.102, grifos do autor).

Assim, Antunes busca contemporizar a classe trabalhadora, não elidindo, todavia, “o papel de centralidade do trabalhador produtivo, do trabalho social coletivo, criador de valores de troca, do proletariado industrial moderno no conjunto da classe-que-vive-do-trabalho” (2009, p.102, grifos do autor), como ele mesmo reitera. No entanto, para o âmbito desta pesquisa, as consequências a respeito de se pensar na extensão do sentido de classe

trabalhadora, recaem, por conseguinte, em indagações acerca do labor docente no contexto do trabalho produtivo e improdutivo.

Nessa perspectiva, com a advento da segunda ordem de mediações, de acordo com Antunes (2009), isto é, com a emergência do sistema capitalista, ocorre uma mudança no sentido do trabalho, o qual foi considerado por Marx (2013) não mais como a relação homem-natureza, mas como sendo necessariamente produtivo, ou seja, produtor de mais-valor. Neste sentido, é que Frigotto (2009) avalia que o professor que trabalha em uma escola privada é um trabalhador produtivo, pois permite que o capitalista (dono da escola) se enriqueça devido ao acúmulo de capital, algo que não acontece com um professor que trabalha em uma escola pública, fazendo com que o docente que atue nesse contexto seja um trabalhador explorado, porém improdutivo, de acordo com a visão marxiana. O autor (2009) enfatiza, ainda, que o fato de ser um trabalhador explorado não o torna necessariamente um trabalhador proletário. É no sentido de marcar essa diferença que Lessa (2007) afirma:

Enquanto o proletário [...] insere na matéria natural as propriedades necessárias para atender as demandas geradas pela reprodução social, o professor atua na relação com o aluno pela prestação de um serviço: transmissão de conhecimento. (LESSA, 2007, p. 173).

Portanto, diferentemente do trabalhador proletário, que pauta suas atividades em sua relação com a natureza com vistas à modificação dela para o atendimento das demandas do sistema, o trabalho do professor, por outro lado, pauta-se nas relações sociais, isto é, na relação professor-aluno, cuja finalidade é a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, ou seja, é a socialização do saber. Por conseguinte, a natureza do trabalho docente é substancialmente social e de caráter não material (SAVIANI, 1991), haja vista existir uma simultaneidade entre o ato de produção e o produto em si (por exemplo, a ocorrência de uma aula).

Lessa (2007) enfatiza, além disso, as condições inferiores de trabalho do proletário ante as do trabalhador docente. Assim, o fato de o trabalho do professor revelar-se caracteristicamente douto, pois vincula-se predominantemente à escola, faz com que este profissional assalariado e explorado, todavia, desfrute de uma vida com mais bem-estar que o

trabalhador proletário, não obstante exercer uma função menos urgente e impactante socioeconomicamente do que o operário exerce.

Apesar do exposto, percebe-se uma mudança de ponto de vista a respeito do trabalho docente, pois com as dinâmicas ocorridas nas últimas décadas, de acordo com Antunes (2009, p.195), a classe trabalhadora não se restringe mais apenas aos “trabalhadores manuais diretos”. Assim, com as crises sistemáticas, há a necessidade de mudanças na educação dos trabalhadores “como sujeitos da produção”, consoante Almeida e Brzezinski (2018, p.108), com o objetivo de recriarem formas de aumento do lucro do capital:

A crise [...] também é propícia ao capital para reinventar sua dominação educacional, impondo aos trabalhadores modelos de aprendizagem e objetivos educacionais centrados nas demandas do capital e do mercado (ALMEIDA; BRZEZINSKI, 2018, p.108).

Os autores, apesar de não citarem diretamente a proletarização docente, avaliam, ainda, que as propostas de formação dos trabalhadores “apresentam-se como um manual de defesa do capital” (ALMEIDA; BRZEZINSKI, 2018, p.123), isto é, a educação está a serviço da lógica do mercado e não da formação humana integral. Por conseguinte, a natureza da práxis docente, a saber, a mediação da relação entre os próprios homens, em que uma consciência atua sobre a outra para a formação da personalidade do aluno, conforme afirma Bertoldo e Santos (2012), perde autonomia de atuação e passa, mais evidentemente, a ser mero instrumento da expansão capitalista.

Por esta razão é que Alves (2009) avalia que com a expansão do sentido de classe operária, novas categorias intermediárias passaram a ser inseridas na noção de proletariado, as quais exercem mais o papel de mentores do que de executores de serviços. Para a autora, esses grupos vêm sendo destituídos do poder de decisão e assistem ao desmantelamento dos benefícios de seus trabalhos, em razão das novas dinâmicas assumidas pelo capitalismo moderno, concluindo pela ocorrência de proletarização desses grupos de trabalhadores. A autora (2009) relembra que, nessa perspectiva da proletarização, diversas outras categorias profissionais levantam, atualmente, bandeiras de luta cujos lemas pertenciam exclusivamente ao proletariado

tradicional, inclusive, a categoria dos docentes. Seguindo essa lógica, a autora faz a seguinte apreciação:

As linhas de análise da tese da proletarização do trabalho do professor, especialmente do ensino fundamental e médio, fazem referência à desqualificação da prática pedagógica, ao modo como está organizado o trabalho nas escolas, como também, às condições socioeconômicas a que foram submetidos os professores, que, em vista disso, passaram a se organizar politicamente (ALVES, 2009, p.30).

A esse respeito, Fernandes reitera que a subsunção da classe dos professores a dos proletários e, por conseguinte, dos revolucionários traz como consequência o nivelamento “das particularidades ontológicas do trabalho docente e proletário” (2013, p.9). Este nivelamento, teria o mérito, segundo a autora, de atribuir maior protagonismo do professor na transformação da sociedade.

Para além do exposto, como consequência da perda de autonomia, de acordo com José Contreras (2012, p.212), a qual é marcada pela supressão de uma prática dotada de “significado e intenção criadora”, tem-se a proletarização do ensino como um todo. Segundo ele, não se trata apenas da perda de autonomia do trabalho decorrente da realização de tarefas em conformidade com ditames externos, como os manuais que chegam prontos às escolas, mas, isto sim, de perda humana em si. Quando professores e professoras estão alheios de suas capacidades que lhes permitem realizar um trabalho integrado, “com uma visão de conjunto e decisão sobre o seu sentido”, o que acontece, na realidade é “um processo de desumanização no trabalho” (CONTRERAS, 2012, p.212). Portanto, para o autor (2012), a proletarização do professorado, mediante a perda de autonomia laboral, acarreta inevitavelmente na proletarização da própria escola.

Muito embora já se tenha averiguado a posição de Saviani (1991) em tópico anterior, interessa retomar suas considerações acerca do trabalho produtivo ou improdutivo, ao discorrer sobre a tendência de proletarização do trabalho docente:

[...] os setores de serviço e, conseqüentemente, os setores de ensino, passam também a se organizar nos moldes de empresa capitalista. Dessa forma os agentes das esferas culturais e, especificamente, os agentes da educação, ou seja os educadores, seriam trabalhadores que têm em comum com os demais, o fato de serem explorados pelo capital. Nessa linha de considerações os debates tendem a se acirrar

uma vez que isto acaba por se encaminhar na direção de se considerar os trabalhadores intelectuais como trabalhadores produtivos. E aí vem o problema das relações entre trabalho produtivo e trabalho não produtivo (SAVIANI, 1984, p.78).

Para o professor Saviani (1984), considerar a educação a partir dessa polarização é uma discussão infrutífera, pois existem educadores produtores de mais-valia e não produtores de mais-valia, ou seja, existem professores que exercem trabalho produtivo e aqueles que exercem trabalho improdutivo. Assim, a educação, para Saviani (1984, p.81) não se ajusta aos formatos do modo capitalista de produção, uma vez que, conforme já apontado, para a análise da educação a contraposição correta é entre trabalho material e trabalho não material, pois na atividade educacional “o produto não é separado do ato de produção”. Segundo ele, discussões dessa natureza, que carregam imprecisões teóricas, tendem a dificultar ainda mais a mobilização dos professores cujo trabalho é produtivo e daqueles cujo trabalho não o é (professores atuantes na educação privada e na educação pública). Uma forma de conjunção, nesse sentido, seria a de unificar os educadores no âmbito do trabalho pedagógico, ao situá-los na esfera da produção não material (SAVIANI, 1984).

Cabe, neste ponto, abordar as percepções de Goerz (2005), em sua obra *O imaterial: conhecimento, valor e capital*, acerca das mudanças ocorridas no modo de produção capitalista nas últimas décadas. De acordo com o autor (2005), o capitalismo moderno é cada vez mais rapidamente substituído por um capitalismo pós-moderno. Isso quer dizer que em vez de o capital buscar sua valorização em “grandes massas de capital fixo material”, ele o faz centrando seu crescimento em um capital dito imaterial (GOERZ, 2005, p. 15). Em vista disso, “o trabalho de produção material, mensurável em unidades de produtos por unidade de tempo, é substituído por trabalho dito imaterial, ao qual os padrões clássicos de medida não mais podem se aplicar.”

Goerz (2005, p.15) aponta, então, para o nascimento de uma “sociedade do conhecimento” ou mesmo de um “capitalismo cognitivo”, o qual repousa “sobre as capacidades expressivas e cooperativas que não se podem se ensinar” (GOERZ, 2005, p.19). Nesse sentido, o autor (2005) esclarece que os trabalhadores passam a fazer parte do capital das empresas como forma de capital humano e, por essa razão, devem estar sempre em processo de

produzir-se continuamente enquanto produto explorado pelo capital. Sendo assim:

Os trabalhadores pós-fordistas, ao contrário, devem entrar no processo de produção com toda a bagagem cultural que eles adquiriram nos jogos, nos esportes de equipe, nas lutas, disputas, nas atividades musicais, teatrais, etc. É nessas atividades fora do trabalho que são desenvolvidas sua vivacidade, sua capacidade de improvisação, de cooperação. É seu saber vernacular que a empresa pós-fordista põe para trabalhar, e explora. (GOERZ, 2005, p. 19).

Logo, as empresas utilizam-se das habilidades adquiridas por seus funcionários durante o período em que não estão trabalhando, isto é, quando não deveriam estar se dedicando à valorização do capital de outrem e do sistema, em geral. De certa maneira, o capitalismo cognitivo torna todo o trabalho exercido como uma forma de trabalho imaterial ao apoiar seus ganhos na criatividade, nas ideias e nas competências dos trabalhadores e trabalhadoras, que passam a dedicar suas existências para a preservação e crescimento do sistema capitalista

Nessa perspectiva de capitalização sobre as áreas relacionadas ao conhecimento – incluindo a educação, esfera de particular importância para esta pesquisa – Gorz amplia o debate sobre o trabalho e a riqueza imaterial ao apontar que “a economia do conhecimento que atualmente se propaga” é uma forma de capitalismo que busca abarcar novos domínios (2005, p.09). No entanto, uma vez que o conhecimento se trata de um patrimônio de imensurável valor econômico construído pela humanidade, o capital, ainda assim, fará de tudo para angariá-lo e extrair dele mais-valor, como já visto. Para isso, deverá distanciar cada vez mais o processo de apropriação de saberes e de conhecimentos (cuja distinção será feita em seguida) daquilo que constitui homens e mulheres em sua essência e, conseqüentemente, em sua excelência, isto é, da práxis (CHAUÍ, 2008). “O capital não pode deixar de tratar e de fazer funcionar o conhecimento *como* se ele fosse um capital” (GORZ, 2005, p.31, grifo do autor), dado que a orientação para o crescimento e a organização dinâmica, a qual o impele para a inovação em busca de novas formas de ganho, constituem-se em elementos basilares do sistema capitalista (HARVEY, 2008 p. 169). Para tanto, segundo Gorz (2005), isso se torna possível graças à privatização das vias de acesso do conhecimento.

O pensador (2005) avalia que um modo de transformar o conhecimento em riqueza imaterial é transformando-o em um produto escasso, em que poucas pessoas podem acessá-lo. Isso só pode ser realizado por meio de barreiras artificiais que limitem o direito de acesso das pessoas ao conhecimento, ao passo que demande cada vez menos trabalho vivo para a sua produção. É o que acontece, por exemplo, com a criação de videoaulas gravadas e programas de computador que podem ser vendidos (GORZ, 2005).

Nada obstante, um outro elemento basilar para a sustentação do crescimento do capitalismo é que este se apoia na exploração do trabalho vivo (HARVEY, 2008). Assim, por mais que o conhecimento – aquele formalizado e objetivado, “que não pode pertencer às pessoas” (GORZ, 2005, p.16) – possa ser represado com a privatização dos seus meios de acesso, os saberes – “capacidade do sujeito de produzir-se a si próprio” (GORZ, 2005, p.32) –, por sua vez, não podem ser facilmente formalizados em sua totalidade, pois são produzidos na subjetividade de cada indivíduo. Sendo assim, os saberes, que também são o resultado da experiência da vida em comum em sociedade, não podem ser assimilados ao capital fixo por fim (GORZ, 2005). Dessa maneira:

O saber não é uma mercadoria qualquer, seu valor (monetário) é indeterminável; ele pode, uma vez que é digitalizável, se multiplicar indefinidamente e sem custos; sua propagação eleva sua fecundidade, sua privatização a reduz e contradiz sua essência. Uma autêntica economia do saber seria uma economia comunitária, na qual as categorias fundamentais da economia política perderiam seu valor e a força produtiva mais importante estaria disponível a uma tarifa zero. (GORZ, 2005)

Nesse sentido, o professorado que atua diretamente na esfera do saber, substancialmente imaterial, não poderá estar completamente subsumido aos ditames do capital, pois, conforme o exposto, a natureza imaterial da educação torna-se, ela mesma, um impeditivo para a sua integral capitalização. Bem se sabe que, gradativamente, os professores e professoras vêm percebendo a sua autonomia profissional cerceada pelos modelos de trabalho que lhe são impostos externamente (CONTRERAS, 2012), no entanto sempre resta-lhes um espaço de liberdade de atuação no interior de sua prática em que a lógica do capital não consegue alcançar. A vantagem para os docentes, por conseguinte, é que, mais do que *conhecimentos*, para a sua atuação é necessário um *saber* relacionado à profissão, conforme demonstrado por Gorz (2005, grifo nosso), e é aí que pode residir essa autonomia de controle de seu

fazer pedagógico. Ora, como já foi analisado, se o saber, ao menos na concepção de André Gorz, refere-se a uma construção da própria subjetividade *no interior de uma dada construção social* (2005), existe então “uma inseparável relação dialética entre o intelectual e o mundo circunstante” (DURIGUETTO, 2014, p. 267). Desse modo:

O trabalho educativo-formativo [...] não pode limitar-se à simples enunciação teórica de princípios “claros” de métodos (...). O trabalho necessário é complexo e deve ser articulado e graduado: deve haver dedução e indução combinadas, a lógica formal e a dialética, identificação e distinção, demonstração positiva e destruição do velho. Mas não de modo abstrato, e sim concreto, com base no real e na experiência efetiva (GRAMSCI, 2001, p.206).

Ao partir do plano da realidade para a execução de uma elaboração teórica mais complexa, os docentes podem se tornar, eles próprios, instrumentos de resistência contra a incidência do capital no plano imaterial do conhecimento e, por conseguinte, da educação. De acordo com essa lógica, Gorz (2005, p.51) elucida que a resistência contra a crescente influência do capital no âmbito do trabalho imaterial revela, na verdade, uma luta de classes na qual ambas as partes reivindicam o controle da esfera pública, da cultura e dos bens coletivos. Assim, considerando a natureza imaterial do conhecimento – e, por extensão, do processo de ensino e aprendizagem – este constitui-se como um tipo de “riqueza gratuita” que o capital não possui, “e que, aliás, é inapto para produzir” (GORZ, 2005, p. 52).

Esse “capital cognitivo”, oriundo do trabalho imaterial (na forma de “capital humano”), consoante Gorz, não é produzido para se tornar propriedade privada, pelo contrário, quanto mais dele se utiliza e se compartilha mais ele se enriquece de outros conhecimentos tornando-se cada vez maior e mais complexo (2005, p.53). Logo, essa forma de capital:

[...]não resulta do sobrevalor tirado do trabalho da exploração do trabalho; ela é riqueza e fonte de riqueza mesmo quando dela não nasce nada que possa ser vendido. Ela não pode aumentar ao circular sob a forma valor, ao contrário: é ao se difundir como bem acessível a todos que ela engendra conhecimentos suplementares. (GORZ, 2005, p. 53).

Assim, Saviani (1984), embora admita que o modo de produção capitalista também se concretize em esferas restritas da educação, corrobora com a perspectiva abordada de trabalho imaterial e capital cognitivo, ao reiterar que “tal tendência não pode se generalizar simplesmente porque ela entra em

contradição com a natureza própria do fenômeno educativo” (SAVIANI, 1984, p.82).

Nada obstante, o que se percebe no decorrer desta pesquisa é que “o capital constitui uma poderosíssima estrutura *totalizante* de organização e controle do metabolismo societal, à qual todos, [...], devem se adaptar” (ANTUNES, 2009, p.25, grifo do autor). Por esta lógica, tem encontrado mecanismos com a finalidade de embrenhar-se até mesmo onde, naquela instância, não deveria encontrar equivalência ideológica, mas que não consegue “escapar à autoimposta camisa de força das *determinações causais* do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p.35, grifo do autor).

Sendo assim, o contexto de atuação do professor, não obstante as divergências já apresentadas por diferentes autores – se trabalhador assalariado ou se trabalhador proletário – é um contexto de desmonte. Logo, independentemente da melhor categorização para a natureza do trabalho docente, professores e professoras devem (re)aproximar-se de sua verdadeira essência laboral, baseada na práxis e, portanto, no trabalho enquanto princípio educativo. Com essa finalidade é necessário que a educação de modo geral, e o professorado de modo específico, tal qual asseverou Saviani (1984), distanciem-se cada vez mais da lógica de mercado e se aproximem de sua essência não material. Partindo desse raciocínio, entende-se que:

[...] o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2008, p.35).

Com esse intento, parte-se então para a segunda parte deste estudo, com a proposta de que o letramento docente seja um desses meios, citados por Mézáros, que auxiliem no processo de apropriação da autonomia dos professores e professoras, de emancipação da categoria e, como consequência mais drástica, de subversão da lógica do capital nos meandros da educação e, por conseguinte, na sociedade.

2 LETRAMENTO E LETRAMENTO DOCENTE: UMA ESTRATÉGIA PARA A AUTONOMIA.

Nesta segunda etapa das discussões teóricas, busca-se entender os sentidos diversos atribuídos ao termo letramento e como cada um deles pode influenciar os próprios sentidos da educação. De igual modo, procura-se construir os sentidos do letramento docente, sempre o aproximando do viés ideológico do letramento e como as práticas letradas docentes se relacionam à autonomia e ao profissionalismo de professores e professoras. Discorre-se, em continuidade, acerca da importância da formação docente pautada em práticas letradas associadas ao mundo do trabalho, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, bem como para o processo de ensino e aprendizagem que se pretende omnilateral.

2.1 Compreendendo os conceitos de letramento: perspectiva autônoma e ideológica.

A compreensão do termo letramento⁶ docente, e sua implicação na prática do professor, passa, inicialmente, pela compreensão da ideologia e do letramento. Dando continuidade, partindo de princípios bakhtinianos (2006), examinar-se-ão os sentidos que foram e são atribuídos a esse termo, considerando-se o caráter ideológico e polifônico do signo linguístico, do qual emana vozes distintas, cada uma apresentando um modo próprio de entender o letramento a partir da perspectiva de mundo em que se insere.

Nesse sentido, é necessário que se compreenda de antemão o caráter do termo ideologia em uma perspectiva marxiana, uma vez que esta pesquisa se fundamenta na concepção materialista histórico-dialética. Assim, de acordo com Konder (2002, p.40), Marx “deixava claro que, para ele, a ideologia – no essencial – era a expressão da incapacidade de cotejar as ideias com o uso

⁶ Nesta pesquisa, sempre que houver referência ao letramento docente será utilizado o termo tal como o escrito, no entanto o sentido que aqui se assume é de “letramentos”, na perspectiva ideológica de Street (1984, p.8, tradução nossa) para o qual “os sentidos do letramento dependem da instituição social em que estão inseridos”, não podendo ser, portanto, padronizados.

histórico delas, com sua inserção prática no movimento da sociedade”. Portanto, “as ideias são tomadas como anteriores à práxis, como superiores e exteriores a ela, como um poder espiritual autônomo que comanda a ação espiritual dos homens” (CHAUÍ, 2008, p. 62).

Para o filósofo e economista alemão (MARX, 1969 ,apud Konder, 2002) a origem da ideologia estaria na divisão social do trabalho uma vez que os homens não poderiam se reconhecer coletivamente no que fazem. Ora, de acordo com Marx (2010, p.84) se o homem vive da natureza, isto é, se ela é o seu *corpo* – sem a qual o homem morreria caso não se relacionasse com ela em um processo contínuo –, a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza, sendo aquela parte desta. Neste sentido:

Na medida em que o trabalho estranhado 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem de si mesmo], de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o gênero [humano]. Faz-lhe da vida genérica apenas um meio de vida individual. Primeiro, estranha a vida genérica, assim como a vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada. (MARX, 2010, p.79).

Por essa lógica, “a distorção ideológica derivaria, assim, da fragmentação da comunidade humana, do fato de os homens não atuarem juntos” (KONDER, 2002, p.41) em decorrência da divisão do trabalho. A explicação para tal fato pode ser assim sintetizada: quando os seres humanos viviam da natureza e nela trabalhavam, reconhecendo-se como parte de um todo, bem como percebendo os efeitos de seu agir sobre a natureza, era-lhes possível, pois, reconhecer o trabalho que executavam em a natureza, como também reconhecerem-se nesse trabalho executado. No entanto, com o advento da propriedade privada surge também a divisão do trabalho, sendo ambas as expressões, importa ressaltar, consideradas idênticas para Marx (2007), pois que a partir do momento em que a posse de uma propriedade pertence a apenas um indivíduo, os interesses desse um se contrapõem aos interesses de um coletivo. Neste sentido:

[...] a divisão do trabalho nos oferece de pronto o primeiro exemplo de que, enquanto os homens se encontram na sociedade natural e, portanto, enquanto há a separação entre interesse particular e interesse comum, enquanto a atividade, por consequência, está dividida não de forma voluntária, mas de forma natural, a própria ação do homem torna-se um poder que lhe é estranho e que a ele é contraposto, um poder que subjuga o homem em vez de por este ser dominado. (MARX, 2007, p. 37).

Como consequência, este poder que subjuga o homem, faz com que os próprios homens não mais se reconheçam no que fazem (KONDER, 20002, p. 41). Ora, a partir de então o pensamento se desvincula da realidade, por meio de uma ideologia individualista, a qual “induzia as pessoas a minimizarem a interdependência existente entre elas, isto é, incitava os indivíduos a pensarem descontextualizadamente, fora da história” (KONDER, 2002, p. 38). A ideologia, portanto, “é um ideário histórico, social e político que oculta a realidade” (CHAUÍ, 2008, p.07) de tal forma que seja mantida a exploração e a dominação econômica e política da classe que vive do trabalho.

Acredita-se, à vista da concepção de ideologia à luz de pensadores marxianos e do próprio Marx (2007), que seja necessário uma ressalva acerca da utilização do termo para os fins desta pesquisa. Para tanto, recorre-se a Adorno (2010, p.120) o qual faz a seguinte reflexão:

Contra o império das ideologias burguesas correntes na Europa de seu tempo Marx e Engels levantaram a possibilidade de uma resposta não só teórica, mas prática, *ativa*, de uma contraideologia articulada a partir da ação consciente da classe operária e empenhadamente pensada por uma vanguarda intelectual revolucionária.

Nesse sentido, sempre que se recorrer ao termo *ideologia*, bem como às suas flexões, para apresentar ou embasar alguma expressão ou mesmo uma reflexão, nesta pesquisa (como, por exemplo, letramento *ideológico*), o mesmo será utilizado, conforme a acepção de Adorno (2010, p.120), ou seja, no sentido de contraideologia. Isso porque, conforme poderá ser percebido, considera-se que os docentes façam parte de uma “vanguarda intelectual revolucionária” que pode se mover não só no sentido da emancipação dessa categoria, como também na emancipação humana de uma realidade desigual.

Conforme foi anunciado, o letramento docente será analisado à luz da teoria bakhtiniana (2006) do signo linguístico, sendo assim é indispensável que se conheça, inicialmente, as considerações do autor a respeito da ideologia. Deste modo, para o filósofo, um fenômeno ideológico não pode ser reduzido, em absoluto, às particularidades da consciência e do psiquismo, pois a ideologia “*faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico*” (BAKHTIN, 2006, grifos meus). Como conciliar, pois, a ideologia marxiana à bakhtiniana?

Primeiramente, é importante salientar que Mikhail Bakhtin tinha convicções marxistas e pertencia “a um pequeno círculo de intelectuais e de artistas”, conhecido como “círculo de Bakhtin” (YAGUELLO, 2006, p.12) que, entre outros estudos, aprofundaram-se nas questões trazidas por Marx e Engels, dentre as quais, a ideologia (RODRIGUES; RANGEL, 2015). Nesta perspectiva, o autor aproxima as ideias, isto é, a ideologia ao mundo da matéria, historicamente construído argumentando que “todo corpo físico pode ser percebido como símbolo”; todo símbolo tem um significado que “remete a algo fora de si mesmo” ao passo que “converte-se, assim, em signo o objeto físico, o qual *sem deixar de fazer parte da realidade material* passa a refletir e refratar, numa certa medida, uma outra realidade” (BAKHTIN, 2006, p.29, grifo nosso). Para ilustrar seu ponto de vista, o autor relembra os leitores da foice e do martelo, que desempenhavam apenas uma função enquanto instrumentos, mas que foram convertidos em símbolos ideológicos quando a União Soviética serviu-se desses instrumentos como emblema daquele Estado (BAKHTIN, 2006). Assim sendo, Bakhtin (2006) construiu as bases de uma teoria marxista da criação ideológica pautando-a na filosofia da linguagem ao entender que:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material[...]. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. Este é um ponto de suma importância (BAKHTIN, 2006, p.31).

Compreende-se, por conseguinte, que o princípio da *natureza ideológica do signo linguístico* trazido pelo autor não desassocia as ideias da realidade material, muito pelo contrário, uma vez que, para Bakhtin (2006), todo signo é ideológico justamente porque a ideologia é reflexo das estruturas sociais, de sorte que “toda a modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua” (p. 16), sendo esta, portanto, revérbero de um contexto maior. Neste sentido, o fenômeno ideológico pensado por Bakhtin (2006) tem a pretensão de, em alinhamento com o materialismo, descortinar a realidade que se esconde por detrás da ideologia.

Feitas as devidas explanações e aproximações acerca dos sentidos do termo ideologia, faz-se mister, sem se desvincular da realidade material, voltar-

se às questões relacionadas ao letramento docente. Com esse propósito, partir-se-á de princípios enunciados por Bakhtin (2006) para que se entenda a importância e dimensão do termo em análise. O primeiro princípio a que se faz referência é o da *natureza ideológica do signo linguístico*. Para Bakhtin (2006), todo signo é ideológico, uma vez que a ideologia é reflexo das estruturas sociais, “assim toda a modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua” (p. 16). Isso posto, será interessante observar, no desenrolar deste texto, a dificuldade de conceituação do termo *letramento* no Brasil. Quais valores se esconderiam por detrás de seu uso?

O segundo princípio é o *princípio dialógico do enunciado*, isto é, “o signo deixa de ser uma entidade exclusivamente *una*, de uma única significação e passa a ser de natureza dialética e polifônica” (MUNIZ, 2000, p. 72, grifo do autor). Assim sendo, tudo que é dito, ou enunciado, de acordo com Bakhtin (2006), reflete uma situação exterior, mais ampla, de quem enuncia.

Essa ligeira elucidação do que é o signo linguístico na perspectiva bakhtiniana tem o encargo de lançar luz, neste trabalho, à problemática que circunda o termo letramento, ao apontar a complexidade do signo linguístico, ou da palavra, como carregado de conteúdo ideológico e perpassado por diversas vozes. Conservando isso em mente, parte-se agora para a conceptualização de letramento especificamente.

Os principais autores dos estudos do letramento no Brasil (KLEIMAN, 2003, 2005; SOARES, 2009) são unânimes em considerar a dificuldade conceitual do termo, haja vista as diferentes visões atribuídas a ele. O vocábulo letramento somente passa a compor o discurso dos especialistas das áreas da Educação e das Ciências Linguísticas, conforme Magda Soares (2009), a partir de meados dos anos 80, em decorrência de uma lacuna referente às manifestações provenientes da língua escrita. Assim, segundo a autora (2009, p.16), a emergência de “novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos (...) da escrita no mundo social” trouxe a necessidade de um termo que abrangesse a compreensão da leitura e da escrita para além da alfabetização.

Assim, de acordo com Kleiman (1995), um dos objetivos fundamentais dos estudos voltados ao letramento, reside na tentativa de separá-lo da alfabetização, buscando abordar, de outra maneira, os impactos sociais

causados pelo uso da escrita e não simplesmente as “competências *individuais* no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 16, grifos do autor) das quais incumbe-se a alfabetização. Interessa, portanto, para fins de conceptualização, entender os pormenores do termo em análise.

O termo letramento, de acordo com Magda Soares (2009), surge da escassez de uma palavra que designasse não apenas os atos de ler e escrever, isto é, que se relacionasse com a alfabetização, mas que, transcendendo os sentidos desta, subentendesse a capacidade dos indivíduos em exercer as práticas sociais de uso da escrita. Por conseguinte, o letramento envolve o processo de desenvolvimento do uso da escrita nas sociedades, o qual passa a refletir outras mudanças sociais e tecnológicas (KLEIMAN, 2005). Sendo assim, mais que o aprendizado de um código, ou de uma tecnologia de escrita, tal qual a alfabetização, o letramento diz respeito ao desenvolvimento do indivíduo dentro de uma sociedade permeada pelas práticas de escrita, bem como às mudanças contínuas acarretadas pelo desenvolvimento dessas práticas.

Observa-se, pois, que a vivência do letramento vai além do domínio de um código, não obstante o inclua, possibilitando ao indivíduo sua interação no meio social. Logo, não basta estar alfabetizado, uma vez que as práticas relativas à linguagem ultrapassam o sentido estrito de escrita e leitura, é necessário, por conseguinte, que o sujeito compreenda os fenômenos sociais da linguagem dos quais faz parte. Nessa perspectiva, é fundamental que se construam as noções iniciais do termo letramento de modo a, posteriormente, significá-lo no âmbito das práticas docentes.

Kleiman (2005), em seu livreto *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?*, reconhecendo a dificuldade de conceituação do termo, faz um pequeno inventário do que ele *não* seria. De acordo com a autora, letramento não é um método, não é uma habilidade e não é alfabetização – negativas que serão abaixo sumariamente avaliadas.

Não é um método, pois não existe uma forma (ou uma *fôrma*) para que melhor se ensine ou se aprenda a ser um indivíduo letrado, uma vez que o letramento envolve a imersão do sujeito no mundo da escrita (KLEIMAN, 2005). Também não é uma habilidade, pois, segundo Kleiman (2005), trata-se da mobilização de diversas capacidades cognitivas e sociais/relacionais aplicadas

às experiências complexas que envolvem o uso da escrita, muitas das quais, inclusive, não são ensinadas na escola. Por fim, ainda de acordo com Kleiman (2005), o letramento não é alfabetização, porque diferentemente desta (cujo caráter é substancialmente individual), ultrapassa a dimensão do domínio dos códigos de leitura e escrita, embasando-se nas práticas sociais de uso da língua (de caráter essencialmente colaborativo), as quais, conquanto incluam as práticas escolares, não se restringem a elas. Assim, o termo de difícil precisão conceitual relacionar-se-ia, pois, com sua natureza dinâmica, a qual refletiria as mudanças sociais e tecnológicas dos sistemas de escrita.

Neste sentido é que tem origem os “Novos Estudos do Letramento” (STREET, 2014, p.17) – doravante NLS, em referência ao *New Literacy Studies* –, a partir das pesquisas realizadas por Bryan Street e apresentadas em seu livro *Literacy in theory and practice* (STREET, 1984). De acordo com o autor (1984, p.1), o letramento, a partir da perspectiva do NLS, refere-se às “práticas sociais e concepções de leitura e escrita” que, de certa maneira, contrapõe-se ao campo de estudos do letramento correntemente dominante, os quais subjazem às funções socioeconômicas que devem ser exercidas pelo sujeito. Assim, de acordo com essa perspectiva:

[...] as implicações dos Novos Estudos do Letramento para a Pedagogia estão na necessidade que temos de ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das “funções” da linguagem para, bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos. (STREET, 2014, p.23, tradução nossa).

Nessa lógica, retira-se o enfoque da análise metodológica do texto escrito, de acordo com Kleiman (2016), e, em seu lugar, passa-se a compreender o texto em sua abrangência social para que se entenda o impacto da escrita na sociedade. Nota-se que essa concepção de análise da língua escrita não concebe mais apenas o *texto pelo texto*, por assim dizer, porém como algo socialmente localizado e que não tenha, além disso, caráter estritamente funcional (dentro da lógica do sistema socioeconômico, como será melhor explicado).

Outra característica dos NLS é o seu distanciamento da teoria da “grande divisão”, conforme aponta Street (1984, p.03). De acordo com o autor, em vez de priorizar os aspectos da língua escrita em detrimento dos aspectos

orais, o que existe, de fato, é a interação entre ambos, o que pode ser evidenciado no excerto abaixo:

A realidade dos usos sociais dos vários modos de comunicação é que os modelos da oralidade e da escrita são “combinados” em cada sociedade. Não existe nada absoluto na mudança para um maior uso dos modelos de escrita, o que é melhor descrito como uma mudança na “combinação”. Convenções da oralidade frequentemente se sobrepõem às formas de escrita e as convenções de escrita podem se sobrepor às formas orais. (STREET, 1984, p.04, tradução nossa).

Kleiman (2005) retrata essa citação muito bem, por meio do exemplo do discurso jornalístico, o qual envolve textos escritos, bem como a discussão oral das notícias, mediante considerações e revisões das matérias ora por escrito, ora por meio da fala. Assim, de acordo com a autora, “é um discurso letrado, com práticas que envolvem tanto a língua falada como a língua escrita” (KLEIMAN, 2005, p.43). Portanto, como será discutido mais adiante em tópico reservado ao letramento do professor, essa hibridização das duas formas – oral e escrita – é especialmente importante para esse profissional, pois, na atuação docente, é característica a convergência de ambas as práticas.

Ora, percebe-se, no exemplo apresentado acima, que diferentes grupos situam suas ações em convenções de letramento, os quais, por seu turno, estão localizados em contextos mais amplos. Logo, todos os *eventos de letramento* inserem-se em *práticas de letramento* mais amplas e complexas, em cujo alicerce igualmente fundamentam seus sentidos.

Street (2003, p.6) define eventos de letramento como “qualquer ocasião em que o texto escrito faça parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. Kleiman (2005) acrescenta, ainda, que eles estão relacionados aos eventos de fala e são organizados por regras que obedecem às restrições impostas por determinadas instituições. Já as práticas de letramento, de acordo com Street (2003, p.7), tentam “tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social”. Segundo Kleiman (2005), elas são sempre situadas, “o que significa que os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão diferentes de acordo com a característica da situação” (KLEIMAN, 2005, p.25-26).

Neste sentido, ao se questionar acerca das atividades próprias do trabalho docente (se estas eram plenamente consideradas por esse profissional no seu âmbito de atuação), percebeu-se tratar de práticas de letramento, não apenas de eventos de letramento, uma vez que padrões poderiam ser estabelecidos e, posteriormente, relacionados com um contexto mais amplo de atuação do professor.

Interessa, outrossim, reiterar as diferentes concepções que o termo letramento carrega consigo. Kleiman (2003) afirma que existe uma que é dominante na sociedade, bem como é considerada por muitos autores como equivocada e parcial. Esta concepção é denominada por Street (1984) como *modelo autônomo de letramento*, o qual considera que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, razão que o faz ser um produto em si mesmo, sem que haja vínculo com o meio externo. Essa visão pragmática não considera as relações sociais dentro de um contexto, mas visa ao aperfeiçoamento do indivíduo para que esteja apto a atender às demandas sociais, ou seja, “essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social” (KLEIMAN, 2003, p.21) e ainda é dominante nos sistemas de educação formal.

Street (1984) afirma que modelo autônomo advoga uma pretensa neutralidade ao buscar o desenvolvimento de habilidades individuais dos sujeitos, as quais teriam o poder de proporcionar-lhes mobilidade social e econômica. Este viés do letramento é visto como completamente isolado de um contexto social específico, sendo entendido como um conjunto de habilidades que o sujeito adquire e que funcionariam como ferramentas que podem ser usadas para qualquer situação social, por qualquer um que queira usá-las, independente do contexto. Deste modo, Lankshear e Lawler (1987) avaliam o letramento autônomo da seguinte maneira:

O letramento, então, de acordo com a opinião comum, não tem “favoritos”: não favorecem nenhum assunto em particular, nem visão de mundo, hábitos, práticas, interesses de grupos, etc. Simplesmente está lá para as pessoas usarem como elas escolherem. Na verdade, a escolha das pessoas será, é claro, moldadas por vários fatores e influências. Isso inclui algumas coisas como escolaridade, contexto familiar, interesse dos pares, modelos de leitura e escrita geralmente disponíveis para o indivíduo, propagandas, gosto popular, valores sociais, práticas religiosas, a variedade e o preço dos materiais de leitura disponíveis e assim por diante. Na visão em questão, contudo,

esses fatores não são parte do letramento em si. Em vez disso, acredita-se que o letramento em si pode ser ordenadamente distinto – separado – de todas essas particularidades. (LANKSHEAR; LAWLER, 1987, p. 41, tradução nossa).

Esse tipo de prática relativa ao letramento autônomo é, ainda, a que tem maior vigência nos sistemas escolares, haja vista, como exemplificação, a preparação do alunado para o bom rendimento nos exames seletivos, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os vestibulares. Esse mecanismo, no entanto, baseado em princípios da meritocracia replica o modo de produção capitalista com o intuito de manter a hierarquia entre as classes sociais (LANKSHEAR; LAWLER, 1987). Assim, a classe trabalhadora conserva-se continuamente sob o arbítrio da classe dominante, pois as práticas letradas explanadas nas escolas, não incentivam a superação do cenário desvantajoso para os filhos dos trabalhadores, mas alimentam neles a esperança de ascensão econômica e social por meio do aprendizado de certos conteúdos ou, na maioria dos casos, determinadas competências. Neste sentido é que “expressões como ‘grau de letramento’, ‘nível de letramento’ ou ‘baixo letramento’ revelam essa concepção autônoma, centrada no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito” (STREET, 2014, p.09). O letramento autônomo, portanto, é diretamente associado ao sistema econômico neoliberal vigente.

Como alternativa a esse modelo, Street (2014) apresenta o modelo ideológico de letramento no qual:

O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas”. Ele distingue as alegadas consequências do letramento de sua real importância para grupos sociais. (STREET, 2014, p.44).

No modelo ideológico o letramento é concebido a partir de uma construção social, a qual reflete práticas sociais maiores, objetivos de um grupo, valores etc. e não podem ser simplesmente o reflexo dos interesses dominantes. Portanto, tal qual pôde ser percebido a respeito do signo ideológico bakhtiniano (BAKHTIN, 2006) aqui também o termo ideologia remete à realidade social e histórica em que as práticas letradas estão circunscritas. Neste sentido, percebe-se que este letramento compreende um lugar de

disputa cultural (LANKSHEAR; LAWLER, 1987) e não apenas habilidades de leitura e escrita. Se as práticas letradas partem de um construto social, ou de uma realidade, os indivíduos devem se entender como sujeitos participantes dessa realidade e a partir disso pautar suas práticas de letramento, uma vez que:

[...] as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. (STREET, 1984, apud KLEIMAN, 2003, p.21).

Logo, de acordo com Kleiman (2003), não existe, para esse modelo, relação de causa entre letramento e progresso ou modernidade, pois em vez de entender que exista divisão entre grupos orais e letrados, pressupõe, isto sim, a existência entre grandes áreas que se relacionam, marcadas pela interface entre práticas orais e práticas letradas, não podendo ser estas últimas, por suposto, definidas pela falácia da neutralidade. Esse modelo de letramento, por considerar as práticas sociais em que o indivíduo está envolvido, a saber, “com as instituições sociais gerais (...) e não somente com as ‘instituições pedagógicas’” (STREET, 2014, p.44), é o que subsidiará teoricamente esta pesquisa, pois compreende-se que estas últimas também refletem os conflitos de classe existentes socialmente e, por isso, não podem ser consideradas instituições imbuídas de neutralidade, como o querem certos segmentos da sociedade representados – ideologicamente e, por esse motivo, ironicamente – por movimentos tais quais o *Escola sem Partido*⁷. Portanto, as práticas de letramento realizadas em instituições de ensino, isto é, essencialmente derivadas de práticas relacionadas à leitura e à escrita são, e não poderiam deixar de ser, pois assim é o signo, “arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN, 2006, p. 45). Em razão disso é que “a classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices

⁷ Esse movimento, de acordo com o professor Newton Duarte (2018, 0. 139-140) afirma preconizar “a defesa da escola diante de possíveis ações de proselitismo político-partidário ou de constrangimento ideológico” no entanto, o que realmente visa é “a criação de um ambiente de censura ideológica, ética e política de professores dos currículos e dos materiais pedagógicos, de maneira a se submeter à escola pública aos ditames das mais reacionárias e irrealistas de concepções de mundo existentes na sociedade contemporânea”.

sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente” (BAKHTIN, 2006, p. 46).

O índice social de valor a que Bakhtin (2006) se refere significa a potencialidade que um dado signo apresenta de constituir valor interindividual, ou seja, sua capacidade de se estabelecer dentro de uma comunidade ou de um determinado contexto. Para que isso aconteça ele deve estar sempre ligado à realidade material do grupo, o que concerne às suas condições socioeconômicas (BAKHTIN, 2006). Quando a classe dominante advoga a neutralidade do signo linguístico o que ela pretende, na verdade, é impedir que aquele material semiótico, de caráter contra-hegemônico, emergja com seus múltiplos sentidos representativos de outra classe, tornando-se, desta maneira, instrumento de subversão e insurgência das camadas sociais menos favorecidas. O que se percebe é que não existe neutralidade; na verdade, o que existe é uma imposição, por meio do signo linguístico e, conseqüentemente, pelas práticas letradas, de um ideal enviesado pelas concepções dominantes, uma vez que toda as formas de comunicação verbal “são inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política” (BAKHTIN, 2006, p.42).

Porquanto, os professores e professoras quando se pautam nos manuais, ou apostilados mandados para a escola, ou em um currículo engessado, por exemplo, também têm suas práticas letradas tolhidas e distanciadas da realidade material de seu grupo. Esse processo de distanciamento de professores de sua realidade, na tentativa de *neutralização* do ensino, se evidencia como subordinação da prática pedagógica docente à lógica do mercado, pois não existe educação neutra (FREIRE, 2003). O que se chama de letramento autônomo, ou neutro, na verdade é a manipulação das práticas letradas pela classe dominante, que escolhe qual conhecimento deseja dar maior ou menor projeção. Por conseguinte, o letramento docente se torna, ele também, arena de disputa de classes, uma vez que ao separar os professores de suas práticas letradas, dá-se o primeiro passo para a precarização do trabalho e da escola como um todo, como poderá melhor se compreender nas seções subsequentes.

2.2 Construindo o sentido de letramento docente

De modo sintético, entende-se o letramento (na perspectiva ideológica) como prática localizada socialmente, ou seja, “o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita em um contexto específico” (SOARES, 2009, p.72). De acordo com o entendimento dialógico bakhtiniano, essas habilidades refletem e refratam a realidade que lhe é exterior, em um movimento de permuta entre o eu e o mundo (BAKHTIN, 2006). Assim, entender o letramento na perspectiva do trabalho docente, ainda mais, entender que as práticas letradas são a base do trabalho docente, permite que se compreenda o viés ideológico em que esta pesquisa se insere e como a atuação dos professores pode modificá-lo e superá-lo. Alcançada essa primeira etapa de análise, a primeira questão que será esclarecida é o significado do letramento do professor para, posteriormente, ser avaliada a sua implicação no mundo do trabalho docente.

Ao tratar do tema da autonomia dos professores, José Contreras (2012, p.27) alerta para o risco de certas expressões tornarem-se nada mais que *slogans* que, por serem usados em excesso com a finalidade de provocarem um efeito emocional no leitor, sem que haja a devida reflexão acerca de seus sentidos, “se desgastam e seus significados se esvaziam com o uso frequente”. Compreender o significado do letramento docente, assim como compreender o significado do termo letramento, também não é tarefa fácil e demanda, de fato, um esforço de construção de sentidos.

Partindo do pressuposto de que a ideologia é inerente aos signos e sendo a palavra “o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2006, p.34), o termo letramento relacionado à prática docente pode remeter a alguns significados – a depender de quem o interpreta e do lugar do qual emana – e, por extensão, pode refletir uma realidade diversa daquela que deu origem a esta pesquisa. Por isso é relevante desenvolver, à vista do leitor, o entendimento do termo *letramento docente* com o objetivo de que não se perca a essência da palavra *letramento*, a qual se relaciona à linguagem em si. Portanto, para que o termo letramento docente ou letramento dos professores não seja usado de modo leviano e irrefletido, ou para que não haja nenhum

equivoco dos sentidos que se almeja atribuir ao termo para o efeito desta pesquisa, tomar-se-á como primeira providência a busca de sua acepção.

O primeiro desconforto identificado quanto ao uso de *letramento*, baseou-se no fato de esse termo ser frequentemente utilizado como sinônimo de *habilidades*, *competências* ou *atitudes*, por exemplo em letramento computacional, letramento matemático, letramento midiático, letramento digital, letramento financeiro etc. Assim:

[...]a transformação do conceito de letramento em metáfora para 'competência', 'proficiência' [...] parece implicar uma noção de linguagem como neutra e transparente, e consequentemente de escrita como uma tecnologia independente que pode ser adquirida e utilizada desconsiderando-se as práticas sociais específicas nas quais seus usos estão inseridos. (LANKSHEAR; KNOBEL 2011, *apud* VIANNA *et al.* 2016, p.37).

Todavia, como já estabelecido, considera-se nesta pesquisa a abrangência do termo letramento em seu aspecto ideológico e, por isso, dialógico, isto é, permeado pelas práticas sociais das quais subjazem e com as quais estabelecem uma relação de contínua troca e interferência recíproca, sentido que se perde quando usado como sinônimo de *habilidades* ou *competências*. De igual modo, perde-se o que é essencial no termo: sua relação com os usos da língua. Portanto, tem-se aqui o primeiro indício do sentido de letramento docente: relaciona-se intrinsecamente às práticas sociais de leitura e escrita nas quais se circunscreve o trabalho docente.

Ainda concernente à atribuição do termo ao sentido corriqueiro de *habilidades* e *competências*, outro risco que se corre é o de relacioná-lo aos objetivos atribuídos à *Pedagogia das Competências*, a qual, de acordo com Marise Ramos (2005, p.111) incumbe-se de preparar os estudantes para a “vida”, já que não seria mais possível formá-los para o mercado de trabalho, dada a sua fragilidade. A autora prossegue afirmando que, de acordo com esse viés, a escola não mais se encarregaria de proporcionar o acesso ao conhecimento sistematizado, mas sim de “desenvolver competências genéricas e flexíveis adaptáveis à instabilidade da vida” (2005, p. 112). Consequentemente, a formação dos professores não mais se fundamentaria no conhecimento de base científica, e sim “(n)o desenvolvimento de *competências* adequadas à operação de processos automatizados, que requerem pouco ou

nenhum conhecimento especializado do trabalhador e mais uma capacidade de agir diante dos imprevistos” (RAMOS, 2005, p.112, grifo nosso).

Esse tipo de formação e atuação automatizada e desagregada do saber especializado é contrária a um tipo de constituição profissional e, por conseguinte, de prática profissional docente baseada em uma concepção humana na perspectiva integral, característica que não se alinha aos princípios teóricos que norteiam o desenvolvimento desta pesquisa. Deste modo, tem-se aqui a segunda evidência do sentido de letramento docente: relaciona-se ao trabalho como princípio ontológico do ser humano. Para isso, é necessário que a prática docente, como fundamentalmente letrada, seja dotada de sentido para o professorado e isso só é possível se o trabalho for exercido com autonomia, isto é, de maneira que os professores tenham controle de toda a sua ação pedagógica, em uma perspectiva totalizante de início, meio e fim, estabelecida pelo próprio docente.

Consoante ao estabelecido, o uso abrangente do termo letramento pode remeter aos sentidos de *habilidades* e *competências*. Nesse caso o termo poderia ser tomado por etapas ou níveis, conforme a pessoa fosse atingindo estágios mais “avançados” de conhecimentos relacionados à leitura e à escrita, imprescindíveis ao progresso pessoal e social, numa perspectiva majoritariamente econômica. Deste modo:

Subjacente a esse conceito liberal, funcional de letramento, está a crença de que consequências altamente positivas advêm, necessariamente, dele: sendo o uso de habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania. (SOARES, 2009, p. 74).

É interessante notar que para os adeptos dessa abordagem só existe um tipo de letramento capaz de conduzir ao progresso individual e social. O que não se questiona, todavia, é: o que se entende por progresso individual e social? A que tipo de indivíduo e sociedade se faz referência nessa abordagem? Aqui só se concebe a sociedade dentro dos ditames do capital e a atuação do indivíduo, por consequência, torna-se limitada a essas regras. Ao se falar em progresso individual e social, sob o ponto de vista do letramento autônomo, liberal, não são consideradas as especificidades existentes em cada indivíduo e em cada sociedade.

Paralelamente, o letramento docente de acordo com o prisma apresentado, é direcionado a uma sociedade específica, com um objetivo específico (tornar o estudante apto a realizar, com sucesso, provas de vestibulares e Enem, como exemplo mais elementar). Assim, para que o professor atinja a excelência de sua prática, ele deve mobilizar habilidades e competências *apropriadas* relacionadas à *técnica* laboral docente, de cunho pragmático, evidenciando, portanto, o *nível* de letramento que atingiu, com o objetivo de ensinar aos seus estudantes a se movimentarem adequadamente, de acordo com as exigências da sociedade capitalista. No entanto, segundo Lankshear e Lawler (1987, p.74), em um ponto de vista alternativo:

O letramento apropriado melhora o controle das pessoas sobre suas próprias vidas e sua capacidade de lidar racionalmente com decisões ao torná-las aptas a identificar, entender e agir para transformar relações sociais e práticas nas quais o poder é estruturado de forma desigual. (LANKSHEAR; LAWLER, 1987, p.72, tradução nossa).

Em conformidade com a perspectiva dos autores sobre o que seria o letramento apropriado, entende-se que o letramento docente deve proporcionar aos professores e professoras a capacidade de agir dentro de sua própria realidade, com vistas à sua modificação, de modo a evidenciar sua insubmissão intelectual frente a uma estrutura notadamente hegemônica. Além disso, deve muni-los de arcabouço que os possibilite tomar decisões baseadas em uma sólida formação, em suas vivências, em suas leituras, em seu conhecimento de mundo e de escola, enfim, de tudo aquilo que os constituiu professores e professoras, com a finalidade de intervirem conscientemente em seu espaço de atuação.

Neste sentido, não se trata de *habilidades e competências*, mas, isto sim, de *saberes e conhecimentos*, uma vez que o professor é colocado em uma posição de sujeito de seu conhecimento, de acordo com Selma Pimenta (2012). A professora avalia, ainda, que a substituição de saberes por competências acarreta a transferência da identidade do trabalhador para o local de trabalho, fazendo com que ele fique “vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo ‘posto de trabalho’” (PIMENTA, 2012, p.24), resultando em perda de autonomia do professorado. Com essa colocação, evidencia-se a terceira característica, ou, ainda, um imperativo, na construção do sentido do letramento docente: os professores e professoras,

como sujeitos de seu fazer pedagógico, devem gozar de liberdade intelectual para que possam operar a língua, por meio de eventos e práticas letradas, com vistas à transformação da escola, dos estudantes, do trabalho docente, em suma, de seu contexto de trabalho, especificamente, e, de maneira mais ampla, da sociedade.

Assim, o letramento docente deve estar a favor da superação de um estado de coisas para a escola e para o corpo de professores, ou seja, para o contexto de seu trabalho imediato. No entanto, para além do universo estritamente escolar, deve assumir um compromisso com um projeto social mais abrangente, o qual ultrapassa os muros da escola, buscando a transformação da realidade a partir da realidade material. Nessa perspectiva, de acordo com Lankshear e Lawler (1987, p.71), o modelo ideológico de letramento parte do reconhecimento de uma estrutura de dominação e subordinação, o qual:

Como uma teoria e prática definida de leitura e escrita promove a compreensão dessas estruturas e, em última análise, sua transformação em formas mais verdadeiramente democráticas: em que os interesses (de classes, raças, gêneros, interesses étnicos, etc.) de grupos desfavorecidos pelos atuais arranjos econômicos, sociais, culturais e políticos são promovidos a uma posição de status igual ao de todos outros seres humanos [...]. Engajar-se neste letramento é engajar-se no processo de compreensão e transformação das relações sociais e das práticas de opressão e desigualdade. (LANKSHEAR; LAWLER, 1987, p.74, tradução nossa).

A noção de superação de uma dada conjuntura remete à concepção das lutas de classe. É interessante sempre manter em mente que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2006, p.34), pois a base do trabalho docente está nos eventos e práticas de letramento, hibridizando formas orais e escritas da palavra, logo, a *palavra* é o componente fundante de sua atuação. Partindo deste princípio bakhtiniano, compreende-se que o trabalho docente não é neutro, uma vez que é na palavra que se materializa o corpo social, é na língua que as batalhas ideológicas são travadas (BAKHTIN, 2006) e é por meio dela, igualmente, entendendo-a enquanto instrumento, que desigualdades podem ser mantidas ou superadas.

Ora, sendo o professor um agente que trabalha diretamente com a língua, que tem nos usos da leitura e da escrita a base de sua prática, tem ele, por conseguinte, a possibilidade de usá-la como instrumento não só em defesa

de seus interesses enquanto pertencente a uma categoria profissional, mas também a favor da emancipação das classes menos favorecidas. Trazer à luz aspectos estruturais da realidade de maneira a ajudar na compreensão dos seus sentidos é tarefa do intelectual, de cuja natureza participa o professorado. Somente pela compreensão das forças divergentes que atuam no meio social, os indivíduos terão a possibilidade de superá-las. E com essa colocação, tem-se o quarto aspecto que integra o sentido de letramento docente.

Com o intuito de trazer o letramento docente para uma esfera mais tangível, é mister destacar o objetivo da educação e da escola como lugar de socialização do saber científico (SAVIANI, 1991, p.28) para que melhor se entenda o papel do professorado no tocante à sua prática pedagógica e, conseqüentemente, à materialidade de suas práticas letradas que lhe são imanentes. O exercício do trabalho educativo, neste sentido, pressupõe que o professor se debruce sobre o saber histórico produzido no contexto de sua práxis, bem como sobre o saber histórico produzido pela humanidade, porquanto a partir desse empenho individual os professores podem desenvolver saberes para compreender e interferir criticamente na realidade em que se inserem (ROSSO *et al.*, 2011). Para isso, acredita-se que a pesquisa, conforme a concebe Pedro Demo (2007) pode representar a síntese das práticas letradas imanentes à docência e cada uma de suas cinco características serão, na sequência, sabatinadas.

A primeira, de acordo com o autor, é a (re)construção de trabalho pedagógico próprio: “Em vez de falar pelos outros, ou de ser mero porta-voz de teorias alheias, ou de representar-se como mero discípulo, precisa comparecer com proposta própria, elaborada e sempre reelaborada” (DEMO, 2007, p.39).

A segunda é a (re)construção de textos científicos próprios: “Significa uma focalização sistemática, que induz a aprofundar-se, de tal sorte a sair da condição de mero leitor ou espectador, para assumir a de contribuinte eficaz” (DEMO, 2007, p.41).

A terceira é a (re)construção de material didático próprio no contexto de cada atuação profissional: implica “constante pesquisa, contraleitura sistemática, acompanhamento de perto dos avanços científicos, participação em seminários e eventos...” (DEMO, 2007, p.45). O autor reitera, além disso, que o professor pode manejar os livros didáticos, mas para que, a partir deles,

possa tornar-se ainda melhor, com uma orientação questionadora e reconstrutiva.

A quarta diz respeito à inovação na prática didática. Este aspecto concerne a mudanças que incluem dois horizontes principais: a primeira trata de alcançar qualidade formal, ao que o autor denomina questionamento reconstrutivo; a segunda trata do fomento da qualidade política, com vistas à emancipação do estudante, que deve passar de objeto para sujeito (DEMO, 2007, p. 47).

Finalmente, o quinto desafio refere-se à permanente recuperação da competência docente, porque, do ponto de vista de Demo, esta é a lógica do conhecimento inovador. O autor sustenta a ideia de que “isto é sobretudo válido para o educador que encontra no conhecimento sua instrumentação mais importante de mudança” (DEMO, 2007, p.47).

Pensar as práticas letradas na perspectiva da pesquisa demonstra a opção pela “disciplina intelectual frente à falsa genialidade” (MANACORDA, 2019), um princípio educativo gramsciano, o qual “contribui para a construção da autonomia intelectual e deve ser intrínseca ao ensino, bem como estar orientada ao estudo e à busca de soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana dos sujeitos trabalhadores” (RAMOS, 2014, p. 93).

Ante todos esses aspectos apresentados, de modo sintético, pode-se definir o letramento docente como a prática de leitura e escrita que fundamenta o trabalho de professores e professoras enquanto profissionais intelectuais. Eles, por sua vez, devem exercê-lo com autonomia e sentido teleológico, de modo que cada professor e professora tenha controle de toda a sua ação pedagógica, gozando, para isso, de liberdade intelectual, com o objetivo de interferir em seu espaço de atuação e, conseqüentemente, no meio social, compreendendo e fazendo compreender as forças dicotômicas que estruturam a sociedade, com vistas à transformação e à superação das adversidades sob as quais se encontra sua categoria profissional e os sistemas educativos, bem como à emancipação das classes menos favorecidas. Assim, tomando o signo na perspectiva dialética e ideológica bakhtiniana (BAKHTIN, 2006), a saber, como materialização da comunicação social, as práticas letradas dos professores devem considerar a situação social em que os signos se constituíram – tanto o ambiente escolar, como também o contexto em que se

insere – para que, por meio delas, possam estar aptos a agir sobre esses ambientes e transformá-los.

Nessa perspectiva crítica de entendimento, segundo Rosso *et al.* (2011, p.123-124), a ideia de letramento docente passa a significar uma exigência para os professores a fim de que tenham condições de realizar uma leitura de mundo, bem como uma leitura da escola “como uma relação entre texto e contexto fundamental para a transformação da educação”. As práticas letradas constituíam-se, pois, consoante os referidos autores, em recurso significativo para o posicionamento do professor enquanto profissional que “diz a sua palavra” (FREIRE, 2011, p.49) capaz de apreciar criticamente os desafios de sua prática, isto é, não sendo mero coadjuvante de sua atuação. De igual modo, as práticas letradas docentes dotam o professor da capacidade de ‘dizer/escrever a realidade, pois é para isso que se aprende a lê-la’ (ROSSO *et al.* 2011, p.116), ou dito de outro modo, dotam-no da capacidade de interpretar e intervir ativamente nas mudanças educacionais e sociais.

Rosso *et al.* (2011, p.115), nessa perspectiva, sustenta “a ideia de letramento docente como leitura do mundo e da escola, e de capacidade de intervenção crítica nessas esferas”. Assim, o papel da leitura e da escrita para o professorado não se limita somente ao “dar aula”, mas coloca esses profissionais em uma relação dialógica entre o signo e o meio social, entre o texto e o contexto. Portanto, o letramento docente exige que o professor adquira e compreenda os diferentes conhecimentos inerentes à sua prática aliados a uma consciência crítica, de modo que estejam aptos a desvendar a realidade e, a partir dessa compreensão, empreender a mudança necessária tanto para escola, como também para a sociedade (ROSSO *et al.* 2011, p.124, apud FREIRE, 1980).

Neste sentido, traz-se a análise de Konder (2002, p. 35) acerca de uma visão marxiana sobre o proletariado:

O movimento operário proporcionava a Marx um ponto de apoio para a crítica radical da sociedade burguesa [...]. Marx estava convencido de que sem ir à raiz da alienação, era impossível encaminhar eficazmente a luta para superá-la. [...] Pela sua inserção na nova ação histórica transformadora, o pensamento podia acompanhar uma compreensão da realidade que reagiria às distorções ideológicas e fortaleceria as ações desalienadoras no mundo alienado.

Assim, tal qual Marx buscava no movimento operário um ponto de apoio material para a crítica da sociedade burguesa, neste trabalho, busca-se no professorado, igualmente, a base material de crítica e superação das opressões ocorridas no mundo do trabalho no âmbito educativo. Embora saiba-se, por Marx (2007), que a revolução não será exercida pela consciência, uma vez que ela depende de pressupostos práticos e não teóricos, sem esta última, isto é, sem a “compreensão intelectual dessas condições materiais”, “a revolução permanece como um horizonte desejado, sem encontrar práticas que a efetivem” (KONDER, 2002, p.69).

De acordo com essa perspectiva, e conforme anteriormente apontado, a consciência a que se alude é, nos termos de Marx (2007, p. 35), a “consciência da práxis” e o letramento dos professores e professoras pode ser um instrumento mediador entre a teoria e a prática revolucionária.

2.3 Letramento docente e profissionalismo: apropriação da autonomia e autoridade profissional

Conforme anteriormente destacado e de acordo com a visão de Mészáros (2008, p.35), considera-se o letramento docente “uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital” no âmbito escolar, devido à sua característica substancial ao trabalho de professores e de professoras, dele não se desvinculando. Para o filósofo (2008), uma das funções da educação formal é a produção de conformidade, ou consenso, dentro de seus limites institucionalizados, assim:

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa - ou mesmo tolerância - de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria de um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções ‘não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*’. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (MÉSZÁROS, 2008, p.45, grifos do autor).

Neste sentido, considera-se que as práticas de letramento docente têm o mérito de reaproximar o trabalho de professores e professoras da sua essência, ou seja, da perspectiva da práxis, de acordo com as concepções ontológicas do mundo do trabalho, dado que o fenômeno da educação está

intimamente ligado à essência humana “como *elaboração* da realidade” (KOSIK, 1976, p.222, grifo do autor). O trabalho fundado na práxis, isto é, no conhecimento e na ação, é a natureza do trabalho docente, porém com as mudanças no mundo do trabalho, os professores se distanciam cada vez mais de sua natureza laboral. Por isso, não se trata apenas de uma alternativa de solução formal, muito pelo contrário: por ser o letramento docente uma prática que fundamenta, permeia e circunscreve o trabalho de professores e professoras, ele prova, assim, sua *essencialidade* e prova, por conseguinte, ser um meio profícuo de mudanças na lógica mercantilista que não comunga com o sentido da educação emancipatória.

A mais importante relação que será construída entre o letramento docente e o mundo do trabalho, para que seus efeitos se aproximem cada vez mais da materialidade de atuação do professorado, será seu vínculo com a autonomia profissional. De acordo com o exposto em seções anteriores, o fenômeno da precarização do trabalho docente, impelido pela reestruturação dos meios de acumulação e produção, impede que professores e professoras exerçam sua autonomia profissional, engessando as suas práticas letradas, e subtraindo-lhes o sentido humano do trabalho.

De acordo com Contreras (2012), existem três modelos de professores e para cada modelo o autor relacionou uma concepção de autonomia profissional. São eles: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico.

No primeiro modelo, o professor, o qual Contreras denomina de “*expert infalível*” (2012, apud ELLIOTT, 1991), atua em uma perspectiva de inflexibilidade e insensibilidade para se adaptar às características situacionais. De acordo com o autor:

(...)a autonomia com que o expert infalível exerce sua prática oferece a segurança do inquestionável, a decisão unilateral e a imposição, a partir da afirmação no domínio como expert e na autoridade de sua posição, de seu ponto de vista de técnico especialista. (2012, p. 112).

No entanto, Contreras adverte para o fato dessa autonomia se tratar, na verdade, de uma “autonomia ilusória” (2012, p.111), haja vista se tratar apenas de uma prática reprodutiva, subordinada a um conhecimento científico e técnico, não deixando espaço para que o docente haja deliberadamente

segundo seus critérios (isto é, não é uma prática criativa), mas “segundo um conjunto de habilidades e regras que devem ser seguidas” (CONTRERAS, 2012, p. 112), sendo incapaz de resolver situações que não estavam previstas nesse conjunto de regras.

No segundo modelo, Contreras assume que os profissionais reflexivos:

(...)enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor. (2012, apud SCHÖN, 1983; 1992)

Assim, em vez do “*conhecimento na ação*”, o qual se realiza irrefletidamente, espontaneamente utiliza-se a “*reflexão-na-ação*”, na qual determinada situação é reconduzida adequadamente conforme se pensa a respeito do que se passa (CONTRERAS, 2012, p. 119). É interessante ressaltar a respeito dessa prática e desse profissional que as questões enfrentadas na sala de aula tendem a se repetir, desse modo o profissional docente “aprende o que buscar e como responder ao que encontra”, logo adquirindo confiança conforme adquire experiência (CONTRERAS, 2012, p. 120). À medida que novos desafios surjam, o docente deverá mobilizar seus conhecimentos para solucioná-los, algo que poderá ser resolvido imediatamente ou que demande um certo esforço intelectual o que fará com que esse professor se torne um “pesquisador no contexto de sua prática” (CONTRERAS, 2012, p.121, apud SCHÖN, 1983, p.69).

Desse modo, a autonomia exercida pelo prisma do professor reflexivo é conceituada como “autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista” (CONTRERAS, 2012, p.211). Além disso, é entendida como “equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social”, já que precisa intermediar e negociar diferentes posições, e como “capacidade para resolver criativamente as situações problema para realização prática das pretensões educativas” (CONTRERAS, 2012, p.211).

Por fim, o intelectual crítico é:

(...) um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo. (CONTRERAS, 2012, p.203).

De acordo com essa perspectiva o docente intelectual crítico compreende que sua prática não se limita a sua atuação em sala de aula, justamente porque esse lugar pode se apresentar como uma síntese das forças antagônicas que operam na sociedade. Sendo assim, sua atividade pedagógica parte do pressuposto de que sua prática não se forma nem se transforma segundo os fenômenos que se percebem apenas na *aparência*⁸, mas que é regulada, isto sim, por fenômenos que operam na *essência* do modo de produção vigente. Desse modo, o intelectual que atua por esse viés executa o distanciamento crítico, que permite com que ele construa e realize uma “análise crítica das demandas sociais” (CONTRERAS, 2012, p.222). Isso posto, é nesta dimensão de autonomia que se constroem as propostas desta pesquisa:

Neste sentido, a autonomia deve ser entendida como a independência intelectual que se justifica pela ideia da emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente nossa concepção de ensino e da sociedade. (CONTRERAS, 2012, p. 223).

Feitas essas considerações, pode-se depreender do que foi explanado que, de acordo com Contreras (2012), o professor tem sua autonomia limitada quando exerce suas práticas de acordo com mandantes externos - pressões ambientais e regulamentos administrativos, por exemplo. Assim, a autonomia não passa de “isolamento e repetição, não o desenvolvimento de convicções e habilidades pedagógicas mediante critérios próprios criativos e renovadores” (CONTRERAS, 2012, p.221). Desta maneira, ele acredita (CONTRERAS, 2012, p.212) que o cerne da proletarização do ensino, sustenta-se na perda de autonomia do trabalho de professores e professoras, “como perda humana em si”, a qual, por sua vez:

[...] supõe realizar uma tarefa reduzida ao seguimento de prescrições externas, perdendo o significado do que se faz e as capacidades que permitiam um trabalho integrado, com uma visão de conjunto e decisão sobre seu sentido (CONTRERAS, 2012, p.212).

⁸ De acordo com José Paulo Netto (2011, p.22) a aparência é “um nível da realidade lugar”, “onde se inicia o conhecimento”, sendo assim ela é “fenomênica, imediata e empírica”. A essência, por sua vez, é a “estrutura e a dinâmica”, ou seja, o nível mais profundo da realidade, a base estrutural onde os fenômenos sociais ocorrem.

Assim, a questão da autonomia, instrumentalizada pelas práticas letradas docentes, “é tanto um direito trabalhista como uma necessidade educativa” (CONTRERAS, 2012, p.213). Um direito trabalhista, pois é inerente à profissão docente a gerência de seu trabalho de ensinar, pautado em seus saberes profissionais, que são plurais e heterogêneos, pois baseiam-se em seus interesses pessoais, em sua formação, em suas vivências no ambiente de trabalho, em suas leituras de programas e livros didáticos etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000) e com os quais pautam suas práticas pedagógicas. Igualmente, é uma necessidade educativa, porquanto “o processo de dependência externa se reproduz necessariamente *ao preço da coisificação dos valores e pretensões educativas*” (CONTRERAS, 2012, p.212, grifo nosso).

De acordo com Contreras (2012), o trabalho sustentado pela autonomia docente, não significa que as práticas pedagógicas sejam pautadas por decisões unilaterais por parte de professores e professoras. “Uma autonomia madura requer um processo de reflexão crítica na qual as práticas, valores e instituições sejam problematizados” (CONTRERAS, 2012, p.222). Com este fim, o autor (2012) apresenta a autonomia não mais como um processo de mediação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais enfrentados em seu campo de atuação, mas a partir de um distanciamento crítico que conduz à emancipação.

Esse distanciamento não impede que professores estejam conectados às suas comunidades para entender suas demandas e as de seus estudantes, porém exige o afastamento crítico necessário “que lhes permita reconsiderar estes interesses e demandas frente a outros com os quais entram em conflito” (CONTRERAS, 2012, p.222). Nesta perspectiva, “a autonomia se configura como um processo coletivo, [...] dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino” (CONTRERAS, 2012, p.211). Logo, a autonomia como emancipação, baseada no distanciamento crítico, reaproxima a atuação docente de sua essência fundamentada na práxis, uma vez que não só transforma a realidade, como também promove a transformação do trabalhador por meio de uma atividade carregada de significado.

Proposta semelhante é apresentada por Júlio Groppa Aquino (2014, p.159) ao afirmar que a conjuntura educacional não deve ser objeto de consternação, nem de aclamação, mas uma “plataforma de propulsão para

nossa vontade sem trégua de estranhar tudo aquilo que nos acossa, aloja-se e, por fim, pacifica-se em nós”. Para o professor (2014), a docência se estabelece em uma arena de confrontos entre os interlocutores e para ilustrar esses embates, destaca-se a citação a seguir:

É certo que poucos professores que ainda restam veem-se cada vez mais acuados contra a parede: a parede de concreto de uma tal ‘afetividade pedagógica’. Para conservar seus postos de trabalho, tem de sobreviver a um sem-número de *slogans* duvidosos que grassam no cotidiano escolar, os quais pregam como as novas gerações deveriam ser tratadas à base da tolerância e do carinho - eufemismos para vistas grossas, enfim. *Slogans* de mau-gosto, acéfalos, fraudulentos. *Slogans* que a nada visam além do entorpecimento do interlocutor, investindo pesadamente em uma abstenção fleumática dos agentes educacionais diante de um mundo público de farrapos que sua própria abstração ajudou a multiplicar. O resultado: disseminação de apatia coletiva, consubstanciada em impostura educativa (AQUINO, 2014, p.180).

Assim, apesar da crítica contundente à postura de alguns educadores, para o autor (2014), os contornos da autoridade docente devem ser desenhados por meio do trabalho intelectual de professores e professoras. É uma proposta de retorno à essência do fazer docente, não mais pautadas por práticas “psicopedagogizantes”, como ele mesmo as atribui (p.164), todavia apoiadas naqueles saberes que fizeram com que professores e professoras fossem assim constituídos enquanto profissionais.

A efetivação da autonomia docente, com o resgate da autoridade deste profissional, depende da efetivação de suas práticas letradas que se configuram, igualmente, como práticas políticas, no âmbito do letramento ideológico. Assim, questionamentos acerca da dissociação dos saberes docentes de sua prática, que se manifesta principalmente nos domínios das instituições escolares, são importantes para se entender o fenômeno da precarização do trabalho docente, na conjuntura da luta de classes. É interessante trazer à baila, novamente, o que diz Lankshear e Lawler (1987) a respeito do letramento: ele deve melhorar a capacidade racional das pessoas de agir sobre suas próprias vidas e de transformar as relações sociais, em que o poder é estruturado de forma desigual.

Ora, já se compreendeu com Marx (2013) que quando se aliena o trabalhador não só dos meios de produção, mas também dos elementos humanizadores de sua atividade, ocorre a degradação do trabalho pelo estranhamento e se aproxima, cada vez mais, a educação e o labor docente

(neste caso específico) dos ideais do sistema capitalista, reificando a ambos. À vista disso:

O problema como Marx o vê, consiste no fato de que o homem, devido à alienação, não se apropria de 'sua essência total como um homem total', mas limita a sua atenção à esfera da simples utilidade. O resultado é o empobrecimento humano em escala maciça, correndo paralelo ao enriquecimento material do indivíduo isolado. A apropriação privada inerente ao sistema do capital leva à perda do caráter humanizador da natureza, levando a um estado de coisas desumanizadas devido à alienação capitalista (SILVA, 2020, p.38).

Percebe-se, pois, que o primeiro passo para a mercantilização da educação é o afastamento dos educadores de sua autonomia intelectual, instrumentalizada pelas práticas letradas docentes. Neste sentido, a resistência contra a proletarização da educação e do professorado, do resgate da educação com base no trabalho enquanto categoria ontológica do ser humano, perpassa, primeiramente, pelo resgate da autonomia e autoridade profissional docente uma vez que, de acordo com Contreras:

A tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia (2012, p.36).

Por esta lógica, é cabível um paralelo entre os questionamentos de Lankshear e Lawler (1987) a respeito das práticas de letramento desenvolvidas nas escolas. Os autores se perguntam os motivos das práticas baseadas na leitura e na escrita serem padronizadas, quais fatores promovem essa padronização, que se configura em limitação e, finalmente, se há alguma razão para a superficialidade e para a falta de crítica nas atividades letradas que acontecem nas instituições escolares. Assim, práticas letradas *neutras* escondem atrás de si motivos escusos de grupos dominantes, os quais engessam o protagonismo dos sujeitos ao limitarem seu acesso a práticas letradas mais críticas e abrangentes da realidade. Do mesmo modo, quando professores e professoras perdem a centralidade do seu fazer pedagógico, a sua capacidade de *ler, interpretar e escrever* a escola e a realidade, tornam-se, igualmente, prisioneiros do modelo mercantil de educação.

Não se está afirmando, com isso, que as práticas letradas de professores e professoras sejam o único meio para evitar que o trabalho docente, bem como os sistemas educacionais, sejam sucumbidos totalmente

pela lógica do capital, mas sim, que este é, todavia, o meio *essencial*, em resgate à expressão de Mészáros (2008), e primordial de transcender os aspectos mercantis já estabelecidos. O resgate do sentido da educação passa necessariamente por esta via. Não que esta seja a única via, mas é a via que reconduz à essência do trabalho docente, promove nele a autonomia e o coaduna com o sentido humano da educação. Assim, o letramento docente é o que fornece as bases para se contextualizar o fazer político ultrapassando os limites formais das instituições.

2.4 Letramento docente no contexto da formação omnilateral de professores

A discussão acerca da formação de professores e professoras atravessa impreterivelmente a discussão a respeito dos saberes pedagógicos necessários ao exercício dessa profissão, ou seja, à educação de quem educa:

A teoria materialista da mudança das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias fazem mudar os homens e que o educador necessita, por sua vez, ser educado. Tem, portanto, que distinguir na sociedade suas partes, uma das quais colocada acima dela. A coincidência da mudança das circunstâncias com a da atividade humana, ou mudança dos próprios homens, pode ser concebida e entendida racionalmente como prática revolucionária. (MARX; ENGELS, 2011).

A esse respeito, Vasquez (2007, p.149) analisa que os educadores não podem ser subtraídos do processo de educação, uma vez que, ao se considerar a educação como a “tarefa de transformar a humanidade”, a transformação só pode acontecer, de fato, se aqueles imbuídos dessa tarefa, os professores e professoras, “se transformam a si mesmos” de antemão. Do contrário, para o autor, os educadores se assemelhariam à burguesia revolucionária do século XVIII, a qual “se via a si mesma, como o princípio do desenvolvimento e condicionamento histórico, ao mesmo tempo que negava para si este desenvolvimento” (2007, p.149).

Pode-se declarar, portanto, pela lógica de Marx e Engels (2011), que o exercício da docência é uma atividade revolucionária, uma vez que sua prática visa à ação na consciência dos homens, os quais, a seu turno, podem agir sobre as circunstâncias, dentro de uma dinâmica dialética. No entanto, para

que isso aconteça, o educador também necessita ser educado com base em uma concepção de ensino e aprendizagem que não seja “refém do imediatismo e do pragmatismo da cotidianidade”, mas fundamentada em “necessidades que nos impulsionem para além dos limites que a cotidianidade capitalista nos impõe” (DUARTE, 2018).

Neste sentido, é interessante trazer à baila o que versam os documentos oficiais acerca da formação docente, qual seja: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (DCN- Formação), da qual destaca-se os seguintes artigos:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. (BRASIL, 2021).

Neste ponto é interessante retomar o que reitera Marise Ramos acerca das competências: elas equivalem a “mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social” (2003, p. 99). Ora, de acordo com a DCN- Formação (2021), não basta limitar o currículo dos estudantes – reduzindo o aprendizado dos alunos às necessidades práticas da vida no interior do sistema capitalista, com restrições ao acesso aos mais altos níveis de cultura, ciência e arte (muito embora este acesso devesse ser possibilitado pelas instituições educativas), a limitação estende-se também aos docentes. O que os alunos precisam aprender e o que os professores e professoras precisam ensinar é a adaptação, a conformação dos indivíduos aos moldes capitalistas de sociedade.

Outro aspecto merecedor de nota é a determinação de que o licenciando desenvolva, enquanto docente, as competências gerais preconizadas para os estudantes da educação básica pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com esse fundamento, entende-se que a formação de professores e professoras limitar-se-ia aos meandros da formação que se propõe para estudantes da educação básica. É interessante lembrar que, pela ótica da pedagogia das competências, não se trata de uma formação baseada em

conteúdos como síntese do conhecimento gerado historicamente pela humanidade (SAVIANI, 1991), todavia de uma formação baseada na habilidade de se adaptar ao mercado de trabalho (RAMOS, 2014), isto é, essa pedagogia considera não só o professorado como também os estudantes como meros reprodutores de um conhecimento que chega pronto até eles, como se fossem incapazes de construí-lo ou analisá-lo criticamente. Portanto, a formação para a reprodução de conceitos não traz nenhum vislumbre de emancipação social, econômica ou cultural, uma vez que não instrumentaliza os estudantes e os docentes para intervirem na realidade e modificarem-na.

Finalmente, em relação a última citação, convém atentar para o termo “Educação Integral” empregado como meta na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC-Educação Básica). De acordo com o próprio documento:

[...]o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2019, p.14).

Na mesma página, esclarece-se, em nota de rodapé, que há diferentes entendimentos acerca do termo educação integral e que a BNCC- Educação Básica se refere ao movimento Pioneiros da Educação Nova ocorrido da década de 1930 (BRASIL, 2019). Assim, longe de aludir ao sentido da omnilateralidade, visa, isto sim, à adaptação dos indivíduos à realidade de maneira a valorizar um modo hegemônico de produção e reprodução da existência. É notório, portanto, que esse viés formativo afasta qualquer possibilidade revolucionária docente a que aludiu Marx e Engels (2011), pois engessa as práticas dos professores e professoras a uma visão de mundo mercantilista.

Convém aludir, como forma de ilustração do que foi explanado, à denúncia feita por Barbosa, Silveira e Soares (2019, p.82) a respeito do caráter regulatório com que se implementou o documento da BNCC (BRASIL, 2017). De acordo com os autores, embora no próprio texto da referida BNCC haja a evidência de se tratar de “um documento orientador/referência para as instituições educacionais públicas e privadas” ele, de fato, “passou a ser uma

prescrição curricular – tendente à homogeneização de conteúdos e organização da educação” (2019, p.82). Este é um exemplo da perda de autonomia dos professores e professoras no Brasil devido a obrigatoriedade de seguir documentos e regulamentos externos, que chegam às instituições.

Em contraposição ao “modelo para o qual a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento”, há que se pensar em um “modelo segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático” (SAVIANI, 2011, p.09). Assim, de acordo com o autor, a preparação para a docência deve ser tencionada para além do domínio dos conteúdos e da cultura geral, mas pensada de forma sistemática, mediante estruturação curricular, porquanto sem a organização didático-pedagógica não será possível formar professores em sentido próprio (SAVIANI, 2011) e de acordo com a perspectiva da práxis.

Assim, a formação de professores e professoras para a educação omnilateral deve ser instituída no trabalho intelectual, “como um movimento do pensamento no pensamento, que se debruça sobre a prática para apreendê-la e compreendê-la, de modo que não existe atividade teórica fora da prática” (KUENZER, 2008). Nesta lógica, a formação docente não pode se basear na dicotomia teoria e prática, uma vez que primeiro se apropria a realidade pelo pensamento, e somente depois se a transforma, em uma articulação entre trabalho intelectual e atividade (KUENZER, 2008). Portanto, a formação docente baseada na práxis revela seu potencial transformador, tal qual o é a educação profissional com base marxiana e gramsciana: “formação humana integral, que sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir e planejar” (RAMOS, 2014, p.84).

Nesta acepção da integralidade, Saviani apresenta uma pedagogia que “aponta na direção de uma sociedade em que esteja superado o problema da divisão do saber” (2008, p.64), pois, de acordo com o autor, ela foi pensada para a sociedade brasileira atual, na qual ainda há essa divisão (SAVIANI, 2008, p.64). Essa proposição pedagógica apresenta-se em cinco momentos, que não são estanques, mas podem modificar-se de acordo com o contexto em

que o processo de ensino e aprendizagem se dará, a qual, por sua vez, será explanada

O ponto de partida, ou o primeiro momento, será a *prática social*, comum a professores e alunos, mas em que ainda verifica-se um nível de desigualdade entre eles, pois encontram-se em diferentes níveis de compreensão. Segundo o autor, o professor tem uma compreensão denominada de “síntese precária” – precária em relação à sua prática, uma vez que só consegue dimensionar precariamente o nível de compreensão do aluno – e os estudantes tem uma compreensão de caráter sincrético (SAVIANI, 2008, p.56). O segundo momento seria a *problematização*, a qual visa “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2008, p.57). Segue-se o terceiro momento, a *instrumentalização*, que trata da “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2008, p.57). O quarto momento refere-se à *catarse*, a qual, por sua vez, “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2008, p.57). Por fim, o quinto momento é também a *prática social* (pois que dela nunca se saiu), em que os estudantes, agora, elevam-se ao nível do professor, passando de uma compreensão sincrética para a sintética, e o professor, por seu turno, diminui a precariedade de sua síntese, uma vez que se aproxima mais da compreensão de seus alunos.

A proposta formativa baseada na proposição pedagógica do professor Saviani (2008) compreende a educação dentro da perspectiva da práxis, uma vez que parte da realidade e na realidade procura empreender mudanças, portanto abrangendo o sentido de totalidade do trabalho, com o objetivo de superar a dicotomia do trabalho físico e do trabalho intelectual. De igual modo, compreende a centralidade do papel do docente no processo formativo dos estudantes, bem como da relação de seu conteúdo com a prática social mais ampla, dando-lhes, portanto uma dimensão política. Assim:

[...] a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes

sociais. Insisto neste ponto porque, em geral, há a tendência a desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas (SAVIANI, 2008, p.64).

O papel fulcral do professor aqui se evidencia como articulador entre “o trabalho desenvolvido na escola com o processo de democratização social” (SAVIANI, 2008, p.63), uma vez que parte de uma desigualdade real, mas que visa à democratização do conhecimento, no ponto de chegada, mediante uma “igualdade possível”. Neste sentido, o trabalho dos professores e professoras deve ser sistemático, segundo a perspectiva gramsciana, porquanto, de acordo com Newton Duarte:

Trata-se do fato de que a apropriação, pelos alunos, do patrimônio humano nos campos das ciências, das artes e da filosofia requer disciplina e momentânea restrição da liberdade de escolha do indivíduo em formação. Não se pode deixar às crianças e aos adolescentes a escolha sobre o que estudar. Isso seria uma liberdade falsa e ilusória, porque, na verdade, as crianças e adolescentes fariam escolhas na maior parte das vezes ditadas pelos modismos criados pela sociedade de consumo ou pelos impulsos do momento. O processo educativo caminha da heteronomia para a autonomia, que é conquistada à medida que o indivíduo se apropria da riqueza cultural que nele forma necessidades e potencialidades ampliadoras de suas atividades e de suas relações com o mundo. (2018, p.144).

Por esse critério é que Gramsci julga o trabalho do educador (*apud* Manacorda, 2019). Assim o processo pedagógico, para ele, deve renunciar ao excesso de espontaneísmo e carece ser substituído pela ordem, pela disciplina e pela sobriedade intelectual. De acordo com Gramsci, o autodidatismo – para quem o termo nunca tinha conotação positiva, mas era aludido como “falta de disciplina crítica e científica” - configuraria a “renúncia ao educar” e não seria capaz de contribuir efetivamente para a emancipação humana e social (GRAMSCI, *apud* MANACORDA, 2019).

Nesta perspectiva, o que esperar do letramento docente? Como arcabouço teórico que engendra o processo formativo de professores e professoras, sempre em construção, espera-se que as práticas letradas, materialização do letramento, estejam em alinhamento à concepção ontológica do trabalho como princípio educativo, o qual se constitui dentro de um contexto econômico, no interior da luta de classes. Neste sentido, as práticas letradas podem se evidenciar de viés unilateral, com o reforço das estruturas de poder dominantes, ou de viés omnilateral, isto é, na inteireza do homem que produz sua própria existência (RAMOS, 2014).

Por este ângulo, entende-se que a formação docente, sob o viés ontológico do trabalho, deve ser idealizada, por conseguinte, para a formação integral de trabalhadores, com vistas ao preparo de “um cidadão produtivo e emancipado” (FRANCO, 2008, p. 54). Neste sentido:

Um currículo crítico-emancipatório deve proporcionar aos jovens estudantes uma leitura ampliada do mundo e uma preparação intelectual e profissional para atuar e obter meios de vida, mesmo em um mundo onde cresce o desemprego, e desregulamentação das relações de trabalho, o empobrecimento generalizado de grandes massas de população” (FRANCO, 2008, p. 54).

Compreende-se, pois, que a formação de professores e professoras na perspectiva da omnilateralidade é crucial para o desenvolvimento de uma educação que busca integrar trabalho, ciência, tecnologia e cultura (RAMOS, 2014). Percebe-se que os desafios são imensos, tão grandes quanto as mudanças ocorridas historicamente no mundo do trabalho, no entanto pensar a formação de professores é conjecturar para além da relação professor-aluno, mas deve envolver toda a sociedade em seu conjunto (MANACORDA, 2019) de maneira a favorecer a emancipação humana e social dos trabalhadores. É neste sentido que as práticas letradas conduzidas pelos professores, enquanto agentes de letramento, podem contribuir verdadeiramente para a efetivação do currículo integrado, uma vez que esses profissionais, podem se responsabilizar de forma consciente pela alternativa histórica de sustentabilidade de uma nova ordem social, que se contraponha à crescente destrutibilidade do modo de controle sociorreprodutivo do capital.

3 DO CAMINHO METODOLÓGICO AO DESVELAMENTO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOCENTE

Este capítulo, primeiramente, apresentará o percurso utilizado para dar corpo à pesquisa, qual seja, a fundamentação teórica (que além de formar as bases para a coleta e análise de dados também se constituiu ela mesma como reveladora da realidade sistêmica na qual os sujeitos da pesquisa se inserem) e a abordagem metodológica utilizada. Em seguida, será feita a apresentação dos dados de maneira que o leitor inteire-se do material coletado a partir de um questionário e de um grupo focal. Por fim, serão feitas as análises a partir do referido material reunido.

3.1 Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa se insere no escopo teórico do materialismo histórico-dialético, uma vez que contempla os princípios básicos desse método: “uma concepção dialética da realidade natural e social do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer” (TRIVIÑOS, 1987, p.73), isto é, a presente pesquisa parte da realidade, trazendo relevo, além disso, aos processos históricos que a configuraram de uma dada maneira e não de outra.

Sabendo disso, todo o processo de pesquisa pautou-se na abordagem técnica da triangulação de dados, a qual:

Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social” (TRIVIÑOS, 1987, p. 38).

Assim, o objeto foi analisado a partir de uma perspectiva mais estreita que foi se ampliando à medida que ia sendo desvendado. Partiu-se, pois, de “processos e produtos centrados no objeto”, em direção a “elementos produzidos pelo meio do sujeito” que, por fim, puderam ser considerados dentro de “processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social do sujeito”, em um processo dialético, isto

é, de retroalimentação constante, entre as fases da coleta e análise dos dados (TRIVIÑOS, 1987, p.139-140).

Tomando isso em consideração, do ponto de vista técnico, o primeiro passo para o procedimento de uma investigação é o levantamento bibliográfico preliminar. Assim, inicialmente, houve a escolha do tema, do objeto, a formulação do problema contextualizado consoante a necessidade histórica de conhecimento (GAMBOA, 2013) para, em seguida, recorrer-se a publicações como livros, artigos de periódicos, teses, dissertações e outros materiais impressos e audiovisuais (GIL, 2010). Isso permitiu que análises iniciais já pudessem ser esboçadas.

Além do levantamento bibliográfico, em termos metodológicos, foi utilizada a abordagem qualitativa de coleta e análise de dados. Acredita-se ser a escolha mais apropriada para pesquisa em educação, uma vez que, considerada sua natureza, de acordo com Triviños (1987), informações de caráter subjetivo não podem ser apenas quantificadas e precisam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao dado objetivo. Neste sentido, foram utilizados os seguintes recursos para a coleta de dados: o questionário aberto e o grupo focal.

Considerando o período pandêmico enfrentado e, por conseguinte, a necessidade de maior isolamento social, bem como o interesse pelo alcance de um número expressivo de participantes, o questionário aberto⁹ se revelou uma alternativa viável para melhor alcançá-los. O convite para participação na pesquisa, mediante formulário, se deu pelo aplicativo de mensagem instantânea *WhatsApp*, por meio de divulgação em grupos (principalmente grupos de docentes e profissionais da educação) e pedidos de repasse do mesmo convite, para que fosse possível atingir um maior número de participantes, como também de diversas localidades do país. O recurso utilizado foi a plataforma virtual *Google (Google forms)* e os critérios de participação foram os seguintes: ser docente em qualquer nível de ensino, ou ser graduando ou já graduado em curso de licenciatura. Importa, além disso, esclarecer que antes de acessar o questionário, propriamente dito, era explicado aos sujeitos seus direitos enquanto participantes voluntários da

⁹ Modelo em Apêndice B.

pesquisa e que deveriam, ademais, realizar a leitura e fazer a cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por meio de *link* de acesso a esse documento, conforme as orientações da Resolução CNS nº 466/2012 e da Resolução CNS nº 510/2016. Somente após isso, eles assentiram na participação.

Posteriormente à abertura do formulário para respostas, foi realizado o grupo focal, um instrumento que tem por objetivo a coleta de dados verbais (FLICK, 2013). De acordo com Debus (1997, p.13), “o grupo focal aproveita as dinâmicas de grupo e permite a um pequeno número de participantes ser guiado por um moderador qualificado para alcançar níveis de compreensão e profundidade das questões fundamentais do objeto de estudo”. Esta técnica foi aplicada concomitante à realização do produto educacional (cujo detalhamento se dará mais adiante) em formato de curso de extensão. Assim, os participantes, mediados pela pesquisadora, puderam dar respostas mais complexas aos problemas apresentados, permitindo um “aporte de ideias novas e originais”, ao passo que a pesquisadora obteve um “conhecimento direto dos comportamentos, atitudes, linguagens e percepções do grupo” em um curto espaço de tempo (DEBUS, 1997, p.15). Importa, igualmente, esclarecer que todos os participantes concordaram em participar do grupo focal após a leitura e assente do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) específico para este instrumento de coleta de dados (o qual tiveram acesso por meio de um *link* que com eles foi compartilhado) conforme as orientações da Resolução CNS nº 466/2012 e da Resolução CNS nº 510/2016.

A análise do conteúdo coletado seguiu as técnicas preconizadas por Bardin (1977, apud TRIVIÑOS, 1987, p.161), quais sejam: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial, “dentro de um enfoque amplo de natureza dialética” (TRIVIÑOS, 1987, p. 161).

O processo de pré-análise consiste simplesmente na “organização do material” (TRIVIÑOS, 1987, p. 161). Assim, o material reunido compunha-se primeiramente da bibliografia pertinente para a investigação do tema do letramento docente e do mundo do trabalho, bem como do levantamento de teses, dissertações e documentos oficiais relativos à temática em questão. Por fim, incluiu-se também as respostas dos sujeitos participantes ao questionário aberto como também as falas obtidas durante o grupo focal.

Em seguida, e conforme o método de análise referido, foi realizada a descrição analítica. De acordo com Triviños (1987, p.161), essa fase “começa já na pré-análise”, conforme demonstrado no parágrafo anterior, contudo:

[...] especificamente, o material de documentos que constitui o corpus é submetido a um estudo aprofundado, orientado este, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos. Os procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização são básicos nessa instância do estudo.

Esse *corpus* – sobretudo a referência bibliográfica – permitiu que análises iniciais pudessem já ser esboçadas, bem como a delimitação de algumas categorias de análises, às quais tiveram que ser acrescidas outras categorias na medida em que o material empírico era examinado.

Em relação ao questionário aberto e às falas coletadas durante o grupo focal, é importante destacar a utilização de códigos de análises que servem como indicadores capazes de evidenciar realidades subjacentes (BARDIN, 2016) presentes nas respostas dos sujeitos participantes da pesquisa. Nesse sentido, consoante Gibbs (2009) a codificação pode ser feita a partir de conceitos previamente estabelecidos (ou seja, uma lista de códigos criada anteriormente com base na literatura consultada, nos estudos já realizados, na percepção do pesquisador etc.), como também a partir da análise dos dados coletados, de maneira que a leitura destes crie as possibilidades do estabelecimento de códigos. De acordo com essa segunda alternativa, ao se observar um padrão, ou um sentido convergente de respostas, os códigos foram criados por meio de conceitos que buscavam, de acordo com Gibbs (2009, p.70) não apenas descrever um padrão de respostas – “em especial as que são apresentadas simplesmente nos termos dos participantes” – mas com o intuito de chegar a categorias mais gerais e analíticas.

Por fim, passou-se à etapa da interpretação inferencial. Nessa fase, de acordo com Triviños, é que se estabelecem as relações do material coletado (seja ele bibliográfico ou empírico) com a “realidade educacional e social ampla” (1987, p.162). Assim:

Na interação dos materiais (...) não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no *conteúdo manifesto* dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o *conteúdo latente* que eles possuem. O primeiro pode orientar para conclusões apoiadas em dados quantitativos, numa visão estática e a nível, no melhor dos casos, de simples denúncia de realidades negativas para o indivíduo e a sociedade; o segundo abre

perspectivas sem excluir a informação estatística, muitas vezes para descobrir ideologias, tendências etc. das características dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise apenas do conteúdo manifesto, é dinâmico, estrutural, é histórico. (TRIVIÑOS, 1987, p.162, grifos do autor).

Portanto, consoante a segunda alternativa, a interpretação do conteúdo foi realizada, com vistas a relacionar os dados coletados com a realidade circundante, no tocante ao mundo do trabalho e ao letramento docente como instrumento de autonomia de professores e de professoras. Para isso, e sabendo que “o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações” (NETTO, 2011, p.45) categorias de análise foram criadas para que se pudesse apreender o objeto de sua complexidade de modo a observar suas múltiplas facetas.

3.2 Primeiras análises

Nesta seção, serão feitas as primeiras análises acerca da estrutura e do material coletado a partir do questionário aberto e do grupo focal. Isso possibilitará uma visão mais ampla das respostas obtidas, de maneira a evidenciar significados e padrões de respostas, os quais posteriormente poderão ser pormenorizadamente examinados de acordo com as categorias de análise (NETTO, 2011).

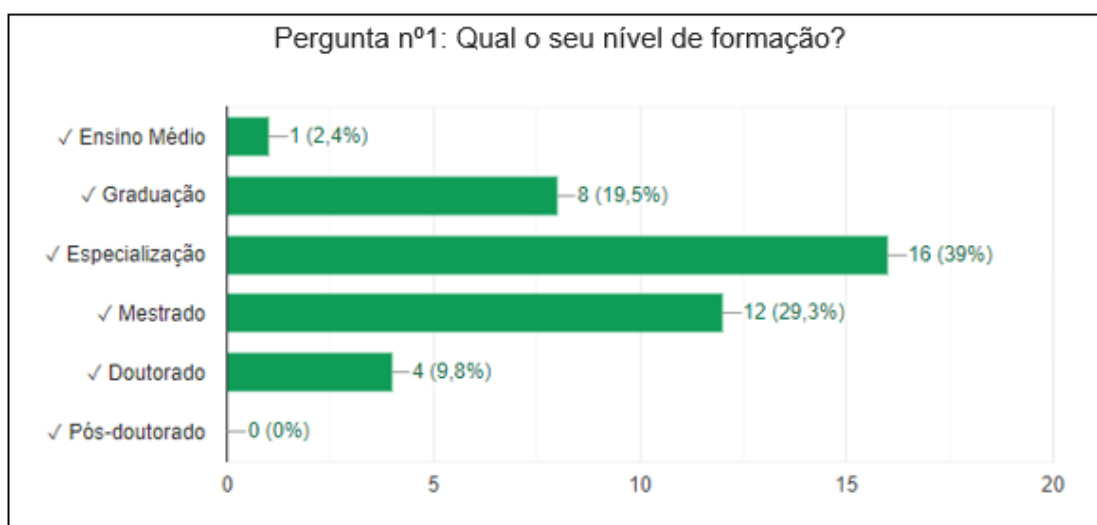
3.2.1 Questionário semiestruturado

O questionário contou inicialmente com 11 perguntas organizadas de acordo com categorias de análise pré-estabelecidas no decorrer do processo de pesquisa, mediante as leituras e estudos realizados e da vivência e da experiência da pesquisadora, ela mesma, como professora. Posteriormente, já com o formulário aberto para respostas, foram incluídas as perguntas 12, 13 e 14, pois julgou-se relevante a compreensão da influência das políticas públicas educacionais para o trabalho docente. Dessa maneira, o questionário totalizou 16 perguntas cujas respostas não eram obrigatórias, isto é, o participante só as responderiam se assim desejasse. Ele foi aberto no dia 22 de setembro de 2021 e manteve-se assim por um período de trinta dias.

É interessante relatar que as duas últimas perguntas (“Você gostaria de participar de um curso de extensão que abordasse a temática do letramento docente e do trabalho na educação?”; “Você gostaria que esse curso fosse realizado no formato...”), embora não contribuíssem diretamente para a análise de dados, verificavam o interesse do sujeito em participar de um curso de extensão – o qual se configuraria como o produto educacional resultante desta pesquisa – estruturado com quatro aulas, ficando o último encontro reservado para nova coleta de dados via grupo focal. Dessa forma, muitos dos sujeitos que contribuíram com suas respostas ao questionário aberto também participaram no grupo focal.

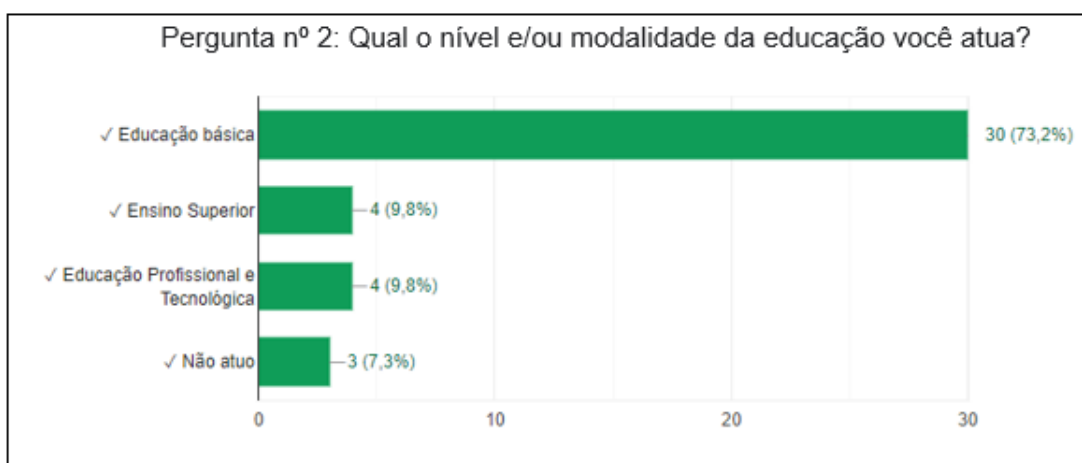
As primeiras perguntas do questionário possibilitaram que fosse traçado o perfil dos participantes, o qual pode ser demonstrado pelos gráficos a seguir.

Gráfico 1: Nível de formação dos sujeitos participantes



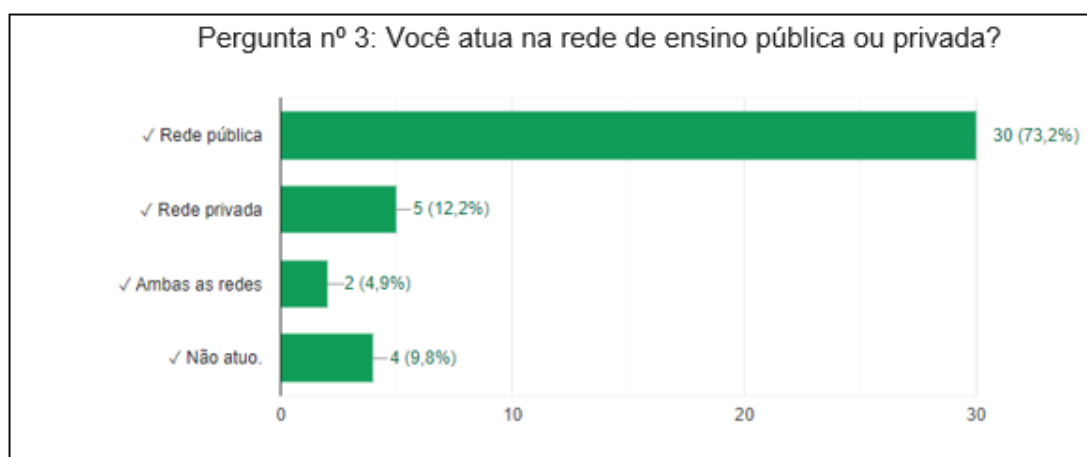
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2022).

Gráfico 2: Nível e/ou modalidade de atuação



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2022).

Gráfico 3: Lugar de atuação: rede pública ou privada

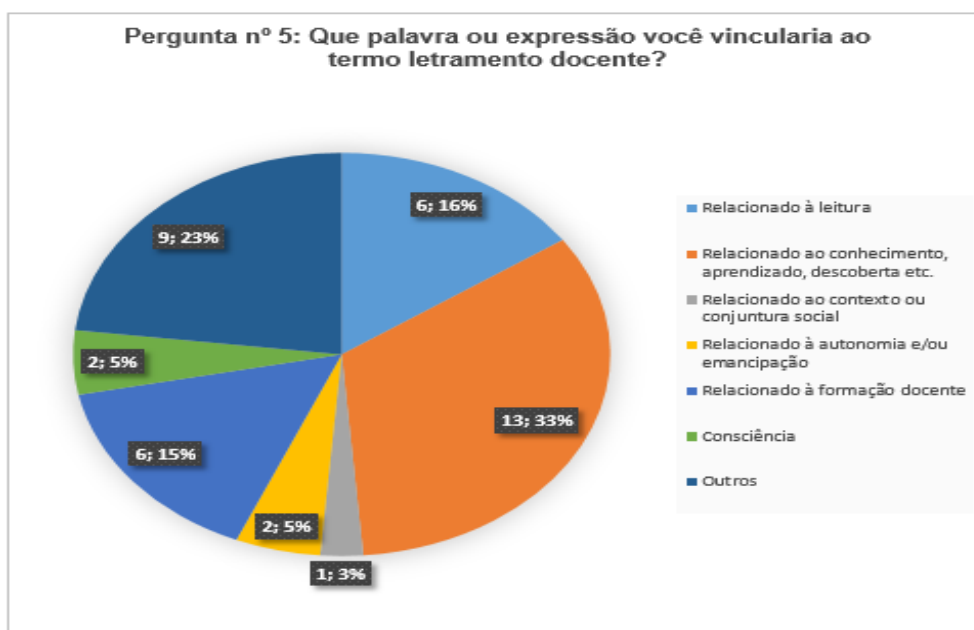


Conforme exposto na seção anterior, o público-alvo convidado a participar desta pesquisa deveria ser composto por docentes em qualquer nível de ensino, ou ser graduando ou já graduado em curso de licenciatura. De acordo com o observado nos gráficos, esse público em sua maioria é formado por sujeitos que possuem algum curso de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* (78,1% do total de participantes), sendo a maior parte representada por cursos de especialização (39% do total de participantes). A maioria dos sujeitos trabalham na rede pública (78,1% do total de participantes) e no nível básico de educação (73,2% do total de participantes). Por fim, e embora não esteja demonstrado em gráfico, devido à variedade de lugares apresentados (como

Minas Gerais, São Paulo e Amazonas), a maioria dos participantes atua como docente no estado de Goiás (76,9% de um total de 39 respondentes).

Os próximos gráficos foram codificados com base no agrupamento de respostas que apresentavam o mesmo padrão ou mesma orientação quanto ao sentido empreendido (GIBBS, 2009). Esse procedimento foi utilizado não com o intuito de uma análise inicial aprofundada e definitiva sobre determinado assunto perguntado, pelo contrário, foi com a intenção de uma maior organização de ideias para que análises mais aprofundadas pudessem ser desenvolvidas posteriormente. Isto posto, é necessário explicar que nem todas as respostas vinculadas a uma dada pergunta do questionário puderam ser organizadas dessa maneira, devido a maior variedade e complexidade apresentadas.

Gráfico 4: Compreensão da expressão letramento docente

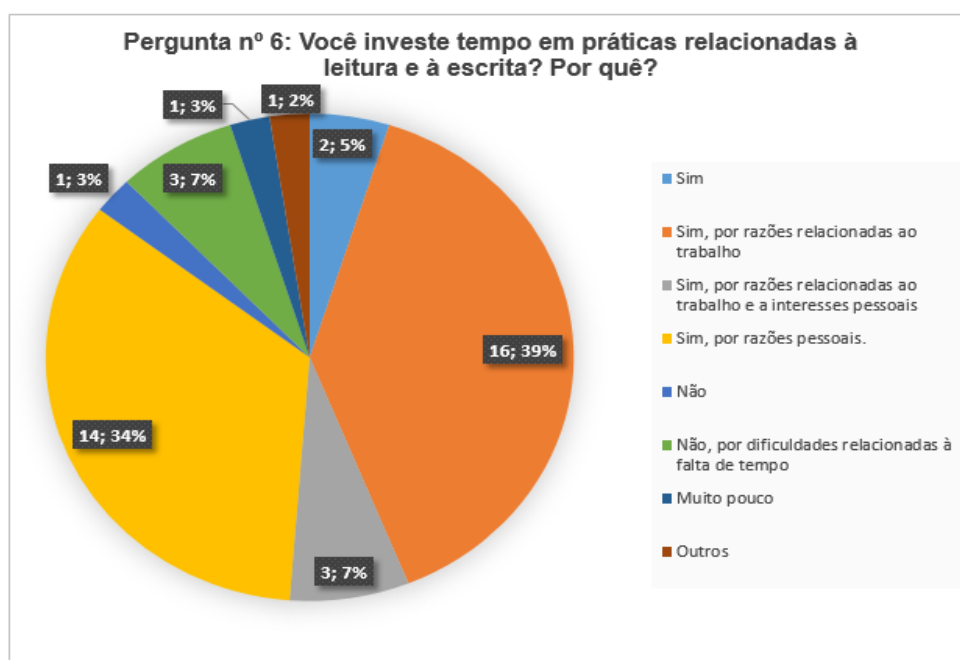


Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2022).

A maioria dos respondentes (33% do total) relaciona o letramento docente à sua própria capacidade de compreensão, interpretação e aprendizado, mas não complementam os nomes/verbos de modo a especificar o que compreendem, o que interpretam e o que aprendem. Apenas um respondente (3% do total) relaciona o letramento docente ao contexto social maior em que a escola se insere, situando a expressão de maneira crítica, e

apenas dois relacionam o termo à autonomia e à emancipação (5% do total). Entre as duas respostas relacionadas à palavra “consciência” (vide gráfico), uma se referiu ao termo propriamente dito e a outra se apresentou como “consciência de classe”, ao que pode ser inferido que o participante em questão entende o letramento docente como instrumento de luta da categoria enquanto pertencente à classe trabalhadora. No entanto, a maioria dos participantes não associou o termo a algo que remetesse a uma maior criticidade e capacidade de intervenção na realidade, uma vez que “o espaço da leitura e da escrita não se restringe ao papel ou outro suporte: avança para o mundo físico e social com o qual nos relacionamos” (ROSSO *et al.* 2001, p. 117).

Gráfico 5: Hábitos relacionados à leitura e escrita



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2022).

Nesse grupo de perguntas, de acordo com o gráfico, todos os sujeitos optaram por respondê-la, isto é, 41 participantes. As respostas incluídas no grupo “Sim, por razões relacionadas ao trabalho” compreenderam afirmações associadas aos termos “formação”, “aperfeiçoamento”, “prática docente”, “produção científica” entre outros termos afins e representam a maioria das respostas (39% do total de participantes). As respostas incluídas no grupo

“Sim, por razões pessoais” representam grande parte dos sujeitos participantes (34% do total) e incluíram respostas com os termos “amor”, “deleite”, “paixão”, “aprendizado”, “prazer”, “gosto” entre outras de sentido semelhante. É interessante notar que, com exceção de apenas um participante, nenhuma das respostas incluídas no grupo das respostas positivas associa a prática de leitura e de escrita a uma leitura crítica da escola e da realidade com vistas a transformação de ambos, ou nas palavras de Rosso *et al.* (2011, p. 116), ao “desafio de apropriar-se da linguagem – entendida aqui no sentido mais amplo possível, como todos os códigos que permitem troca entre os seres humanos – e dizer/escrever a realidade, pois é para isso que se aprende a lê-la”.

Quanto as quatro respostas negativas, é válido observar que em três delas haviam alegações relacionadas à falta de tempo em decorrência da ampla jornada de trabalho, fato que evidencia o absurdo e a ironia da situação, uma vez que a prática docente exige trabalho intelectual, o que só pode ser realizado se houver dispêndio de tempo para isso. Para esses respondentes, o trabalho é tanto que eles não conseguem estudar para trabalhar, apesar disso ser uma exigência própria da natureza do trabalho educativo (SAVIANI, 1984).

Gráfico 6: Impacto das práticas letradas docentes nas práticas pedagógicas



Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2022).

A pergunta indicada no gráfico acima obteve 41 respostas e, desse total, apenas um participante não a respondeu afirmativamente, apresentando o seguinte ponto de vista: “Nem sempre. Depende da visão e atuação da

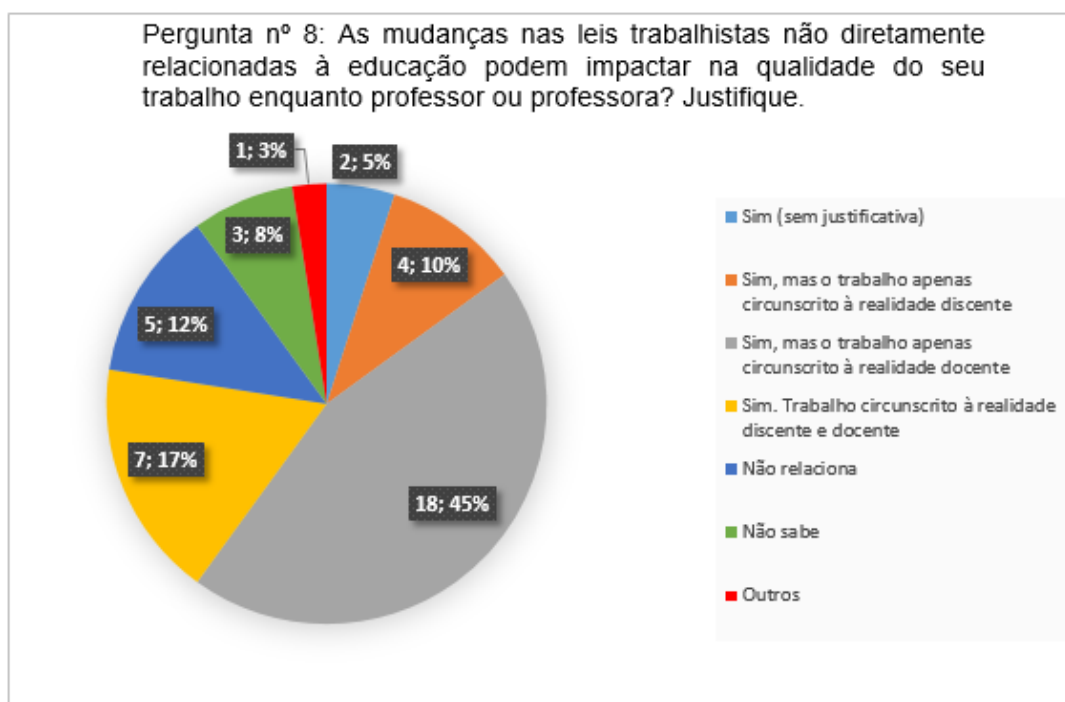
secretaria de educação do município”. Por esse motivo, optou-se por evidenciar, no gráfico, apenas as respostas afirmativas, porém agrupadas de acordo com justificativas que apresentavam o letramento em sua perspectiva ideológica – ou seja, a partir de um construto social – ou em sua perspectiva autônoma – isto é, com pretensões de neutralidade para o desenvolvimento de habilidades individuais – conforme a concepção de Street (1984; 2014). O grupo nomeado “Outros” também abrange somente respostas afirmativas à questão, no entanto elas não foram justificadas

Foram consideradas respostas que indicavam práticas de letramento autônomo (STREET, 1984; 2014) aquelas que sugeriam o trabalho pedagógico como algo desvinculado da realidade. Assim, pode-se inferir que as práticas letradas não impactariam a estrutura social mais ampla em que o ambiente educacional (incluindo, evidentemente, os discentes e docentes) se circunscreve, elas estariam, isto sim, a serviço de uma prática educativa fechada em si mesma. Por conseguinte, nesse rol de respostas puderam ser encontradas as seguintes justificativas, entre outras cujos sentidos eram semelhantes: “tornando-o (o trabalho) eficiente e criativo”, preparo “para os desafios do ensino”, “desenvolver um bom trabalho e melhorar a aprendizagem”, “abrir caminhos”, “melhor performance como professor”, “melhoram a expressão” etc. Subentende-se, pois, que para esse grupo – que corresponde a imensa maioria de participantes (75% de um total de 40 respondentes) – as práticas de letramento realizadas pelos docentes têm caráter tão somente funcional, de acordo com as normas do sistema socioeconômico vigente.

As respostas agrupadas como práticas de letramento ideológico (STREET, 1984; 2014) traziam elementos que indicavam que as mesmas tinham o intuito de ampliar o trabalho pedagógico para além dos seus aspectos técnicos, mas para ajudar os estudantes “a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos” (STREET, 2014, p.23, tradução nossa). Nesse sentido, as respostas dos participantes indicavam que as suas práticas letradas, utilizadas como aporte de suas práticas pedagógicas, visavam à transformação de uma realidade social mais ampla, de acordo com a lógica da “consciência que atua sobre outra” (BERTOLDO; SANTOS, 2012,

p.113). Logo, os seguintes sentidos puderam ser encontrados: “manter uma prática crítica e embasada teoricamente”, contribuição para o “senso crítico”, “construção individual e coletiva do conhecimento”, “autonomia”, “possibilitam a reflexão, interação e construção de novos conhecimentos”, entre outras. Esse grupo representa apenas um quinto do total de respostas afirmativas.

Gráfico 7: Impacto das mudanças no contexto do trabalho na qualidade do trabalho docente



Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2022).

Como pode ser observado no gráfico acima, a grande maioria dos sujeitos que responderam a essa pergunta consideraram-na afirmativamente (apenas dois respondentes, de um total de quarenta, não viram relação entre o mundo do trabalho e a qualidade do trabalho docente). À vista disso, puderam ser observados determinados sentidos principais de respostas, as quais indicavam que os sujeitos percebiam que as mudanças nas leis trabalhistas impactavam diretamente seu trabalho e aqueles que percebiam esse impacto diretamente relacionado ao contexto de trabalho de seus estudantes.

Isso posto, 30 participantes (80% do total de respostas, incluindo o grupo “outros”) responderam que sim, que as mudanças nas leis trabalhistas

não diretamente relacionadas à educação podem impactar na qualidade do seu trabalho. Desse total, 18 participantes (60% do total de respostas afirmativas) consideram que as mudanças no mundo do trabalho afetam diretamente a qualidade do seu trabalho docente, seja ele relacionado às perdas salariais e de qualidade de vida, como também relacionadas diretamente à qualidade de suas aulas. É interessante notar que, dentro desse padrão de resposta, é possível perceber que os participantes, mais claramente, percebem-se como pertencentes a classe trabalhadora, fato evidenciado por expressões tais como: “tempo de aposentadoria”, “tempo de serviço”, “direitos trabalhistas”, “precarização do trabalho”, “seguridade social”, “perda de direitos”, entre outras. Essas expressões relacionam-se mais intimamente à classe trabalhadora, uma vez que demonstram preocupações e interesses relacionados a ela (em contraposição aos interesses da burguesia).

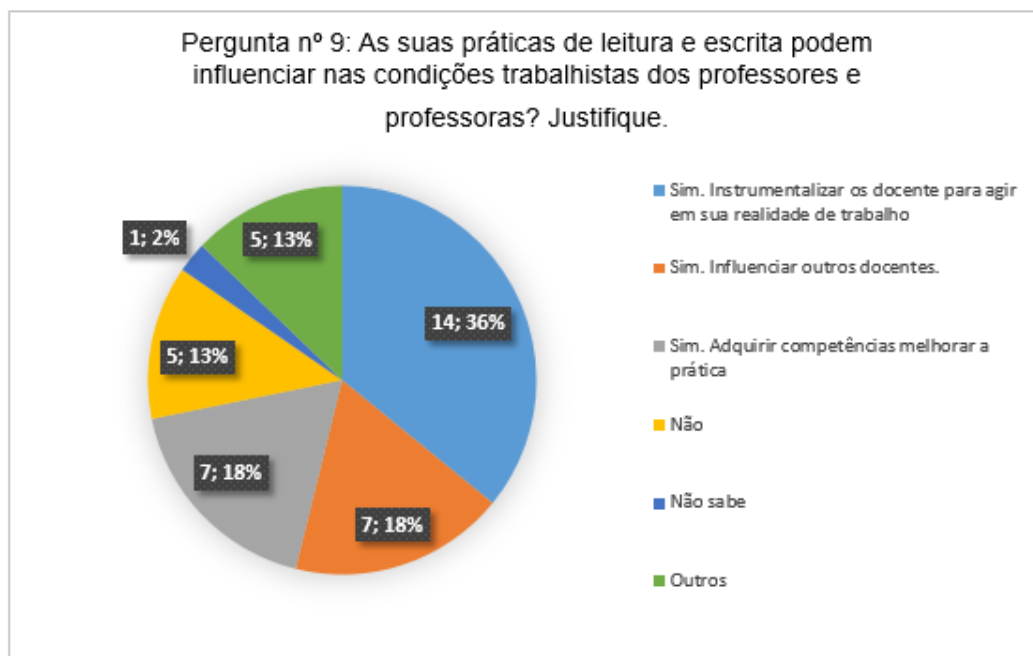
Ainda dentro dos grupos de respostas afirmativas, sete participantes (18,91% deles) acreditam que essas mudanças impactam a qualidade de seu trabalho, tanto no que diz respeito à precarização do seu próprio trabalho, quanto em relação aos discentes. Isso pode ser evidenciado em expressões como “quaisquer mudanças nas formas de trabalho impactam na sociedade como um todo”, “a educação deve estar em diálogo com o mundo”, entre outras. Desse grupo de respostas, um participante trouxe ênfase para o fato de os docentes serem “trabalhadores assalariados, na maioria das vezes”.

Apenas quatro participantes consideraram que as mudanças no mundo do trabalho interferem na qualidade de seu trabalho, mas não porque eles se entendem como pertencentes a uma classe, mas, principalmente, porque seus estudantes pertencem à classe trabalhadora e eles é que serão afetados diretamente por essas mudanças. Essa concepção representa o entendimento de 10% do total de participantes.

Um último aspecto a se destacar é que 12% dos participantes (cinco participantes) não estabelecem relação entre as mudanças nas dinâmicas do trabalho com o seu próprio trabalho como professor ou professora. E desse total de cinco respostas, três participantes (isto é, 60% dos participantes que se inserem nesse padrão específico de respostas) considera que depende apenas deles, de seu próprio desempenho, a qualidade de seu trabalho. Fato que pode ser evidenciado pela seguinte afirmação de um participante: “Não! Pois o meu

profissionalismo continuará com excelência, para não prejudicar os educandos.”

Gráfico 8: Impacto do letramento docente nas condições reais de trabalho de professores e professoras



Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2022).

Foram 39 os participantes que optaram por responder a essa pergunta. Desse total, 85% (incluindo aqueles classificados no grupo “Outros”) responderam-na afirmativamente, apresentando variações em suas justificativas. Ainda assim, foi possível indicar semelhanças e diferenças de maneira a estabelecer padrões de respostas. Nesse sentido, nota-se que a maioria dos participantes (36% do total de respondentes) acredita que as suas práticas de letramento podem instrumentalizá-los de maneira a interferir em sua condição de trabalho. Essa tendência pode ser percebida por meio de afirmações tais como: “podemos ir em busca do que é melhor para nós”, “ao tomar consciência das relações de classe, das medidas de precarização do trabalho e sua relação com o avanço do capitalismo, por meio da leitura e da escrita, teremos mais condições de resistir e avançar na luta para recuperar os direitos e melhorar as condições de trabalho”, contribuir para “consciência de classe”, “conhecer os direitos e necessidade de mudança ajudam na luta da categoria” etc.

Outro grupo de respostas bastante relevante traz a ótica da influência dos colegas a partir das próprias práticas de leitura e escrita. Dentro desse grupo alguns sujeitos relacionaram o letramento docente ao trabalho a partir da perspectiva da formação (no entanto, devido à atuação direta dos respondentes com a formação de professores) e da motivação, com o intuito de inspirar outros docentes a agirem como eles em seu ambiente de trabalho. Esse grupo representa 18% do total de respondentes.

Outrossim, representam 18% do total de respondentes os participantes que relacionaram seu letramento enquanto docentes ao trabalho na perspectiva da competência ou de habilidades que lhes permitam aprimorar sua prática. Nesse grupo foram classificadas respostas, tais quais: “possibilita estratégias e logística de ações assertivas e mais eficientes”, “bom desempenho do trabalho”, o que denuncia a lógica mercantilista sendo empregada no trabalho imaterial da educação (GORZ, 2005).

Dando continuidade à análise, a próxima pergunta do questionário, de número dez, foi a seguinte: “As suas práticas de leitura e escrita podem influenciar no nível de autonomia exercido no exercício de sua função? Justifique” e foi respondida por 38 participantes. As respostas dadas foram de tal forma diversas (inclusive dentro de uma mesma resposta foi possível encontrar duas ou mais unidades de sentido) que não foi possível organizá-las em códigos de cores e representá-las em gráfico. A principal razão disso foi a dificuldade demonstrada pelos participantes em associar letramento e autonomia. Não obstante, é possível dar destaque a algumas informações e identificar algumas tendências de significação.

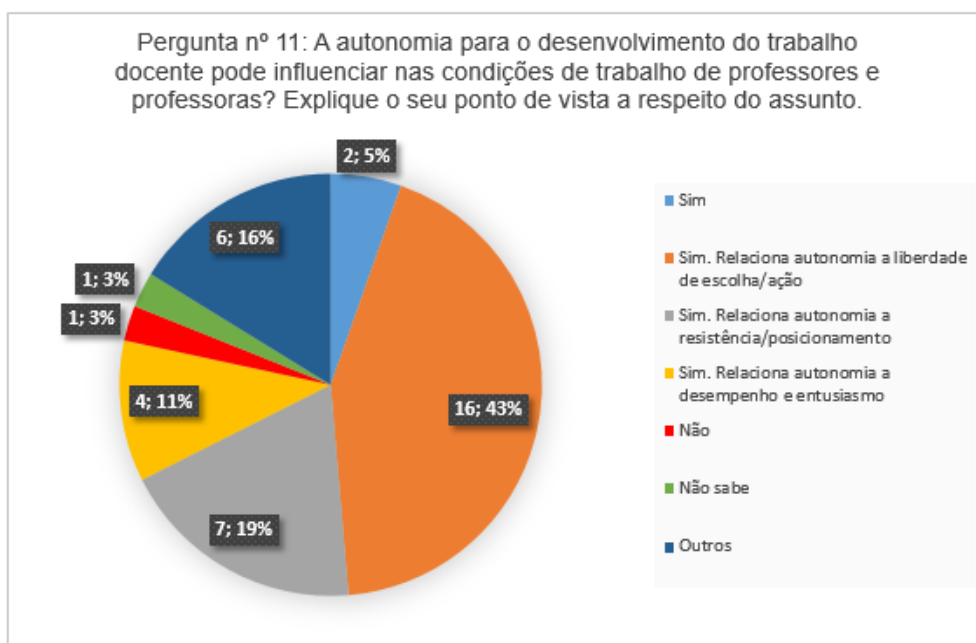
O primeiro fato notável é que muitos participantes relacionam, evidentemente, as práticas de leitura e escrita ao conhecimento (muitas vezes associado intrinsecamente à formação), o qual, por sua vez, influencia na autonomia dos profissionais. Essa autonomia é caracterizada de diversas formas, como: “protagonismo”, “capacidade de intervir”, “auxiliar a educação”, “o modo como exerço minha profissão”, “poder”, “produtividade”, “intervenção e mediação do ensino”, “iniciativa”, “domínio do que faço e falo”, “segurança nas práticas”, “desobediência silenciosa e benéfica”, independência (de atuação), “segurança para o profissional” etc. Nesse sentido, há uma propensão muito expressiva em relacionar o letramento docente ao desempenho de sua prática

profissional nos limites da sala de aula (fato designativo do termo autonomia para esses participantes).

Na contramão dessa tendência majoritária, apenas oito participantes (21% do total de respondentes) relacionaram a autonomia a uma visão de modificação e, por vezes até, superação da realidade associando-a a seu protagonismo profissional que, apesar de ser exercido em um espaço restrito de decisão relativo à sala de aula, tem a possibilidade de influenciar, assim como é influenciado, pelo espaço externo em que se circunscreve, trazendo uma visão ampla de contexto.

Por fim, do total de respondentes, apenas cinco a responderam negativamente, não estabelecendo vínculo entre letramento docente e autonomia no tocante à própria prática, no entanto apenas três participantes apresentaram justificativas (“Às vezes não é possível colocar em prática o conhecimento. Apenas questionar”; “Minha área de atuação não influencia na minha autonomia profissional” e “A minha prática de escrita e leitura não abrange um nível maior, que possa impactar na minha função”).

Gráfico 9: Impacto da autonomia nas condições do trabalho docente



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2022).

Uma questão interessante do conjunto de respostas a essa pergunta é como os participantes atribuem diferentes sentidos à autonomia pedagógica. Dentre as respostas positivas que apresentaram justificativas duas variantes principais revelaram-se: uma que relaciona a autonomia à liberdade de escolha e de ação dentro de sua prática pedagógica, indicando a existência de um poder de decisão, e outra que relaciona a autonomia a um movimento de resistência e ação frente aos desmontes sofridos nos liames da profissão e da educação como um todo. Eles representam uma totalidade de 23 respostas positivas (dentro de um grupo de 37 respondentes).

Nesse sentido, e em observância ao gráfico, menos de um quarto dos respondentes (19%) relacionaram a perda de autonomia ao processo de precarização do trabalho docente, uma vez que as respostas contidas nesse grupo específico apontam para a percepção de uma sociedade dividida em estrutura e superestrutura, em que “a estrutura econômica da sociedade é a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência” (MARX, 2013, p.1135), de maneira que “o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral” (MARX, 2013, p.1135). Assim, as respostas desse grupo apontam para a consciência de que é, para citar um participante, “a estrutura macro que constitui e transforma as condições de trabalho” e é a partir dessa constatação, na perspectiva da luta de classes, que o trabalho se faz resistência e posicionamento político, que se converte em ação para a mudança.

Um fato notório, ainda sobre o gráfico e pergunta em questão, é que muitos participantes relacionam diretamente a autonomia à aquisição de conhecimento e, inclusive, alguns fazem ponderações acerca do risco de se dar autonomia a professores que não tenham “consciência de seu papel” ou que não tenham “responsabilidade” ou sejam “mal preparados para tal”.

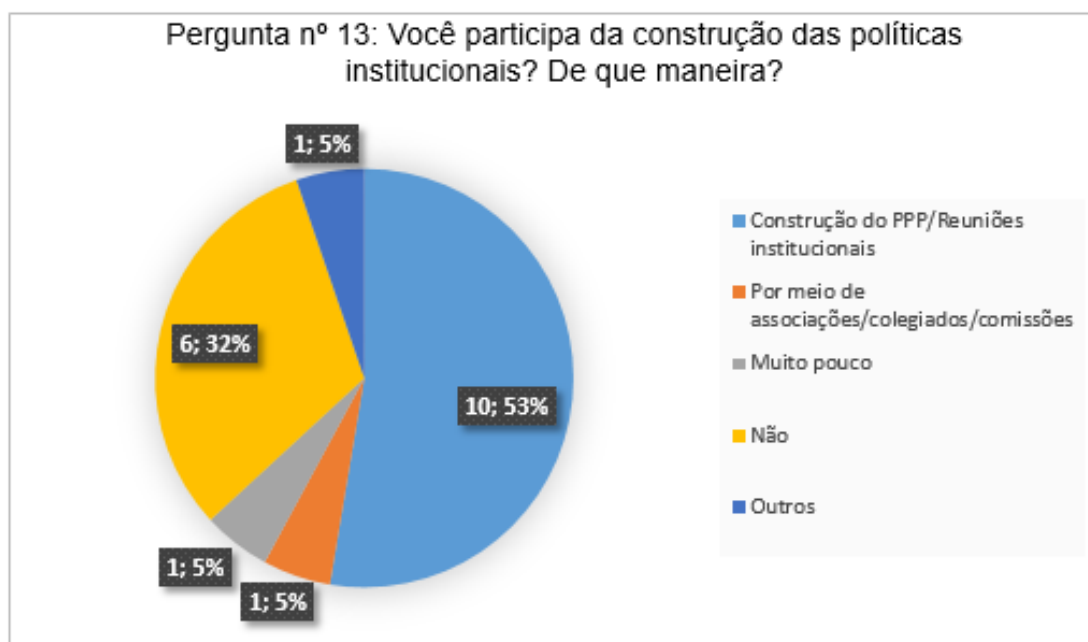
Por fim, apenas um participante respondeu que não, mas não justificou sua negativa.

A questão nº 12 tinha por objetivo entender o tipo de contato que os participantes estabeleciam com os textos oficiais de política educacional e configurou-se da seguinte maneira: “Você lê, compreende e interage diante de textos das políticas educacionais? Justifique”. Foram obtidas 23 respostas para

essa pergunta, das quais nenhuma apresentou negativa. Entretanto seis participantes (26% do total de respostas) relataram que essa interação acontecia em menor grau (“muito pouco”, “não tanto quanto gostaria”, “não muito” etc.).

Os demais 16 participantes justificaram suas respostas por interesses particulares, notadamente guiados por um desejo de se manterem atualizados, enquanto outros por necessidade de estudos e pesquisa (“sou gestora da rede pública e necessito estar com os decretos em dia”, “são importantes no contexto da minha atuação profissional”, “precisamos estar em constante atualização” entre outros).

Gráfico 10: Participação dos sujeitos na construção de políticas institucionais



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2022).

Essa pergunta obteve 19 respostas, dentre as quais um número significativo de respostas negativas, principalmente se levar-se em conta que aproximadamente 90% dos participantes do questionário atuam, efetivamente, como docentes. 53% dos respondentes dessa questão participam da construção de políticas institucionais principalmente em momentos de reunião coletiva dentro de suas próprias instituições de trabalho e apenas dois participantes – 10% dos respondentes – (pois um respondente participa em

mais de uma organização, embora não tenha sido exposto no gráfico) colaboram em movimentos coletivos externos a sua instituição de trabalho como sindicatos e associações estaduais.

Por fim, a última pergunta do questionário objetivava entender a percepção dos participantes a respeito do impacto das políticas educacionais no trabalho docente e foi formulada da seguinte maneira: “Em que medida as alterações nas políticas educacionais e institucionais alteram o trabalho docente?”. Essa questão obteve um total de 21 respostas, dentre as quais 11 delas traziam em sua matéria, diretamente, a percepção da regulação da prática docente. Estes são alguns exemplos: “cercear as práticas pedagógicas e criativas do professor”, “elas ditam o modo como os professores devem trabalhar”, “regem a forma com que meu trabalho (teórico e prático) deve ser inserido dentro do contexto escolar”, entre outras de mesma significação.

As demais respostas consistiam de um “não” (literalmente), e as outras em sua maioria, indicavam que as políticas públicas em educação impactavam o trabalho docente pois tinham relação direta com ele, sem maiores explicações acerca disso. Outros, ainda, indicaram que essas políticas públicas em educação impactavam o trabalho no docente quando eram mal formuladas e de alguma maneira não atendiam as reais necessidades da escola.

3.2.2 Grupo focal

O grupo focal foi realizado via plataforma *on-line* – *Google Meet* –, durante um período de três horas, e contou com a participação de 16 sujeitos, os quais envolveram-se mediante fala livre e interação via *chat* da própria plataforma. Segundo Debus (1997, p.67-72, tradução nossa), o grupo focal pode ser organizado de acordo com as seguintes etapas, as quais direcionaram, na medida do possível, a realização da atividade: “abertura”, apresentação dos participantes, “debate a fundo” e “fechamento do grupo”.

Assim sendo, o grupo foi aberto pela pesquisadora/moderadora que explicou brevemente aos participantes os objetivos do grupo, o estudo que estava sendo realizado e como eles poderiam contribuir com a pesquisa em vigência por meio de seus relatos. Como o grupo focal foi realizado no último encontro do curso de extensão e como resultado deste, no momento da

abertura, a pesquisadora/mediadora também abordou brevemente os temas trabalhados durante as aulas, com o intuito de conduzir a discussão “de matérias mais gerais a uma discussão cada vez mais específica das questões que vão ser tratadas” (DEBUS, 1997, p. 69, tradução nossa) culminando nas seguintes perguntas: “É possível aos professores e professoras se apropriarem de sua autonomia profissional e mudarem a sua situação trabalhista?”, “Os professores percebem a perda de autonomia profissional?” e “Os professores percebem como as mudanças no mundo do trabalho afetam o nosso trabalho dentro da educação, dentro do ambiente escolar?”. Assim, os participantes foram convidados a relatar suas experiências em seus respectivos ambientes de trabalho em educação orientados pelas questões iniciais.

Dessa maneira, dos dezesseis sujeitos participantes, dez (doravante identificados por S.A, S.B, S.C e assim sucessivamente) manifestaram desejo de narrarem suas experiências e percepções. À vista disso, passou-se ao segundo e ao terceiro momento do grupo focal (apresentação e debate a fundo), uma vez que cada participante se apresentava e, em seguida, iniciava sua narrativa em que trazia “questões mais abstratas, de uma discussão de fatos a uma discussão de atitudes, sentimentos e crenças arraigadas” (DEBUS, 1997, p. 69, tradução nossa). Seguem os relatos de suas falas.

O sujeito S.A resgata os temas trabalhados durante o curso de extensão relativos a “exercer a profissão com autonomia e sentido teleológico e que tem o controle da ação pedagógica” e afirma que “dentro do estado (o sujeito se refere às escolas estaduais do estado de Goiás) isto está muito difícil”. Afirma haver um controle dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula mediante o lançamento deste em um sistema. Portanto, de acordo com S.A, espera-se que todo o conteúdo seja lançado, independente do ritmo da turma ou de seu julgamento enquanto docente a respeito da relevância desses conteúdos. Além disso, afirma que a secretaria da escola tem controlado, inclusive, a metodologia utilizada durante as aulas, o material pedagógico (“que nem se enquadra na aula”), bem como tem sido arbitrária quanto à cessão das aulas para inúmeros projetos alheios à matéria que leciona. Outro ponto interessante abordado por S.A foi o fato de a Secretaria de Educação fazer parceria com um “instituto que é particular” para a divulgação de material pedagógico teórico acompanhado de questionário, via aplicativo, “e exigiram

que é pra gente colocar os alunos pra responder”. Faz questão de ressaltar que não apresentaram esse material pronto como complemento ou suporte das aulas preparadas pelo professor, mas como um impositivo que teriam que cumprir. Por fim, relata que alguns professores foram convocados a trabalharem no sábado, pois a escola iria transmitir para os alunos “os aulões da Seduc”.

O sujeito S.B, residente e docente no estado de São Paulo, fez relevante fala a respeito da *uberização* do trabalho docente, expressão cunhada pela professora Amanda Moreira e trazida como uma tendência que não se concretizou (SILVA, 2020), conforme já abordado nesta pesquisa. Apesar disso, S.B relata que “aqui em São Paulo temos dois aplicativos¹⁰ que funcionam tal qual o aplicativo *Uber*, muito difundido para solicitar viagens de carro. De acordo com ele, o aplicativo funciona mostrando a localização e a disponibilidade dos professores substitutos disponíveis e o valor repassado a esses profissionais é o “valor da hora-aula”. S.B explica, ainda, que algumas escolas particulares dispunham de um funcionário exclusivamente para entrarem em contato com professores dispostos a fazerem substituição e que o aplicativo só organizou e padronizou essa substituição que já acontecia.

É válido acrescentar, como dado de pesquisa, que S.B, antes de buscar pelo aplicativo para melhor entender seu funcionamento, leu artigos a esse respeito e tentou mobilizar colegas docentes – em duas escolas diferentes – para trazerem o debate da *uberização* dos professores para o âmbito escolar, mas não obteve sucesso. Por fim, de acordo com S.B, em uma das escolas, de um total de 34 professores, apenas três, incluindo o próprio sujeito, já tinham ouvido falar do aplicativo em questão.

É interessante notar dessa fala o desinteresse dos pares pela discussão, como se essa realidade fosse alheia à sua própria. Também é importante ressaltar a tentativa de organização do debate fomentado por práticas letradas, isto é, a partir da leitura de artigos, do estudo em conjunto e da discussão oral do assunto.

O sujeito participante S.C faz uma fala inicial sobre valorização dos professores e afirma que é “através da nossa formação, do nosso letramento,

¹⁰ A pesquisadora não conseguiu encontrar os aplicativos em questão.

que os professores podem promover a mudança”. Segue abordando a própria experiência em seu ambiente de trabalho, trazendo os problemas enfrentados pelos professores contratados, classificando-os como “massa de manobra”. Enfatiza a sua perspectiva de mudança da educação a qual deve partir dos professores: “Ainda convivo com falta de informação e formação [...], mas existem muitos profissionais que eu convivo que estão ali apenas com seus cadernos antigos de planejamento, usando isso de ano em ano e não sai dali, não têm interesse de mudança, não tem interesse de aprimoramento profissional. Eu acho que a mudança também parte de nós”.

S.C aborda, ainda, a questão do protagonismo docente a partir da busca da teoria para a orientação da prática, no entanto percebe que os docentes só fazem isso por uma mudança salarial. Reclama, além disso, da formação continuada simplista que ocorre em sua escola, organizada de modo que um professor é escolhido para realizar “leitura de *slides*”. Denuncia, por fim, que o Projeto Político Pedagógico (PPP) de sua escola “foi comprado” e que não houve um coletivo para sua elaboração.

O sujeito S.D, concluinte de um curso de Pedagogia, situa seu relato, como estagiário, com base na seguinte afirmação: “a teoria é diferente da prática”. Narrou a sua experiência em algumas escolas que atuou como estagiário, enfatizando as dificuldades enfrentadas pelos docentes alfabetizadores ao tentarem ensinar as crianças remotamente¹¹ e, mais tarde, já em momento de flexibilização das aulas, a grande quantidade de crianças em contraste a pequena quantidade de profissionais.

Em sua última experiência, na escola em que trabalhava – no momento de sua participação no grupo focal – declarou ter mais contato com os docentes do que com as crianças e sentia dificuldade com isso, principalmente porque, como estudante de pedagogia, percebia discrepâncias entre a teoria e a prática aplicada naquele ambiente. As suas percepções a respeito desses profissionais são dignas de nota: “Por que um professor não acolhe um professor que também está se tornando um professor?”. S.D relata que busca ser um profissional mais “voltado para a afetividade e para o contato social”,

¹¹ A pesquisa foi realizada durante o período de pandemia da COVID-19. Durante esse período houve a suspensão das aulas presenciais decretada em diversos municípios, assim as aulas, via de regra, foram realizadas remotamente.

porém, de acordo com o sujeito, nessa escola tudo é “muito tecnicista”, “muito seco”. “Se está escrito no papel, vamos fazer o que está no papel e ai de quem sair do foco”. S.D segue questionando: “Que tipo de profissional que sai daqui? Que tipo de emancipação eu vou ter se eu seguir essa linha?”. Segundo ele, “tem que ter a vontade” (do docente) para que mudanças reais aconteçam na educação: “Eu sinto que a partir do momento que uma pessoa que está na área da educação tem essa mentalidade de que ela tem que se libertar e ensinar o outro a se libertar já é um início; um início para um meio”.

O sujeito S.E abordou sua participação no curso de extensão e, de acordo com ele, depois das aulas do curso ele foi “enxergando” como ele se encontra “submerso” na estrutura do capitalismo e acredita “que nem os professores percebem o quanto estão submersos”. S.E considera o letramento docente como um instrumento de emancipação, mas não “enxerga isso tão próximo”.

O sujeito S.F tratou de diversos temas a respeito de sua experiência prática como docente da educação infantil pública. Trouxe relatos que indicavam que o processo educativo estava sendo substituído pela lógica assistencialista, criticou o posicionamento arbitrário do grupo gestor (o qual denomina de “ditadores”) e da secretaria de educação de seu município no que concerne ao modo de realização das práticas docentes e à socialização dos saberes (em geral preteridos, uma vez que o cuidar é priorizado naquela instituição). Fez apontamentos, a esse respeito, sobre a diferença entre os conteúdos trabalhados na escola pública e na escola privada, em que indicou a divisão de classe, refletida na divisão do ensino, nessas diferentes organizações escolares. Além disso, denunciou o desmantelamento da instituição em que trabalha – que caracterizou de “precarização estratégica”. Para finalizar, trouxe relatos acerca de seu esforço na mobilização de conhecimentos para a promoção de um estudante autista, sem que houvesse maior apoio por parte da secretaria de educação ou mesmo do grupo gestor.

Interessa, por fim, como dado desta pesquisa, evidenciar a fala de S.F, a qual apresenta sua percepção a respeito da problemática abordada: “O diferencial é se posicionar. [...] Ter consciência e levar isso para o trabalho. Aí é que tá: não ter medo, não se corromper de achar que nada muda. O capitalismo ‘tá aí’, mas a gente tem que começar a mudar de algum lugar. É

nisso que eu acredito.” “Acredito que somos nós, os professores, que vamos fazer a diferença acontecer”.

O sujeito S.G adiciona a essa última fala que o medo advém da falta de conhecimento.

O sujeito S.H abordou a questão do sistema, representado pela secretaria de educação, como limitador da prática docente. Denunciou que a secretaria a que está vinculado como docente estagiário, em que atua com crianças imigrantes, enviou apostilas prontas para o desenvolvimento deste trabalho. Reclamou, por fim, que essa secretaria só quer saber de números, não do real aprendizado dessas crianças e, por isso, não aceitam sugestões dos próprios docentes estagiários, os quais têm contato direto com esses estudantes imigrantes. A respeito do letramento docente e da autonomia desse profissional, S.H faz a seguinte fala: “Aqueles que se acomodam na profissão, que não buscam o letramento, que não buscam o desenvolvimento são mais fáceis de serem oprimidos.” “Quanto mais a gente lê, pesquisa e estuda, mais facilidade a gente tem de perceber o sistema tentando nos oprimir e nos aprisionar”.

No momento do fechamento do grupo, S.B pede novamente a fala e traz contribuições acerca do trabalho e letramento docente e da autonomia de professores e professoras. Acredita que o profissional docente se forma por apropriação de conhecimentos, refutando a fala dos que creem na necessidade de um “dom” para se exercer essa profissão. Estas são algumas de suas falas que merecem evidência: “Para que eu melhore minha prática eu preciso conhecer quais são as teorias no entorno dessa prática”, de modo que haja uma aproximação entre “a minha fala e a minha ação”. “O intelectual orgânico (no sentido de organicidade) é o que a gente precisa atingir.” “O trabalho da educação é um trabalho porvir.” “A autonomia é aquele espaço que eu vou alcançar a partir do momento que eu me reconheço.” “Nada é desculpa para imobilismo.”

Paralelas ao desenvolvimento das falas relatadas, discussões aconteciam no *chat* da plataforma, as quais serão elencadas, na sequência, de acordo com a temática discutida.

Sobre a precarização do trabalho docente (exemplo de perdas de direitos, perda de autonomia profissional, aumento da informalidade etc.):

S.B: “A informalidade isenta os patrões dos direitos trabalhistas e a pandemia contribuiu para a acelerar o processo de uberização.”

S.I: “(...) muito mais fácil trabalhar sem vínculo empregatício, sem obrigações legais.”

S.B: “(...) o estado mínimo vem em um crescente no mundo todo. Somos cobaias que necessitam se fortalecer para fugir da precariedade imposta pelo neoliberalismo e que toma força na formação tão precária quanto.”

S.I: “E esse descontentamento de nós professores é de muito tempo, mas não temos voz, ou seja, não juntamos a nossa voz. Essa fala da S.C com relação aos contratos é realidade pura! Infelizmente. O professor contrato é muito mais mudo que o efetivo, os da rede privada, mais ainda, assim é.”

S.I: “Não ter voz dentro do seu ambiente de trabalho. Professor sem voz, sem autonomia.”

S.B: “Vivemos uma distopia. Tecnologia sendo usada como forma de controle, seja no espaço do serviço público ou particular. Só para assinalar algumas questões que entendo como necessárias.”

S.J: “Escola particular suga até a última gota de sangue...”

“E pra quem é concursado é mais fácil mexer-se igual a S.F e não se calar ... Eu como contratado não me arriscaria.”

S.J: “A diretora gritava comigo na frente das crianças como se tivesse falando com as crianças, quando eu trabalhava de estágio pelo IEL. (...) tive até síndrome do pânico de lidar com uma diretora do cmei. A XXXX me buscou com ataques de ansiedade uma vez.”

S.C: “Eu não tinha nem prazer de ir trabalhar. Eu pensava: para quê ir? Se não sou respeitado como profissional.”

S.J: “Eu também não. Abandonei meu contrato no cmei e não ganhava tão ruim Por isso almejo ser concursado e ser a revolução.”

S.D: “Essa questão do respeito é muito difícil, tanto pra quem como eu está no início da jornada como quem já está na área tem muito tempo. Prejudica muito e realmente tira a vontade de ir trabalhar e oferecer seu esforço e conhecimento.”

S.M: “Sou efetivo num cmei onde não se pode contrariar a diretora que é vingativa e bipolar kk. Resumindo uma pessoa crítica, com opinião lá no trabalho é vista como doida pois fica marcada! É complicado”

Sobre as políticas públicas e os documentos oficiais da educação:

S.N: “Infelizmente o sistema só quer números para ganhar dinheiro.”

S.B: “O capitalismo provocou/provoca mudanças na educação. A escola particular e a escola pública seguem se afastando no atendimento baseado em uma única BNCC que se divide ao chegar em sala de aula já que os objetivos das mesmas são diferentes. O Estado prega uma escola pública, universal e gratuita enquanto a iniciativa privada segue se promovendo em *outdoor* oferecendo estudantes para as Universidades Públicas.”

Sobre a responsabilidade dos docentes quanto às mudanças no sistema educativo:

S.B: “S.C nos trouxe uma questão para pensar, pois nada pode ser desculpa para imobilismo.”

S.B: “S.D, linda sua fala e carregada de sentido. Assim seguimos caminhando e buscando alternativas. Juntos somos mais!”

S.K: “Acho que o que pode ser feito é conciliar o aprendizado com a melhora de salário. Faz o curso p ganhar mais e sai sabendo um pouco mai(s) 😊.”
(Sobre a decisão dos docentes de fazerem cursos aligeirados visando crescimento na carreira e melhoria salarial).

S.L: “Fazer a nossa parte já é o começo ... plantando nossa sementinha.”

“Esperança de Esperançar.... Não de esperar a vida toda...”

S.D: “O que enxergo é um déficit de uma prática consciente da estrutura social (no sentido amplo, além das classes) que leve em consideração as particularidades dos discentes e dos colegas de trabalho. Isso torna o clima organizacional desestruturado e reflete no aprendizado.”

S.I: “A arma do professor é justamente o conhecimento.”

“O conhecimento nos dá essa possibilidade de perceber a necessidade de mudança.”

É importante ressaltar que, após a realização do grupo focal e observação inicial dos dados, a pesquisadora julgou necessária a inserção de outra categoria de análise que contemplasse a questão da responsabilização dos professores e professoras frente aos fracassos e às possíveis conquistas no sistema educativo, uma vez que os participantes trouxeram essa temática repetidas vezes em suas falas.

Nesse sentido, a próxima seção trará uma análise mais aprofundada dos dados apresentados no interior dos contornos das categorias e subsidiados por referencial teórico percorrido anteriormente.

3.3 Análises realizadas na perspectiva das categorias

Finalizada a etapa dos dados empíricos, por meio dos quais foi-se possível desvelar a realidade do objeto de estudo, prossegue-se, a partir de agora, para a análise do objeto nas balizas de suas determinações mais simples, em uma tentativa de reprodução teórica do real (NETTO, 2011). Com esse fim, categorias de análise foram criadas com o intuito de desvendar as várias faces do objeto de estudo e, assim, examiná-lo nas suas múltiplas dimensões. São elas: categoria das práticas de leitura e escrita de docentes, categoria do trabalho docente, categoria das políticas educacionais relacionadas ao trabalho docente e categoria da responsabilidade docente acerca do trabalho e autonomia de professores e professoras. É interessante ressaltar que esta última foi criada em momento posterior ao que se julgou ser a análise definitiva dos dados, uma vez que se percebeu que ela representava um elemento importante para os sujeitos da pesquisa, evidenciado principalmente pelos participantes do grupo focal.

3.3.1 Práticas de leitura e escrita de docentes

O ponto de partida para a análise dessa categoria foi a pergunta número cinco do questionário, que buscava entender a compreensão dos participantes sobre o termo letramento docente. Uma informação relevante que se obteve é que 15% dos participantes relacionaram a expressão à trajetória de formação desse profissional e 33% dos participantes relacionaram à aquisição de conhecimento. Isto é, quase metade deles (48%) associam o letramento docente a uma necessidade premente de busca de conhecimento, seja ele institucionalizado ou não. Outro dado importante, a esse respeito, é que a maioria dos participantes (39%) afirmaram investir em práticas de leitura e escrita por razões relacionadas ao trabalho, logo também podem ser consideradas como constituintes de sua formação.

Ora, compreendendo a formação de professores como “(...) uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” (MARTINS; DUARTE, 2010, p.14), pode se inferir que embora os participantes associem o letramento docente ao seu processo formativo, este não pode ser considerado como um processo omnilateral, uma vez que não percebem a prática pedagógica no interior de uma prática social mais ampla, porquanto apenas uma mínima porcentagem desses sujeitos (3%) relacionou esse termo a um contexto mais amplo ou à conjuntura social.

Sendo assim, o que a maioria dos sujeitos entende por letramento docente concerne ao letramento autônomo, isto é, aquele modelo o qual “causaria (por si só, ‘autonomamente’) grandes ‘impactos’ em termos de habilidades sociais e cognitivas e de “desenvolvimento” (STREET, 2014, p.29, tradução nossa). Esse modelo, conforme já explicado, é o que melhor serve ao neoliberalismo, já que se baseia na meritocracia e visa a adequar os sujeitos ao modelo econômico vigente, sem que haja questionamentos ou críticas a esse sistema.

Essa análise pode ser melhor ilustrada pelas respostas da pergunta número sete do questionário: “As práticas de leitura e escrita podem impactar diretamente em sua prática pedagógica? Por quê?”. Conforme já apontado 75% de um total de quarenta participantes responderam a essa questão localizando sua resposta no âmbito do letramento autônomo ao atribuírem características meramente funcionais às suas práticas. Nesse sentido, o letramento empreendido pelos participantes como fundamento de seu trabalho intelectual como professores ou professoras não se circunscreve à realidade nem, tampouco, à luta de classes, pelo contrário, se adequam cada vez mais ao modelo econômico vigente. Um exemplo disso é que 60,9% dos 41 participantes concluíram sua trajetória formativa até o nível da especialização. Sobre essa tendência:

Ocorre que as novas exigências colocadas para a formação de professores, que se impõem pelas reformas educacionais, não se dão somente no plano da formação inicial, mas trazem também desdobramentos para a formação continuada. Sob o argumento da ampliação e permanente re-atualização profissional, seguindo a lógica da empregabilidade, a chamada “reciclagem” acaba por se apresentar como uma obrigação colocada para o professor. Em outras palavras, cabe-lhes buscar sempre instrumentos para melhor

lidarem com os novos problemas, necessidades e desafios de um mercado de trabalho em permanente transformação. Como desdobramento, assistimos a expansão desenfreada do mercado voltado a tal modalidade de formação, seja na forma de cursos de atualização ou de especialização. (PATRIARCA; ONOFRE; MASCARENHAS, 2008, p. 225-226).

Os autores (2008, p.226) avaliam, além disso, que essa “reatualização” que os docentes são obrigados a fazer para garantir sua empregabilidade (ou até mesmo, como é sabido, o crescimento profissional com melhorias no salário dentro de um plano de carreira do magistério público) faz com que eles busquem por cursos de curta duração, assim “os cursos de especialização se configuram como alternativa das mais adequadas – diga-se, aligeiradas e flexíveis – para a atualização do professor dentre as possibilidades existentes”. Dessa maneira, “a tarefa de transformar a humanidade – concebida como educação do gênero humano – fica nas mãos de educadores que, por sua vez, não se transformam a si mesmos e cuja missão é transformar os demais” (VASQUEZ, 2007, p.148). Portanto, o que se percebe é que o letramento docente é utilizado como um instrumento de promoção individual dentro da lógica de sucesso do sistema capitalista.

Por conseguinte, se o letramento docente é um reflexo da formação e vice-versa, e esse letramento se configura “a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados” (MÉSZÁROS, 2008, p.45), sem que se rompa com a lógica mercantilista que lhe atravessa, ele não está a serviço da emancipação intelectual dos docentes como precursora da emancipação estrutural de formação para o mercado. Sendo assim, de maneira imediata, o letramento docente trabalha para a “manutenção, transmissão, reforço” e “refinamento” dos “processos sociais mais amplos” (LANKSHEAR; LAWLER, 1987, p.43). Da mesma maneira, os cursos de formação docente podem se constituir como “formas dominantes de letramento” as quais surgem “como práticas estruturadas a serviço de formas dominantes de interesse” (LANKSHEAR; LAWLER, 1987, p.43, tradução nossa). Sobre isso, é oportuno lembrar como “a exploração e a expropriação do capital chegam às escolas” por meio da “tendência geral do capital de violentar a classe trabalhadora mediante novas estratégias de precarização, expropriação e exploração do trabalhador” (FRIGOTTO, 2020, p. 13), assunto sobre o qual muito se discutiu na presente pesquisa.

Convém retomar citação anteriormente feita sobre o letramento:

O letramento apropriado melhora o controle das pessoas sobre suas próprias vidas e sua capacidade de lidar racionalmente com decisões ao torná-las aptas a identificar, entender e agir para transformar relações sociais e práticas nas quais o poder é estruturado de forma desigual. (LANKSHEAR; LAWLER, 1987, p.72, tradução nossa).

Se o letramento docente não tem obtido êxito em fazer com que professores e professoras entendam as desigualdades estruturadas socialmente sobretudo em relação à precarização de sua profissão, ele é atividade teórica desvinculada da prática e, assim, contribui para alienar o homem de seu trabalho, isto é, transformá-lo em “trabalho de autossacrifício, de mortificação” (MARX, 2010, p.83). Nesse sentido, os professores e as professoras se tornam homens e mulheres divididas, em que só se sentem “junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho” (MARX, 2010, p. 83).

3.3.2 Categoria do trabalho docente

Essa categoria de análise busca compreender a percepção dos docentes acerca da relação entre as dinâmicas do mundo do trabalho e seu próprio trabalho, bem como suas percepções sobre o letramento docente em relação ao seus próprios trabalhos. Assim, principalmente as perguntas oito e nove do questionário, como também as falas obtidas no grupo focal, trouxeram importantes contribuições a esse respeito.

No que tange à relação entre o mundo do trabalho e o trabalho docente, 45% dos respondentes da pergunta oito (vide gráfico cinco) entendem que as mudanças nas dinâmicas trabalhistas afetam diretamente suas condições de trabalho. Se se considerar as respostas que julgam que afetam tanto o trabalho dos professores como também o trabalho dos estudantes, esse número sobe para 62% dos respondentes. Essas respostas poderiam evidenciar que a categoria estaria atenta para as formas de precarização sob as quais padece o sistema educativo e que são consequência sobretudo do modelo de acumulação flexível, o qual, entre outras mazelas, enaltece o “individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social” (ANTUNES, 2009, p. 47), como também tende a flexibilizar as formas de

organização do trabalho, principalmente no tocante à contratação (SILVA, 2020). Um indicativo que corrobore para a certeza dessa percepção por parte dos docentes, licenciados e estudantes de licenciatura participantes é que tanto no questionário quanto no grupo focal eles relatam problemas enfrentados em seus ambientes de trabalho que apontam para uma situação de desmonte da educação, entre eles: problemas de infraestrutura, medo em relação ao futuro, excesso de alunos, baixos salários, desconsideração de suas opiniões, falta de apoio da secretaria, o problema dos professores contratados e ainda a questão das substituições, entre tantas outras. No entanto, o fato dos participantes, em sua grande maioria docentes, perceberem esse processo de precarização pelo qual passam as instituições educativas e seus trabalhadores e trabalhadoras realmente indica que eles têm *consciência* do real alcance do impacto da lógica do mercado em seus trabalhos?

[...] à medida que uma forma determinada da divisão social do trabalho se estabiliza, se fixa e se repete, cada indivíduo passa a ter uma atividade determinada e exclusiva que lhe é atribuída pelo conjunto das relações sociais, pelo estágio das forças produtivas e, evidentemente, pela forma da propriedade. Cada um não pode escapar da atividade que lhe é socialmente imposta. A partir desse momento, todo o conjunto das relações sociais aparece nas ideias como se fosse coisa em si, existente por si mesma e não como consequência das ações humanas. (CHAUÍ, 2008, p.61, grifo nosso).

E se não há a compreensão de que todas as ocorrências – tanto as de caráter físico, quanto psíquico – que se dão no seio das relações sociais são, de fato, resultado de ações humanas, então todas as situações já estão determinadas sem que haja possibilidade de alterações. Assim, a *real* consciência, para além de uma percepção imediata de um determinado estado de coisas, “estará indissoluvelmente ligada às condições materiais da produção da existência, das formas de intercâmbio e de cooperação” de tal forma que “as ideias nascem da atividade material” (CHAUÍ, 2008, p.61) e, em seu sentido ontológico – como elemento que compõe a práxis –, tem caráter propriamente criativo, pois, por ser o homem um ser histórico está em constante processo de produção de si mesmo no seio das relações sociais que compõe (VASQUEZ, 2007). Nesse sentido, a consciência da práxis traz a dimensão de que não há a possibilidade de que problemas que surgiram no interior das relações sociais mais amplas, estruturantes da sociedade (tal qual as diversas dificuldades

enfrentadas pelo sistema educativo brasileiro, já percorridas nesta pesquisa) sejam resolvidos mediante ações individuais.

No entanto, quando se analisa especialmente a fala dos participantes no grupo focal, percebe-se, primeiramente, uma ruptura na categoria, sobretudo entre os docentes que trabalham diretamente nas salas de aula e o grupo gestor, os quais atuariam com subserviência à secretaria de educação à qual a escola se vincula. Assim, como não encontram apoio nem nos gestores nem na secretaria de educação, e muitas vezes nem nos próprios colegas (como foi relatado sobretudo pelo sujeito S.B e pelo sujeito S.D) os professores buscam meios individuais para resolverem problemas que refletem o desmonte pelo qual o sistema educativo vem passando. Alguns exemplos podem ser lembrados como o fato de o sujeito S.F ter buscado meios de promoção de um estudante autista, sem que houvesse suporte do grupo gestor ou da secretaria de educação de seu município, muito embora esse suporte tenha garantia legal por meio do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, principalmente. Outro exemplo foi o relato do sujeito S.D a respeito da mobilização individual dos docentes da escola em que atuava quando do início das aulas remotas em virtude da pandemia da COVID-19 declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 2020. Assim, os professores e as professoras daquela instituição (e de todo o país, como é amplamente conhecido) tiveram que arcar com os custos relacionados à infraestrutura das aulas remotas, buscar (e experimentar) metodologias apropriadas para aquele modelo de aula – muitas delas, enfatiza S.D, voltadas para a alfabetização de crianças – além de terem a sua saúde fragilizada pelo excesso de trabalho e cobrança vinda dos superiores e dos familiares dos estudantes que atendiam.

Dessa maneira, por mais que os docentes tenham resolvido problemas pontuais no contexto de seu trabalho na educação, esses profissionais, todavia, reforçaram a dominação de um sistema do qual todos esses acontecimentos se originam, trabalhando no sentido da conformidade e não da superação. Sobre este imbróglio, Mészáros faz o seguinte alerta:

As mudanças sobre tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com um único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências

inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de produção. (2008, p. 25, grifos do autor).

Outro dado que salta aos olhos é que um número significativo de participantes (cinco, ou 12% dos respondentes) não vê nenhuma relação entre as mudanças na dinâmica do trabalho e seu trabalho desempenhado dentro da escola. Esse fato é um agravante para a causa docente, pois não permite nem que esses trabalhadores possam sentir indignação ante a precariedade que atinge, neste caso especial, a categoria. É legítimo, e esperado, que os docentes, enquanto trabalhadores, sintam-se frustrados e até mesmo enraivecidos pela sua situação trabalhista. Cabe aqui, nesse sentido, o comentário feito por Paulo Freire (2003, p.40-41) a respeito de sua raiva pelo mal que o fumo provoca no corpo humano:

Me parece que há um elemento fundamental na assunção do que falo: o emocional. Além do conhecimento que tenho do mal que o fumo me faz, tenho agora, na assunção que dele faço, legítima raiva do fumo. E tenho também a alegria de ter tido a raiva que, no fundo, ajudou que eu continuasse no mundo por mais tempo. Está errada a educação que não reconhece a justa raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade.

Portanto, a justa raiva, ou sentimento de indignação, é o estímulo inicial para a efetiva ação na realidade. No entanto, é necessário que ela seja permeada pela criticidade e seja orientada por “ação político-ético eficaz” (FREIRE, 2000, p.52) sob o risco de se perder em si mesma quando não organizada e formalizada no coletivo. Nada obstante, esses sujeitos da pesquisa mencionados, agem sob a lógica da adaptação e tomam unicamente para si a responsabilidade do “desenvolvimento do outro” e do profissionalismo (“...a prática docente está ligada ao profissionalismo da pessoa”) de “excelência, para não prejudicar o educando”. Isso aponta para a questão da responsabilização que será pormenorizada mais adiante.

No que concerne ao letramento docente em relação ao trabalho de professores e professoras, um dado de grande relevância (encontrado na pergunta número nove) é que somente 36% dos respondentes relacionaram o letramento docente a uma postura social mais dinâmica e interventiva, no sentido da ação direta em sua realidade de trabalho por meio de um

instrumental teórico amparado por práticas de leitura e escrita. Dentro desse grupo de respostas, muitas expressões puderam ser recorrentemente encontradas como “categoria” (relacionando o termo à categoria docente – por vezes indicada como “classe docente”), “consciência de classe”, “luta por direitos”, “condições de trabalho” entre outras, em uma clara compreensão de pertencimento à classe trabalhadora ou à “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 2009, p.101). Outras expressões, embora não diretamente relacionadas à existência de duas classes que se opõem em seus interesses, indicam a compreensão dos participantes da existência de problemas que acontecem no âmago educativo e que afetam diretamente a profissão docente. Nesse sentido, respostas como “Quem lê está mais propenso a se inteirar das leis e conseqüentemente, cobrar mais dos órgãos responsáveis” ou “Sim, porque traz mais capacidade argumentativa de enfrentamento na garantia dessas condições” apontam o letramento docente como instrumento de luta para a emancipação da categoria.

Nesse sentido, 64% dos respondentes da questão nove não relacionam o letramento docente a uma postura social ativa e interventiva na realidade. Assim, muitos deles associaram a locução “condições trabalhistas de professores e professoras” à atividade pedagógica propriamente dita, à ação de condução do processo de ensino e aprendizagem inerente à essa profissão. Logo, o letramento docente seria um instrumento de melhora do desempenho, ou da competência de atuação desses profissionais, proporcionando-lhes maiores qualidades no exercício de sua função. A prova disso é que muitos participantes acreditam que suas práticas de leitura e escrita podem influenciar, no sentido de inspirar, o fazer pedagógico dos outros colegas e assim melhorar as condições trabalhistas, expressão que, mais uma vez, sintetiza a qualidade de atuação dos professores e professoras, isto é, quão bem eles exercem suas práticas. Nesse sentido, as respostas (da questão nove) apontam para uma separação do trabalho docente de um contexto mais amplo de trabalho. Logo, as práticas de letramento docente também se limitam apenas ao contexto imediato de trabalho dos professores, no sentido da melhora de sua *performance* na realização do seu trabalho. Ora, sabe-se que isso é um traço do modelo *toyotista* de produção o qual:

Opondo-se ao contrapoder que emerge das lutas sociais, o capital iniciou um processo de reorganização das suas formas de dominação societal, não só procurando reorganizar em termos capitalistas o processo produtivo, mas procurando gestar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da socialibilidade. Fez isso, por exemplo, no plano ideológico, por meio de um culto de um *subjetivismo* e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social. (ANTUNES, 2009, p.50, grifos do autor).

A falta de percepção, portanto, de união da categoria por meio de ação organizada coletivamente, ao se analisar as respostas, é apenas o reflexo de uma tendência econômico-social marcada pelo individualismo e pelo incentivo à competição entre os próprios trabalhadores numa clara tentativa de desarticular e reprimir a formação de grupos de luta e resistência (SANTOMÉ, 1998). Assim, mesmo que haja docentes que percebam que os problemas relacionados ao trabalho na profissão tenham sua origem na estrutura que organiza o modo de produção capitalista, eles não encontram em seus colegas de trabalho (corroborando o dado encontrado na questão oito do questionário) companheiros que abracem, para citar Mészáros (2008, p.45), “a grande tarefa histórica do nosso tempo” de romper com as lógicas do mercado que impedem o *essencial* (no sentido substancial) exercício da docência, afinal: “Para que serve o sistema educacional – mais ainda quando público –, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?” (JINKINGS, 2008, p.14).

É válido lembrar a fala de S.D (sujeito participante da pesquisa que narrou sua experiência enquanto estagiário de uma escola particular) sobre a falta de acolhimento por parte dos docentes com mais tempo de experiência, bem como outros participantes do grupo focal que reiteraram não só a falta de união da categoria, mas também, por diversas vezes, a ação contrária de muitos colegas de trabalho (principalmente aqueles que atuam como coordenadores, gestores ou que trabalham diretamente na secretaria de educação) numa tentativa de constranger qualquer manifestação por parte dos professores e professoras que demonstre insatisfação e um movimento de busca por seus direitos adquiridos. E, como pôde ser percebido, essa impassibilidade da categoria, ou mesmo, como agravante, as ações que

indicam disputa entre seus membros são, igualmente, espelho de um comportamento social determinado pela estrutura econômica que circunscreve todas as formas de trabalho, inclusive aqueles de natureza imaterial (GORZ, 2005) conforme já explanado.

3.3.2 Categoria da autonomia docente

Considerando o exposto no tópico anterior, é interessante dar início às análises dessa categoria trazendo luz a um dado extraído da questão 10 (“As suas práticas de leitura e escrita podem influenciar no nível de autonomia exercido no exercício de sua função? Justifique”) e de falas trazidas no decorrer do grupo focal: os participantes, em sua maioria professores e professoras, dão a entender que a autonomia é exercida nos limites institucionais da sala de aula e que o nível de autonomia pode aumentar ou diminuir conforme se aumenta ou diminui o nível de conhecimento dos docentes (representado pelo letramento). Sendo assim, foram encontradas principalmente respostas que indicavam autonomia como equivalente a desempenho profissional, que poderia ser conquistada por meio do domínio do conteúdo que se leciona, do domínio de teorias educativas e da ampliação da visão de mundo.

É como se houvesse um espaço em que os professores e professoras pudessem exercer seu trabalho sem o julgo dos mecanismos de controle estruturais (como leis, decretos, diretrizes, coordenação, gestão etc.), que por diversas vezes limitam sua ação. Os participantes, dessa forma, entendem que há um espaço (físico/institucional) de autonomia e que dentro desse espaço, no qual o sistema não chega, as práticas letradas fomentam uma maior capacidade de decisão e protagonismo para a realização de seu trabalho

Percebe-se, portanto, que a maioria dos participantes correspondem ao que Contreras chama de profissional reflexivo, para o qual “o ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos” e que tem o compromisso de negociar “o equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles” (2012, p.211). Por esse prisma:

A perspectiva do docente como profissional reflexivo nos permite construir a noção de autonomia como um exercício, como forma de intervenção nos contextos concretos da prática onde as decisões são produto de consideração da complexidade, ambiguidade e conflituosidade das situações. Essa consciência da complexidade e do conflito de interesses e valores é que faz com que as decisões autônomas tenham de ser entendidas como um exercício crítico de deliberação levando em conta diferentes pontos de vista. (CONTRERAS, 2012, p.215-216).

Para o referido autor (2012, p.221), essa visão de autonomia é reflexo de uma incapacidade de compreender a “complexa trama que compõe a educação institucionalizada” o que a torna sobremaneira restrita e, por conseguinte, “tende a reduzir o âmbito de análise e reflexão dos professores à sua sala de aula e seus conflitos internos”. Isso não significa, porém, que essa compreensão seja ruim ou nociva para os professores e professoras e para os estudantes, uma vez que se entende que o processo educativo demande dos docentes a capacidade de lidar com situações diretamente ligadas aos atos de ensino e aprendizagem, como também ocorrências que vão para além deles. No entanto, reduzir a concepção de autonomia docente à “capacidade para resolver criativamente as situações-problemas” (CONTRERAS, 2012, p.211) impossibilita que o professorado tenha a autonomia da “independência intelectual que se justifica pela ideia da emancipação pessoal” (CONTRERAS, 2012, p.223). Desse modo, é interessante notar como as práticas autônomas de letramento docente (que são as realizadas majoritariamente pelos participantes, conforme já verificado) influenciam diretamente no tipo de autonomia limitada exercida por esses profissionais.

Das 38 respostas obtidas na questão dez, apenas três apontavam diretamente para o conceito de autonomia fruto do distanciamento crítico dos docentes, isto é, como compreensão da relação entre os movimentos externos à escola com o processo de ensino e aprendizagem que acontece dentro das instituições escolares, com o objetivo de entender as contradições provenientes dessa dinâmica e a partir delas superá-las. Um dos respondentes, inclusive, caracteriza essa ação como “desobediência silenciosa e benéfica”. Chama-se a atenção, nesse caso, para a palavra “silenciosa” tomada como sinônimo de algo que deve estar velado ou ser feito de forma escondida. É assombroso constatar que a ação “silenciosa” do docente como intelectual crítico seja, de fato, a ação de:

(...) descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como “natural” (...). Do esforço também para descobrir as formas pelas quais os valores ideológicos dominantes, as práticas culturais e as formas de organização podem não só limitar as possibilidades da ação do professor, mas também as próprias perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social.” (CONTRERAS, 2012, p.203).

O que esse participante docente caracteriza como “desobediência silenciosa” deveria ser, conforme pôde-se observar em Mészáros (2008), em Saviani (1984; 1991; 2008) e em vários outros no decorrer dessa pesquisa, a prática *essencial* (fundamentada na práxis) e, por isso mesmo, *estabelecida* (em contraposição a uma prática *desobediente*), executada às claras e de modo *eloquente* e *audível* (em contraposição a uma prática “silenciosa”) dos professores e professoras. Enfim, a exceção representada por essas três respostas, sobretudo por essa em particular, deveria ser, isto sim, a regra da realidade docente exercida em sua autonomia intelectual e crítica.

Como última análise, a questão 11 do formulário (“A autonomia para o desenvolvimento do trabalho docente pode influenciar nas condições de trabalho de professores e professoras? Explique o seu ponto de vista a respeito do assunto.”) ratifica as informações trazidas pela pergunta anterior e auxilia na obtenção de novas. Nesse sentido, é interessante resgatar a tese apresentada por Contreras:

A tese básica da proletarianização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia. (2012, p. 37).

Ora, sabendo-se que apenas 19% do total de respondentes dessa questão (menos de um quinto deles) situaram a autonomia no campo da resistência e do posicionamento ante os desmontes sofridos pela educação e tendo em conta que a maioria dos professores, conforme observado, reconhece a autonomia como a capacidade de decidir e agir nos limites da instituição, pode-se depreender que o que a maioria dos professores e professoras entendem como autonomia, na verdade, funciona como um instrumento de manutenção da ordem estrutural. Os docentes se instrumentalizam para atender as demandas da produtividade, pela necessidade de desempenhar um trabalho performático, uma vez que são

cobrados “no contexto das formas burocráticas que dominam as relações institucionais” e que exige “resultados para que possam agir de maneira efetiva como critérios de controle no cumprimento das referidas prescrições” (CONTRERAS, 2012, p. 213). Portanto:

Os valores e pretensões que deveriam agir como orientadores internos da prática, ao transformarem-se em resultados previsíveis, se comportam como orientadores externos que instrumentalizam a própria prática; por meio da qual a perda de autonomia dos modos de controle técnico e burocrático leva consigo a instrumentalização da prática. (CONTRERAS, 2012, p. 213)

Assim, os valores para a realização da prática não advêm de qualidades intrínsecas do labor docente e, por conseguinte, de qualidades ontológicas do ser humano, cujo resultado seria a possibilidade de riqueza absoluta dos homens e mulheres que se formam. Contrariamente se fundam em valores extrínsecos no qual o docente se instrumentaliza não para fins de emancipação pelo conhecimento (tanto em relação a seus estudantes, quanto à sua categoria trabalhista), mas com o objetivo de alcançar resultados estabelecidos (CONTRERAS, 2012). Por fim, de acordo com o autor (2012, p.212), isso acontece “ao preço da coisificação” dos valores educativos, o qual, consequentemente, podem ser estendidos, de modo específico, para a atuação docente.

3.3.3 Categoria das políticas educacionais relacionadas ao trabalho docente

A temática a respeito das políticas educacionais não apareceu de forma direta nas falas proferidas pelos participantes durante o grupo focal, sendo assim, esta análise emerge das respostas às perguntas onze e doze dos questionários.

Nota-se que o contato que os participantes têm com textos desse teor, também se limitam, em sua maioria, a sua atuação no interior das instituições escolares, não parecendo compreender como essas políticas são influenciadas pelas relações sociais e econômicas externas à escola, uma vez que as políticas públicas em educação “têm a função de preservar as relações em determinada sociedade. Carregadas de ideologias, assumem formas que

correspondem ao modelo de desenvolvimento vigente” (COMASSETTO; GABRIEL, 2011, p.01).

Assim, as respostas expressam um envolvimento dos participantes com as políticas educacionais e as institucionais de maneira prática, no sentido de que seja comum ou esperado que se faça, sem que haja maior reflexão sobre os textos relacionados ao tema, ou mesmo sobre a construção de políticas em âmbito institucional. Essa orientação majoritária das respostas está em alinhamento com o letramento autônomo, com a percepção de trabalho docente e com a autonomia manifestados pela maioria dos participantes.

3.3.4 Responsabilidade dos docentes acerca do trabalho e da autonomia de professores e professoras

Uma informação interessante, extraída mormente do grupo focal, foi a responsabilização que os participantes atribuem aos colegas de trabalho, dando a entender, por diversas vezes, que o professorado seria o principal culpado pelos infortúnios sob os quais padece a categoria.

Importa ressaltar que o grupo focal correspondeu à última aula do curso de extensão elaborado como produto educacional. Nessa oportunidade, foram desenvolvidos os seguintes temas durante as aulas: trabalho e educação, o sentido omnilateral do ensino, letramento docente e autonomia profissional de professores e professoras, o que permitiu aos cursistas serem apresentados a uma análise ampla da conjuntura do trabalho docente (similar ao desenvolvido nos capítulos anteriores desta pesquisa). No entanto, isso não foi suficiente para que os participantes tivessem o distanciamento crítico, conforme ponderou Contreras (2012), que situasse suas falas para além das relações sociais imediatas ocorridas no âmbito do trabalho (evidentemente, com algumas exceções).

Assim, conforme pôde ser observado nos relatos das falas dos participantes, a análise passional, ou ideológica (no sentido marxiano) foi sobressalente à análise que advém do concreto real, na qual, por vezes, há incompatibilidades entre a essência e a aparência (NETTO, 2011). Por mais que os participantes tenham sido instruídos, por meio das aulas do curso, a sempre refletirem na questão da análise conjuntural da teoria, incentivados a

pensarem para além da aparência dos fenômenos (NETTO, 2011), eles insistiam em apenas repetir os problemas que viam, relacioná-los à inércia ou à postura passiva dos colegas e à falta de união da categoria. Parece que a indignação que sentiam deveria ser direcionada para algo mais concreto que um sistema tão abstrato que, por mais que esteja na base e na circunscrição do trabalho e da vida de cada participante, configura-se, ainda, como algo intangível.

Desse modo, entender a luta pela educação de qualidade como uma luta contra o sistema parecia algo ilusório, ou sobremaneira inatingível para os participantes. Assim, duas reações principais foram identificadas: a primeira (em menor grau) foi indignação, com um misto de comodismo, o qual foi justificado pela “inutilidade” da luta e que, de certa maneira, pareceu gerar desesperança (aqui importa reiterar, apesar disso, as abordagens a temas que pudessem gerar esperança – do verbo “esperançar” – como a construção histórica do ser humano, logo, não havendo possibilidade de determinismo); a segunda, como já explanado, foi à procura por equívocos na postura dos colegas professores, os quais explicariam os desmandes da profissão. Logo, relações antiéticas no trabalho, falta de união da categoria, falta de acolhimento aos jovens profissionais ingressantes na carreira, falta de interesse em aprender/entender a prática pedagógica, falta de interesse em lutar pelos seus direitos, falta de trato ao falar com ou mesmo de outro colega docente, enfim, todas essas “faltas” que significavam erros por parte dos colegas de profissão, foram usadas como justificava para problemas de ordem estrutural (conforme já explanado em tópicos anteriores), como: baixos salários, perda de direitos, excesso de carga horária de trabalho, imposição de material didático, aprovação automática, falta de tempo para planejamento, entre outros. Consequentemente, essas falas eram ditas com indignação, em tom de denúncia, mas também como desabafo de um cansaço que se vive cotidianamente.

E por mais que alguns abordassem a importância do letramento, ainda assim, era no sentido da instrumentalização para superar problemas relacionados ao contexto de sala de aula, agindo de acordo com o paradigma do profissional reflexivo (CONTRERAS, 2012), o qual tem por objetivo conciliar forças contrastantes (quando as percebem) nos estritos limites de sua prática

institucional. Por conseguinte, o letramento a que se referia a maioria das falas dos participantes, não se associava a de um profissional que se distancia criticamente das aparências para que pudesse ampliar seu campo de visão, mas era limitado ao aparelhamento necessário para vencer as mazelas que se lhes apresentavam cotidianamente, principalmente no que tocava ao plano das relações interpessoais.

Apenas um sujeito participante, S.B, relacionou o seu próprio letramento ao contexto do mundo do trabalho. Esse sujeito, aliás, foi sensível em entender os colegas que aparentemente não tinham o mesmo alcance de sua compreensão, demonstrando um acolhimento maduro, proveniente de sólida formação que entende “a relação de texto e contexto” (FREIRE, 1986, p.12), de modo que sua afetividade não se achou excluída da cognoscibilidade (FREIRE, 1996, p.141), fruto do rigor teórico e metodológico com que lida com suas práticas letradas, conforme o sujeito mesmo explanou para o grupo.

Apesar de fazer ponderações a respeito de seu ambiente de trabalho, trazendo em sua fala momentos desafiadores concernentes às relações com seus pares, foi facilmente perceptível que “sua formação científica séria”, que apresentava “clareza política” (FREIRE, 2011, p.143) enquanto docente, fez com que esse sujeito não atribuísse culpa, ou responsabilização, aos seus pares por problemas que se encontram tão além da mera socialização no mesmo espaço de trabalho. Pelo contrário, a organicidade intelectual (no sentido do intelectual orgânico gramsciano, lembrado pelo próprio sujeito S.B) foi o que lhe deu condições de declarar “que nada é desculpa para imobilidade”, não no sentido do mérito particular tanto enfatizado pela educação neoliberal, mas com a autoridade da esperança freireana (também lembrado por S.B) que se sabe sujeito da História:

A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História. (FREIRE, 2011, p. 72).

Nesse sentido, o letramento docente apropriado, conforme a lógica de Lankshear e Lawler (1987), isto é, aquele que dá condições de decidir e agir criticamente na realidade, mostra-se capaz de dar as bases para a afetividade

amparada pela cognoscibilidade (FREIRE, 2011), conforme demonstrado, sobretudo, pela participação de S.B no grupo focal.

Por fim, é importante salientar sobre as falas dos demais participantes, que elas, apesar de carregadas de apelo emocional e crítica negativa aos colegas de profissão, não significam que se trate de inverdades ou de apenas uma visão simplista da realidade. Na verdade, essa responsabilização do outro por problemas que nascem na base do modelo de produção capitalista reflete, isto sim, os paradigmas desse mesmo modelo, principalmente quando se pensa nas formas da acumulação flexível que refletem na organização do trabalho na educação. Nesse aspecto, “a atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores centrais e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins” (HARVEY, 2008, p.144).

Assim, o comportamento individualista e, até mesmo, a postura antiética denunciados pelos participantes do grupo focal podem ser resultado das pressões sofridas por esses docentes, os quais, é importante enfatizar, são também trabalhadores e trabalhadoras que atuam dentro da lógica capitalista. Portanto, faz-se relevante reiterar que o espaço da sala de aula longe de se caracterizar como um universo fechado e deslocado da realidade, se configura como um microcosmos no qual estão inseridos todos os embates e contradições próprios do mundo externo, às vezes explícitos, às vezes carecendo de desvelamento para serem percebidos. Ora, se a realidade da classe se desenha como única e, portanto, restrita ao espaço de atuação de professores, cabe somente a eles mudarem e melhorarem o que julgam inadequado. Por outro lado, a prática docente na perspectiva da luta de classes a insere no contexto do sistema e, portanto, visa à superação desse sistema. É importante que não se perca essa visão, sob o risco de professores e professoras se entenderem como seres autômatos e alheios à realidade externa, permanecendo, à vista disso, escravos da ilusão da aparência e imóveis diante da real possibilidade de mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gamboa afirma que: “Se o pesquisador obtém a resposta e a aceita como sendo a mais válida e pertinente para o problema estudado, e, ainda desiste de novas buscas, então está negando a necessidade de novas perguntas” (2013, p.95). Com base nessa afirmação, pretende-se fazer saber dois pontos: o primeiro é que se acredita que as respostas encontradas são aceitáveis e refletem aspectos da realidade. O segundo é que, embora essas respostas sejam consideradas válidas, elas, por si só, não conseguem abranger todos os aspectos da realidade material em que se funda o mundo do trabalho, o trabalho de professores e de professoras e o papel que desempenha o letramento docente entre esses dois contextos. Assim, os resultados aqui encontrados, de modo algum se pretendem definitivos, uma vez que eles mais indicam tendências (que se formaram dentro de contextos, de situações determinadas) do que fatos consolidados impossíveis de serem alterados. Nesse sentido, espera-se que, a partir desses dados, novas perguntas a respeito do que aqui foi estudado ainda possam ser formuladas, no futuro, para que reflexões mais abrangentes acerca do trabalho docente no Brasil possam ser elaboradas.

Isso posto, para que se pudesse responder às questões iniciais as quais deram início a esta pesquisa, recorreu-se a fontes bibliográficas e também empíricas. Em relação à pesquisa estritamente bibliográfica apresentam-se, na sequência, as principais análises realizadas.

O trabalho docente, bem como o processo de ensino e aprendizagem, situam-se de acordo com as concepções ontológicas do mundo do trabalho (SAVIANI, 2008) e, portanto, na perspectiva da práxis, uma vez que quando o homem interfere na natureza, na verdade, ele está criando o seu mundo humano, o mundo da cultura. No entanto, na medida em que ocorriam as mudanças sociais do trabalho, com a histórica divisão entre proprietários e não proprietários ocorria, igualmente, a divisão na educação (SAVIANI, 2007). Sendo assim, a educação, agora dividida conforme a divisão de classes, passa a reproduzir esse sistema (SADER, 2008), preterindo a lógica omnilateral à unilateral.

Percebe-se, pois, que mudanças na configuração dos modos de produção, acarretam mudanças na organização social da humanidade, as quais, por sua vez, incidem diretamente nos aspectos do processo educativo. Ao longo do século XX isso pôde ser evidenciado pelas transformações no padrão de produção, notadamente do fordismo/taylorismo para o toyotismo, o que gerou novas tendências de organização mais flexíveis do trabalho, quais sejam: a terceirização, a pejetização e, por fim, a uberização, que afetam a vida de todos os trabalhadores e trabalhadoras, de modo geral, e dos professores e das professoras, de modo estrito (SILVA, 2020). Essas novas tendências de precarização ameaçam a categoria docente, ao passo que as formas consagradas (como os contratos temporários e as substituições, também chamada de docência eventual) insistem em levar para a esfera da educação a lógica do capital (SILVA, 2020). Da mesma forma, seguindo as regras do neoliberalismo, a educação passa a ser gerida pelo mercado e não por estudiosos da área, por meio de parcerias público-privadas (LIMA, 2013).

Logo, a investigação empreendida trouxe evidências de que as mudanças na relação de trabalho afetam diretamente o contexto educacional, sobretudo as relações de trabalho dos professores, marcando novas formas de precarização do trabalho docente, bem como apresentando novas tendências de exploração do professorado.

Em relação à natureza do trabalho docente, pôde-se depreender que, apesar das polêmicas que giram em torno de sua proletarianização, ou não, sua essência é substancialmente social e de caráter não material (SAVIANI, 1991), haja vista existir uma simultaneidade entre o ato de produção e o produto em si (por exemplo, a ocorrência de uma aula). Essa dinâmica de trabalho deveria permitir que professores e professoras exercessem com autonomia sua prática pedagógica consoante seus saberes e conhecimentos (GORZ, 2005). No entanto, de acordo com Contreras (2012), o que vem acontecendo é que a categoria vem perdendo autonomia de atuação, decorrente da realização de tarefas em conformidade com ditames externos, como os manuais que chegam prontos às escolas. Assim, para o autor (2012), essa perda de autonomia resultaria em um processo de proletarianização, o que, por seu turno, acarretaria na proletarianização da própria escola e, em última análise, na desumanização da sociedade. Portanto, mesmo que o trabalho docente se insira no contexto do

trabalho não material – em vez de trabalho não produtivo, o que acabaria por dividir a categoria (SAVIANI, 1984) – o que se nota é que isso não impede que ele ainda sofra as influências do mundo do trabalho, uma vez que o capitalismo cognitivo torna todo o trabalho exercido como uma forma de trabalho imaterial ao apoiar seus ganhos na criatividade, nas ideias e nas competências dos trabalhadores e trabalhadoras, que passam a dedicar suas existências para a preservação e crescimento do sistema capitalista

Em relação ao letramento docente, pode ser traçado um paralelo entre as práticas de leitura e de escrita (considerada em toda a amplitude do processo comunicativo) no viés do letramento ideológico e a as práticas pedagógicas preconizadas pela Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008): ambas tem que partir da realidade e ter como objetivo final a transformação da própria realidade, por meio da emancipação intelectual do sujeito concreto. Assim, tanto o letramento docente, como também as práticas pedagógicas, como manifestações do signo linguístico (BAKHTIN, 2006), se constituem como arena de combate entre as lutas de classe, local metafórico onde se localiza a *palavra* dos docentes.

Desse modo, a noção de superação de uma dada conjuntura remete à concepção das lutas de classe. Tomando a palavra como "o fenômeno ideológico por excelência" (BAKHTIN, 2006, p.34) e sabendo que a base do trabalho docente está nos eventos e práticas de letramento, logo, a palavra é o componente fundante de sua atuação. Partindo deste princípio bakhtiniano, compreende-se que o trabalho docente não é neutro, uma vez que é na palavra que se materializa o corpo social, é na língua que as batalhas ideológicas são travadas (BAKHTIN, 2006) e é por meio dela, igualmente, entendendo-a enquanto instrumento, que desigualdades podem ser mantidas ou superadas.

Neste sentido, e lembrando que o trabalho fundado na práxis (no conhecimento e na ação) é a natureza do trabalho docente, considera-se que as práticas de letramento docente devem ter como base o letramento ideológico, pois ele pode reaproximar o trabalho de professores e professoras da sua essência, ou seja, da perspectiva da práxis, de acordo com as concepções ontológicas do mundo do trabalho, dado que o fenômeno da educação está intimamente ligado à essência humana "como elaboração da realidade" (KOSÍC, 1976, p.222, grifo do autor). Assim, por ser o letramento

docente uma prática que fundamenta, permeia e circunscreve o trabalho de professores e professoras, ele demonstra sua essencialidade e prova ser um meio profícuo de mudanças na lógica mercantilista que não comunga com o sentido da educação emancipatória.

Dessa maneira, o papel da leitura e da escrita para o professorado, ou do letramento docente, não se limita somente ao “dar aula”, mas coloca esses profissionais em uma relação dialógica entre o signo e o meio social, entre o texto e o contexto. Portanto, o letramento docente exige que o professor adquira e compreenda os diferentes conhecimentos inerentes à sua prática aliados a uma consciência crítica, de modo que estejam aptos a desvendar a realidade e, a partir dessa compreensão, empreender a mudança necessária tanto para escola, como também para a sociedade (ROSSO *et al.* 2011, p.124, apud FREIRE, 1980).

Em relação à análise realizada a partir dos dados empíricos, o primeiro fato evidenciado foi que, muito embora os sujeitos relacionem as práticas de leitura e de escrita docente ao seu processo formativo, eles não associam o letramento docente a uma postura social ativa e interventiva na realidade, demonstrando não compreenderem a prática pedagógica no interior de uma prática social mais ampla. Sendo assim, o que a maioria dos sujeitos entende por letramento docente concerne ao letramento autônomo, isto é, aquele modelo que “causaria (por si só, ‘autonomamente’) grandes ‘impactos’ em termos de habilidades sociais e cognitivas e de “desenvolvimento” (STREET, 2014, p.29, tradução nossa).

Nessa esteira de entendimento, muitos dos sujeitos da pesquisa associaram a locução “condições trabalhistas de professores e professoras” à atividade pedagógica propriamente dita, à ação de condução do processo de ensino e aprendizagem inerente à essa profissão. Logo, o letramento docente seria um instrumento de melhora do desempenho, ou da competência de atuação desses profissionais, proporcionando-lhes maiores qualidades no exercício de sua função.

Em relação ao trabalho docente e o letramento, pôde ser observado que os professores não têm realmente *consciência* de que os problemas enfrentados pela categoria são estruturais, nesse sentido eles não agem dentro de um coletivo, mas buscam soluções pontuais e superficiais para problemas

que são consequências de uma estrutura social e econômica mais profunda. Assim, diversas menções ao individualismo desses profissionais foram feitas pelos sujeitos da pesquisa. A falta de percepção, portanto, de união da categoria por meio de ação organizada coletivamente, ao se analisar as respostas, é apenas o reflexo de uma tendência econômico-social marcada pelo individualismo e pelo incentivo à competição entre os próprios trabalhadores numa clara tentativa de desarticular e reprimir a formação de grupos de luta e resistência (SANTOMÉ, 1998).

Quanto à autonomia docente, os participantes dão a entender que a autonomia é exercida nos limites institucionais da sala de aula e que o nível de autonomia pode aumentar ou diminuir conforme se aumenta ou diminui o nível de conhecimento dos docentes, ou seja, está em alinhamento com o desempenho profissional. Percebe-se, portanto, que a maioria dos participantes correspondem ao que Contreras chama de profissional reflexivo, o qual tem o compromisso de negociar “o equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles” (2012, p.211). Esse profissional se apresenta em contraposição ao profissional que mantém o distanciamento crítico, isto é, aquele que compreende a relação entre os movimentos externos à escola com o processo de ensino e aprendizagem, que acontece dentro das instituições escolares, com o objetivo de entender as contradições provenientes dessa dinâmica e a partir delas superá-las. Finalmente, em relação à autonomia, o que a maioria dos professores e professoras entendem como autonomia, na verdade, funciona como um instrumento de manutenção da ordem estrutural, uma vez que eles se instrumentalizam para atender as demandas da produtividade.

No tocante às políticas educacionais, as respostas expressam um envolvimento dos participantes com as políticas educacionais e as institucionais de maneira prática, no sentido de que seja comum ou esperado que se faça, sem que haja maior reflexão sobre os textos relacionados ao tema, ou mesmo sobre a construção de políticas em âmbito institucional. Essa percepção, igualmente, indica e corrobora com a análise anterior o alinhamento dos docentes ao letramento autônomo.

No quesito da responsabilidade docente, há indício de que os professores responsabilizam os colegas de trabalho, ou seja, a ação do outro,

pelos infortúnios sob os quais padece a categoria. Logo, há indicativo de que o desalinho que existe entre estrutura e superestrutura (NETTO, 2011), no que tange ao contexto do trabalho docente, não é percebido pelos professores, que insistem em atribuir a questões pontuais, problemas, que são, de fato, de ordem estrutural. Assim, o discurso vigente (em que se percebe, principalmente, insatisfação pela perda de direitos e pela falta de estrutura mínima para a realização do trabalho) não encontra possibilidade de realização na realidade prática material do professorado e, tampouco, possibilidade de mobilização da categoria, a qual ainda não percebe que é na contradição que se encontra aspectos do que deve ser superado (NETTO, 2011).

Por fim, como culminância do processo de pesquisa, foi realizado um curso de extensão intitulado *Letramento docente na perspectiva da emancipação*, o qual foi estruturado a partir de abordagens que objetivaram reaproximar, por meio do letramento docente, o trabalho de professores e de professoras da sua essência, ou seja, da perspectiva da práxis, de acordo com as concepções ontológicas do mundo do trabalho, dado que o fenômeno da educação está intimamente ligado à essência humana. O referido curso de formação foi elaborado para docentes atuantes, ou não, em quaisquer níveis de ensino, bem como para estudantes de cursos de licenciatura. Houve um questionário avaliativo, ao final do curso, o qual abrangeu os seguintes aspectos: a adequação do título aos assuntos abordados, a relevância e a compreensão do conteúdo, a metodologia aplicada, a didática utilizada pela professora e a organização do curso. Além disso, houve um espaço para que os estudantes deixassem seus comentários – como críticas, sugestões, elogios etc. – por meio do qual foi notória a satisfação dos cursistas com o estudo realizado.

Nada obstante a devolutiva favorável, foi possível perceber, principalmente durante a realização da roda de conversa, que o movimento dialético representado pela tese/antítese/síntese (KOSIC, 1976) nem sempre resultava na possibilidade de superação das contradições apresentadas na realidade de cada cursista. Porém, acredita-se, que o curso teve o mérito de instigar reflexões a respeito do letramento docente no tocante à emancipação da categoria, e da sociedade, que podem mobilizar ações práticas de mudanças no meio em que os cursistas atuam.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. C.; BRZEZINSKI, I. A formação d@s trabalhadores(as) e as crises do capital: o capitalismo contemporâneo e as necessidades do trabalho. ZANATTA, B. A.; BALDINO, J. M.; CARNEIRO, M. E. F. (Orgs). **Temas de educação IV: olhares compreensivos**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 107-124.
- ALVES, A. E. S. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR online**, Campinas, n.36, p.25-37, dez. 2009.
- ALVES, L. R. G.; MINHO, M. R. S.; DINIZ, M. V. C. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria *et al.*(Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 74-97. Disponível em: <http://repositoriosenaiba.fieb.org.br/bitstream/fieb/667/1/gamificacao%20di%c3%a1logos%20cap.pdf> Último acesso em 06 de julho de 2021.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R; PINTO, G.A. **A Fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.
- ANTUNES, R. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. *E-book*.
- AQUINO, J.G. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual**: uma plataforma para o *éthos* docente. São Paulo: Cortez, 2014.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, S. C. **A formação integrada omnilateral**: fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do Proeja. 2017. Tese (Doutorado em Educação-UFG, Goiânia. Disponível em <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7074>>. Acesso em: 03 dez. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERTOLDO, E.; SANTOS, M. Trabalho docente e luta de classes. BERTOLDO, E.; MOREIRA, L. A. L.; JIMENEZ, S. (Orgs.). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012, p. 101-124
- BOGDAN, R. C.;BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Ed. Porto, 1982.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019: **define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BCN-formação)**. Brasília, 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº1, de 5 de janeiro de 2021: **Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2021.

BROCKVELD, M. V. V., TEIXEIRA, C. S., & SILVA, M. R. D. (2017). **A Cultura Maker em prol da inovação**: boas práticas voltadas a sistemas educacionais. In Anais da Conferência ANPROTEC. Disponível em: <https://via.ufsc.br/wp-content/uploads/2017/11/maker.pdf> Último acesso em: 06 de julho de 2021.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

COMASSETTO, E. A.; GABRIEL, N. C.. EDUCAÇÃO E POLITICAS EDUCACIONAIS: ALGUMAS NOTAS SOBRE AS ORIENTAÇÕES (NEO) LIBERAIS. **Colóquio Internacional de Educação**, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/coloquiointernacional/article/download/1187/555/4303> Acesso em: 15/02/2022

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DEBUS.M. **Manual para excelencia en la investigación mediante grupos focales**. Washington(USA): Academy for Educational Development; 1997.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo (online)**, v.11, n.2, p. 139-145, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568/32702> Acesso em: 04 de setembro de 2021.

DURIGUETTO, M.L. A questão dos intelectuais em Gramsci. **Serviço social & sociedade**. São Paulo, n.118, p.265-293. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/4XHZSCstQ7SFCNnM7qZmHds/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 18 de setembro de 2021.

FERNANDES, L. V. O trabalho docente à luz da perspectiva materialista-histórica. **36ª Reunião Nacional da ANPED**, Goiânia, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/qt09_trabalhos_pdfs/qt09_3017_texto.pdf Último acesso em: 14 de março de 2021.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCO, M.C. A Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectiva histórica e desafio contemporâneos. In. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 51 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. Livro em formato digital (pdf). Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indign%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 22 de janeiro de 2022.

FREITAS, L.C. Charterização e Uberização: destruindo profissões. **Blog do Freitas**, 18 dez. de 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/18/charterizacao-e-uberizacao-destruindo-profissoes/>. Acesso em: 13 de março de 2021.

FRIGOTTO, G. A Polissemia da categoria trabalho e a batalha de ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 40, p.168-194, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100014>. Acesso em: 13 de março de 2021.

FRIGOTTO, G. Prefácio. SILVA, A. M. **Formas e tendências de precarização do trabalho docente**: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras. Curitiba: CRV, 2020.

GAMBOA, S. S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

GIBBS, Graham. **Análises de dados qualitativos**. Tradução de Roberto Cataldo Rocha. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição de Lorí Vialli. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa qualitativa. Coordenada por Uwe Flick).

GOMES, J. S. **Uberização da educação**: como a uberização avança sobre o trabalho docente na realidade brasileira. Texto de monografia. IE/Unicamp, 2019.

GORZ, A. **O imaterial**: conhecimento, valor e capital. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultura. 17 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso. 2015.

JINKINGS, I. Apresentação. In: MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. 2.Ed. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

JOVEM DE FUTURO, **Instituto Unibanco**, 2021. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/> Acesso em: 05 de outubro de 2021.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas- SP: Mercado das Letras, 1995, p.15-61.

KLEIMAN, A.B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 6. ed. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2003.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005. 60 p.

KONDER, L. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KOSÍK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A.Z. Palestra. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LANKSHEAR, C.; LAWLER, M. **Literacy, schooling and revolution**. UK: The Falmer Press, 1987.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. **Secretaria Municipal de Educação de Cascavel-PR**, 2015. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf Acesso em: 11 de outubro de 2021.

LIMA, Licínio C. Privatização da educação no contexto da (s) ‘Terceira(s) Via(s)’: uma caracterização em análise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 177-181, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/60612/1/Aresenta%C3%A7%C3%A3o->

[Privatiza%C3%A7%C3%A3o%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](#) Acesso em 04 de outubro de 2021.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, E.; OLIVEIRA, M. Formação de gestores escolares cearenses no contexto das parcerias público-privadas. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1604-1625, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44938> Acesso em: 11 de outubro de 2021.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Campinas, SP: Alínea, 2019. Livro em formato digital (e-pub).

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: o caso do movimento 'Todos Pela Educação'. **Revista portuguesa de Educação**, v. 31, n. 1, p. 4-20, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/374/37454959005/37454959005.pdf> Acesso em: 11 de outubro de 2021.

MARTINS, L.M; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **A ideologia alemã**. Trad. Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Produção Editorial, 2011.

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

MUNIZ, C.R. O signo linguístico em Bakhtin. **Educação em debate**. Fortaleza, v.01, n.39, p.70-76, 2000. Disponível em:

http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14443/1/2000_art_crmuniz.pdf Acesso em: 14 de abril de 2021.

NETTO, J.P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PATRIARCA, A. C.; ONOFRE, T.; MASCARENHAS, F. “Especialização em escolar” formação continuada de professores de educação física na universidade federal de Goiás: um estudo de caso. **Pensar a prática**. 11/3, p.225-237, set-dez, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/download/5167/4969/26199> Acesso em: 16 de fevereiro de 2022.

PERONI, V. org. **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PIMENTA, S.M. Apresentação à edição brasileira. CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. IN: FRIGOTO, Gaudêncio, CIAVATTA, M. RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. N. **É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?**: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Trab. educ. saúde* [online]. 2003, vol.1, n.1, pp.93-114. ISSN 1981-7746. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100008>.

RAMOS, M.N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RANIERI, Jesus. Alienação e estranhamento: a atualidade de Marx na crítica contemporânea do capital. In: **Conferência Internacional Karl Marx y los desafios del siglo**. 2006. Disponível em: https://www.nodo50.org/cubasigloXXI/congreso06/conf3_ranieri.pdf Acesso em: 09 de fevereiro de 2022.

RODRIGUES, J.N; RANGEL, M. Da linguagem à ideologia: contribuições backtinianas. **Perspectivas**, Florianópolis, v. 33, n.3, p.1015-1142, set/dez, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1115/pdfa> Acesso em: 04 de setembro de 2021.

ROSSO, A.J.; TOZETTO, A.S.; BRANDT, C.F.; FREIRE, L.I.F.; CERRI, L.F.;

LAROCCA, P.; CAMPOS, S.X. Letramento docente: leitura e escrita do mundo e da escola. **Interacções**. n. 17, p. 114-134, 2011. Disponível em: <https://www2.uepg.br/portaldaslicenciaturas/letramento-docente-leitura-e-escrita-do-mundo-e-da-escola/#:~:text=LETRAMENTO%20DOCENTE%3A%20LEITURA%20E%20ESCRITA%20DO%20MUNDO%20E%20DA%20ESCOLA,-por%20Rodrigo%20Gadonski&text=Parte%2Dse%20do%20princ%C3%ADpio%20da,us%C3%A1%2Dla%20conscientemente%20como%20letramento.>

Acesso em: 14 de abril de 2021.

SADER, E. Prefácio. In. MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, v.21, n.34, p.152-180, jan./abr. 2007. Disponível em; https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100012&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em: 14 de abril de 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991 (Polêmicas do nosso tempo, v.40).

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v.9, n.1, p.7-19, jan./junho. 2011. Disponível em < <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667/9592> > Acesso em: 14 de abril de 2021.

SILVA, A. M. **Formas e tendências de precarização do trabalho docente**: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras. Curitiba: CRV, 2020.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: MG, Autêntica, 2009.

STREET, B.V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**. Palestra apresentada durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade. King's College, Londres, 2003. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/66511058/abordagens-alternativas-ao-letramento-e-desenvolvimento> Acesso em junho de 2020.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 mar. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>.

TRIVIÑOS, N.B.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas: 1987.

VÁSQUEZ, S.V. **Filosofia da práxis**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIANNA C. *et al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. KLEIMAN, A.B; ASSIS, J.A (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

YAGUELLO, M. Apresentação. In: Bakhtin, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

**APÊNDICE A PRODUTO EDUCACIONAL: CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL
E CONTINUADA**

LÍGIA BRUNA GONÇALVES VARGAS

DANIELLA DE SOUZA BEZERRA

**LETRAMENTO DOCENTE E AS BALIZAS DO MUNDO DO TRABALHO: UMA
PROPOSTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EMANCIPATÓRIA**

Anápolis
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V297I	VARGAS, Lígia Bruna Gonçalves Letramento docente e as balizas do mundo do trabalho: uma proposta de formação profissional emancipatória / Lígia Bruna Gonçalves, Daniella de Souza Bezerra – – Anápolis: IFG, 2022. 4 p. Produto Técnico/Tecnológico (Mestrado) – IFG – Câmpus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2022. 1. Mundo do trabalho. 2. Pedagogia histórico-crítica. 3. Letramento docente. 4. Práticas letradas docentes. 5. Curso. I. BEZERRA, Daniella de Souza. II. Título. CDD 370.7
-------	---



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☒ Produto Técnico e Educacional - Tipo: <u>Curso de extensão do tipo de Formação Inicial e Continuada (FIC).</u> | |

Nome Completo do Autor: Lígia Bruna Gonçalves Vargas

Matrícula: 20192060150170

Título do Trabalho: O letramento docente na perspectiva da emancipação

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Linópolis _____ 11 / 07 / 2022
Local Data

Lígia Bruna Gonçalves Vargas
Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Descrição técnica do produto

Título: O letramento docente na perspectiva da emancipação	
Autoras	Lígia Bruna Gonçalves Vargas Daniella de Souza Bezerra
Formato do material didático	Curso de extensão
Classificação do formato do documento da área de Ensino da Capes	Mídia educacional
Lócus de produção do projeto e sua localidade	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Inhumas IFG - Inhumas
Lócus de aplicação do produto	Ambiente virtual (Google Meet)
Professora orientadora	Profª. Dra. Daniella de Souza Bezerra
Programa de ensino	Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
Instituição Associada	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Anápolis IFG - Anápolis
Linha de Pesquisa	Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)
Palavras-chave	Mundo do trabalho. Pedagogia Histórico-Crítica. Letramento docente. Práticas letradas docentes.
Aplicação do produto	Lígia Bruna Gonçalves Vargas

Resumo do produto

A proposta se caracterizou como um curso FIC (Formação Inicial e Continuada) do IFG/Inhumas, direcionada para professores da educação básica da rede pública e privada de ensino. O conteúdo do curso foi construído a partir de uma pesquisa de mestrado a respeito do letramento docente e do mundo do trabalho, na qual discorreu-se a respeito de ideias e de conceitos concernentes à práxis, à natureza e à precarização do trabalho docente, bem como à autonomia profissional de professores e professoras. Esses temas foram abordados pela professora mediadora por meio de literatura pertinente, a qual foi indicada para os cursistas.

O recurso utilizado para a realização dos encontros com os cursistas foi a plataforma *google meet*, em que as professoras mediadoras puderam indicar textos eletrônicos aos participantes. Dessa maneira, curso foi desenvolvido com

a carga horária de 40 horas, com duração de quatro semanas, divididas em dez horas semanais, as quais foram reservadas para a leitura do material escrito disponibilizado e pelo acesso às videoaulas gravadas, bem como pela participação no encontro síncrono. Em cada aula a professora mediadora desenvolveu a temática do dia, usando textos, vídeos e outros instrumentos virtuais para execução da sua atividade. O último dia foi designado para o encontro síncrono, via *google meet* (momento reservado também para a avaliação formativa), em que foram discutidos os temas abordados nas últimas semanas, com o enfoque no debate acerca da possibilidade dos professores e professoras, por meio do letramento docente, se apropriarem de sua autonomia e mudarem a sua situação trabalhista.

A avaliação do curso foi realizada por meio da participação nas atividades propostas semanalmente, bem como pela escrita de um relato de experiência compartilhado no encontro síncrono, durante a realização de uma roda de conversa. Assim, todos os cursistas que obtiveram 75% de presença (aferida pelo envolvimento do estudante nas atividades propostas na plataforma) e participaram ativamente das discussões levantadas durante a roda de conversa virtual receberam o certificado de quarenta horas de participação no curso.

Link de acesso às videoaulas do curso:

https://drive.google.com/drive/folders/1U7vHTf9Y8AYM8Yahb_nHqKPqQ-bEZ_ZK

APÊNDICE B PRODUTO EDUCACIONAL: GUIA DIDÁTICO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA -
PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



O LETRAMENTO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO

**GUIA DIDÁTICO DE CURSO DE
FORMAÇÃO INICIAL E
CONTINUADA PARA DOCENTES**



Daniella de Souza Bezerra
Lígia Bruna Gonçalves Vargas



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

	VARGAS, Lígia Bruna Gonçalves
V297l	O letramento docente na perspectiva da emancipação: guia didático do curso de formação inicial e continuada para docentes / Lígia Bruna Gonçalves, Daniella de Souza Bezerra – – Anápolis: IFG, 2022. 17 p. : il. color. Produto Técnico/Tecnológico (Mestrado) – IFG – Câmpus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2022. 1. Mundo do trabalho. 2. Pedagogia histórico-crítica. 3. Letramento docente. 4. Práticas letradas docentes. 5. Guia de curso. I. BEZERRA, Daniella de Souza. II. Título. CDD 370.7



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☒ Produto Técnico e Educacional - Tipo: <u>Guia didático</u> | |

Nome Completo do Autor: Lígia Bruna Gonçalves Vargas
Matrícula: 20192060150170

Título do Trabalho: O letramento docente na perspectiva da emancipação: guia didático de curso de formação inicial e continuada para docentes

Autorização - Marque uma das opções

- ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
- ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Unápolis
Local

11/07/2022
Data

Lígia Bruna Gonçalves Vargas
Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

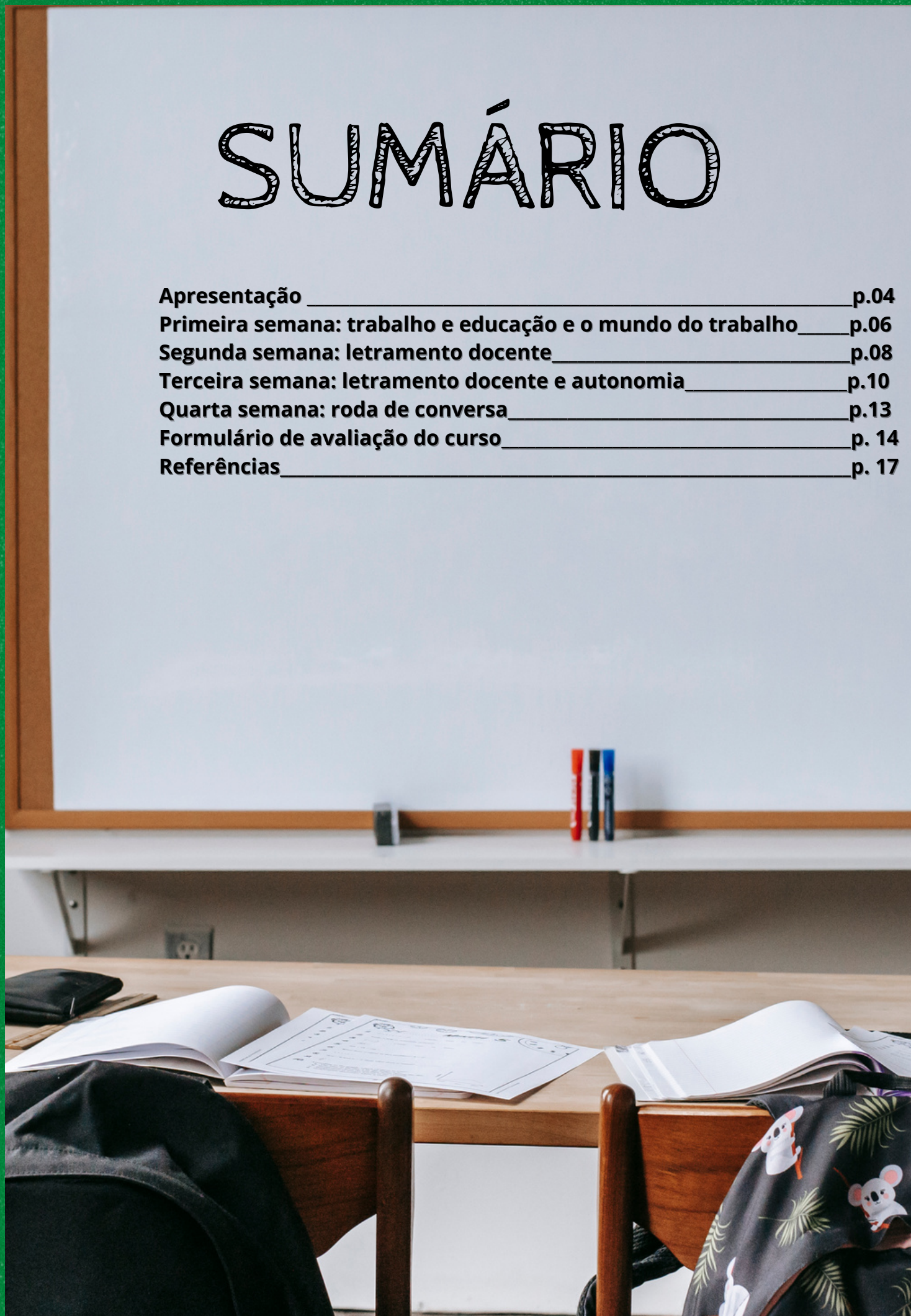
Descrição técnica do produto

Título	O letramento docente na perspectiva da emancipação: guia didático de curso de formação inicial e continuada para docentes
Autoras	Daniella de Souza Bezerra Lígia Bruna Gonçalves Vargas
Formato do material didático	Guia didático
Classificação do formato do documento da área de ensino Capes	Material didático
Lócus de produção do projeto e sua localidade	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis – IFG- Anápolis
Lócus de aplicação do produto	Ambiente virtual
Professora orientadora	Daniela de Souza Bezerra
Programa de ensino	Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
Instituição Associada	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis – IFG- Anápolis
Linha de Pesquisa	Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)
Palavras-Chave	Mundo do Trabalho. Pedagogia Histórico-Crítica. Letramento Docente. Práticas Letradas docentes
Designer de livreto e aplicação do produto	Lígia Bruna Gonçalves Vargas



SUMÁRIO

Apresentação	p.04
Primeira semana: trabalho e educação e o mundo do trabalho	p.06
Segunda semana: letramento docente	p.08
Terceira semana: letramento docente e autonomia	p.10
Quarta semana: roda de conversa	p.13
Formulário de avaliação do curso	p. 14
Referências	p. 17



Apresentação

O curso em questão – Letramento docente na perspectiva da emancipação – se apresenta como culminância de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), a qual se intitulou Letramento docente e as balizas do mundo do trabalho: uma proposta de formação profissional emancipatória. O objetivo geral dessa pesquisa consistia em relacionar o letramento docente ao mundo do trabalho, analisando-o como instrumento para o exercício da autonomia de professores e de professoras.

Assim, considerando essas duas colocações, título e objetivo, pode-se perceber que o curso, com efeito, detém um lugar de centralidade na referida pesquisa, uma vez que ele foi estruturado a partir de abordagens que tencionam reaproximar, por meio do letramento docente, o trabalho de professores e professoras da sua essência, ou seja, da perspectiva da práxis, de acordo com as concepções ontológicas do mundo do trabalho, dado que o fenômeno da educação está intimamente ligado à essência humana. Considera-se que essa reaproximação possa trazer maior autonomia de atuação para a categoria docente.

Nesse sentido, como a autonomia pode ser considerada para o objetivo da emancipação profissional e, de modo mais abrangente, da emancipação humana, a que se propõe este curso? Mediante o distanciamento crítico que “se apoia na defesa de certos valores educativos e sociais, os quais compõem uma visão política da escola, um compromisso com determinado horizonte utópico para a sociedade e um propósito educativo para o ensino” (CONTRERAS, 2012, p. 223). Assim, a autonomia profissional é garantida pelo questionamento crítico de nossa concepção de ensino e de sociedade e pela superação das dependências ideológicas (CONTRERAS, 2012).

Assim, partindo da perspectiva de uma visão mais abrangente da educação, em que o processo de ensino e aprendizagem vai além dos limites institucionais da escola, se elaborou o curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) como uma ação de extensão vinculada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás- Campus Inhumas (IFG – Câmpus Inhumas). A proposta consistiu em apresentar o letramento docente sob o prisma da emancipação de professores e professoras enquanto pertencentes a uma categoria. Dessa maneira, o letramento é compreendido como instrumento efetivo para a apropriação, pelo professorado, de sua profissionalidade, a qual foi dele alienada juntamente com o processo de perda de autonomia no interior de sua prática (CONTRERAS, 2012).

O curso, por conseguinte, foi elaborado para docentes de diferentes níveis e modalidades, estudantes de cursos de licenciatura e/ou indivíduos com formação inicial em licenciatura interessados no debate a respeito de suas próprias práticas de letramento no contexto do mundo do trabalho. Os interessados deveriam realizar a inscrição na página vinculada ao site do IFG-Câmpus Inhumas e, caso classificado, realizar a matrícula.

O curso foi desenvolvido com a carga horária de 40 horas, de modo síncrono e assíncrono, com duração de quatro semanas, divididas em dez horas semanais e foi veiculado na plataforma Google Sala de Aula. Cada semana ficou reservada ao desenvolvimento de um tema, o qual foi apresentado por meio de videoaula gravada e pela disponibilização de material de leitura, seguido da realização, pelos cursistas, de atividade formativa proposta pelas mediadoras. O último dia foi designado para o encontro síncrono, via google meet (momento reservado também para a avaliação formativa), em que foram discutidos os temas abordados nas últimas semanas, com o enfoque no debate acerca da possibilidade dos professores e professoras, por meio do letramento docente, se apropriarem de sua autonomia e mudarem a sua situação trabalhista. É interessante destacar que houve a criação de um grupo de mensagens instantâneas, pelo aplicativo WhatsApp, que tinha a intenção de aproximar cursistas e professoras formadoras por meio da discussão de temas e esclarecimentos de assuntos abordados nas aulas gravadas na plataforma.

Assim, os temas abordados nas quatro semanas foram apresentados de acordo com a seguinte sequência:

1. Abertura do curso. Apresentação da proposta e exposição dos temas:
 - Trabalho e Educação: uma visão omnilateral de ensino;
 - Mudanças no mundo do trabalho: e os professores com isso?
2. Letramento Docente;
3. Letramento docente e a autonomia profissional de professores e professoras. Instruções para a escrita de um relato de experiências.
4. Roda de Conversa: é possível aos professores e professoras se apropriarem de sua autonomia profissional e mudarem a sua situação trabalhista? Compartilhamento do relato de experiências.

Ao final do curso, a professora mediadora pediu que os cursistas respondessem a um questionário avaliativo do curso Letramento docente na perspectiva da emancipação. A resposta dos participantes (questionário em apêndice) revelou a satisfação dos cursistas por meio de mensagens que sinalizaram a qualidade da aula ministrada, a relevância dos conteúdos abordados e a necessidade de repensar práticas que conduzam à emancipação da categoria, e, quiçá, à emancipação humana.

Na sequência, haverá a exposição de cada tema, conforme a organização estruturada na plataforma Google Sala de Aula.

Primeira semana: trabalho e educação e o mundo do trabalho

Na primeira semana foi apresentado para os cursistas, por meio de vídeo gravado, a estrutura do curso, os temas a serem trabalhados, os modelos de atividades propostas, as formas de avaliação e as principais funcionalidades da plataforma. Em seguida, foram postadas a videoaula e os materiais de leitura em formato pdf, que deveriam auxiliar no aprofundamento dos temas abordados na videoaula.

As discussões levantadas traziam duas abordagens, as quais se diferenciam quanto ao tema, mas se aproximam no tocante à essência: trabalho e educação e o mundo do trabalho. Assim, os cursistas foram apresentados a conceitos relacionados ao sentido ontológico do trabalho, a visão de práxis e como ela se aproxima da educação no que toca à omnilateralidade, mormente. Nesse sentido, puderam ser feitas discussões a respeito da divisão do trabalho, na qual os cursistas puderam ter contato mais próximo ao conceito de luta de classes, mudanças no mundo do trabalho e de como essas mudanças atingem direta e indiretamente à educação, de maneira a perceberem que seu trabalho, enquanto docentes, não se desvinculam do sistema econômico vigente.

Por fim, a atividade formativa semanal foi apresentada no formato de questionário, que deveria ser respondido na própria plataforma e abordava concepções importantes percorridas na videoaula.

APRESENTAÇÃO DO CURSO



Ligia Bruna Gonçalves Vargas

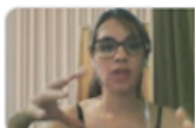
15 de out. de 2021 Editado às 16 de out. de 2021



SEJAM MUITO BEM-VINDOS E BEM-VINDAS AO CURSO *MUNDO DO TRABALHO E LETRAMENTO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO!*

Assistam a este vídeo de apresentação, em que eu me apresento e apresento a estrutura do curso.

Abraços!

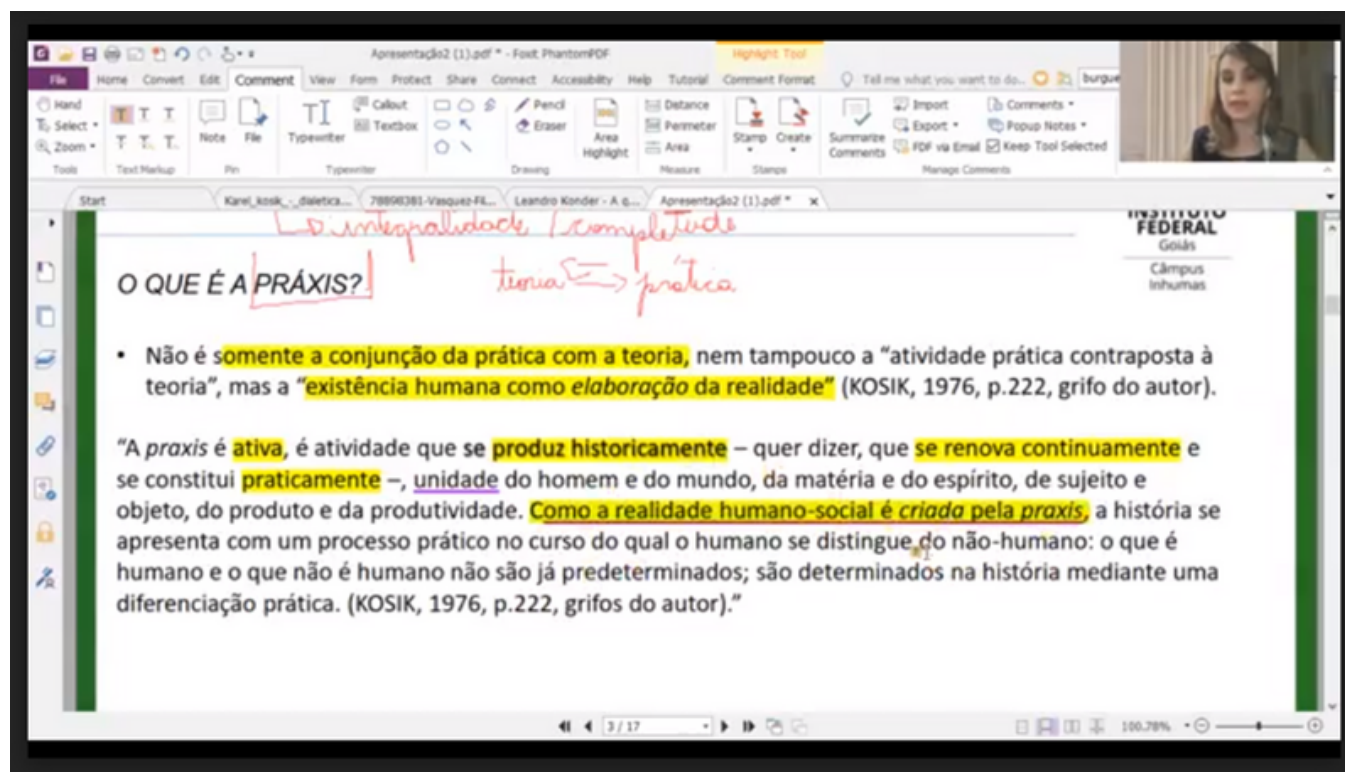


vídeo apresentação.mp4
Vídeo

TEMAS

Trabalho e Educação: uma visão omnilateral de ensino. Mudanças no mundo do trabalho: e os professores com isso?

VIDEOAULA



MATERIAL DE LEITURA



Lígia Bruna Gonçalves Vargas postou um novo material: Material de leitura

Item postado em 15 de out. de 2021 Editado às 16 de out. de 2021

Os temas de estudo da primeira semana são:

- Trabalho e Educação: uma visão omnilateral de ensino.
- Mudanças no mundo do trabalho: e os professores com isso?

Estas são as principais obras consultadas.

Leitura fundamental:

SAVIANI, D. **Pedagogia**

histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores

Associados, 1991. Capítulo 1

VÁZQUEZ, S.V. **Filosofia da práxis**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007. p.116-120

ANTUNES, R. **Os**

sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São

Paulo: Boitempo, 2009. p.37-54



Pedagogia histórico-críti...
PDF



78898381-Vasquez-Filos...
PDF

ATIVIDADE FORMATIVA DA SEMANA

1. Qual o sentido da práxis e como ela se relaciona com a práxis revolucionária? (VÁZQUEZ, S.V. Filosofia da práxis. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007. p.116-118)

Sua resposta

2. Em que consiste o trabalho imaterial e qual sua relação com o trabalho docente? (SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991 (Polêmicas do nosso tempo, v.40). p.11-12)

Sua resposta

3. Qual a relação entre o trabalho docente e a práxis revolucionária?

Sua resposta

4. Com base na videoaula assistida, nas leituras realizadas e na sua percepção de mundo de que maneira as mudanças no mundo do trabalho podem afetar a educação e o trabalho dos professores/as?

Sua resposta

Segunda semana: letramento docente

Durante a segunda semana de estudos do curso, foi abordado o conceito do letramento docente. Nessa oportunidade puderam ser aprofundadas questões relativas a conceituação do letramento propriamente dito e sua relação com a docência. Igualmente, conceitos importantes em relação ao signo linguístico na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2006) ajudaram a compreender a amplitude do letramento docente, como ação baseada em práticas de leitura e escrita, ou seja na palavra, “fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2006, p.34).

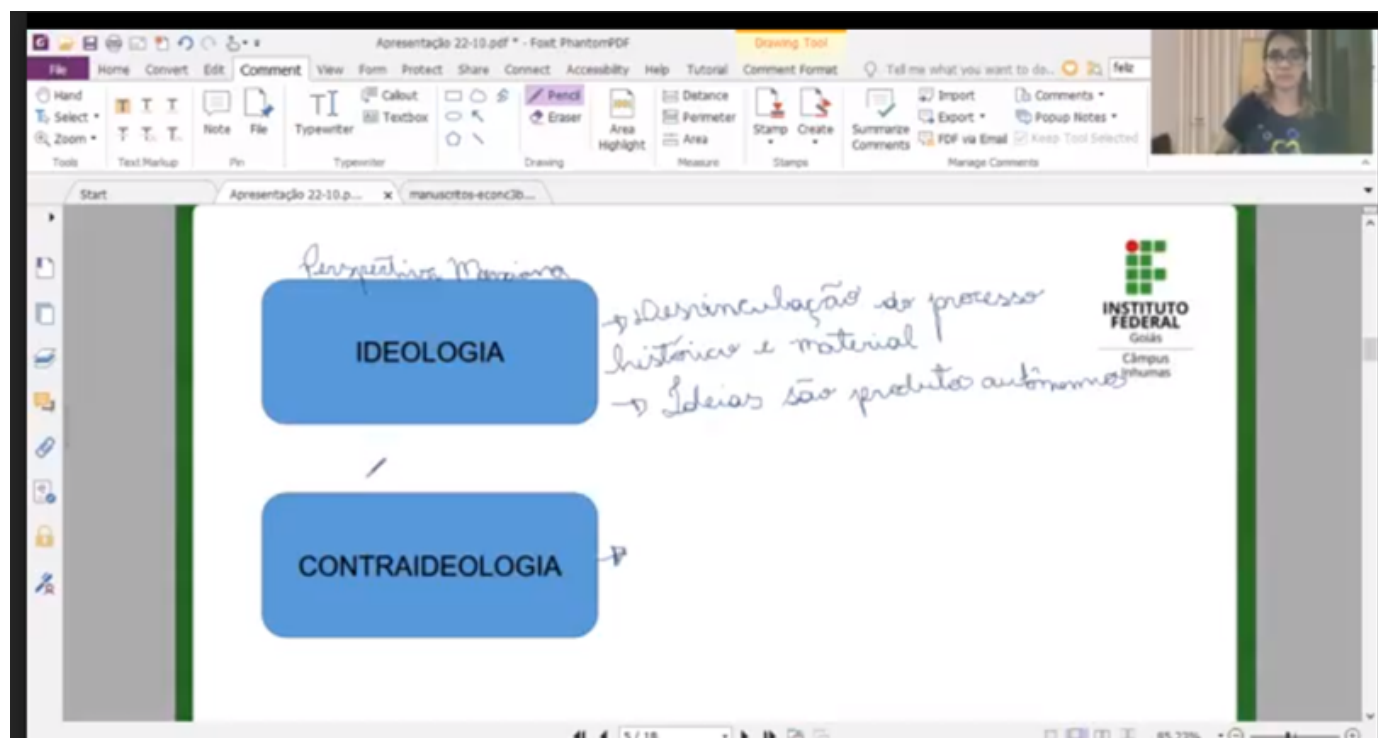
Partindo deste princípio bakhtiniano, pôde-se compreender que o trabalho docente não é neutro, uma vez que é na palavra que se materializa o corpo social, é na língua que as batalhas ideológicas são travadas (BAKHTIN, 2006) e é por meio dela, igualmente, entendendo-a enquanto instrumento, que desigualdades podem ser mantidas ou superadas.

Para finalizar a semana de estudos, a atividade, elaborada no formato de pergunta, trazia como proposta a reflexão acerca do letramento do professorado como instrumento de emancipação docente como também de emancipação social.

TEMA

Letramento docente.

VIDEOAULA



MATERIAL DE LEITURA



Material de leitura



Lígia Bruna Gonçalves Vargas • 24 de out. de 2021 Editado às 24 de out. de 2021

Leitura para compreensão de alguns conceitos trabalhados na videoaula:

Marxismo e filosofia da linguagem: Introdução (p. 12 a 19)

Preciso "ensinar" o letramento: não basta ensinar ler e escrever?: p. 8-18

Letramento docente: leitura e escrita do mundo e da escola: todo o artigo



kleiman-nc3a3o-basta-ensi...
PDF



Bakhtin-Marxismo_filosofia_...
PDF



LSR.pdf
PDF



rosso 2.pdf
PDF

 Comentários da turma

ATIVIDADE FORMATIVA DA SEMANA

É possível ao professorado utilizar as práticas de letramento, as quais fundamentam e permeiam suas atividades laborais, em uma perspectiva de emancipação da categoria a que pertence e, mais amplamente, na luta pela emancipação social? Fundamente sua resposta na leitura do material indicado (sobretudo Rosso et al, 2011), nas discussões levantadas nas videoaulas (mormente aquelas relacionadas à práxis revolucionária) e em suas experiências na área da docência.

Terceira semana: letramento docente e autonomia

Durante o decorrer da terceira semana, foi oportunizado o estudo mais aprofundado das relações entre letramento docente e autonomia, sendo assim, foi necessária a gravação de duas videoaulas para atender minimamente a complexidade das questões levantadas. Para tanto, primeiramente recordou-se o sentido do termo letramento docente (amplamente discutido na última semana), bem como sua relação com a práxis, na perspectiva da elaboração da realidade (KOSÍC, 1976, p. 222). Na sequência, foi explorado o sentido de autonomia como:

"[...] a independência intelectual que se justifica pela ideia da emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente nossa concepção de ensino e da sociedade." (CONTRERAS, 2012, p. 223).

Assim, foi discutido a autonomia docente como um direito educacional e uma necessidade educativa (CONTRERAS, 2012), em que, partindo dessa concepção, foi possível criar as bases para uma aproximação mais estreita entre autonomia, letramento docente e formação omnilateral. Nesse sentido, a didática da Pedagogia Histórico-Crítica, apresentada por Saviani (2008) em cinco momentos, mostrou-se apropriada para realizar o “movimento do pensamento no pensamento”, ao se “debruçar sobre a prática para apreendê-la e compreendê-la, uma vez que “não existe atividade teórica fora da prática” (KUENZER, 2008, p. 23).

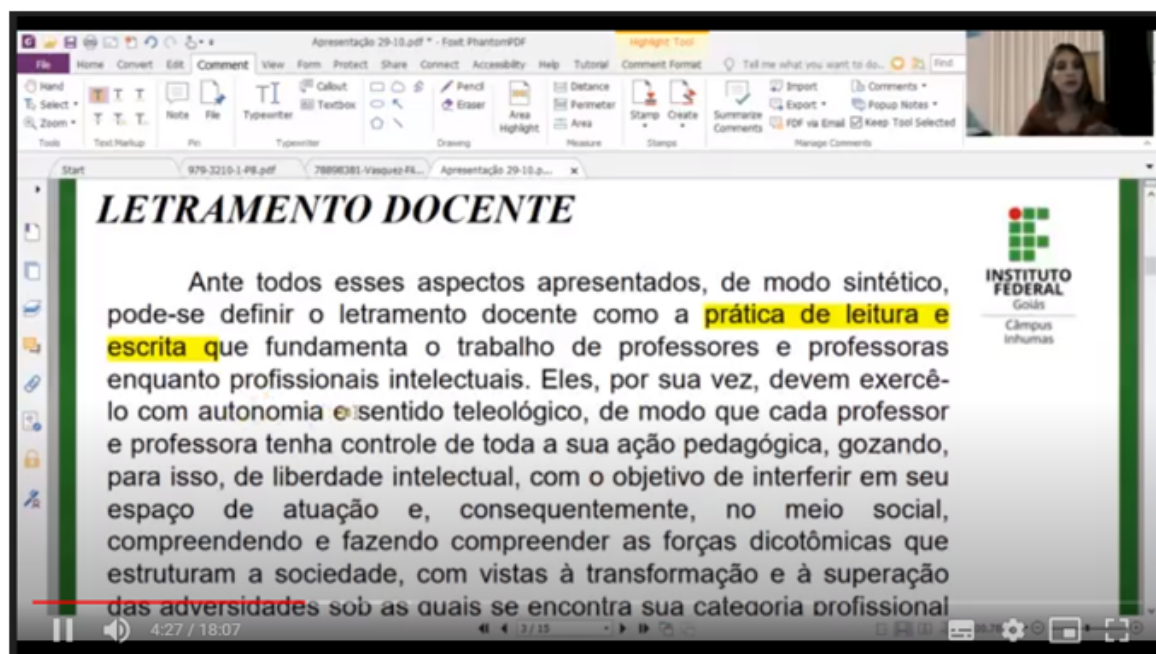
Por fim, a atividade proposta foi a elaboração de um relato de experiências que incitava os cursistas a refletirem acerca do letramento docente, das mudanças no mundo do trabalho e da perda de autonomia profissional a partir das próprias vivências relacionadas à educação.

TEMA

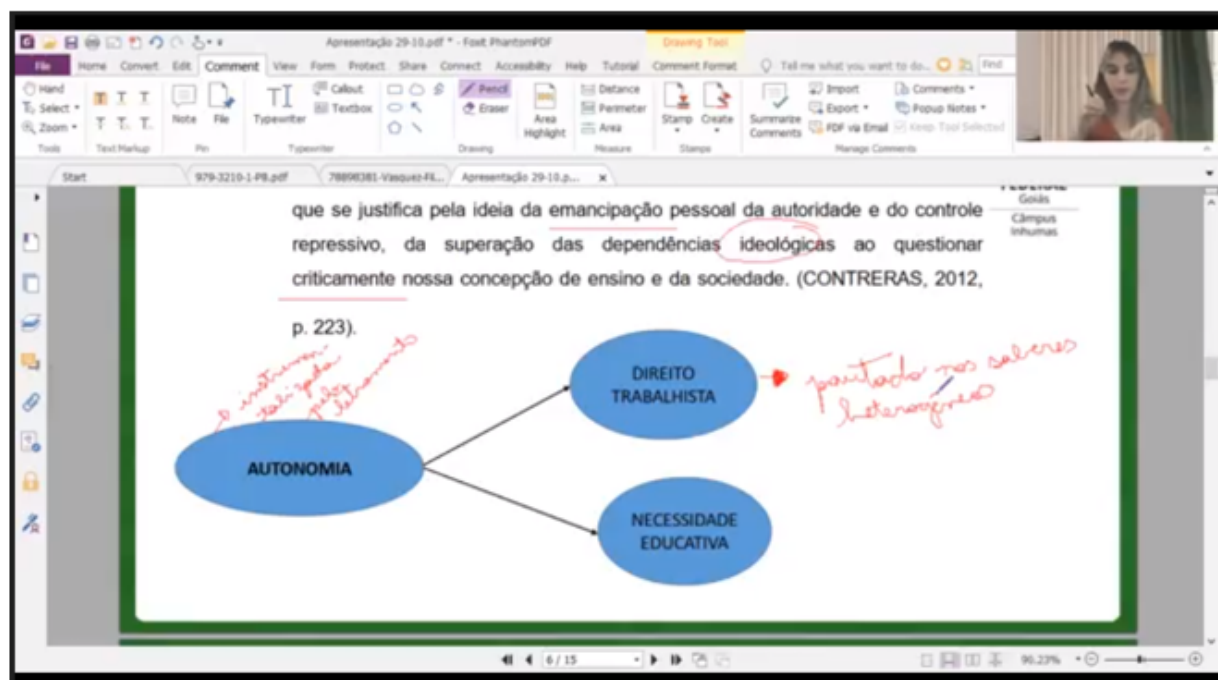
Letramento docente e a autonomia profissional de professores e professoras.

VIDEOAULAS

Videoaula 1



Videoaula 2



ATIVIDADE FORMATIVA DA SEMANA

Lígia Bruna Gonçalves Vargas postou uma nova atividade: Ativi... Data de entrega: 4 de nov. de 2021

Item postado em 29 de out. de 2021 Editado às 29 de out. de 2021

Com base nos temas letramento docente, mudanças no mundo do trabalho e (perda de) autonomia profissional do professorado, escreva um relato de experiências baseado em suas vivências no campo da docência (ou da educação de maneira geral). Traga uma experiência significativa (ou mais de uma) que ilustre a sua percepção sobre os temas. Assista ao vídeo com maiores explicações.

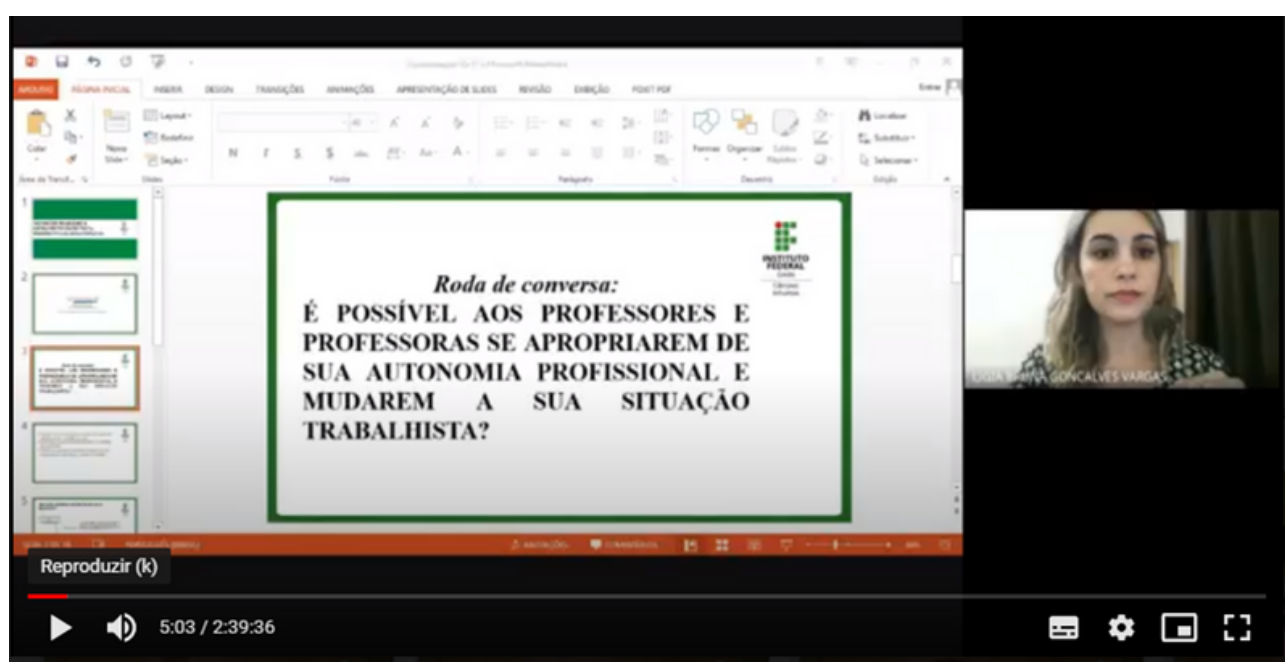
zoom_0.mp4
Vídeo

Nessa atividade, julgou-se conveniente a postagem de um vídeo contendo maiores informações sobre a realização da atividade.

Quarta semana: roda de conversa

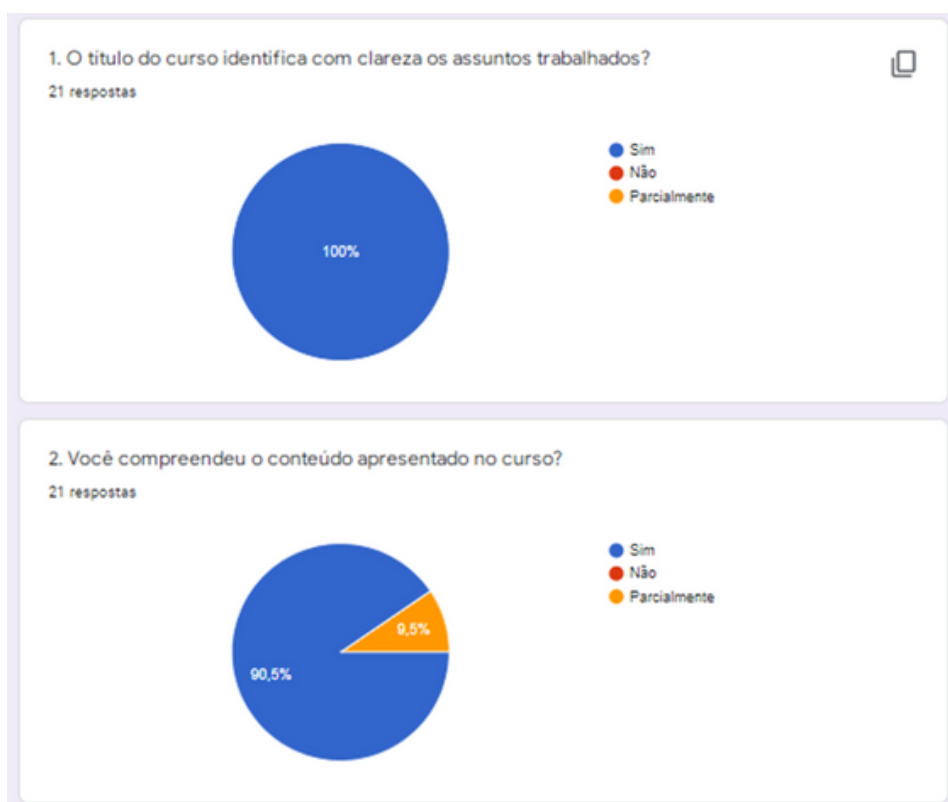
O último encontro foi realizado de maneira síncrona, na forma de roda de conversa, via plataforma Google Meet e foi um momento dedicado para que os cursistas pudessem compartilhar suas experiências no campo educacional, conduzindo seus relatos para uma abordagem mais crítica, conforme vinha sendo trabalhado no decorrer do curso.

Assim, inicialmente, a professora mediadora lembrou, de maneira breve, alguns assuntos anteriormente discutidos tais como: a divisão social do trabalho, a questão da omnilateralidade em contraposição a unilateralidade, as mudanças no mundo do trabalho e como elas afetam o trabalho docente e o conceito de letramento docente, bem como sua relação com a autonomia e emancipação (da categoria e humana). A pergunta norteadora da roda de conversa foi a seguinte: é possível aos professores e professoras se apropriarem de sua autonomia profissional e mudarem a sua situação trabalhista? Como incremento, também foi perguntado aos cursistas, se eles acreditavam que os professores e professoras percebiam que as mudanças no mundo do trabalho, externas à educação, influenciavam o trabalho docente dentro das instituições educativas.



Por fim, os cursistas compartilharam suas experiências, conforme pediam a palavra, e os demais teciam comentários via chat da própria plataforma. A professora mediadora, na oportunidade, esclareceu algumas dúvidas que ainda restavam e fez algumas falas pontuais, com o objetivo de aproximar as falas, emanadas das experiências reais dos participantes, da teoria apresentada no decorrer do curso.

Formulário de avaliação do curso



3. O conteúdo abordado foi relevante para a sua formação?

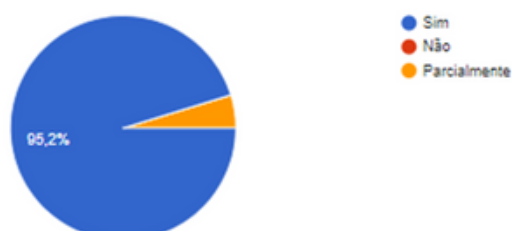


21 respostas



4. A metodologia utilizada para o desenvolvimento do curso foi satisfatória?

21 respostas



7. Este é um espaço aberto para você fazer qualquer comentário (sugestão, crítica, elogio etc.) a respeito do curso. Sua opinião é muito importante!

13 respostas

Acredito que estudos assim merecem muito reconhecimento e valorização. O sentimento é de extrema gratidão por ter tido o privilégio de fazer parte de um curso que agregou tanto em minha trajetória. Me fez refletir bastante sobre o tipo de postura que posso construir e desconstruir enquanto profissional e docente.

O curso foi de grande importância para a minha formação profissional.

O curso foi de grande importância para o meu crescimento profissionalmente.

Sou grata pela oportunidade de realizar o curso, foi de grande auxílio para ampliar meu conhecimento e para aguçar em mim o desejo de compreender mais sobre o assunto.

Parabenizo a professora que ministrou as aulas, utilizou uma linguagem clara e objetiva que possibilitou compreender o conteúdo.

Quero parabenizar a professora, pela dedicação ao curso, foi muito produtiva importante para meu aprendizado. Estou muito feliz com as aulas ministradas pela professora Lígia.

7. Este é um espaço aberto para você fazer qualquer comentário (sugestão, crítica, elogio etc.) a respeito do curso. Sua opinião é muito importante!

13 respostas

Curso excelente. Didática excelente. Abordagem do tema de forma acessível, sem complicações. O assunto muito relevante e útil para minha formação.

Obrigada pela iniciativa... Gostaria de participar de outros cursos que aparecer...

Excelente!

A professora demonstrou bastante clareza em suas falas assim como domínio do conteúdo, conseguiu engajar os discentes com paralelo do conteúdo ministrado e uma análise de conjuntura contextualizada, trouxe literaturas que apresentaram uma excelente curadoria, ampliando o repertório bibliográfico dos alunos, trazendo à Luz conhecimentos e debates importantes que contribuirão bastante para o letramento dos professores.

Quero deixar um agradecimento especial à professora que soube conduzir com propriedade a formação, nos fazendo repensar práticas rumo à uma mudança de postura não só na ambiente do trabalho, mas para a vida. Pois, o que nos ficou claro é que o empoderamento vem pela história conhecida, pela história contada e não aquilo que se "presume, se acha". Devemos e podemos ir além com nossa arte de educar! Gratidão!!!!

7. Este é um espaço aberto para você fazer qualquer comentário (sugestão, crítica, elogio etc.) a respeito do curso. Sua opinião é muito importante!

13 respostas

Acredito que estudos assim merecem muito reconhecimento e valorização. O sentimento é de extrema gratidão por ter tido o privilégio de fazer parte de um curso que agregou tanto em minha trajetória. Me fez refletir bastante sobre o tipo de postura que posso construir e desconstruir enquanto profissional e docente.

O curso foi de grande importância para a minha formação profissional.

O curso foi de grande importância para o meu crescimento profissionalmente.

Sou grata pela oportunidade de realizar o curso, foi de grande auxílio para ampliar meu conhecimento e para aguçar em mim o desejo de compreender mais sobre o assunto.

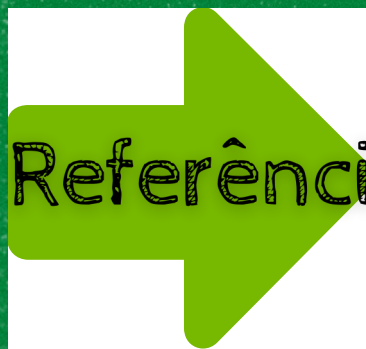
Parabenizo a professora que ministrou as aulas, utilizou uma linguagem clara e objetiva que possibilitou compreender o conteúdo.

Quero parabenizar a professora, pela dêa dela ao curso, foi muito produtiva importante para meu aprendizado. Estou muito feliz com as aulas ministrada pela professora Lígia.

Quero parabenizar a professora, pela dêa dela ao curso, foi muito produtiva importante para meu aprendizado. Estou muito feliz com as aulas ministrada pela professora Lígia.

Adorei o curso, espero em breve encontrá-la novamente professora! Contribuiu muito para meu conhecimento.

Os temas tratados no curso são relevantes e durante a formação passaram batidos. Gostei muito.



Referências

ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOSIK, K. Dialética do concreto. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

ROSSO, A.J.; TOZETTO, A.S.; BRANDT, C.F.; FREIRE, L.I.F.; CERRI, L.F.; LANKSHEAR, C.; LAWLER, M. Literacy, schooling and revolution. UK: The Falmer Press, 1987.

SAVIANI, D. Escola e democracia. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991 (Polêmicas do nosso tempo, v.40).

SILVA, A. M. Formas e tendências de precarização do trabalho docente: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras. Curitiba: CRV, 2020.

STREET, B.V. Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Autorização para participação em questionário



Caro participante,

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada "Letramento docente e as balizas do mundo do trabalho: um proposta de formação profissional emancipatória".

Meu nome é Lígia Bruna Gonçalves Vargas e sou a pesquisadora responsável e mestrande do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica no Campus Anápolis, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Daniella de Souza Bezerra.

Esclareço que será assegurado a você medidas que garantam a sua liberdade de participação, a privacidade, o anonimato e a preservação dos dados que possam identificá-lo. Caso você sinta qualquer desconforto com a pesquisa, fique à vontade para não responder ao questionário, ou desistir mesmo após a coleta dos dados, pois lhe será assegurado todos os direitos em participar da pesquisa sem lhe causar nenhum tipo de dano ou prejuízo, bastando apenas entrar em contato com a pesquisadora por e-mail ou telefone.

As dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (ligiabgv.pesquisa@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62) 98405-4470.

Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62) 3237-1821 ou e-mail (cep@ifg.edu.br).

Desde já agradeço seu apoio!

Informe o seu e-mail.



Texto de resposta curta

Para acessar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) clique no link <https://bit.ly/3xXMm5t>. Após ciência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você:



- ☐ Concorda em participar da pesquisa.
- ☐ Não concorda e deseja encerrar a participação.



QUESTIONÁRIO



Descrição (opcional)

1. Qual é o seu nível de formação?

- ☐ Ensino Médio
- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Pós-doutorado

1/1

2. Qual o nível e/ou modalidade da educação você atua?

- ☐ Educação básica
- ☐ Ensino Superior
- ☐ Educação Profissional e Tecnológica
- ☐ Não atuo

3. Você atua na rede de ensino pública ou privada?

- ☐ Rede pública
- ☐ Rede privada
- ☐ Ambas as redes
- ☐ Não atuo.

4. Em que região/estado do país você atua?

Texto de resposta curta

.....

5. Que palavra ou expressão você vincularia ao termo letramento docente?

Texto de resposta longa

.....

6. Você investe tempo em práticas relacionadas à leitura e à escrita? Por quê?

Texto de resposta longa

.....

7. As práticas de leitura e escrita podem impactar diretamente em sua prática pedagógica? Por quê?

Texto de resposta longa

.....

8. As mudanças nas leis trabalhistas e nas formas de trabalho não diretamente relacionadas à educação podem impactar na qualidade de seu trabalho enquanto professor ou professora? Justifique.

Texto de resposta longa

.....

9. As suas práticas de leitura e escrita podem influenciar nas condições trabalhistas dos professores e professoras? Justifique.

Texto de resposta longa

.....

10. As suas práticas de leitura e escrita podem influenciar no nível de autonomia exercido no exercício de sua função? Justifique.

Texto de resposta longa

.....

11. A autonomia para o desenvolvimento do trabalho docente pode influenciar nas condições de trabalho de professores e professoras? Explique o seu ponto de vista a respeito do assunto.

Texto de resposta longa

12. Você lê, compreende e interage diante de textos das políticas educacionais? Justifique.

Texto de resposta longa

13. Você participa da construção das políticas institucionais? De que maneira?

Texto de resposta longa

14. Em que medida as alterações nas políticas educacionais e institucionais alteram o trabalho docente?

Texto de resposta longa

15. Você gostaria de participar de um curso de extensão que abordasse a temática do letramento docente e do trabalho na educação?

☐ Sim

☐ Não

16. Você gostaria que esse curso fosse realizado no formato:

☐ síncrono (realização simultânea à aula)

☐ assíncrono (realização por meio de videoaulas gravadas)

☐ misto (aulas reservadas a encontros síncronos e momentos assíncronos)

☐ indiferente

Seção 3 de 3

Finalizamos!

Obrigada pela sua participação.

