

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

**ZARAH BARBOSA LIRA**

**A FELICIDADE NO TRABALHO DOCENTE E A MEDIAÇÃO DAS  
POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DE  
PERNAMBUCO**

São Luís, MA

2020

**ZARAH BARBOSA LIRA**

**A FELICIDADE NO TRABALHO DOCENTE E A MEDIAÇÃO DAS  
POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DE  
PERNAMBUCO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Políticas Públicas.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Josefa Batista Lopes

São Luís, MA

2020

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Lira, Zarah Barbosa.

A FELICIDADE NO TRABALHO DOCENTE E A MEDIAÇÃO DAS  
POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DE PERNAMBUCO /  
Zarah Barbosa Lira. - 2020.

214 f.

Orientador(a): Josefa Batista Lopes.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em  
Políticas Públicas/ccso, Universidade Federal do Maranhão,  
São Luís, 2020.

1. Felicidade. 2. Trabalho Docente. 3. Valorização  
Docente. I. Lopes, Josefa Batista. II. Título.

**ZARAH BARBOSA LIRA**

**A FELICIDADE NO TRABALHO DOCENTE E A MEDIAÇÃO DAS  
POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DE  
PERNAMBUCO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Políticas Públicas.

Aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Josefa Batista Lopes** (Orientadora)  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

---

**Profa. Dra. Darcilene Claudio Gomes**  
Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj)

---

**Profa. Dra. Denise Bessa**  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

---

**Profa. Dra. Joana Coutinho**  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

---

**Profa. Dra. Marina Maciel Abreu**  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Aos meus pais, Cesário José de Lira e Francisca Barbosa do  
Nascimento, *in memoriam*, com o sentimento de que  
permanecem vivos no meu amor e gratidão.

## AGRADECIMENTOS

Sem a valiosa ajuda de pessoas e instituições esta longa jornada na feitura desta tese, não teria chegado a termo. Assim, as próximas linhas expressarão minha gratidão por terem contribuído por este momento de **Felicidade**.

A Deus, pela certeza de que com fé a vida é mais feliz.

À minha orientadora Professora Doutora Josefa Batista Lopes, pela dedicação e pela generosidade em ter-me 'adotado' como sua orientanda, conduzindo-me com competência, paciência e carinho para realização deste sonho.

À Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), na pessoa do Professor Doutor Fernando José Freire, pela iniciativa quando estive à frente da presidência da Fundação Joaquim Nabuco, no período de 2011 a 2014, para realização do Doutorado Interinstitucional (Dinter) com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (Facepe), pelo auxílio financeiro, fundamental para o período de estada no Maranhão.

Aos mais que colegas, amigos que fiz no Dinter, pela vivência e saberes compartilhados.

À minha amiga Mônica Monteiro, por estar sempre presente, estimulando e contribuindo desde sempre, nos momentos de crescimento profissional. Pela sua amizade, rogo que a vida não nos separe jamais.

À minha mais que amiga, irmã que a vida me presenteou, Lília Noronha, porque foi uma das maiores incentivadoras desde a época da seleção do doutorado. Suas palavras motivadoras foram fundamentais no enfrentamento dos desafios durante os últimos quatro anos.

Aos amigos da Fundação Joaquim Nabuco, particularmente nas pessoas de Cibele Rodrigues, Sylvia Couceiro e Túlio Velho Barreto, pelas leituras empréstimos de livros e aconselhamentos e à Darcilene Gomes, por ter aceitado o convite para participar da banca.

Às professoras doutoras Denise Bessa Leda, Joana Coutinho e Marina Maciel Abreu, pelas observações e críticas, no momento de qualificação do texto preliminar da tese que me fizeram repensar e buscar novos caminhos para a minha pesquisa.

À minha querida professora de *yoga* Daniela Meira que me conduziu de forma tão amorosa pelos caminhos do *ashtanga*, essencial que foi no meu equilíbrio emocional para concretude deste trabalho, apesar das perdas nos últimos tempos. Certamente, ela nem sabe o quanto que lhe sou grata.

Ao meu filho, Armando Ribeiro Gonçalves Neto, desde sempre, o meu maior incentivador.

A todas as pessoas amigas e as minhas irmãs, Karla e Silvana, que participaram, direta ou indiretamente, da realização desse sonho. A elas, o meu muito obrigada.

“O trabalho não produz somente mercadorias;  
ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria”.  
(Marx)

“Nos sonhos de uma vida melhor sempre residiu o  
anseio de felicidade, que só pode ser inaugurado pelo marxismo.”  
(Bloch)

“É!  
A gente quer valer o nosso amor  
A gente quer valer nosso suor  
A gente quer valer o nosso humor  
A gente quer do bom e do melhor...

A gente quer carinho e atenção  
A gente quer calor no coração  
A gente quer suar, mas de prazer  
A gente quer é ter muita saúde  
A gente quer viver a liberdade  
A gente quer viver felicidade...

É!  
A gente não tem cara de panaca  
A gente não tem jeito de babaca  
A gente não está  
Com a bunda exposta na janela  
Prá passar a mão nela...

É!  
A gente quer viver pleno direito  
A gente quer viver todo respeito  
A gente quer viver uma nação  
A gente quer é ser um cidadão  
A gente quer viver uma nação...”  
(Gonzaguinha)

## RESUMO

Produto de um estudo sobre a relação felicidade e trabalho docente, considerando a mediação das políticas de valorização docente em Pernambuco, esta tese expressa um esforço para entender essa relação em sua totalidade complexa, a partir da compreensão de cada um dos dois eixos temáticos que a constituem em suas especificidades, no sentido de desvelar a importância das políticas de valorização docente para a felicidade no trabalho dos (as) professores (as) no ensino médio do sistema público de Pernambuco. Apoiada em pesquisa teórica, parte-se do entendimento de que o trabalho, como momento fundante da realização do ser social, é decisivo para a felicidade, considerada desde a Grécia antiga como a maior das aspirações humanas. Ancorada na literatura marxiana e marxista, bem como na Psicodinâmica do Trabalho, desenvolvida por Christophe Dejours, busca-se entender o sentido do trabalho na sociedade capitalista e sua valorização para a felicidade no trabalho docente. O trabalho, sob o regime capitalista, adquire um caráter de estranhamento para o trabalhador, deixando de ser meio de realização e felicidade humana para ser mero meio de sobrevivência, tornando-se trabalho de sacrifício e sofrimento. Na dinâmica do capitalismo, o trabalho docente no ensino público, embora não seja produtor de bens de capital, está subordinado ao regime capitalista de forma política e ideológica, com traços de alienação resultantes do aprofundamento do controle sobre o trabalho docente. A valorização docente na sociedade capitalista decorre do valor da educação para essa sociedade, cuja concepção é de cunho econômico sob o argumento de formar indivíduos para o mercado de trabalho. O entendimento de que a educação na sociedade capitalista está a serviço da perpetuação alienante do capital e subordinada aos interesses particulares da classe dominante, põe em relevo a importância do papel social da docência para ajudar a romper com os princípios da concepção liberal, legitimadora da injustiça social. As reformas neoliberais no âmbito da educação, sob os auspícios de organismos internacionais, que trazem subjacentes desregulação, privatização e flexibilização, resultam em intensificação, responsabilização e precarização do trabalho docente, tendo influência negativa na saúde física e psíquica dos (as) professores (as), a exemplo da Síndrome de *Burnout*. Das políticas de valorização docente do ensino médio em Pernambuco, é possível afirmar que embora tragam em seus discursos uma mensagem de valorização dos docentes, ainda que apareçam como resposta à luta incessante da categoria nesse sentido, além de não serem acompanhadas de melhoria nas condições de trabalho, em nada favorecem para que a categoria se sinta valorizada e prestigiada, sendo algumas delas até consideradas políticas de controle e dominação que contribuem para o processo de desprofissionalização e desvalorização da carreira docente. Por fim, da complexidade do estudo teórico, articulado aos achados empíricos, depreende-se que, se a mediação de políticas de valorização docente é essencial para a felicidade no trabalho docente, a superação do trabalho alienado, o qual retira do ser humano aquilo que lhe confere sua humanidade, é uma questão crucial para a fruição da atividade laboral, como condição para uma vida feliz no trabalho docente.

**Palavras-chave:** Felicidade. Trabalho Docente. Valorização Docente.



## ABSTRACT

Result of a study on the relationship between happiness and teaching work, considering the mediation of the policies of teacher appreciation in Pernambuco, this thesis aims to understand this relationship in its complex totality, based on the understanding of each of the two thematic axes that constitute in their specificities, in the sense of unveiling the importance of teacher valorization policies for happiness in the work of teachers in secondary education in the public system of Pernambuco. Supported by theoretical research, it is based on the understanding that work, as the foundation of the realization of the social being, is decisive for happiness, considered since ancient Greece as the greatest of human aspirations. Anchored in Marxian and Marxist literature, as well as in the Psychodynamics of Work, developed by Christophe Dejours, it seeks to understand the meaning of work in capitalist society and its appreciation for happiness in teaching work. In capitalist regime, work acquires a character of strangeness for the worker, ceasing to be a means of fulfillment and human happiness to be a mere means of survival, becoming work of sacrifice and suffering. In capitalist dynamics, teaching work in public education, although it is not a producer of capital goods, is subordinated to capitalist regime in a political and ideological way, with traces of alienation resulting from the deepening of control over teaching work. The teacher appreciation in the capitalist society stems from the value of education for that society, whose conception is of an economic nature under the argument of training individuals for the labor market. The understanding that education in capitalist society is at the service of the alienating perpetuation of capital and subordinated to the particular interests of the ruling class, highlights the importance of the social role of teaching to help break with the principles of the liberal conception, legitimizing social injustice. Neoliberal reforms in education, under the auspices of international organizations, which bring about deregulation, privatization and flexibility, result in intensification, accountability and precariousness of teaching work, having a negative influence on *teachers'* physical and psychological health, like the Burnout Syndrome. From the policies of teaching valorization of high school in Pernambuco, it is possible to affirm that although their speeches brings a message of appreciation of teachers, even though they appear in response to the category's incessant struggle in this sense, in addition to not being accompanied by improvement in the conditions of work, do nothing to make the category feel valued and prestigious, some of which are considered policies of control and domination that contribute to the process of deprofessionalization and devaluation of the teaching career. Finally, from the complexity of the theoretical study, linked to the empirical findings, it appears that, if the mediation of teaching valorization policies is essential for happiness in teaching work, the overcoming of alienated work, which removes from the human being what gives it its humanity, it is a crucial issue for the enjoyment of work activity, as a condition for a happy life in teaching.

**Keywords:** Happiness. Teaching Work. Teacher Appreciation.

## **LISTA DE QUADROS E TABELAS**

Quadro 1 - Documentos, leis e decretos sobre as políticas de valorização docente	20
Tabela 1 - Taxa de analfabetismo de Pernambuco por faixa etária – 2012 a 2015	147
Tabela 2 - Taxa de abandono escolar da Rede Estadual de Pernambuco – 2013 a 2016	148
Tabela 3 - Quantidade de professores por tipo de vínculo – 2014 a 2017	149
Tabela 4 - Percentual de professores efetivos por nível de pós-graduação – 2017	150
Tabela 5 - Remuneração média dos professores por nível de instrução	151
Tabela 6 - Número de docentes por grau de instrução	157
Tabela 7 - Resultado do IDEB 2018 no Nordeste	180

## LISTA DE SIGLAS

BDE	Bônus de Desempenho Educacional
BIRD	Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento
CELPE	Companhia de Eletrificação de Pernambuco
CID	Classificação Internacional de Doenças
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DEM	Democratas
DINTER	Doutorado Interinstitucional
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente
GREs	Gerências Regionais de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INDG	Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBC	Movimento Brasil Competitivo
MEC	Ministério da Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OREALC	Oficina Regional de Educação para América Latina
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PCCV	Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
PMPG-PE	Programa de Modernização da Gestão Pública no Estado de Pernambuco
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFORMAÇÃO	Programa para Formação de Professores em Exercício
PROGAPE	Programa Especial de Graduação em Pedagogia
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional Básica de Pernambuco
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SINTEPE	Sindicato dos Profissionais da Educação em Pernambuco
TDEBB	Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>1 A FELICIDADE COMO ASPIRAÇÃO HUMANA E CONSTRUÇÃO HISTÓRICA</b>	22
1.1 A FILOSOFIA E A TEOLOGIA COMO CAMINHOS PARA A FELICIDADE	22
1.1.1 O que a Filosofia tem a dizer sobre felicidade	22
1.1.2 Da felicidade celeste à terrestre	47
1.2 A EXPRESSÃO NA MÚSICA: “QUEM CANTA SEUS MALES ESPANTA”	54
1.3 UMA ABORDAGEM SOBRE A BASE PSÍQUICA DA FELICIDADE	61
1.4 ARTICULANDO AS CONCEPÇÕES DE FELICIDADE	68
<b>2 O SENTIDO DO TRABALHO E SUA VALORIZAÇÃO COMO MEDIAÇÃO PARA A FELICIDADE NO TRABALHO DOCENTE</b>	77
2.1 SOBRE A CATEGORIA TRABALHO E O TRABALHO ASSALARIADO	77
2.1.1 Trabalho e a particularidade do trabalho docente na sociedade capitalista	92
2.1.2 As reformas educacionais nos ensinos fundamental e médio e seus impactos no trabalho docente	99
2.1.3 Intensificação do trabalho docente	107
2.2 ALGUMAS PREMISSAS DA VALORIZAÇÃO DOCENTE	117
2.2.1 Valorização ou desvalorização docente?	117
2.2.2 A função social do docente como fundamento básico de sua valorização no processo educacional	124
2.2.3 O reconhecimento pela sociedade e pelo Estado como elemento constitutivo da valorização docente	129
2.2.3.1 A educação como necessidade histórica	132
2.2.3.2 O Estado e as políticas de valorização docente na acepção capitalista: alguns apontamentos	139
<b>3 AS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO: EXPECTATIVA E DESILUSÃO NA FELICIDADE DOCENTE</b>	144
3.1 O CONTEXTO SOCIODEMOGRÁFICO EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO	144
3.2 A VALORIZAÇÃO DOCENTE ANUNCIADA NOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO	152
3.3 A VALORIZAÇÃO DOCENTE NO ALINHAMENTO NEOLIBERAL: ENTRE A SEDUÇÃO E A PUNIÇÃO	155
3.3.1. A origem no Governo Jarbas Vasconcelos	155
3.3.2. Aprofundamento nos Governos Eduardo Campos e Paulo Câmara	162
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	181
<b>REFERÊNCIAS</b>	192
<b>APÊNDICE - Autorização para divulgação de entrevista oral</b>	213

## INTRODUÇÃO

A relação felicidade e trabalho docente, considerando as políticas de valorização docente no estado de Pernambuco, é o objeto de estudo desta tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no âmbito do doutorado interinstitucional (Dinter) desenvolvido entre a UFMA e a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). A pesquisa está integrada à área de concentração de Políticas Públicas e Movimentos Sociais e à linha de pesquisa de Estado, Trabalho e Política.

E por que estudar a relação felicidade e trabalho docente?

A minha primeira motivação deveu-se a uma razão institucional. A Fundaj, entidade ligada ao Ministério da Educação (MEC), na qual estou vinculada, foi demandada, ainda na gestão do Ministro Fernando Haddad, no período de 2005 a 2012, a analisar políticas educacionais, com o fito de produzir conhecimento para subsidiar ações e projetos do governo federal.

Com essa indicação institucional, orientei meu interesse para as políticas de valorização docente, um dos destaques entre as políticas para educação no MEC, desde os anos 1990, e uma reivindicação histórica dos docentes em geral. Nesta tese minha atenção está voltada para políticas de valorização dirigidas aos docentes do médio no estado de Pernambuco no período de 2002 a 2017.

Meu interesse por essas políticas, desde o início, se relacionou a uma questão que há algum tempo me despertava interesse de estudo: a felicidade. Em particular a felicidade no trabalho. Está presente nesse aspecto minha própria experiência de ‘felicidade no trabalho’ numa instituição onde pude desenvolver minha potencialidade humana por meio de um trabalho livre da alienação e da subjugação de chefias tirânicas, a Fundaj, lugar em que trabalho desde 1986.

Na Fundaj fiz amigos, pude realizar um trabalho com liberdade e autonomia, cresci profissionalmente, desenvolvi projetos, fui chefe e fui chefiada, sempre num ambiente de respeito e solidariedade. Isso, indubitavelmente, teve rebatimento na minha vida genérica, no sentimento de uma vida cheia de sentido. Como entendido por Ricardo Antunes, “[...] uma vida cheia de sentido *fora* do trabalho supõe uma vida dotada de sentido *dentro* do trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 173, grifos do autor).

Penso que, em boa medida, esse sentimento de autorrealização profissional só foi possível porque sempre fui muito valorizada profissionalmente, pelos pares e pela instituição. Valorização que fez com que me sentisse reconhecida e prestigiada, o que me leva a crer o quão importante é a valorização para a felicidade de um trabalhador.

Ademais, a par desse sentimento de valorização, é relevante para a minha felicidade, o papel que a educação teve para a formação do ser humano pleno e autoconfiante das suas escolhas que vim a me tornar.

Mas o que é para mim uma motivação pessoal, individual, aparentemente simples, é, no entanto, apenas um indicativo para o estudo de uma questão complexa: a relação felicidade e trabalho, na particularidade do trabalho docente. Uma mirada preliminar ampla, dirigida a essa complexa relação, portanto para além de meu caso e até de muitos outros casos de trabalhadores felizes no trabalho e pelo trabalho, mostra que o trabalho parece não ser espaço de felicidade na sociedade capitalista diante de suas múltiplas determinações.

No trabalho docente, em particular, as intensas e históricas reivindicações pela valorização docente expõem uma profunda insatisfação dessa categoria de trabalhadores jamais satisfeita nessa sociedade. Através do próprio trabalho que desenvolvo na Fundaj tenho observado o quanto ao longo do tempo essa categoria profissional vem sendo desprestigiada e até mesmo humilhada numa clara expressão da desvalorização do seu trabalho.

No caso de Pernambuco, os sucessivos governos desde 2002 vêm adotando um sistema marcadamente gerencialista, que na área da educação responsabiliza sobremaneira os docentes pelo sucesso escolar. Como será abordado neste estudo, isso pode resultar num sentimento de culpabilização e aviltamento da profissão e, conseqüentemente, a um estado de sofrimento no trabalho, o que dificulta que os professores encontrem a felicidade no exercício da docência.

É, portanto, na relação felicidade e trabalho docente, considerando a mediação das políticas de valorização docente em Pernambuco, que se situa o objeto desta tese. Trata-se de um esforço para entender essa relação em sua totalidade complexa, a partir da compreensão de cada um dos dois eixos temáticos que a constituem em suas especificidades – felicidade e trabalho – no sentido de desvelar a importância das políticas de valorização docente na construção da felicidade no trabalho dos professores no ensino médio do sistema público de Pernambuco.

No estudo, parte-se do entendimento de que o trabalho, como momento fundante da realização do ser social, é decisivo para a felicidade. Esta, considerada a maior das aspirações humanas desde a Grécia antiga e também uma construção histórica. Assim, a pesquisa orienta-se por três objetivos nucleares:

- a) identificar e apontar a articulação entre diferentes concepções de felicidade como aspiração humana e construção histórica;
- b) compreender o sentido do trabalho como mediação para a felicidade no contexto da evolução histórica do capitalismo e desvelar o significado da valorização para a felicidade no trabalho docente; e
- c) analisar as principais políticas de valorização docente desenvolvidas no ensino médio público no estado de Pernambuco em relação à felicidade no trabalho docente.

No intuito de atingir esses objetivos, esta tese apoia-se na literatura marxiana e marxista, bem como na teoria da Psicodinâmica do Trabalho, desenvolvida pelo psiquiatra e psicanalista francês Christophe Dejours, no entendimento de que são apropriadas, na perspectiva do materialismo histórico, para o estudo da categoria trabalho no modo de produção capitalista, ancorada no ensinamento de Althusser (1979, p. 45) quando diz que “[...] todo método comporta uma teoria, esteja ela explícita ou implícita”.

Dessa forma, para começar a pensar a complexidade da relação felicidade e trabalho, toma-se a indicação de Marx pela qual,

[...] 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. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (Fremdheit) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste (MARX, 2010, p. 82-83, primeiro grifo nosso; grifos posteriores do autor).

Isso decorre do fato de que, sob o sistema de metabolismo social do capital, o trabalho, de atividade vital, aparece ao homem apenas como meio de manutenção de sua existência física; e o produto do seu trabalho é incorporado ao capital, alienando-o do



objeto que produziu, se constituindo em trabalho de sacrifício, pelo qual o homem não se realiza.

Para Marx (2010, p. 84, grifos do autor) no trabalho estranhado,

[...] o trabalho, a *atividade vital*, a *vida produtiva* mesma aparece ao homem apenas como um *meio* para satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física. A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendrada de vida. No modo (*Art*) da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma species, seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem.

Desse modo, de acordo com o filósofo alemão, somente por meio da atividade vital consciente, por meio da atividade humana objetivada, é que o homem se afirma como ser genérico, constituído como tal,

[...] não somente quando prática e teoricamente faz do gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também – e isto é somente uma outra expressão da mesma coisa – quando se relaciona consigo mesmo como [com] o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como [com] um *ser universal* [e] por isso livre (MARX, 2010, p. 83-84, grifo do autor).

Assim, pode-se dizer que na perspectiva marxista, a felicidade somente é possível por meio da plena realização das potencialidades humanas, que tem como principal mediação, o trabalho livre da alienação e da subjugação. Estas são condições que não são verificadas no trabalho assalariado no modo de produção capitalista que aliena o homem do produto de seu trabalho, em prol do lucro obtido por meio da exploração da classe trabalhadora.

Nesses termos, o produto do trabalho ao ser apropriado pelo capital converte o trabalho de atividade vital em trabalho fetichizado e estranhado, que se defronta com o trabalhador como um ser hostil e estranho.

Contudo, para Antunes (2016), mesmo o processo de trabalho na sociedade capitalista não elimina que haja, para os trabalhadores em seus processos específicos de trabalho, ainda que eivados de alienação, momentos ou lampejos de realização ou humanização. Nesse sentido, para o autor, a busca de uma vida dotada de sentido a partir do trabalho permite explorar as conexões existentes entre trabalho e liberdade.

Também para Dejours (2007, p. 98), “o trabalho se revela essencialmente ambivalente. Pode causar infelicidade, alienação e doença mental, mas pode também ser mediador da autorrealização, da sublimação e da saúde”.

Nessa perspectiva o trabalho é visto como estruturante psíquico e como uma atividade preponderantemente humana, que tem como função a busca da sobrevivência e da autorrealização. Sendo assim, quando o trabalho não proporciona a garantia de sobrevivência e de autorrealização, transforma-se em fonte de fadiga, insatisfação e sofrimento, podendo levar ao adoecimento (DEJOURS, 2007).

Assim, a felicidade no trabalho encontra-se na atividade laboral livre da perversão, da alienação e da dominação, produtos das relações econômicas da sociedade capitalista.

Embora o trabalho docente no ensino público, *locus* deste estudo, não seja produtor de bens de capital e não esteja diretamente subordinado ao controle direto do capital, encontra-se submetido a ele de forma política e ideológica, com traços de alienação resultantes do aprofundamento do controle do trabalho docente, considerando ser a escola uma instituição do Estado Capitalista.

A política do governo estadual de Pernambuco, a partir de 2008, na área da educação é consubstanciada em um programa denominado ‘Programa de Modernização da Gestão’, que tem como foco a melhoria dos indicadores educacionais, perseguindo a gestão por resultados (PERNAMBUCO, 2008a).

Os sistemas de responsabilização têm sido implantados em larga escala no Brasil, particularmente a partir da década de 1990, na esteira das reformas denominadas neoliberais postas em marcha em muitos países sob os ditames do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, tendo como pressuposto a ampliação da esfera privada em detrimento da esfera pública (FELDFEBER; OLIVEIRA, 2006).

Para além dos sistemas de responsabilização, os aspectos apontados como causadores do mal-estar docente, desde a precarização, a intensificação do trabalho, a violência, a exclusão do professor do processo do seu trabalho; passando pelos discursos midiáticos, que moldam uma imagem do docente como o único responsável pelo bom desempenho educacional, são consequências do contexto de reestruturação do trabalho docente, por meio das políticas educacionais ligadas ao neoliberalismo (MACHADO, 2014).

Por outro lado, Pernambuco vem nos últimos anos apresentando políticas e ações que trazem em seu escopo a busca da valorização dos profissionais do ensino. Contudo, o

que se observa nessas políticas é que, no mais das vezes, encontram-se na contramão dos objetivos propostos, contribuindo assim, no processo de desprofissionalização e desvalorização da carreira docente.

Assim, no intuito de compreender a relação da felicidade com o trabalho docente, mediada pelas políticas de valorização docente, esta tese foi desenvolvida por meio de pesquisa teórica e empírica, de natureza qualitativa utilizando-se de técnicas e procedimentos metodológicos a seguir detalhados:

- a) pesquisa bibliográfica, a partir de livros, artigos acadêmicos, teses e dissertações relacionadas à valorização docente, à felicidade no trabalho docente, bem como às condições de trabalho docente, de forma a aprofundar os estudos sobre o objeto de pesquisa;
- b) análise de dados secundários do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (censo demográfico) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (censo educacional);
- c) pesquisa documental sobre o *corpus* documental (Quadro 1) que reúne os documentos que norteiam as políticas de valorização docente, com intuito de identificar os aspectos contidos nesses documentos que possam contribuir para a felicidade no trabalho docente; e
- d) realização de duas entrevistas com representantes da categoria docente, ocorridas em agosto de 2019.

Esta tese está apresentada em três capítulos que tratam da felicidade como aspiração humana e construção histórica; do sentido do trabalho e sua valorização como mediação para a felicidade no trabalho docente; e, das políticas de valorização docente no ensino médio em Pernambuco e suas implicações com relação à felicidade.

No primeiro capítulo foi feito um estudo nas áreas da filosofia, da teologia, da música e da psicologia, num esforço de contextualizar historicamente as diferentes concepções de felicidade como a maior das aspirações da humanidade.

Nessa direção, na filosofia parte-se da concepção de felicidade dos pensadores da antiguidade até os contemporâneos. Assim, verifica-se que ao longo da história do homem o conceito de felicidade envolveu a ideia de uma vida justa numa harmonia entre a interioridade individual e as necessidades da vida exterior para a percepção do consumo como principal, ou única, condição para uma vida feliz na sociedade produtora de mercadorias.

Já na teologia, ao contrário, houve uma evolução do conceito de felicidade. Os teólogos mais antigos entendiam que a felicidade completa só era encontrada em Deus. Assim, impensável seria querer alcançá-la neste mundo. Já os teólogos contemporâneos, para além da felicidade celeste, preocupam-se em questionar os valores da sociedade capitalista, onde existe uma tendência em confundir felicidade com alegria e prazer, tudo muito bem articulado com o mercado.

Na música, eleita nesta tese para representar o segmento das artes, busca-se compreender as concepções de felicidade contidas nas composições, escolhidas sob um corte aleatório, naquelas que a pesquisadora julgou tratar de questões que são muito caras à felicidade: amor, liberdade, respeito, dignidade e trabalho.

Na psicologia optou-se pelo estudo da Psicodinâmica do Trabalho, por se tratar de um ramo da psicologia que busca compreender os aspectos de sofrimento e prazer contidos nas relações de trabalho.

A partir dos anos 1990, tendo como um dos seus principais expoentes o médico do trabalho, psiquiatra e psicanalista francês Christophe Dejours, o campo da Psicodinâmica do Trabalho alargou-se para além das doenças mentais relacionadas ao trabalho e passou a abranger investigação sobre os recursos psíquicos mobilizados por aqueles trabalhadores que conseguem resistir aos efeitos nocivos resultantes dos constrangimentos do ambiente de trabalho, conseguindo permanecer na normalidade por meio de estratégias de defesa contra o sofrimento no ambiente laboral.

No segundo capítulo procura-se compreender o sentido trabalho e sua valorização como mediação para a felicidade, particularmente no trabalho docente, no âmbito da sociedade capitalista.

Para Antunes (2009) ao longo da história da humanidade, o trabalho sempre cumpriu um caráter de atividade vital essencial para a felicidade do homem. No entanto, quando a vida humana se restringe ao trabalho, o que por vezes pode ser observado na sociedade capitalista com o trabalho abstrato, a vida passa a ser penosa, alienante, unilateralizada.

Nesse sentido, segundo Antunes (2018), ao mesmo tempo em que necessitamos do trabalho humano (emancipador e transformador), devemos recusar o trabalho, em sua forma de exploração, alienação e infelicidade, o que pode se observar no trabalho assalariado, fetichizado e estranhado, desenvolvido nas sociedades de classes antagônicas.

Assim, é nessa contradição do mundo do trabalho que por vezes aliena, mas também emancipa; que por vezes sujeita, mas também humaniza; que traz infelicidade, mas também pode trazer felicidade, que se busca compreender como é possível e, se é possível, a felicidade no trabalho para a categoria docente.

Para discutir o trabalho docente, busca-se compreender quais as determinações sociais em que esse trabalho se desenvolve na sociedade capitalista. Nesse sentido, apontam-se os rebatimentos no trabalho docente das reformas educacionais engendradas pelas políticas neoliberais, que resultam em intensificação e precarização.

No intuito de desvelar o significado da valorização docente na sociedade contemporânea, parte-se de algumas premissas constitutivas da valorização. Assim, inicia-se problematizando o próprio sentido do termo valorização para, na sequência, compreender a função social do docente e o reconhecimento do seu trabalho pela sociedade e pelo estado.

No terceiro e último capítulo, a partir do levantamento e da análise das políticas de valorização docente implementadas no Estado de Pernambuco, no período de 2002 a 2017, busca-se identificar se no desenho dessas políticas estão contidos aspectos que contribuem para o sofrimento e/ou felicidade no trabalho docente, tendo em vista o percurso teórico delineado nos capítulos anteriores, para a abordagem da temática da felicidade no trabalho.

A análise realizada esteve focada em um *corpus* documental que apresenta, orienta e fundamenta as políticas públicas voltadas ao trabalho docente, que contempla desde as leis federais aplicáveis aos estados da federação, como as políticas específicas de valorização formuladas e implantadas em Pernambuco de 2002 a 2017, conforme demonstrado no Quadro 1.

Para Gomide (2016), considerando que a implementação de uma política pública é marcada por interesses econômicos, políticos e ideológicos, faz-se importante compreender a lógica global do sistema orgânico do capital, de forma a captar o significado de uma política educacional.

Assim, a articulação entre singularidade, particularidade e universalidade proporcionada pelo enfoque materialista histórico enriqueceu as reflexões no âmbito da investigação sobre as políticas de valorização docente. Por se tratar de um recorte da realidade, ganha significado na particularidade do momento histórico em que é concebida, bem como nas determinações universais do capitalismo global.

**Quadro 1 – Documentos, leis e decretos sobre as políticas de valorização docente**

Tipo	Descrição
Lei nº 10.172, de 9/1/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011
Lei nº 12.252, de 8 de julho de 2002	Aprova o Plano Decenal de Educação 2002-2012
Programa de Modernização de Gestão Pública: Metas para Educação	Apresenta as propostas para modernização da gestão no contexto educacional
Lei nº 13.273, de 5/7/2007	Estabelece normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco
Lei nº 13.486, de 1º/7/2008	Institui o Bônus de Desempenho Educacional – BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco.
Decreto nº 32.300, de 8/9/2008	Regulamenta a Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008, que institui o BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco.
Lei nº 10.172, de 9/1/2014	Aprova o PNE 2014-2014.
Relatório Anual de Indicadores 2017 - Lei de Responsabilidade Educacional	Em atendimento à Lei nº 13.273, de 05 de julho de 2007.

Fonte: elaborado pela autora

Considerando as políticas que foram analisadas, destaca-se a Política de Bonificação, instituída pelo Estado de Pernambuco, a qual pode ser categorizada, na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho, como uma política de dominação que vai da sedução à punição, cooptando os docentes por meio de premiações monetárias.

Embora, grande parte dos estudos de Dejours tenha sido desenvolvida no âmbito das fábricas, no modo de produção fordista/taylorista, é possível perceber muito do espírito taylorista no trabalho docente, com divisões hierárquicas no seio das escolas, com a separação entre concepção e execução do trabalho, com tarefas repetitivas que roubam a criatividade dos professores e com as avaliações de desempenho muito em voga no âmbito das políticas neoliberais.

Por fim, foram feitas duas entrevistas com representantes da categoria docente, uma com a diretora do Sindicato dos Profissionais da Educação em Pernambuco (Sintepe) e outra com o presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).<sup>1</sup> O documento que norteou as entrevistas foi o Relatório Anual de Indicadores 2017 – Lei de Responsabilidade Fiscal, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2017).

A intenção foi cotejar os dados contidos no referido relatório com o entendimento dos representantes da categoria com relação à realidade laboral dos docentes. As entrevistas apontam a inconsistência dos dados postos no Relatório, mostrando que esses dados não são reveladores das condições de trabalho docente.

<sup>1</sup> Os entrevistados autorizaram suas identificações, conforme documento “Autorização para divulgação de entrevista oral”, contido no Apêndice A, desta tese.

A partir da problematização proposta nesta tese, quanto à relação da felicidade e o trabalho docente, mediada pelas políticas de valorização, observou-se que as políticas de valorização implementadas pelos Governos analisados, não proporcionam satisfação aos docentes. Pelo contrário, essas políticas (valorização salarial, bônus, plano de cargos e salários), que trazem nos seus discursos uma mensagem de valorização e melhoria nas condições de trabalho dos docentes, em nada contribuem para que a categoria se sinta valorizada, reconhecida e prestigiada.

Assim, o que se pode observar é que o mal-estar invade os ambientes docentes, trazendo desmotivação e insatisfação, minando projetos individuais, coletivos e pondo em risco as próprias metas educacionais. Nesse sentido, o docente engaja sua subjetividade em um mundo hierarquizado e repleto de constrangimento e ainda de dominação.

Por tudo do que até aqui foi exposto, entende-se que falar de felicidade no trabalho docente, no atual modelo de sociedade capitalista, parece uma utopia. No entanto, como diz Bloch (2005, p. 18), “o que é desejado utopicamente guia todos os movimentos libertários”. Foi, portanto, inspirada nas palavras de Bloch que iniciei esta pesquisa.

# **1 A FELICIDADE COMO ASPIRAÇÃO HUMANA E CONSTRUÇÃO HISTÓRICA**

## **1.1 A FILOSOFIA E A TEOLOGIA COMO CAMINHOS PARA A FELICIDADE**

A luta pela felicidade tem uma razão de ser própria, quando menos para tornar mais frequentes, no curso de nossa vida, os momentos em que nossa personalidade se realiza completamente. Se acreditarmos que isso é válido para o futuro, então podemos começar desde já a trabalhar nessa direção (HELLER, 1982, p. 164).

A felicidade, como já apontado por Aristóteles é a maior aspiração humana. Aspiração ligada ao desejo de ser feliz. Quem não deseja a felicidade? Poucos escolherão deliberadamente ser infeliz.

A filosofia e a teologia cumprem um papel fundamental nesse desejo da felicidade humana. Primeiro porque a filosofia, que etimologicamente significa amor ou amizade pela sabedoria, pode ensinar o indivíduo a ter sabedoria para melhor viver, e segundo, porque como será visto nos ensinamentos dos filósofos e teólogos aqui estudados, a filosofia e a teologia ajudam as pessoas, ou assim se propõem, a alcançar a saúde do espírito que vem a ser condição essencial para a felicidade.

### **1.1.1 O que a Filosofia tem a dizer sobre a felicidade**

Seria, no mínimo, muita pretensão estudar o tema felicidade sem consultar os textos filosóficos. Afinal, são inúmeros os filósofos, desde os clássicos aos contemporâneos, que se dedicaram e se dedicam ao tema.

Seria, ainda, não menos, pretencioso estudar todos os filósofos que tratam da temática, na tentativa de esgotar o assunto e dar conta da questão, que, como será visto nesta seção, tem entendimentos por vezes tão díspares.

Sendo assim, optou-se por consultar alguns filósofos clássicos que se detiveram mais especificamente sobre o tema da felicidade, bem como alguns filósofos contemporâneos, visto que estes, além de se abeberarem nos clássicos, trazem uma visão mais contextualizada da felicidade na sociedade moderna.



Lenoir (2016) alerta que o grande paradoxo da felicidade é que ela é tão indomável quanto cultivável. Significa dizer que a felicidade depende do destino e da sorte, mas também de atitude racional e deliberada, isto é, a maneira como os indivíduos conduzem suas ações podem direcionar ou não para uma vida feliz. Assim, nesses termos, a felicidade depende, em parte, de circunstâncias exteriores, muitas vezes fora de controle do indivíduo, mas também, em parte, depende das suas ações.

Importante contextualizar a felicidade nesses termos para não cair na pretensão, muito em voga na concepção liberal, de tratar a felicidade como uma questão de meritocracia, como se ser feliz dependesse unicamente de esforço pessoal, sem levar em conta o imponderável, que muitas vezes, a vida apresenta, bem como as circunstâncias sociais e econômicas em que o homem vive e se desenvolve.

O mesmo autor discute o valor relativo da felicidade que pode variar conforme as culturas, os indivíduos e também, de acordo com as fases da vida que apontam muitas vezes para aquilo que não possui, a exemplo do doente, para o qual a felicidade representa saúde; para o desempregado, o trabalho; para os casados, a vida de solteiro e, para os solteiros, a vida de casado.

No entanto, pensar a felicidade como Lenoir (2016) apresenta é pensar que o indivíduo está eternamente insatisfeito com a vida. Ocorre que, excetuando o exemplo do doente para o qual felicidade representa a saúde, nos demais exemplos o contrário só existe numa situação de insatisfação, seja para os casados, solteiros ou trabalhadores.

É certo que é mais fácil o indivíduo responder o que lhe faz feliz, do que conceituar felicidade. Sabe-se que o que faz uma pessoa feliz não é necessariamente o que faz o outro feliz. Muitos, por exemplo, sentem-se extremamente felizes quando caminham na praia ou quando estão numa boa conversa com amigos, outros podem dizer que simplesmente detestam o contato dos pés na areia da praia e que preferem a solidão à companhia de amigos. Mas, será que essas vivências, nas quais muitos se sentem felizes, podem ser chamadas de felicidade? Ou seria melhor chamá-las de momentos prazerosos?

Certamente, a felicidade não é uma emoção passageira, fruto de um prazer momentâneo, que pode ser vivenciada até mesmo por aqueles que não estão satisfeitos com suas vidas, mas que num dado momento podem sentir uma sensação de prazer e contentamento.

No entendimento de que a felicidade é bem mais que momentos prazerosos, Lenoir (2016, p. 20, grifos do autor) argumenta que:

Dizemos que somos “felizes” ou que estamos “satisfeitos” com nossa existência porque ela, no conjunto, nos oferece prazer, porque encontramos certo equilíbrio entre nossas diversas aspirações, certa estabilidade em nossos sentimentos e emoções, certa satisfação nos campos mais importantes – afetivo, profissional, social, espiritual. [...] é essencial ter consciência da felicidade para ser feliz.

Nesse sentido, a filosofia, que etimologicamente significa ‘amor ou amizade pela sabedoria’, pode ajudar o indivíduo a pensar bem para tentar viver melhor e, assim, ter melhor consciência da felicidade. E por que a filosofia pode cumprir esse papel? É isso que se tentará desvendar estudando algumas importantes doutrinas filosóficas da felicidade, corroborando o argumento de André Conte-Sponville (2015, p. 5) quando diz: “Se a filosofia não nos ajuda a ser felizes, ou menos infelizes, de que serve a filosofia?”.

Nesse mesmo viés, Epicuro na sua obra *Carta sobre a felicidade: (a Meneceu)*, também compartilha da importância da filosofia para a felicidade, quando exorta: “Que ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem, nem se canse de fazê-lo depois de velho, porque ninguém jamais é demasiado jovem ou demasiado velho para alcançar a saúde do espírito” (EPICURO, 2002, p. 21).

E ainda Santo Agostinho (2014), quando diz que o porto da filosofia é o único ponto através do qual se pode alcançar a região da vida feliz, atribuindo, assim, papel relevante à filosofia na busca de uma vida feliz.

No intuito de alargar ainda mais a compreensão do papel da filosofia para o alcance da felicidade, destaca-se mais uma vez o pensamento de Conte-Sponville: “a felicidade é a meta da filosofia. Ou, mais exatamente, a meta da filosofia é a sabedoria, portanto a felicidade”. Com isso, argumenta o autor, que a felicidade advinda da sabedoria, não é uma felicidade que, ilusoriamente, pode ser obtida por meio de drogas, mentiras, ilusões ou prazeres passageiros, mas sim aquela advinda da relação com a verdade. Nas suas palavras, “uma verdadeira felicidade ou uma felicidade verdadeira” (CONTE-SPONVILLE, 2015, p. 9-10).

Isso posto, o estudo filosófico será iniciado por Aristóteles<sup>2</sup>, pensador grego que fez da felicidade um dos temas da sua obra *Ética à Nicômano*, dedicada ao seu filho.

---

<sup>2</sup> Aristóteles nasceu em Estagira, ao norte de Atenas. O ano de seu nascimento é duvidoso – 385 ou, mais provavelmente, 384 a. C. Filho de Nicômaco e Féstias, seu pai era médico e membro da fraternidade dos *Asclepiades*, ou seja, filhos ou descendentes da *Asclépios*, o deus da medicina. Com 17 ou 18 anos o jovem Aristóteles se transferiu para Atenas e durante cerca de 19 anos frequentou a *Academia de Platão*. Após a morte de Platão, com 49 anos, ele funda em Atenas sua própria academia *O Liceu*. Aristóteles faleceu em 322 a. C, com sessenta e três anos, vitimado por uma doença gástrica que o acometia há anos. No entanto,

Para Aristóteles (2014) a felicidade é o único bem que escolhemos por ele mesmo. Significa dizer que a felicidade é buscada por si mesma e nunca em vista de outros fins, a exemplo da medicina para a qual a finalidade é a saúde; da estratégia a vitória; da arquitetura a edificação; ou de qualquer outro bem que sempre terá uma finalidade. No caso da felicidade ela seria o bem soberano, um fim em si mesmo porque não é caminho para nenhuma outra coisa.

Assim, para o filósofo, escolhemos sempre a felicidade por ela mesma, e jamais como meio para obtenção de outros fins. Até mesmo a honra, o prazer, a inteligência e demais virtudes, embora sejam escolhidas por elas mesmas, também são escolhidas na crença que contribuirão para nossa felicidade. No entanto, ninguém escolhe a felicidade em função dessas coisas, nem mesmo para aquisição de qualquer outra coisa, a não ser ela mesma, sendo a felicidade, por tanto, considerada o bem humano mais completo.

Para Aristóteles, sendo a felicidade a finalidade das ações, diferenciava claramente as finalidades dos indivíduos das finalidades do Estado, uma vez que, embora seja o bem idêntico para o indivíduo e para o Estado, entende que “assegurar o bem de um indivíduo apenas é algo desejável; porém, assegurá-lo para uma nação ou um Estado é uma realização mais nobre e mais divina” (ARISTÓTELES, 2014, p. 47). Nesse sentido, pode-se inferir que a felicidade como uma das finalidades das decisões políticas do Estado, tem raízes remotas.

Desse ponto de vista, tanto no âmbito público como no privado, o desejo é o desejo da felicidade. Que é o bem soberano. Para o estagerita, esse bem soberano, cuja obtenção pode ser realizada por meio da ação, tanto para a multidão quanto para as pessoas refinadas, a ele se referem como a felicidade e identificam o viver bem ou o dar-se bem com o ser feliz.

Todavia, Aristóteles entende não haver consenso no que significa ter uma vida feliz. Ele aponta que as “[...] pessoas ordinárias a identificam com algum bem claro e visível, como o prazer, ou a riqueza ou a honra”. No entanto, “o mesmo indivíduo diz coisas diferentes em ocasiões diferentes, quando fica doente, pensa ser a saúde a felicidade; quando é pobre, julga ser a riqueza” (ARISTÓTELES, 2014, p. 49). Com isso, reconhece a indefinição ou dificuldade conceitual da felicidade.

---

Diógenes Laércio (o maior dos biógrafos de Aristóteles, na antiguidade) supõe que o Estagerita teria se suicidado tomando cicuta, “exatamente o que Sócrates tivera que ingerir, um mês após sua condenação à morte” (BINI, 2014, p. 17).

Mesmo tratando-se de um truísmo ser a ‘felicidade o bem mais excelente’, ainda assim, Aristóteles entende que carecemos de uma avaliação maior do que a constitui. Nesse sentido, afirma ser necessária uma análise da vida, a função do ser humano na vida, para avaliar sua felicidade. Indaga: “Mas qual precisamente seria essa função?”. De sua avaliação, advém que: “a função do ser humano é o exercício das faculdades da alma em conformidade com a razão ou não dissociativamente da razão” (ARISTÓTELES, 2014, p. 59). Para ele, a função de um homem bom é bem executar as atividades das faculdades da alma de acordo com a virtude.

Ademais, numa análise de uma vida feliz, Aristóteles adverte que “uma andorinha não faz verão, nem um belo dia”, da mesma forma que “[...] um dia ou um efêmero período não torna alguém, tampouco, abençoado e feliz” (ARISTÓTELES, 2014, p. 60). Com isso, pode-se entender que a vida feliz como vivência das virtudes é vivida junto com os outros e não de forma isolada, e que essa vivência é uma das razões de uma vida feliz, descartando os prazeres momentâneos como indícios de uma vida feliz.

Embora entenda a felicidade como uma atividade da alma, Aristóteles (2014, p. 64) também considera a importância de bens exteriores para o alcance da felicidade, assim expondo:

Contudo, é evidente que ela também requer bens externos adicionais, como dissemos; com efeito, é impossível, ou difícil, praticar ações nobres sem estar munido de recursos, isto porque muitas ações nobres não prescindem para sua execução de amigos, ou riqueza ou poder político; na qualidade de instrumentos há, ademais, certas coisas externas cuja falta embota a bem-aventurança, tais como o bom nascimento, filhos bons e beleza, quer dizer, alguém de péssima aparência ou de nascimento vil, ou sem filhos e sozinho certamente não participa da felicidade, e talvez participe menos ainda aquele que tem filhos ou amigos todos indignos, ou aquele que os teve bons, mas a morte arrebatou. Assim, como dissemos, parece que a felicidade exige acréscimo da prosperidade material, sendo esta a razão de alguns indivíduos identificá-la com a boa sorte.

Em função disso, indaga-se se a felicidade pode ser alcançada pela aprendizagem ou pela força do hábito, ou mesmo se é conferida pela providência divina ou se é resultado da sorte. Sendo a felicidade a melhor coisa dentre as coisas humanas, há de se pensar ser uma dádiva divina, “[...] se é uma dádiva dos deuses qualquer coisa possuída pela humanidade, é razoável conceber a felicidade como uma concessão divina” (ARISTÓTELES, 2014, p. 64).

Ademais, mesmo que a felicidade não seja enviada pelos deuses, e que venha a ser resultado da virtude, da aprendizagem ou de treinamento, estará entre as coisas mais divinas. Assim sendo, a felicidade não deve ser confiada ao acaso, visto que pode ser alcançada, segundo Aristóteles, “[...] mediante alguma forma de estudo, ou pelo esforço por todos aqueles que não hajam sofrido uma mutilação de sua capacidade para a virtude” (ARISTÓTELES, 2014, p. 65).

No entendimento de Aristóteles, é melhor ser feliz nesses termos do que confiar a felicidade à sorte, vez que sendo a felicidade a mais grandiosa e nobre das coisas, seria uma falha extrema deixá-la ao sabor da sorte, considerando que a prosperidade ou a adversidade dependem muito mais da maneira como se conduz a vida em conformidade com a virtude, do que com a sorte. Da mesma forma, uma vida malconduzida, levaria à infelicidade.

Nesse entendimento, embora o autor não deixe clara esta questão, pode-se pensar que a felicidade pode ser alcançada por meio de alguma forma ou processo de aprendizagem. Se assim for, faz-se necessário examinar o que é a virtude, o que, certamente, será de grande valia para problematizar a natureza da felicidade.

Como já referido, a felicidade é entendida como uma atividade da alma e, em sendo assim, a virtude que deve ser investigada é a ‘virtude humana da alma’ e não, a ‘virtude do corpo’. Das virtudes da alma algumas são chamadas de ‘intelectuais’, a exemplo da sabedoria, do entendimento e da prudência; e as virtudes ‘morais’, como generosidade e moderação. Sendo esses os bens essenciais à felicidade. No entanto, não menos importante, são as virtudes do corpo, como os amigos leais e a prosperidade, que juntos com as virtudes da alma, tornam possível uma vida virtuosa e feliz (ARISTÓTELES, 2014, p. 74-77).

Acresça-se que Aristóteles aponta que as virtudes intelectuais são resultado do ensino e necessitam de tempo para serem apreendidas; enquanto que as virtudes morais resultam da força do hábito e é no seu exercício que as adquirimos. Talvez seja por essa razão que a tolerância, a paciência, a generosidade devam ser um exercício diário, que na medida em que se pratica no cotidiano com o outro, aprende-se uma vida mais virtuosa.

É nesse sentido que, analogamente, o Estagerita diz: “[...] é a realização de atos justos que nos torna justos, a dos atos moderados que nos torna moderados, a de atos corajosos que nos torna corajosos” (ARISTÓTELES, 2014, p. 82). E isso é tanto verdadeiro para Aristóteles, que ele adverte que a maioria dos seres humanos se dedica muito mais à discussão sobre a virtude, imaginando que filosofar sobre a virtude os tornará virtuoso. O que significa isso? Significa nas palavras de Aristóteles que, “[...] no que toca à virtude,

saber o que é ela não basta. É forçoso que nos empenhemos em possuí-la e praticá-la ou, de alguma outra maneira, nos transformarmos em boas pessoas” (ARISTÓTELES, 2014, p. 382).

Para Aristóteles, as virtudes intelectuais são as melhores, uma vez que uma vida orientada pelo intelecto é melhor e mais prazerosa. O Estagirita entende que quanto mais o ser humano é especulativo, quanto mais frui da felicidade. Nesse sentido, “[...] pensa-se que a *filosofia* encerra *prazeres maravilhosos* devido à sua pureza e durabilidade”. (ARISTÓTELES, 2014, p. 375, grifos do autor)

Contudo, Aristóteles adverte que, sendo a ação especulativa própria do ser humano, ela não é autossuficiente. São necessários também os bens externos, a exemplo de saúde, alimento, moradia, além de outros bens necessários para se usufruir de uma boa vida.

Na mesma linha de pensamento, Russel (1977) entende que a felicidade depende, em parte, de circunstâncias exteriores, e, em parte, da individualidade de cada um. Assim, para esse filósofo, como circunstâncias exteriores, certas coisas são indispensáveis à felicidade: alimento e abrigo, saúde, amor, trabalho bem-sucedido e respeito por parte daqueles em meio dos quais vivem.

Outra contribuição significativa da obra de Aristóteles foi o esclarecimento sobre o papel da *hedonê* (busca do prazer) na *eudaimonia* (procura da felicidade). Ressalta que as pessoas elegem sempre o prazer e se esquivam da dor. Sendo assim, o prazer e a dor exercem peso e influência na virtude e na vida feliz. Não é por outra razão que estão presentes na educação dos jovens, uma vez que sentir prazer e dor exerce um grande efeito na boa ou má conduta, sendo um regulador das ações.

Interessante sua colocação a respeito do papel do prazer no aumento do desempenho das atividades, uma vez que aqueles que trabalham com prazer trabalham sempre com mais precisão. Aristóteles explica que quando se frui intensamente de uma atividade, raramente se consegue ocupar-se de outra; analogamente, quando se está envolvido em algo mediocrementemente agradável, ocorre a distração com outras coisas. Esse estado de fruição a que se refere Aristóteles seria o estado de fluidez (*flow*) que vem sendo estudado pelo psicólogo húngaro Mihal Csikszentmihalyi (1990).

Importante ainda ressaltar que Aristóteles afasta a possibilidade dos ‘prazeres desonrosos’ comporem o cálculo da felicidade. Para ele, as coisas que são prazerosas para pessoas de má formação moral não significam que serão prazerosas para as pessoas virtuosas. Sendo assim, o prazer desejado é aquele advindo das boas atividades e, por outro

lado, o prazer desonroso é aquele advindo das coisas vis. Nesse sentido, entende não ser possível classificar os prazeres desonrosos como algum tipo de prazer, salvo para os seres humanos degenerados.

Para Aristóteles, o ideal da vida feliz é àquela que é orientada pelo intelecto, tendo discernimento para escolher o que é bom ou mal para si. Nesse sentido, diz que “[...] a vida orientada pelo intelecto constitui humanamente a vida melhor e mais prazerosa” concluindo assim, “ser essa vida, de todas, a mais feliz” (ARISTÓTELES, 2014, p. 378).

Em consequência, pode-se concluir que, para Aristóteles, a busca da felicidade sempre está atrelada à busca do prazer. No entanto, não significa que seja essa uma busca cega por todos os prazeres existentes, mas sim a busca dos prazeres que levem o indivíduo a uma vida virtuosa que se adquire por meio da razão e se solidifica com a prática.

Outro filósofo ateniense que elabora a noção de felicidade pela *hedonê* (busca do prazer) é Epicuro<sup>3</sup>, que entende o prazer como algo que não deve ser buscado a todo custo, uma vez que às vezes pode resultar em dor. Ao mesmo tempo, pondera que a dor nem sempre deve ser evitada, considerando que pode resultar em prazer.

Com isso, entende-se que não se deve buscar os prazeres que podem resultar em sofrimento, a exemplo do prazer no excesso de bebida alcoólica, do prazer no fumo, do prazer sadomasoquista, dentre outros. Da mesma forma, que não se deve evitar a todo tipo de dor, a exemplo da advinda de um tratamento, por vezes doloroso, mas que resultará no prazer da saúde física. Epicuro advoga, assim, que se deve avaliar todos os prazeres e sofrimentos sob o critério dos benefícios e dos danos que podem nos proporcionar.

Segundo Lenoir (2016), a maioria dos escritos de Epicuro se perdeu, mas felizmente, foi conservada uma carta endereçada a um discípulo chamado Meneceu, na qual ele expõe suas principais reflexões sobre a felicidade. Nela, ressalta que se faz necessário, para o alcance da felicidade, a eliminação dos temores inúteis, nomeando como os mais importantes: o medo dos deuses e o medo da morte.

Com relação ao medo dos deuses, embora não negue a existência das divindades, adverte que não se deve atribuir nenhuma influência dos deuses sobre a vida humana. Nesse sentido, não se deve acreditar nem nos castigos que podem infringir aos maus, nem

---

<sup>3</sup> Epicuro nasceu em 341 a.C., na ilha grega de Samos. No entanto, sempre ostentou a cidadania ateniense, a qual herdou do pai emigrante. Viveu em Samos a infância e parte da juventude, transferindo-se para Atenas aos 18 anos, a fim de cumprir os dois anos de treinamento militar. No ano de 306, adquire uma ampla casa, com um amplo jardim que viria a ser sua célebre escola ateniense, conhecida como *O Jardim de Epicuro* (LENOIR, 2016).

nas graças divinas que serão concedidas aos bons. Já no que se refere ao temor da morte, entende que esse temor se origina de nossa imaginação, uma vez que “[...] quando estamos vivos, é a morte que não está presente; ao contrário, quando a morte está presente, nós é que não estamos. A morte, portanto, não é nada” (EPICURO, 2002, p. 29). Considerando que todo o bem e todo mal residem nas sensações, entende que a morte não deve ser temida como se fosse o maior dos males, uma vez que ela (a morte) é justamente a privação das sensações.

Nesse sentido, é importante atentar para o fato de que a religião sempre serviu de “freio de arrumação” para conter os anseios da população, um tipo de consolo para as injustiças sociais. No que Marx (2010, p. 145) foi muito pertinente quando disse que a religião é o ópio do povo, na sua famosa frase presente na introdução a *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*.

Assim, vencidos esses dois grandes temores metafísicos, os quais, inclusive, estão na origem de toda a moral cristã, com a ideia da imortalidade da alma e conseqüente ‘céu e inferno’ *post mortem*, Epicuro trabalha a noção de prazer no sentido da satisfação dos desejos. Para tanto, faz uma distinção entre os desejos naturais e os inúteis. Dentre os naturais há ainda a distinção entre aqueles que são necessários (comer, beber, vestir-se, moradia, saúde, educação); os que são apenas naturais e, portanto, não necessários (cozinha refinada, beleza das roupas, conforto das moradias), além daqueles que não são necessários, nem naturais (poder, excesso de dinheiro, luxo etc.) (LENOIR, 2016).

Fica claro que, para Epicuro (2002, p. 41), a sabedoria reside em buscar a felicidade na realização dos desejos naturais necessários, uma vez que, em suas palavras,

Consideramos ainda a autossuficiência um grande bem; não que devamos nos satisfazer com pouco, mas para nos contentarmos com esse pouco caso não tenhamos o muito, honestamente convencidos de que desfrutamos melhor a abundância os que menos dependem dela; tudo o que é natural é fácil de conseguir; difícil é tudo que é inútil.

Embora, se possa pensar que o prazer (*hedonê*) deveria ser obtido da satisfação dos desejos naturais necessários, o que diria Epicuro das condições daqueles que não têm nem mesmo esses desejos atendidos? Nesse caso, não seria o caso de se contentar com pouco, mas sim de se conformar com nada.

Para Lenoir (2016), a felicidade epicurista se realiza na quietude absoluta da alma, o estado de ataraxia, obtido pela supressão dos temores imaginários (a morte e as



divindades), bem como pela capacidade de se obter satisfação com as necessidades naturais necessárias, além da qualidade dos prazeres, apontando a amizade como o mais importante.

Ainda sobre o que vem a ser o estado de ataraxia, destaca-se a descrição de Goldenberg (2019, p. 60): “[...] um estado lúcido e tranquilo, caracterizado pelo equilíbrio emocional e tranquilidade da alma, e pela ausência de preocupação, inquietude e ansiedade.”

Segundo a autora, nessa descrição encontram-se algumas mulheres entrevistadas nas suas pesquisas. São mulheres autoconfiantes, seguras, equilibradas, serenas, calmas, alegres e que são satisfeitas com suas escolhas profissionais e amorosas. Mulheres que não se deixam afetar pelas críticas e julgamentos dos outros e não sofrem para provar o próprio valor.

Minois (2011) resume a felicidade epicurista na busca do prazer e na fuga da dor. Para o autor, esses dois objetivos se resumem num só, uma vez que o verdadeiro prazer é a ausência de dor, “[...] o prazer do corpo em descanso, a *aponia*, daquele que não tem fome, nem sede, nem calor, nem frio, e o prazer da alma em descanso, a *ataraxia*” (MINOIS, 2011, p. 56, grifos do autor).

Epicuro dizia ter descoberto as verdadeiras necessidades para uma vida feliz. A primeira delas é ter amigos. O filósofo levava a ideia da convivência com amigos tão a sério que comprou uma casa nos arredores de Atenas, que ficou conhecida como “Jardim de Epicuro” e chamou os amigos para lá morarem com ele, pois acreditava que amigos trazem felicidade. A segunda necessidade era a liberdade. Para consegui-la, ele e os amigos se afastaram de Atenas. Liberdade para eles era ser independente financeiramente, ser autossuficiente e não depender de chefes tirânicos para obter renda para sobreviver. Sendo assim, buscaram se afastar da cidade e fundar uma espécie de comunidade alternativa a fim de viver uma vida simples, mas com liberdade. A terceira necessidade para o alcance da felicidade seria uma vida bem-analisada. Significa dizer, uma vida em que haja tempo para a reflexão, para analisar o que nos preocupa. Ele acreditava que se o indivíduo reserva um tempo para pensar nas suas preocupações, suas ansiedades diminuem. Para tanto, faz-se necessário um afastamento do mundo comercial e achar tempo e local para pensar em sua vida.

Assim, fica claro que a escola de Epicuro, denominado “Jardim de Epicuro”, foi mal interpretada, uma vez que costumavam associar à doutrina epicurista a uma busca de prazer a todo custo, pelo gosto dos prazeres imoderados e devassos. No entanto, a verdade,

a qual se pode verificar da leitura da *Carta sobre a Felicidade (A Meneceu)*, é que Epicuro defendia os prazeres moderados, o prazer encontrado na ausência do sofrimento físico e de perturbações da alma, como se pode constatar em um dos fragmentos da *Carta*:

Quando então dizemos que o fim último é o prazer, não nos referimos aos prazeres dos intemperantes ou aos que consistem no gozo dos sentidos, como acreditam certas pessoas que ignoram o nosso pensamento, ou não concordam com ele, ou interpretam erroneamente, mas ao prazer que é ausência de sofrimentos físicos e de perturbações da alma. Não são, pois, bebidas nem banquetes contínuos, nem a posse de mulheres e rapazes, nem o sabor dos peixes ou das outras iguarias de uma mesa farta que tornam doce uma vida, mas um exame cuidadoso que investigue as causas de toda escolha e de toda rejeição e que remova as opiniões falsas em virtude das quais uma imensa perturbação toma conta dos espíritos (EPICURO, 2002, p. 43).

Diante disso, pode-se inferir que toda a noção de felicidade de Epicuro reside na qualidade e no equilíbrio do prazer, no sentido de se evitar todo tipo de excesso e na busca da prudência que permite discernir o sofrimento do prazer.

Nesse mesmo sentido, Russel (1977, p. 134) entende os prazeres como fonte de felicidade, quando forem “compatíveis com a saúde, com o afeto para com aqueles que amamos, e com respeito pela sociedade em que vivemos”. Assim, importa saber se o prazer individual não infringe sofrimento ao outro, se não interfere na felicidade do próximo.

Cícero<sup>4</sup> (2005) também rejeitava a felicidade com foco exclusivo no prazer. Assim como outros filósofos citados, também ele fazia distinção entre os prazeres a serem gozados pelas pessoas, ressaltando que nem tudo o que é prazeroso corresponde à felicidade. Focava a virtude e a prudência como elementos para uma vida feliz, dissociando a felicidade de o prazer vulgar. Diante disso, entende-se que Cícero também correlacionava a felicidade com a virtude.

---

<sup>4</sup> “Marco Túlio Cícero (107 a.C. - 43 a.C.) nasceu em Arpino, Itália, no dia 3 de janeiro do ano 107 a.C. Filho de um rico equestre recebeu fina educação. Estudou grego, latim e oratória. Recebeu os ensinamentos dos antigos filósofos, poetas e historiadores gregos. Estudou com o jurista romano Múcio Cévola, que o pôs a par das leis e das instituições públicas da República Romana. Com base na sua eloquência, atingiu importantes cargos na Magistratura e nas Instituições Políticas Romanas. Em 78 a.C., após a morte do ditador Sila, foi eleito questor (encarregado da administração do dinheiro público) na Sicília. Em 69 a.C., foi eleito Edil (encarregado da conservação pública, do policiamento e abastecimento da cidade). Em 63 a.C., foi eleito Consul (mandato exercido por um ano, com a responsabilidade de exercer o poder Executivo). Entre suas obras destacam-se: *Da República*, *Sobre as Leis*, *Sobre a Consolação*, *Sobre os Objetivos da Ética*, *Discussões em Túsculo*, *Sobre a Natureza dos Deuses*, *Catão o Velho ou Sobre a Velhice*, *Sobre a Adivinhação*, *Sobre a Amizade* e *Sobre os Deveres*. Marcos Túlio Cícero morreu na província de Formia, Itália, no dia 7 de dezembro do ano 43 a.C.” (FRAZÃO, 2018).

Embora de outra corrente, a estoica, Sêneca<sup>5</sup> foi um dos filósofos que saiu em defesa de Epicuro com relação às acusações que pesava sobre sua escola, a qual não considerava, como muitos dos seus detratores, uma escola das perdições. O filósofo entendia que não era Epicuro que incentivava as pessoas a uma vida dissoluta, e sim as próprias pessoas que apegadas ao vício, numa visão distorcida da filosofia, se precipitam para onde percebiam lisonja aos prazeres. Nesse sentido, asseverava:

Epicuro deu preceitos nobres e retos e, se vistos mais de perto, até austeros. De fato, o prazer é reduzido a uma dimensão diminuta. Aliás, a mesma regra a qual submetemos a virtude, ele impõe aos prazeres, ou seja, obedecer à natureza. Ocorre que o quanto basta para a natureza é pouco a luxúria (SÊNECA, 2009, p. 50).

A doutrina basilar de Sêneca, o estoicismo, contrapõe a filosofia do prazer, uma vez que a moral estoica ordena aceitar lutos e doenças sem gemer, exaltando a felicidade moral. Entende que a vida humana “[...] antes de se pautar pelo prazer do conforto e das riquezas, depende, primeiramente do valor ímpar que aponta para o sumo bem” (SÊNECA, 2009, p. 29). O sumo bem entendido como a vontade ativa que exclui coisas fúteis e se compraz na virtude.

A partir da retidão moral assessorada pela vontade livre, os estoicos acreditavam que momentos de paz e felicidade eram experimentados. Essa vontade livre é a própria liberdade, essencial para a obtenção da felicidade.

Sêneca define a liberdade “[...] como a capacidade de não ser dominado por desejos ou por impulsos do medo”. Significa dizer que é preciso ter o espírito livre para optar pelo bem supremo, pondo-se a salvo tanto dos medos como dos prazeres. Nas suas palavras, “A vida feliz é o resultado de um espírito livre, elevado, impávido e constante, acima de qualquer temor, paixão, para qual o único bem é a honestidade e o único mal é a torpeza” (SÊNECA, 2009, p. 21).

Para ter uma vida virtuosa pautada no espírito livre, Sêneca advertia para o perigo da opinião pública. Entendia que a opinião do povo afastava o homem do caminho da

---

<sup>5</sup> Nascido em Córdoba, na Espanha, no ano 4 a.C., sua família se transferiu para Roma. Em Roma, o menino Sêneca recebe os primeiros ensinamentos de professores adeptos da filosofia estoica: Átalo, Sazião e Papiro Fabiano. No ano 26 vai para o Egito cuidar da sua frágil saúde e ali fica até completar 36 anos. De volta a Roma, entra na vida pública. Com a morte de Calígula, ascende ao império Cláudio César Germânico. Por influência da segunda mulher de Cláudio, Agripina, Sêneca é designado preceptor do seu filho e futuro imperador Nero. Com apenas 17 anos de idade, Nero é eleito imperador. Sêneca e outros preceptores o assessoram como conselheiros. No ano 65, descobre-se uma conjuração contra Nero e o imperador acolhe a suspeita de que Sêneca seria o mentor do movimento. E o obriga a suicidar-se (FERACINE, 2009).

retidão e da razão. Para ele, “[...] nada mais pernicioso que se adequar à opinião pública, tendo por mais acertado o que é consensual. Como atestam numerosos exemplos” (SÊNECA, 2009, p. 31). Dessa forma, a tendência é se viver, não de acordo com a razão, e sim de acordo com os outros, muitas vezes seguindo os maus exemplos. Paralelamente à liberdade e à ausência de perturbações, está a necessidade de não se deixar envolver com prazeres decadentes e danosos.

Sêneca critica, veementemente, a ideia da felicidade vinculada ao prazer, visto que para ele, uma vida dominada pelo prazer (entendido como prazeres vulgares), também terá, mais cedo ou mais tarde, a dor como companhia. Nesse sentido, defende a ideia de felicidade vinculada à virtude, guiada pela razão, atingindo dessa forma uma felicidade duradoura e estável.

Nessa perspectiva feliz é aquele que vive uma vida moderada e sem excessos, praticando a virtude em detrimento de o prazer vulgar. Infere-se daí que também na corrente estoica, a moderação é uma das virtudes essenciais para a obtenção da felicidade.

Interessante notar que, embora a filosofia estoica privilegie a virtude e não o prazer como os epicuristas, o próprio Sêneca defende que o prazer dos epicuristas era reduzido a uma dimensão diminuta, uma vez que quando tratava de prazeres, não se referia aos prazeres do homem corrompido que só pensa em comilança, em bebidas e mulheres. Os epicuristas pregavam o prazer, assim como os estoicos pregavam a virtude, moderados pela razão, entendendo, ambas as correntes, que o objetivo da vida consiste na conquista da felicidade.

Quando Bezerra (2012) trata das diferenças e semelhanças entre os conceitos de felicidade em Epicuro e Sêneca, revela cinco semelhanças e uma única diferença. Isso faz com que entenda que o pensamento de Sêneca é uma extensão do pensamento de Epicuro no que concerne ao conceito de felicidade. Aponta que semelhante é a natureza da felicidade (objetivo da existência, a maestria de si mesmo ou independência no tocante aos eventos do mundo, a questão da virtude e do prazer). Com relação à diferença, se encontra na importância da amizade, que os filósofos atribuem para a obtenção da felicidade. Sêneca quase não atribui importância à amizade, desejando muito mais a companhia das suas ideias do que a dos amigos. Já Epicuro coloca a amizade como uma condição necessária para obtenção da felicidade.

Outro grande filósofo do estoicismo foi Epicteto<sup>6</sup> que entendia que vida feliz e vida virtuosa são sinônimas, uma vez que felicidade e realização pessoal são consequências naturais de atitudes corretas. Sua receita para uma vida boa e feliz se resumia a três principais pontos: dominar os desejos, desempenhar as obrigações e aprender a pensar com clareza a respeito de si e de seu relacionamento com os outros (LEBELL, 2018).

Para Epicteto, a partir da compreensão de que algumas coisas estão sob o controle do indivíduo e outras não se pode controlar, adquire-se a tranquilidade interior e a consequente felicidade e liberdade.

Para o filósofo, sob o controle do indivíduo estão as suas opiniões, aspirações e desejos, além das coisas que lhe causam repulsa ou lhe desagradam. E por estarem sob seu controle, tem-se sempre a possibilidade de escolha. Por outro lado, estariam fora do controle da pessoa, o tipo de corpo que se possui, o fato de ter nascido rico ou pobre, se o indivíduo tira a sorte grande e fica rico da noite para o dia, a maneira como se é visto pelos outros. Por serem coisas externas e, portanto, não dependerem do indivíduo, tentar controlar ou mudar essas questões só resulta em aflição e infelicidade.

Assim, Epicteto adverte que tentar evitar o inevitável, a exemplo da morte, sobre a qual não se tem nenhum controle verdadeiro, causa sofrimento a si mesmo e aos que estão à sua volta. Para ele, não se deve temer a morte ou a dor, e sim o medo da morte ou da dor.

Nesse sentido, convém reconhecer, que muitas vezes, deixa-se de vivenciar grandes acontecimentos, seja no campo afetivo, seja no campo profissional, por medo de se machucar. Ressalte-se que quando Epicteto adverte que não se deve temer o medo da morte ou da dor, o filósofo está se referido ao medo que paralisa e impede o indivíduo de viver o que poderia lhe proporcionar uma vida livre de medos, mais plena e feliz.

Depreende-se assim que, para o estoicismo, como se observa nos ensinamentos de Sêneca e Epicteto, a felicidade está ancorada numa vida virtuosa, pautada no espírito livre. Isso significa em levar uma vida de excelência moral e livre das coisas que estão fora de seu controle. Isto é, a aceitação dos seus limites, a autodisciplina interior e a pacificação dos desejos por meio da reflexão filosófica, seria para os estoicos o segredo de uma vida plena e feliz.

---

<sup>6</sup> Epicteto nasceu escravo por volta do ano 55 d.C. em Hierápolis, no extremo oriental do Império Romano. Seu mestre foi Epafrodito, o secretário administrativo de Nero. De tão impressionado com o talento intelectual de Epicteto, Epafrodito o enviou a Roma para estudar com o famoso professor estoico Caio Musônio Rufo. Epicteto tornou-se o mais aclamado de todos os alunos de Musônio Rufo e acabou sendo libertado da escravidão. Epicteto praticava o que pregava, vivia modestamente numa pequena cabana e não tinha qualquer interesse em adquirir fama, fortuna ou poder (LEBELL, 2018).

Para o filósofo Schopenhauer<sup>7</sup> (2005), a sabedoria da vida seria um sinônimo de eudemonismo. Dita sabedoria deveria ensinar como se pode viver de maneira mais feliz possível sem pretensão de uma postura estoica, nem um agir maquiavélico. Com isso negava a visão estoica de felicidade, visto que o homem é um ser repleto de vontade para seguir o caminho da renúncia e da privação, bem como a visão maquiavélica que entende o alcance da própria felicidade à custa da felicidade de outros. Assim, seu eudemonismo ensina como ser feliz sem grandes renúncias e esforços, e sem ver os outros como meios para alcançar seus próprios objetivos.

A utilização do outro para o alcance dos próprios objetivos é apontada por Marx quando aborda o sofrimento do trabalhador para fruição do empregador “Se sua atividade lhe é martírio, então ela tem de ser *fruição* para outro e alegria de viver para outro. Não os deuses, não a natureza, apenas o homem mesmo pode ser este poder estranho sobre o homem” (MARX 2010, p. 86, grifo do autor).

Para Schopenhauer, filósofo de pensamento notadamente marcado por uma concepção pessimista de mundo, a felicidade completa e positiva é impossível, o que se pode esperar é apenas uma vida menos dolorosa. No entanto, entendia que a compreensão disso podia contribuir para que desfrutemos do bem-estar que a vida concede. Significa dizer, que não se pode esperar ter tudo que se deseja para só assim se sentir feliz, ou em outras palavras, condicionar a felicidade sempre a uma situação futura desejada.

Dessa forma, para se alcançar uma vida feliz, ou menos dolorosa possível, elegia como essencial em primeiro lugar, a serenidade de espírito, temperamento feliz, que determina a capacidade de sofrer e sentir alegria; em segundo lugar, a saúde do corpo; em terceiro lugar, a paz de espírito, livre de preocupação; e, em quarto lugar, bem exteriores em pouca medida, lembrando que Epicuro subdividia os bens em: 1) naturais e necessários; 2) naturais, mas não necessários; e 3) nem naturais, nem necessários.

Para tratar da felicidade, Schopenhauer fez uso de cinquenta Máximas de Vida, encontradas entre seus papéis póstumos, e que foram publicadas na obra *A arte de ser feliz*. Por meio de algumas dessas máximas que serão apresentadas aqui e comentadas, é possível identificar os elementos centrais de sua teoria da felicidade.

---

<sup>7</sup> Arthur Schopenhauer (1788-1860) foi um filósofo alemão do século XIX, fez parte de um grupo de filósofos considerados pessimistas. Schopenhauer reuniu apontamentos com o fim de redigir um pequeno tratado que nos manuscritos se chama *Eudemonologia* ou *Eudemonismo*, o que literalmente significa ‘doutrina da felicidade’. Seguindo o método da livre associação dos casos da vida, redigiu as cinquenta regras da vida que constituem *A arte de ser feliz* (VOLPI, 2001).

Na Máxima 1 tem-se o seguinte:

Todos nós nascemos na Arcádia, todos viemos ao mundo cheios de pretensões de felicidade e prazer, e conservamos a insensata esperança de fazê-las valer, até o momento em que o destino nos aferra bruscamente e nos mostra que *nada* é nosso, mas tudo é dele, uma vez que ele detém um direito incontestável não apenas sobre nossas posses e nossos ganhos, mas também sobre nossos braços e nossas pernas, nossos olhos e nossos ouvidos, e até mesmo sobre nosso nariz no centro do rosto. A experiência vem em seguida e nos ensina que a felicidade e o prazer não passam de uma quimera, mostrada a distância por uma ilusão, enquanto o sofrimento e a dor são reais e manifestam-se diretamente por si só, sem a necessidade da ilusão e da espera. Se seu ensinamento se mostra frutífero, deixamos de buscar a felicidade e o prazer e passamos a nos preocupar apenas em fugir ao máximo do sofrimento e da dor (SCHOPENHAUER, 2005, p. 10, grifo do autor).

A citação acima mostra claramente o que já preteritamente foi mencionado, sobre o pensamento pessimista do filósofo. Assim, ele diz que o melhor que se pode ter do mundo é um presente suportável, tranquilo e sem dor. Quando Schopenhauer (2005, p. 10) diz “[...] até o momento em que o destino nos aferra bruscamente e nos mostra que nada é nosso [...]”, está se reportando ao aspecto de impermanência da vida, estritamente ligado ao da variância do mundo – nada é permanente, filosofia de vida tão cara aos Budistas.

Na Máxima 2, adverte sobre o perigo da inveja, citando Sêneca quando diz que “Nunca serás feliz enquanto te atormentares porque o outro é mais feliz”. Difícil máxima de se perseguir no mundo em que num ‘clique’ nos deparamos com pessoas que são mais bonitas, mais ricas, com vidas mais interessantes e bem-sucedidas, pelo menos nas redes sociais, o que leva muitos a sentirem inveja.

A Máxima 4 trata da necessidade de satisfação dos desejos:

Um homem que não se sente totalmente privado dos bens aos quais nunca sonhou aspirar, mas fica muito satisfeito mesmo sem eles, enquanto outro que possua cem vezes mais do que o primeiro sente-se infeliz quando lhe falta uma única coisa que tenha desejado. A esse respeito, cada um tem também, um horizonte próprio daquilo que lhe é possível atingir; e suas pretensões têm uma extensão semelhante a esse horizonte [...] (SCHOPENHAUER, 2005, p. 26).

Essa Máxima aponta para o fato de que o homem deseja aquilo que está no seu campo de visão, razão pela qual as grandes propriedades dos ricos não perturbam o pobre. No entanto, os ricos são insaciáveis e se sentem infelizes quando seus propósitos de obtenção de mais riqueza falham. Segundo Schopenhauer (2005, p. 27), “a riqueza

assemelhe-se à água do mar; quanto mais dela se bebe, mas sede se tem. O mesmo vale para a glória”.

Schopenhauer volta a tratar da satisfação dos desejos na Máxima 26, quando adverte que o indivíduo deve fixar uma meta para seus desejos, lembrando que o ser humano pode apenas alcançar uma ínfima parte de tudo o que seria desejável.

Na Máxima 7, reflete sobre as consequências dos atos humanos:

Refletir ponderadamente sobre alguma coisa antes de realizá-la; porém, uma vez realizada, e sendo previsíveis os seus resultados, não se angustiar com reflexões contínuas a respeito dos possíveis perigos. Em vez disso, liberta-se completamente do assunto, manter fechada a gaveta que o contém, tranquilizando-se com a certeza de que foi tudo devidamente analisado a seu tempo. Se, ainda assim, o resultado é negativo, é porque todas as coisas estão submetidas ao acaso e ao equívoco (SCHOPENHAUER, 2005, p. 40).

Na Máxima acima, o filósofo adverte para o fato de que mesmo refletindo cuidadosamente antes de alguma decisão, não se pode deixar de levar em consideração que ainda assim, as coisas podem não dar certo, visto que o imponderável pode acontecer. Dessa forma, de nada adianta sofrer antecipadamente ou mesmo vir a sofrer de arrependimento. O importante é ter a consciência tranquila de que agiu da forma que entendia ser a mais certa.

Nesse mesmo viés, na Máxima 34, adverte que:

Se olharmos para a nossa vida pregressa e verificarmos que diversos momentos de felicidade foram desperdiçados e outros de infelicidade ocorreram por nossa culpa, ou seja, se considerarmos “o curso labiríntico e errante da vida” [Goethe, *Fausto*, primeira parte (*Dedicatória*), v. 14], será fácil exagerar nas repreensões contra nós mesmos. Pois o curso da nossa vida não é, de modo algum, obra exclusivamente nossa, mas é o produto de dois fatores, ou melhor, da série de eventos e da série das decisões que tomamos [...] (SCHOPENHAUER, 2005, p. 80, grifos do autor).

E ainda, na Máxima 41 quando diz que “No caso de uma desventura, não permitir nem mesmo o pensamento de que tudo poderia ser diferente. Fatalismo, sobre o qual já discorreremos” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 104). Com essas Máximas observa-se o poder que o filósofo atribuía ao imponderável na vida das pessoas e ao peso que atribuía ao arrependimento como fonte de sofrimento.



Nesse mesmo viés Ernst Bloch (2005, p. 37), na sua obra *O Princípio Esperança*, argumenta que a oportunidade perdida é depois melhor elaborada na imaginação que está arrependida. Assim, o arrependimento faz da oportunidade perdida “[...] um sonho ideal que melhora o passado”.

A Máxima 12 aponta para a importância de falar menos e ouvir mais. Para o filósofo, quando muito se fala de si acaba-se por revelar segredos que não serão conservados por quem os ouviu, visto que todo mundo tem um amigo a quem confiar o que lhe foi confiado. Nesse sentido, a melhor pessoa para guardar um segredo é aquela que o desconhece. Trata-se, pois, de motivo de sofrimento ver nossos segredos expostos passando a ser de domínio público. Mais uma vez aqui, ressalta-se o poder das redes sociais, que muitas vezes, expõe ‘fatos e fotos’ que não se gostaria de tornar de domínio público.

Já a Máxima 14, trata sobre a proporção que se dedica ao presente e ao futuro, de forma que um não prejudique o outro. Pondera que uns vivem em demasia o presente (os levianos ou imprevidentes), outros vivem demasiadamente no futuro (os temerosos e precavidos). Infere-se daí, que uma grande parcela da sabedoria da vida reside exatamente na justa proporção a qual o indivíduo dedica sua atenção ao presente e ao futuro.

A Máxima 17 diz:

Visto que toda *felicidade* e todo *prazer* são de gênero *negativo*, enquanto a dor é de gênero *positivo*, a vida não nos é dada para ser usufruída, mas para ser cumprida e suportada; por isso se diz *degere vitam* [passar a vida], *vita defungi* [deixar e viver], *scampa cosi* [salva-se assim]. Quem passa a vida sem dores físicas ou psíquicas excessivas teve a melhor sorte possível; o mesmo não se pode dizer, porém, daquele que recebeu as alegrias e os prazeres maiores [...] (SCHOPENHAUER, 2005, p. 48, grifos do autor).

Nessa Máxima, o filósofo diz que quem quer medir a felicidade de uma vida inteira com base nas alegrias e nos prazeres assume um critério completamente equivocado, vez que em sendo as alegrias negativas, imaginar que elas façam alguém feliz constitui-se numa ilusão. Nas palavras de Schopenhauer (2005, p. 48): “[...] uma vez que as alegrias não são sentidas em termos positivos, como ocorre com as dores; são estas, portanto, com sua ausência, que constituem o critério de medida da felicidade”.

Assim, mais uma vez, identifica-se o traço pessimista do pensamento de Schopenhauer. Para ele, trata-se de uma quimera absorvida na infância, e da qual só nos libertamos na maturidade, achar que o valor empírico da vida reside nos seus prazeres, ou

mesmo que há alegrias e propriedades que tornem alguém feliz. Para o filósofo, o que existe, de fato, é a dor, a doença, o sofrimento, a preocupação, além de outras tantas adversidades. Assim, se desde logo, os indivíduos reconhecessem que os bens negativos são uma quimera, enquanto as dores positivas são reais, passariam a evitar as dores para uma vida feliz. Pode se perceber nessa máxima uma moral estoica de suportar com resignação os infortúnios que a vida apresenta além de certo conformismo para com uma vida apequenada.

Esse mesmo traço pessimista do pensamento do filósofo pode ser percebido na Máxima 22 quando ele diz: “O primeiro princípio da eudemonologia indica que essa expressão constitui um eufemismo, e que “viver feliz” somente pode ter o sentido de viver da maneira menos infeliz possível, ou, em poucas palavras, viver de maneira suportável. [...]” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 60, grifos do autor).

A Máxima 25 trata da importância de valorizar o que se possui. Nesse sentido, o filósofo aconselha que se olhe para os bens que se possui com os olhos que se olharia se eles lhe fossem tirados. Bens, aqui entendidos, como bens materiais, como também no que concerne à saúde, aos amigos, ao cônjuge, aos filhos e, a tantos outros bens que as pessoas só valorizam quando os perdem. Dessa forma, ao invés de se olhar para os bens que não se possui e pensar: “como seria se fosse meu?” Deveria-se, diante dos bens que se tem pensar: “como seria se eu o perdesse?” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 68).

A Máxima 27, fala da importância de observar os que estão em situação pior do que a sua para depois, observar os que estão em situação melhor, pois, quando confronta-se seus males reais, consola verificar que outros padecem de males maiores além da importância de se buscar a companhia dos que se encontram em situação igual à sua. Trata-se, sem dúvida, de uma alternativa para se combater a inveja da vida do outro mencionada na Máxima 2.

A Máxima 32, argumenta que pelo menos nove décimos da nossa felicidade se devem exclusivamente à saúde, visto que dela depende a serenidade do nosso espírito: “[...] quando esta é presente, as condições externas mais hostis e desfavoráveis parecem mais suportáveis do que as mais felizes, quando a enfermidade nos torna intolerantes e temerosos” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 75). Para o filósofo, um mendigo saudável é mais feliz do que um rei doente. Dessa forma, considera a maior de todas as tolices sacrificar a saúde pelo lucro, pela erudição, pela fama, pelos prazeres fugazes ou por qualquer outra coisa, pois sem saúde todo o resto é nada.

A Máxima 36 trata da moderação na busca da felicidade. Declara que o meio mais seguro de não se tornar muito infeliz consiste em não desejar ser muito feliz, portanto em reduzir as próprias pretensões a um nível bastante moderado no que diz respeito a prazeres, posses, categorias, honra etc. Para ele, mais uma vez, deixando aflorar seu pessimismo, a aspiração à felicidade e a luta para conquistá-la por si só já atraem grandes desventuras. Por outro lado, a moderação é aconselhável, visto “[...] toda felicidade positiva é quimera, enquanto a dor é real” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 82 e 84).

Na Máxima 42, o filósofo volta a atribuir peso à moderação na busca da felicidade, uma vez que considera uma das maiores tolices fazer grandes planos para a vida. Primeiro, porque fazer grandes planos pressupõe uma vida inteira e completa para concretizá-los, o que nem todos conseguem alcançar. Além do que, mesmo os que tenham uma vida longa, ainda assim, será curta para tais planos, vez que a sua realização, considerando os obstáculos que a vida nos impõe, sempre exige mais tempo do que se imaginava. Essa maneira errônea de se conduzir a vida acontece porque desde o início tem-se a ilusão de que a vida parece sem fim, ou por outro lado, extremamente breve, quando vista retrospectivamente. No entanto, nas palavras do filósofo: “essa ilusão tem, sem dúvida, o seu lado positivo: sem a sua existência, dificilmente haveria de se realizar algo de grande” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 106).

Na penúltima Máxima, a de número 49, o filósofo expõe mais uma vez o seu pessimismo quanto à existência de uma vida feliz, ao declarar que: “como se sabe, à pergunta de se a vida humana corresponde ou pode corresponder a esse conceito de existência, minha filosofia dá uma resposta negativa”, mas, acrescenta: “a eudemonologia, em contrapartida, pressupõe sem qualquer dúvida uma resposta afirmativa” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 117).

Por fim, na Máxima 50 diz que a felicidade do indivíduo depende daquilo que ele é, da sua individualidade, sendo, portanto, um erro levar em conta apenas o seu destino e aquilo que se possui para uma vida feliz. Nesse sentido, conclui dizendo: “o destino pode se tornar melhor e a moderação não exige muito dele: mas um tolo sempre será um tolo, e uma pessoa rude e obtusa será rude e obtusa por toda a eternidade, mesmo que se encontrasse no paraíso, rodeada de huris” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 11).

Já na obra de Pascal Bruckner intitulada *A Euforia Perpétua: ensaio sobre o dever de felicidade* percebe-se que a felicidade a partir da segunda metade do século XX passa a ser um dever, obrigando que tudo seja avaliado pelo ângulo do prazer e da contrariedade, a

tal ponto que o homem sofre por não querer sofrer, da mesma forma que se pode adoecer na busca da saúde perfeita. Nas palavras de Bruckner (2016, p.16), “[...] infelicidade não é mais somente infelicidade: é pior ainda, o fracasso da felicidade”.

Nesse sentido, não fica difícil compreender a razão das pessoas exporem de forma tão exacerbada seus ‘momentos felizes’ nas redes sociais, no afã de passarem uma imagem de pessoas bem-sucedidas nos diversos aspectos da vida e por isso, vitoriosas e felizes.

Bruckner (2016) entende que o dever de ser feliz expõe à vergonha e ao mal-estar os que não conseguem ser felizes. Em outras palavras, aqueles que conseguem ser felizes tiram o melhor partido da vida; mas, para os que não conseguem, afligem-se e culpam-se por não a ter conseguido. Para o autor, “[...] constituímos provavelmente as primeiras sociedades da história a tornar *as pessoas infelizes por não ser felizes*” (BRUCKNER, 2016, p. 77, grifo do autor).

É exatamente o que fala o filósofo Luiz Felipe Pondé (2018) quando destaca que a obsessão pela felicidade é o que mais causa ansiedade, depressão, melancolia. O filósofo adverte que isso piorou ainda mais depois do advento das redes sociais, com o famoso ‘caça likes’.

Bruckner (2016) não é contra a busca da felicidade, mas, sim, contra a transformação da ideia de felicidade como direito para a ideia de felicidade como imperativo. E isso se deve ao fato de que, segundo o autor, a felicidade não é mais um acaso que nos acontece, ela passa a ser a nossa condição, nosso destino. Nas suas palavras, “Quando o desejável se torna possível, é imediatamente integrado à categoria do necessário” (BRUCKNER, 2016, p. 61).

Em consequência, a felicidade passa ser a nova ordem moral. Eis porque, de acordo com Bruckner, em sondagem da Fígaro-Magazine, de 10 de novembro de 1998, 90% das pessoas interrogadas se disseram felizes, uma vez que não ousaram confessar que às vezes sentem medo de se desvalorizarem socialmente se disserem que não são felizes.

Assim, existe uma redefinição do *status* social, que passa a ser visto não apenas pela riqueza ou pelo poder, mas também pela aparência, pelo parecer estar bem consigo mesmo, pelo parecer feliz. Disso resulta a transformação da “[...] felicidade em *status*, exibimos nossas porções de felicidade como outros sua porção de sangue nobre” (BRUCKNER, 2016, p. 123). Dessa forma, tudo isso é muito bem manipulado pela publicidade para o consumo de bens e serviços que nos fará aparentar pessoas bem-sucedidas e, conseqüentemente, felizes.

Felicidade, no sentido cultivado pela sociedade capitalista, é propagada pela publicidade. A felicidade prometida pela classe de empresários e comerciantes está relacionada à aquisição de bens materiais: “[...] fora da loja e do dinheiro, nenhuma salvação” (BRUCKNER, 2016, p. 143).

Assim, muitos têm a ilusão de que a felicidade está em adquirir carros, joias, viagens luxuosas etc. Nesse aspecto, a publicidade não apenas estimula o consumismo, embalado em felicidade, como também, destrói a autoestima das pessoas, na medida em que tenta convencer de que a felicidade reside na aquisição das mercadorias anunciadas. Portanto, essa felicidade que é vendida pela publicidade da sociedade capitalista serve antes de tudo para reproduzir os interesses do capitalismo.

Marx (2010) chama a atenção para o fato de que, na sociedade capitalista, o homem sempre especula como criar no outro uma nova carência, de forma a forçá-lo a um novo sacrifício e induzi-lo a um novo modo de fruição e, conseqüentemente, de ruína econômica. Em suas palavras, “com a massa dos objetos cresce, por isso, o império (*das Reich*) do ser estranho ao qual o homem está submetido e cada novo produto é uma nova potência da recíproca fraude e da recíproca pilhagem” (MARX, 2010, p. 139).

Para Heller (1982), são as manipulações do sistema capitalista, que criam novos carecimentos fazendo com que os homens corram atrás da moda, sem considerar os carecimentos de sua própria individualidade. Ou seja, “quanto mais se eleva nosso nível de vida, tanto mais nossa insatisfação se orienta para o mundo. Esse mundo não pode ser considerado um mundo feliz” (HELLER, 1982, p. 163).

Nesse mesmo viés, tem-se o pensamento do filósofo Gilles Lipovetsky (2017), exposto em sua obra *A Felicidade Paradoxal: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo*. Nela, o filósofo francês resgata o importante papel do capitalismo no que se refere ao mercado da felicidade (chamada de paradoxal). Para esse filósofo, tudo no mercado, a produção de bens e serviços, o lazer, a educação, a saúde, seria pensado com vistas à felicidade das pessoas.

Nesse sentido, ao abordar o consumo na contemporaneidade, o autor aponta que a busca pelo bem-estar individual, por meio da moda, do luxo, do lazer, do entretenimento pago, remete a uma visão materialista da felicidade, como se ela pudesse ser proporcionada pelo mercado. Sem dúvida, esses bens ofertados pelo mercado são fontes de prazer. No entanto, esses prazeres são a verdadeira felicidade? Entende-se que não, e isso é facilmente explicado quando se pensa em tantas pessoas que moram em palacetes, possuem carrões,

usufruem de viagens, restaurantes de luxo, roupas e acessórios de grife; mas têm problemas com os filhos, com a saúde e com seus relacionamentos amorosos e, portanto, são infelizes. Disso, resulta que a felicidade não deve estar atrelada ao consumo, considerando que, afora prazeres momentâneos, o consumo não trará paz e harmonia, sentimentos essenciais a uma vida feliz.

Lipovetsky (2017) advoga a tese de que se vive uma fase de profunda mudança nos hábitos de consumidor. Nasce uma nova geração, uma espécie de turboconsumidor<sup>8</sup>, o *Homo consumericus*, que diferente do consumidor subjugado pelas pressões do estatuto social, passa a buscar experiências emocionais, de melhor qualidade de vida e de saúde.

Assim, este novo consumidor já não apenas se satisfaz com o bem-estar material, mas busca também o conforto psíquico, a harmonia interior e o crescimento subjetivo. E isso é facilmente identificado com o aumento das técnicas e manuais de desenvolvimento pessoal, do sucesso dos saberes orientais, dos manuais de autoajuda que prometem felicidade. Para o autor, o materialismo da primeira sociedade de consumo passou de moda, em suas palavras, “[...] assistimos agora à expansão do mercado da alma e da sua transformação, do equilíbrio e da autoestima, embora proliferem as farmácias da felicidade” (LIPOVETSKY, 2017, p. 11).

Nesse contexto, para Lipovetsky (2017) a felicidade se impõe como um imperativo, criando vergonha ou mal-estar naqueles que dela se sentem excluídos, vez que os indivíduos, para além de se sentirem infelizes, sentem-se culpados por não se sentirem bem.

Será ainda importante acrescentar que, segundo o autor, longe se estar do fim da sociedade do hiperconsumo. Nada pode detê-la, nem os apelos ecologistas, nem os apelos por um consumo mais sóbrio. Trata-se do despontar da sociedade de hiperconsumo, onde se observa um processo acelerado da mercantilização da experiência e dos modos de vida.

No entanto, Lipovetsky (2017) acena para a possibilidade de, mais cedo ou mais tarde, esse modelo de sociedade ser posto à parte. Ocasão em que, segundo o autor, surgirão novas maneiras de produção e de trocas, novas formas de avaliar o consumo e de se pensar a felicidade. Nesse futuro, ainda que longínquo, a sociedade de hiperconsumo será ultrapassada, dando lugar a uma nova hierarquia de bens e valores, um novo imaginário de vida em sociedade e do bem-viver.

---

<sup>8</sup>Expressão cunhada pelo autor para se referir às rápidas mudanças sociais e econômicas que levaram o ser humano não apenas a um consumo em massa, mas a uma situação de individualização e hiperindividualização do consumo, como se este fosse o direcionador dos sentimentos em torno do ser feliz (SCORSOLINI-COMIN, 2009).

Assim, do exposto até agora, pode-se depreender que o dinheiro contribui para a felicidade, na medida em que é meio para obtenção dos bens necessários para uma vida digna. No entanto, o excesso é inútil no alcance da felicidade.

Segundo Layard (2008) estudos apontam que tanto para as nações como para indivíduos, superado um limiar de subsistência com dignidade (incluindo, alimentação, moradia, educação, saúde, água e saneamento básico), o aumento do poder aquisitivo não se relaciona com um aumento significativo nos níveis de felicidade. Isso pode ser observado nos Estados Unidos onde pessoas que tiveram seus padrões de vida mais que dobrados nas últimas décadas, não estão mais felizes.

No que concerne à felicidade das nações, no último *Relatório Mundial da Felicidade*, elaborado pela empresa de pesquisas Gallup em parceria com a Organização das Nações Unidas (ONU), o Brasil caiu 16 posições no ranking global da felicidade entre 2015 e 2019, passando a ocupar a 32ª posição de 156 nações. Nas primeiras sete colocações estão os países europeus, com a Finlândia ocupando a primeira posição. São considerados para aferir o nível de felicidade os seguintes pontos: Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, apoio social, vida saudável, expectativa de vida, liberdade, generosidade e ausência de corrupção (BRASIL, 2019).

A primeira edição do Relatório foi lançada em 2012, quando o Brasil ocupava a 25ª posição. Nos anos seguintes, foi subindo posições até que, em 2016, passou a ocupar o 17º lugar. Essa foi a melhor posição conquistada pelo Brasil no *ranking* da felicidade. De lá para cá, a felicidade do brasileiro vem caindo consistentemente, até chegar à 32ª posição em 2019 – a pior que já ocupada pelo Brasil desde que a pesquisa foi criada.

Mas, voltando à concepção da felicidade na filosofia, a filósofa Márcia Tiburi em artigo intitulado *Indústria Cultural da Felicidade* aborda duas formas de felicidade: a felicidade publicitária e a felicidade filosófica.

A felicidade filosófica seria a felicidade da *eudaimonia*, que vem a ser desde os gregos a ideia de uma vida justa numa harmonia entre a interioridade individual e as necessidades da vida exterior. Assim, “condição natural dos filósofos, a felicidade seria, no seu ápice, o prazer da reflexão que ultrapassa qualquer contentamento” (TIBURI, 2015, p. 2). Já a felicidade publicitária é banalizada na propaganda que vende produtos passando a falsa ideia de que, ao consumir, o indivíduo será feliz. A felicidade publicitária é propiciada exatamente pela falta de pensamento reflexivo, as pessoas são facilmente levadas pelos discursos prontos da publicidade que prometem ‘felicidade’.

Assim, a publicidade embalada em felicidade tenta convencer as pessoas de que essas não serão felizes se não consumirem as mercadorias anunciadas; o resultado é uma baixa autoestima naqueles que se sentem excluídos dessa vida feliz embalada pela publicidade.

Ao analisar a obra clássica de Aristóteles, *Ética a Nicômaco*, Tiburi (2015) observa que o autor foi o primeiro filósofo importante que refletiu sobre a ética. Para ele, o maior problema da ética era a felicidade. Ética compreendida como o modo da relação que se tem com o outro, o que hoje em dia denomina-se de comportamento. Dessa forma, a busca da felicidade dava sentido à vida humana na sua dimensão pessoal e coletiva.

A filósofa observa ainda que, pensar a felicidade numa concepção aristotélica não tem aplicação nos dias de hoje, visto que a felicidade só pode ser pensada com base na sua evolução histórica. No entanto, chama a atenção para o fato de que é preciso recuperar o sentido de felicidade que é, exatamente, o ideal ético da vida de Aristóteles: “a vida ética era a vida justa, boa corretamente vivida por um cidadão, alguém que sabia de seu papel na sociedade, que ao pensar em si levava em conta o todo: família, amigos, sociedade, natureza” (TIBURI, 2015, p. 5).

Assim, diferente de Epicuro que tratou a felicidade como hedonismo, compreendido não como mero prazer da carne, mas também do espírito, Aristóteles compreendia a felicidade diretamente relacionada com a justiça. Para ambos, no entanto, a felicidade dependia não só de uma realização espiritual, mas também de realização material que excluía miséria e violência.

A partir das concepções de felicidade dos filósofos estudados, comunga-se do entendimento de Tiburi (2015, p. 6), quando diz que:

O desentendimento quanto à felicidade apenas mostra que ela não está bem situada como conceito dentro de nossas vidas. Apenas aqueles que puderem pensá-la como potência ética, como algo que se constrói na fusão da vida pessoal com a vida pública é que podem continuar falando de felicidade. Antes de ser feliz devo perguntar se posso ser ético. Será mais fácil ser feliz.



### 1.1.2 Da felicidade celeste à terrestre

Santo Tomás de Aquino<sup>9</sup>, assim como Aristóteles, entende que toda pessoa, em tudo o que faz, busca a própria felicidade.

Dessa forma, quando trata dos prazeres na obra de Aristóteles, aponta que o Estagirita entende o prazer como meio para atingir a felicidade, dando especial relevo ao prazer inteligível e espiritual. E o que significa isso? Significa superar o prazer restrito aos deleites físicos e buscar o prazer acompanhado da prudência, de uma vida voltada para a virtude moral.

Nesse sentido, Santo Tomás observa que uma vida voltada para o prazer, entendida como satisfação de seus anseios momentâneos, é própria do adolescente. Assim, põe em relevo o entendimento de Aristóteles quando diz que:

Ninguém escolhe possuir uma mente infantil por toda a vida e, sabendo que a principal qualidade da mente infante é a de atribuir máxima estima aos prazeres, então ninguém escolhe viver toda a sua vida em uma alegria voltada aos prazeres, mesmo que isso significasse nunca entristecer (AQUINO, 2013, p. 9).

Sendo assim, após superar o prazer meramente lúdico, bem como o prazer proveniente restritamente dos desejos físicos, tem-se a noção de prazer como meio para atingir a felicidade, “[...] com sincera preeminência no prazer inteligível e espiritual” (AQUINO, 2013, p. 16).

Vale salientar que para Aquino (2013) a felicidade completa se identifica com a beatitude, não estando ao alcance dos homens nesta vida, sendo possível apenas uma felicidade parcial e incompleta. Para ele, a felicidade completa só se encontra em Deus, que acalma por completo esse anseio por felicidade do homem. Disso decorre que se é legítimo desejar a felicidade, impensável seria pretender alcançá-la neste mundo.

Nesses termos, São Tomás de Aquino observou que, em sua época, havia várias concepções de felicidade que identificavam a beatitude como posse das riquezas, como honra, como prazeres do corpo, e como poder. No entanto, Aquino não considerou essas

---

<sup>9</sup>Santo Tomás de Aquino foi um padre dominicano nascido em 1225, filósofo, teólogo, distinto expoente da escolástica, proclamado Santo e Doutor da Igreja cognominado *Doctor Communis* ou *Doctor Angelicus* pela Igreja Católica. O livro *Sobre os Prazeres: comentários ao décimo livro da ética de Aristóteles* traz seus comentários ao *Décimo Livro da Ética* de Aristóteles, examinando as causas e os efeitos, a bondade e a malícia dos prazeres (TONDINELLI, 2013).

coisas, como meios ou critérios apropriados para conceber uma vida feliz, visto que apenas conduziriam a uma ilusão de felicidade (FOLETTTO, 2018).

Assim, para Aquino a verdadeira felicidade está fora de questão nesta vida. E é justamente por não se crer na felicidade nesta vida que é preciso crer na próxima, onde todas as lágrimas serão enxugadas e todas as injustiças vivenciadas na vida terrestre, serão reparadas (MINOIS, 2011).

Também para Santo Agostinho<sup>10</sup> só se alcança a verdadeira felicidade em Deus. Para Agostinho (2007, p. 102), Deus é o princípio de tudo, como fica muito bem explicitado em suas próprias palavras em Confissões:

Eu nada seria meu Deus, nada seria em absoluto se não estivesses em mim; talvez seria melhor dizer que eu não existiria de modo algum se não estivesse em ti, de quem, por quem e em quem existem todas as coisas? Assim é, Senhor, assim é. Como, pois, posso chamar-te se já estou em ti, ou de onde hás de vir a mim, ou a que parte do céu ou da terra me hei de recolher, para que ali venha a mim o meu Deus, ele que disse: Eu encho o céu e a terra?

Assim como São Tomás de Aquino, também Santo Agostinho entende que o que os homens mais buscam é a felicidade. E assim ilustra sua assertiva:

Se perguntarmos a dois homens se querem alistar-se no exército, é possível que um responda que sim, outro que não. Porém, se lhes perguntarmos se querem ser felizes, ambos dizem logo, sem hesitação, que sim, que o desejam, porque tanto o que quer ser militar como o que não quer têm um só fim em vista: o serem felizes (AGOSTINHO, 1980, p. 229).

Por ocasião de seu aniversário, Santo Agostinho se reúne com seu irmão Navígio, com seus concidadãos e discípulos Trigésio e Licêncio, com seus primos Lastidiano e Rústico, além de sua mãe Mônica e seu filho Adeodato; e trava um diálogo sobre a felicidade. Inicia o diálogo com a seguinte assertiva: “bem-aventurado é aquele que possui o que quer” (AGOSTINHO, 2014, p. 13).

---

<sup>10</sup>Santo Agostinho nasceu em Tagasta, hoje Souk-Aras, no dia 15 de novembro de 354. Seu pai era pagão e só se converteu ao cristianismo pouco antes de morrer. Sua mãe foi Santa Mônica. Santo Agostinho estudou em Tagasta, Madaura e Cartago, tendo sido bispo de Hipona aos 42 anos. Morreu em 28 de agosto de 430, aos 76 anos incompletos. Não fez testamento, escreveu *Possídio*, “Porque, pobre para servir a Deus, não tinha bens a deixar. Mas deixou à Igreja um clero numeroso e mosteiros cheios de homens e mulheres sob voto de continência e obedientes a seus superiores” (AGOSTINHO, 2007, p. 197).

A partir dessa assertiva, questiona se todos querem ser felizes? Ao que todos concordam unanimemente. Nesse ponto, pergunta se é feliz aquele que tem aquilo que quer? Ao que sua mãe responde: “se a pessoa quer coisas boas e as tem, é feliz; mas se quer coisas más, muito embora as possua é miserável” (AGOSTINHO, 2014, p. 17). Feliz ficou Santo Agostinho com a sabedoria contida na resposta da sua mãe, uma vez que, para ele, a felicidade é uma alegria que não é concebida aos ímpios e sim, para àqueles que servem a Deus por puro amor.

Santo Agostinho observa ainda que aqueles que amam os bens materiais, aqueles bens fortuitos, não podem ser felizes, na medida em que temem a sua perda, sendo isso motivo de sofrimento. Assim, adverte: “[...] alguém decidido a ser feliz deve tentar alcançar algo que seja perene, que não possa ser-lhe roubado por algum tipo de acaso incontrollável” (AGOSTINHO, 2014, p. 19). Dito de outra forma, aqueles que se apegam ao poder e ao dinheiro, vivem eternamente com a “espada de Dâmocles” sobre a cabeça como no conto de Dionísio e Dâmocles, que aponta para a impossibilidade de felicidade para aqueles que vivem em estado de apreensão constante.

Com isso, se entende que para Santo Agostinho, a verdadeira felicidade só é possível de ser alcançada em Deus, porque só ele é eterno e perene, sendo todo o resto fortuito e impermanente.

Entretanto, não se observa nos teólogos contemporâneos uma concepção de felicidade na beatitude. Observa-se, sim, uma preocupação em entender a felicidade na sociedade capitalista, onde existe uma tendência em confundir felicidade com alegria e prazer, tudo muito bem articulado com o mercado.

Assim, há teólogos, a exemplo de Frei Betto, que fazem uma distinção entre felicidade, alegria e prazer. Para Betto (2016), prazer se alcança quando se agradam os cinco sentidos: degustando um bom vinho, ouvindo uma boa música, contemplando uma bela paisagem etc.

Nesse sentido, os prazeres são momentâneos e quem os confunde com felicidade, ficam na eterna busca de novas sensações no intuito de se sentir feliz. Da mesma forma, entende a alegria como algo momentâneo. Aponta como motivos de alegria: rever a pessoa amada, receber uma homenagem, assistir a um bom filme, comemorar a vitória do time de preferência, ou a conquista de um desafio profissional. Já no que toca à felicidade, entende que mesmo sob a dor e o sofrimento “[...] uma pessoa pode ser feliz, desde que saiba integrar as adversidades no sentido que imprimiu à sua existência” (BETTO, 2016, p. 16).

A felicidade, assim, se constitui em um bem interior, que independe de prazeres e alegrias. Eis a diferença.

No sentido de que a felicidade pode ser vivenciada, até mesmo na diversidade, o teólogo Leonardo Boff (2016, p. 47) alarga essa compreensão quando diz:

Ser feliz no meio dos contratempos inevitáveis da vida é o teste de quanto a nossa felicidade tem sustentabilidade ou é apenas um sentimento fugaz que não nasce de nosso interior, e que por isso pode desaparecer logo, abrindo espaço para a tristeza sem fim.

Frei Betto (2016), assim como outros autores citados anteriormente (BRUCKNER, 2016; LIPOVETSKY, 2017), alerta para o fato de, hoje em dia, a felicidade ter se tornado obrigatória, ainda que seja à custa de muitos sacrifícios, a exemplo das dietas anoréxicas, os gastos exorbitantes com a estética corporal, além de outros sacrifícios que se faz na ilusão de que com isso se encontre a felicidade.

E como Lipovetsky (2017), Betto (2016) também trata da mercantilização da felicidade, quando observa que, no capitalismo liberal, a felicidade reside no consumo desenfreado. No entanto, alerta para o fato paradoxal de que essa ideia mercantilista da felicidade produz grande infelicidade, vez que suscita nas pessoas consumistas o medo da pobreza ou da perda dos bens. Isso tudo leva a um estado de ansiedade diante do futuro que gera sofrimento psíquico.

Indagando se a felicidade está dentro ou fora de nós, Frei Betto (2016) diz que quem canaliza a felicidade para o alcance de coisas a serem possuídas: riqueza, beleza, fama, poder, sucesso profissional etc., não consegue ser feliz enquanto não as consegue e quando as consegue, percebe que não trazem felicidade.

Disso resulta o fato de tantas pessoas se sentirem infelizes, uma vez que colocam a felicidade fora de si. Isto é: “Incapaz de ser tão rica, bela, famosa ou poderosa quanto gostaria, a pessoa se sente diminuída, entristece, cai em depressão, deixa o coração corroer de inveja, amargura, ira” (BETTO, 2016, p. 20).

Sendo assim, pode-se entender que quem se deixa agarrar por essa ideia de felicidade, típica da sociedade capitalista, na qual a pessoa não tem valor em si, não se sente feliz enquanto não consegue o que almeja. E, ainda pior, experimenta infelicidade quando perde o que conquistou.

Frei Betto, diferente de apontar fatores que favoreçam a felicidade, opta por elencar fatores que dificultam a felicidade. São eles:

1) a indiferença frente à desigualdade social e o individualismo exacerbado; 2) a acelerada mercantilização da vida individual e social: a felicidade é identificada com a satisfação do maior número de necessidades reais e supérfluas; 3) a prática de preconceitos e a ascensão dos fundamentalismos; 4) o sequestro da democracia pelas elites financeiras, que transformam a política na simples administração do “roubo” e da corrupção legais; 5) a dedicação obsessiva ao trabalho, que induz a sacrificar certos prazeres e alegrias, confortos e tranquilidades, a fim de satisfazer a paixão pelo poder, pelo sucesso e/ou pelo lucro (BETTO, 2016, p. 24, grifo do autor).

No tocante especificamente à dedicação obsessiva ao trabalho, o autor se apoia na obra *Utopia*, de Thomas Morus, na qual o filósofo inglês diz que, para ser feliz, o homem não deveria trabalhar mais que cinco horas diárias, de modo a lhe sobrar tempo para se dedicar às atividades do espírito e não se sentir subjugado às exigências de sobrevivência. Esse entendimento é compartilhado por Marx, quando entende ser uma sociedade feliz aquela que concede tempo livre aos seus cidadãos (BETTO, 2016).

Considerando as palavras de Marx e Engels (1974, p. 98):

O homem que não dispõe de nenhum tempo livre, cuja vida, afora as interrupções puramente físicas do sono, das refeições, etc., está toda ela absorvida pelo seu trabalho para o capitalista, é menos que uma besta de carga. É uma simples máquina, fisicamente destrozada e espiritualmente animalizada, para produzir riqueza alheia.

Contudo, Marx e Engels (1974), advertem que durante toda a história da moderna indústria é exatamente o que o capital faz para conduzir toda a classe operária a este nível de extrema degradação, o que vem a ser o contrário de uma sociedade com tempo livre para usufruir.

A questão do tempo livre, portanto, vem a ser um grande termômetro da felicidade. Ou seja, para sermos felizes, precisamos de tempo livre e não sacrificar toda a nossa vida em função da nossa sobrevivência bem como, o que é pior, em função da obtenção de bens que, no limite, servirão para nos aprisionar na felicidade ilusória do mundo do consumo. Sendo assim, “[...] infeliz é quem acredita que a felicidade depende de um carro esporte, de uma garrafa de champanha ou de uma função de poder” (BETTO, 2016, p. 27).

Frei Betto observa ainda que aquele que se apega com ‘unhas e dentes’ a funções de poder é infeliz porque, do contrário, se deparam com a sua baixa autoestima, sofrendo por não conseguirem viver como cidadãos comuns. Por outro lado, aqueles que imprimem

sentido à própria vida, desenvolvendo um trabalho onde encontre um propósito, bem como por uma grande causa revolucionária, estes sim, encontrarão a verdadeira felicidade.

Assim, ‘felizes’ são os questionamentos de outro teólogo, Leonardo Boff (2016, p.47):

Onde colocamos a felicidade? Em que objetos? Em que desejos e sonhos a serem satisfeitos? Colocamo-la fora de nós, num determinado tipo de pessoa amada? Numa cirurgia plástica para parecermos mais jovens? Numa situação de visibilidade, numa profissão de sucesso ou num *status* social de relevo que procuramos alcançar?

Todos esses questionamentos contribuem para repensar os valores nos quais as pessoas depositam sua felicidade. Vive-se num mundo em que tudo se transformou em mercadoria e, no qual, a felicidade das pessoas se dá na medida em que elas podem usufruir desse mundo. Vive-se numa sociedade que no afã de acumular de forma ilimitada “[...] passou de uma *economia de mercado* (que sempre existiu) para uma *sociedade só de mercado* (inédita até agora), a nossa” (BOFF, 2016, p. 50, grifos do autor).

Percebe-se, a partir das concepções de felicidade apresentadas pelos teólogos estudados, que o sentido imprimido à felicidade passou de uma dimensão puramente espiritual, no entendimento de que a verdadeira felicidade seria superior ao nível humano, não se alcançando na vida física (AGOSTINHO, 2014; AQUINO, 2013), para uma dimensão social e política (BETTO, 2016; BOFF, 2016).

Na sociedade capitalista observa-se uma preocupação dos teólogos com a felicidade para além da espiritual, a exemplo na Teologia da Libertação na década de 1960, nascida no seio da Igreja Católica, pelos teólogos latinos americanos que estavam vinculados às lutas dos movimentos sociais. Nesse sentido, no âmbito da religiosidade, se discute também as questões que precisam ser tratadas na sociedade capitalista onde se verifica a mercantilização de todos os aspectos da vida, inclusive da felicidade.

Nesse sentido, Frei Betto (2016, p. 29) observa que tendo a felicidade uma dimensão social e política, fica difícil ser feliz diante de tantas injustiças sociais, como crianças desnutridas, desemprego, pobreza extrema e “[...] prisioneiros guardados como animais em jaulas infectadas”. Portanto, criar condições de felicidade trata-se de uma exigência política.

Frei Betto (2016) aponta ainda que a partir da Revolução Francesa houve um deslocamento da felicidade do Céu para a Terra. A Igreja Católica, frente ao sofrimento

humano e considerando seu vínculo estreito com os causadores desse sofrimento (nobreza, mercadores de escravos, donos de feudos), preferiu prometer a felicidade eterna no céu a quem se submetesse à sua autoridade; e, a quem lhe desse as costas, a infelicidade no inferno, razão pela qual no rastro da Revolução Francesa, Marx, fez duras críticas à Igreja.

No entanto, Betto (2016) adverte que frente à Igreja do século XIX, razão tinha Marx para fazer severas críticas à Igreja, o que não se pode derivar daí que o marxismo renega a religião ou que a religião sempre favoreça a opressão e a alienação.

Para Betto (2016), as bem-aventuranças do Sermão da Montanha de Jesus indicam o caminho da felicidade. E o que está exaltado na bem-aventurança é ser misericordioso, isto é, ser capaz de colocar o coração na miséria do outro, sendo essa miséria material ou espiritual. Daí advém a enorme dificuldade, visto que o sistema capitalista não valoriza isso, sendo o seu principal valor a competitividade.

A felicidade, assim, é uma conquista política e um estado de espírito. Para frei Betto (2016), o indivíduo alcançará a felicidade se viverem livres de angústias e inquietações, o que seria possível numa sociedade onde fossem assegurados os direitos de cidadania e democracia.

Para Heller (1982) o carecimento religioso vem da necessidade de, por meio da fé, encontrar respostas racionais para as desgraças que atingem os homens numa sociedade injusta e desigual, e, esse carecimento religioso desapareceria numa sociedade socialista.

No entanto, a autora entende que a tradição marxista, no tocante à religião, tem uma correção a ser feita, uma vez que existe um carecimento que não pode ser mudado pelo socialismo: o da imortalidade. Dificilmente o homem consegue enfrentar o tema da mortalidade. Não só a sua própria morte, mas, sobretudo, de um ente querido.

Assim, jamais existirá uma sociedade, por mais justa, que seja capaz de dar uma resposta satisfatória a esse temor, já apontado por Epicuro (2002), como um dos impedimentos para a felicidade. E, em assim sendo, o carecimento religioso continuará a existir “[...] mesmo nos casos em que existam situações de vida realizadoras ou movimentos políticos capazes de suscitar grandes ideais” (HELLER, 1982, p. 148).

## 1.2 A EXPRESSÃO NA MÚSICA: “QUEM CANTA SEUS MALES ESPANTA”

Na música a felicidade é abordada muito no contexto do amor romântico. “Se a música é o alimento do amor, não parem de tocar”, como disse Shakespeare (*apud* PERCY, 2014, p. 60).

Muitos foram os que compuseram falando da felicidade alcançada no amor, particularmente no amor conjugal. Amar e ser amado parecem ser o ápice da felicidade. É o que se observa na música *Felicidade* do grupo Roupas Nova (1991) quando diz: “Quando o raio do amor nos feriu, a felicidade então nos sorriu. Eu quero só você. Longe, perto ao lado. Eu só penso em estar com você. Eu quero só você”. A letra mostra o sentimento de completude do amor romântico. É como se toda a felicidade do mundo estivesse nesse sentimento e mais nada fosse necessário para se alcançar a felicidade.

Também na música *Minha Felicidade*, de autoria de Roberta Campos (2015), exorta-se a felicidade no amor. Talvez, nada tenha maior capacidade de levar o indivíduo do “céu ao inferno” do que o amor. Particularmente nessa canção, a autora fala da felicidade que invade o indivíduo no encontro amoroso. Na estrofe: “Lembra aquele tempo, amor? Onde a gente se encontrou. Foi ali que começou minha felicidade”, aponta que a felicidade se inicia no amor: “Você é um pedaço em mim. Eu quero viver em seus braços pra sempre. Pra sempre”. Trata-se de algo tão intenso que os amantes têm a sensação de pertencerem um ao outro.

Já a música *Tá Escrito*, de Xande de Pilares, Gilson Bernini e Carlinhos Madureira (2018), fala do sentimento de amor num sentido mais amplo, o amor pela vida, o amor como expressão de esperança:

Quem cultiva a semente do amor  
Segue em frente e não se apavora  
Se na vida encontrar dissabor  
Vai saber esperar a sua hora  
Quem cultiva a semente do amor  
Segue em frente e não se apavora  
Se na vida encontrar dissabor  
Vai saber esperar a sua hora  
Às vezes a felicidade demora a chegar  
Aí é que a gente não pode deixar de sonhar  
Guerreiro não foge da luta não pode correr  
Ninguém vai poder atrasar quem nasceu pra vencer  
É dia de sol, mas o tempo pode fechar



A chuva só vem quando tem que molhar  
 Na vida é preciso aprender  
 Se colhe o bem que plantar  
 É Deus quem aponta a estrela que tem que brilhar.

Existem, no entanto, compositores que optam por, de forma poética, mostrar as agruras do dia a dia do cidadão que luta para ter seus direitos reconhecidos e também poder usufruir dessa “tal felicidade”. É o que pode se observar no *Rap da Felicidade*, quando Cidinho e Doca (1995) dizem “Eu só quero ser feliz. Andar tranquilamente na favela onde nasci, e poder me orgulhar e ter a consciência que o pobre tem seu lugar”. Toda a música é um grito de alerta para a situação das pessoas que vivem nas favelas, obrigadas a viver com a violência institucionalizada, onde o pobre é humilhado e, portanto, negado o direito à felicidade. Aborda, também, a incompetência dos governos perante as políticas públicas de segurança, negando às pessoas que moram nas favelas uma vida com dignidade, condições imprescindíveis para uma vida feliz.

Gonzaguinha também alerta para as necessidades humanas na composição *É* (NASCIMENTO JÚNIOR, 1988), quando diz:

É!  
 A gente quer valer o nosso amor  
 A gente quer valer nosso suor  
 A gente quer valer o nosso humor  
 A gente quer do bom e do melhor

A gente quer carinho e atenção  
 A gente quer calor no coração  
 A gente quer suar, mas de prazer  
 A gente quer é ter muita saúde  
 A gente quer viver a liberdade  
 A gente quer viver a felicidade

[...]

É, a gente quer ser feliz! E para isso, é preciso que as pessoas sejam atendidas em suas necessidades, em seus direitos, frutos de seus deveres que são tão demandados e pouco recompensados na sociedade. Gonzaguinha explora belamente isso em outra estrofe dessa mesma música:

[...]  
 É  
 A gente quer viver pleno direito  
 A gente quer viver todo respeito

A gente quer viver uma nação  
 A gente quer é ser um cidadão  
 A gente quer viver uma nação

[...] (NASCIMENTO JÚNIOR, 1988)

Para Leonardo Boff (2016), os poetas, talvez até melhor do que os filósofos expressam belamente o significado da felicidade na vida humana. Exalta assim, um poemacção de Tom Jobim e Vinicius de Moraes (1959) intitulado *A Felicidade*.

Tristeza não tem fim  
 Felicidade sim  
 A felicidade é como a gota de orvalho numa pétala de flor brilha tranquila  
 Depois de leve oscila  
 E cai como uma lágrima de amor  
 A felicidade do pobre parece  
 A grande ilusão do carnaval  
 A gente trabalha o ano inteiro  
 Por um momento de sonho  
 Pra fazer a fantasia  
 De rei ou de pirata ou jardineira  
 Pra tudo se acabar na quarta-feira  
 Tristeza não tem fim  
 Felicidade sim  
 A felicidade é como a pluma  
 Que o vento vai levando pelo ar  
 Voa tão leve  
 Mas tem a vida breve  
 Precisa que haja vento sem parar  
 A minha felicidade está sonhando  
 Nos olhos da minha namorada  
 É como esta noite, passando, passando  
 Em busca da madrugada  
 Falem baixo, por favor  
 Pra que ela acorde alegre com o dia  
 Oferecendo beijos de amor  
 A felicidade é uma coisa boa  
 E tão delicada também  
 Tem flores e amores  
 De todas as cores  
 Tem ninhos de passarinhos  
 Tudo de bom ela tem  
 E é por ela ser assim tão delicada  
 Que eu trato dela sempre muito bem (JOBIM; MORAIS, 1959).

Com essa música, Boff (2016) interpreta a natureza frágil da felicidade que para subsistir precisa de vento sem parar. Mas, como nem sempre existe vento, aparece a tristeza a acompanhar. Em razão da fugacidade da vida, da impermanência, a felicidade guarda

sempre um transfundo de tristeza. Mostra também que a felicidade, por ser tão boa precisa ser cultivada, cuidada e alimentada, porque, do contrário, a tristeza toma o lugar da felicidade.

A música põe em relevo também o caráter fortuito da felicidade. É exatamente por serem tão fortuitos os momentos prazerosos que eles se revestem de momentos de felicidade (se todo dia tem festa, acabou a festa).

No livro *Felicidade: diálogos sobre o bem-estar na civilização*, de Eduardo Giannetti (2002), no diálogo travado sobre “A pílula da felicidade instantânea”, recorre à velha canção da bossa nova, “É melhor ser alegre que ser triste, alegria é a melhor coisa que existe...” para isso, a pílula serviria. No entanto, “Mas pra fazer um samba com beleza é preciso um bocado de tristeza, senão não se faz samba, não”. Nesse caso, o “bocado de tristeza” seria a depressão, que muitas vezes foi mola propulsora de obras geniais, como as de Rilke, Van Gogh e Fernando Pessoa, dentre outros que expressaram sua arte em momentos de tristeza.

Há um entendimento quase unânime entre os autores aqui estudados de que a felicidade não existe como perenidade, mas tão somente momentos felizes. De fato, num mundo de tantos dissabores (guerras, miséria, violência, desastres naturais, injustiça social, perdas de entes queridos etc.) ser feliz eternamente é absolutamente impossível. Esse sentido de impermanência da felicidade e o desejo de transformar alguns momentos da vida nos mais felizes são muito bem explicitados na canção *A Noite Mais Linda do Mundo*, de Otto (2012):

Vamos fazer desta noite  
A noite mais linda do mundo!  
Vamos viver nesta noite  
A vida inteira num segundo.  
Felicidade  
Não existe  
O que existe na vida  
são momentos felizes.  
Vamos fazer dessa noite  
A noite mais linda do mundo!  
Vamos viver nesta noite  
A vida inteira num segundo.  
Felicidade  
Não existe  
O que existe na vida  
são momentos felizes.  
A gente pode ser feliz,  
Viver a vida sem sofrer:

- é não pensar no que vai ser.  
 Não me pergunte se amanhã  
 O nosso amor vai existir  
 Não me pergunte,  
 Pois não sei! [...]

Já na música *Eu e a Felicidade* de Nando Reis (2007), a felicidade é possível no alcance de alguns requisitos necessários para uma vida socialmente boa na sociedade capitalista. Assim, tem-se:

[...]

Natural é ter um trabalho, um salário, um emprego  
 Nome confiável, respeito na praça  
 Mas afinal o que é felicidade? É sossego  
 Nesse mundo pequeno de tempo e espaço  
 Ela só vem dizer que quem nasceu já conquistou  
 O reino de Deus é um direito, não um milagre

Na letra da música *Comida* de Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto (1987), na estrofe abaixo, questiona-se: será que basta ter comida, bebida, diversão? O que o ser humano busca além da comida, bebida e diversão? O ser humano busca, na verdade, a sua felicidade que vai além do atendimento, apenas, dessas necessidades.

[...]

Você tem sede de quê?  
 Você tem fome de quê?

A gente não quer só comer  
 A gente quer comer  
 E quer fazer amor  
 A gente não quer só comer  
 A gente quer prazer  
 Pra aliviar a dor

A gente não quer só dinheiro  
 A gente quer dinheiro  
 E felicidade  
 A gente não quer só dinheiro  
 A gente quer inteiro  
 E não pela metade

[...]

A música, assim como outras expressões das artes, explora o conceito de felicidade de diversas formas a depender do olhar de quem o exprime. Assim, vê-se o quão diferente pode ser esse conceito na música *Felicidade?* do Teatro Mágico (2001, grifo do autor):

Disse o mais tolo: "Felicidade não existe."  
 O intelectual: "Não no sentido lato."  
 O empresário: "Desde que haja lucro."  
 O operário: "Sem emprego, nem pensar!"  
 O cientista: "Ainda será descoberta."  
 O místico: "Está escrito nas estrelas."  
 O político: "Poder"  
 A igreja: "Sem tristeza? Impossível... (Amém)"

O poeta riu de todos,  
 E por alguns minutos...  
 Foi feliz!

Por fim, mas talvez mais importante, destaca-se os Cantos de Trabalho. Músicas cantadas durante o trabalho com o objetivo de diminuir o esforço e aumentar a produção com movimentos seguindo os ritmos do canto (ANDRADE, 1989).

Resulta daí a origem do *blues* estadunidense. Segundo Gianelli (2012) as *worksongs* dos negros, especialmente nas plantações de algodão do sul dos Estados Unidos foram a matéria-prima que originou o *blues*, apontando que o negro não cantava por simples distração, mas sim para auxiliar na rotina do trabalho pesado, tornando-o mais tolerável e produtivo.

No Brasil uma canção emblemática dos Cantos do Trabalho seria *Eu sou feliz é quebrando coco*, do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu, a letra discorre sobre a necessidade de organização, resistência, união e solidariedade. Quando cantada nas atividades de trabalho, relembra a mulheres seus compromissos de trabalho e o quanto juntas são fortes e organizadas e felizes:

Mulher, vamos nos unir  
 Nessa luta prosseguir  
 Se ficar aqui parada  
 Nada vamos conseguir

Eu sou feliz é quebrando coco  
 É quebrando coco eu sou feliz  
 Eu sou feliz é quebrando coco  
 É quebrando coco eu sou feliz

Se fizer plano de roça

E na roça não plantar  
Não vamos ter a colheita  
Para nos alimentar

Eu sou feliz é quebrando coco  
É quebrando coco eu sou feliz  
Eu sou feliz é quebrando coco  
É quebrando coco eu sou feliz

Se não une nossas forças  
E começa a trabalhar  
Não vai ter a fabriqueta  
De sabão para lavar (MOTTA, 2015)

Ao estabelecer diálogos possíveis com as artes, a música se aproxima do tema Felicidade tema tão comum à filosofia, à teologia, bem como à psicologia, como será visto na próxima seção.

Por meio de suas letras, divulga-se ideologias e expressa-se as mais diferentes concepções de felicidade, assim como os valores sociais nela presentes.

Quando fala da música como expressão humana, Bloch (2006, p. 145) diz que os músicos compõem para dar expressão à época e à sociedade em que a música surge. Sendo assim, não se trata apenas de uma expressão romântica ou até subjetiva, “as próprias tendências sociais estão refletidas e expressas no material sonoro”.

Quando Gianelli (2012) faz referência à origem do *blues* estadunidense, pode se compreender o significado das palavras de Bloch (2006, p. 146): “nenhuma arte é tão condicionada quanto a música supostamente espontânea, ou até mecanicamente autossuficiente; nela pululam o materialismo histórico e elementos históricos de modo geral”.

Nesse sentido, para o autor, em virtude de sua capacidade de expressão humana, a música tem a capacidade de acolher e significar o sofrimento, os desejos e a esperança da classe oprimida. É o que se depreende dos Cantos do Trabalho.

Embora, não tenha sido a intenção desta seção analisar todas as concepções de felicidade contidas nas composições que falam do tema, efetuou-se uma análise, de forma aleatória, daquelas que julga-se tratar de questões que são muito caras à felicidade: amor, liberdade, respeito, dignidade e trabalho, sem com isso, no entanto, esgotar a análise de inúmeras outras composições que também possuem os mesmos sentidos de felicidade aqui abordados.

### 1.3 UMA ABORDAGEM SOBRE A BASE PSÍQUICA DA FELICIDADE

Embora a preocupação com os aspectos ligados à virtude, ao vigor e às potencialidades humanas já fossem observados e discutidos pela Psicologia Humanista, por autores como Carl Jung, Roberto Assagiollo, Abrahan Maslow e Carl Rogers, os quais se mostraram comprometidos com os aspectos positivos do desenvolvimento humano, suas teorias ao que tudo indica não se mostraram suficientemente atrativas, resultando numa produção escassa de dados empíricos para ressaltar uma visão mais positiva do ser humano (PALUDO; KOLLER, 2007).

Tradicionalmente, a psicanálise sempre tratou apenas de sofrendores privilegiados. Privilegiados no sentido econômico, visto que para Freud, o conhecido pai da psicanálise, e seus pacientes a preocupação pelas necessidades básicas era a mais sem fundamento. Contudo, quando a Viena de Freud se tornou menos despreocupada financeiramente, foram criados consultórios psicanalíticos para pacientes que haviam tentado suicídio, ocasião em que se constatou que mais de 90% de todos os suicídios ocorreram por motivo econômico e apenas o restante por decepções amorosas.

Marx (2006, p.16) aponta na obra *Sobre o Suicídio*, escrita em seu exílio em Bruxelas, em 1846, que “a classificação das causas do suicídio é uma classificação dos males da sociedade burguesa moderna, que não podem ser suprimidos, sem uma transformação radical da estrutura social e econômica”. Com isso tece uma dura crítica às condições de vida modernas, às relações privadas de propriedade e às relações familiares, sobretudo à opressão contra as mulheres, no seu entendimento, as maiores vítimas da sociedade burguesa patriarcal.

Tanto é verdade, a pouca preocupação da psicanálise com a questão financeira de seus pacientes, que mesmo quando a burguesia de Viena perdeu seus privilégios financeiros, permaneciam pendurados nas portas dos consultórios os seguintes dizeres: “QUESTÕES ECONÔMICAS E SOCIAIS NÃO PODERÃO SER TRATADAS NESTE LUGAR”, sendo compreensível, desta forma, o desconhecimento da vida interior dos que haviam tentado suicídio (BLOCH, 2005, p. 68, grifo do autor).

Observa-se que nesse sentido, pouca coisa mudou, visto que a psicanálise ainda é vista como um privilégio dos mais abastados economicamente. É como se o pobre estivesse tão ocupado com sua sobrevivência física que os ‘males da alma’ passam a ser supérfluos.

Afinal, “a angústia diante da perda do emprego dificilmente será um complexo de castração” (BLOCH, 2005, p. 69).

Todavia, nas últimas décadas vem ganhando destaque uma disciplina que durante muito tempo foi ignorada e até mesmo rejeitada pelos psicanalistas. Está se falando da Psicodinâmica do Trabalho, centrada na análise dos processos que causam o sofrimento e prazer relacionados com a vida laboral.

Para Dejours (2013, p. 10):

[...] as escolas de Psicanálise têm vindo a abrir-se à questão do trabalho, primeiro em França, mas depois também nas diferentes capitais europeias, no Canadá, no Brasil, na Argentina. Esta nova conjuntura relaciona-se sem dúvida com o facto de muitos dos psicanalistas receberem pacientes cujo pedido inicial diz respeito ao seu sofrimento no trabalho.

A clínica do trabalho desenvolveu-se na França, entre as duas grandes guerras e posteriormente depois da Segunda Guerra sob o nome de Psicopatologia do Trabalho, resultado de pesquisas que associam a Psicanálise e a Ergonomia.

A partir dos anos 1990, tendo como um dos seus principais expoentes o médico do trabalho, psiquiatra e psicanalista francês Christophe Dejours, o campo da Psicopatologia do Trabalho alargou-se para além das doenças mentais relacionadas ao trabalho e passou a abranger investigação sobre os recursos psíquicos mobilizados por aqueles trabalhadores que conseguem resistir aos efeitos nocivos resultantes dos constrangimentos do ambiente de trabalho, conseguindo permanecer na normalidade por meio de estratégias de defesa contra o sofrimento no ambiente laboral.

Em função desse alargamento nos estudos da Psicopatologia do Trabalho, uma nova denominação foi proposta, qual seja, a Psicodinâmica do Trabalho, que engloba pesquisas que vão do sofrimento ao prazer no trabalho (DEJOURS, 2013).

A Psicodinâmica do Trabalho tem, ainda, como referência os conceitos ergonômicos de trabalho prescrito. Isto é, as normas e procedimentos a serem seguidos, além do trabalho real, ou seja, a realização em si de uma atividade, que Dejours (2013) chama de trabalho efetivo ou trabalho vivo. É exatamente entre o trabalho prescrito e o trabalho real, que pode ocorrer ou não a sublimação e a construção da identidade no trabalho.

Para o psicanalista francês existe um hiato irredutível entre o trabalho prescrito ou a organização prescrita do trabalho e o trabalho efetivo. Isto se deve ao fato de que o trabalho



prescrito repousa sobre um postulado da previsibilidade do processo do trabalho. Ocorre, que “[...] o trabalho concreto não se apresenta nunca exatamente como foi previsto pelos que o conceberam e organizaram” (DEJOURS, 2013, p. 11).

No caso da docência, segundo Tardif e Lessard (2014a), a trabalho prescrito é, sobretudo formal, na medida em que o professor deve cumprir o programa, dedicar um determinado número de horas a cada conteúdo etc. No entanto, para realizar o trabalho prescrito faz-se necessário lidar com o imprevisto para atingir os objetivos escolares de aprendizagem, os quais não estavam prescritos pelas autoridades escolares.

Dejours (2012, p. 26) aponta que é por meio do fracasso que o trabalhador conhece o “hiato irreduzível” entre a realidade, de um lado, e as prescrições e os procedimentos, de outro. Significa dizer que é por meio do fracasso que o real se deixa conhecer pelo sujeito sob o efeito de surpresa desagradável. Da superação do sofrimento que tem origem no querer superar o fracasso que “[...] a subjetividade transforma-se, amplia-se e revela-se a si mesma”.

Dessa abordagem do trabalho, depreende-se que o trabalho concreto (vivo, efetivo) é aquilo que o trabalhador deve inventar e acrescentar às prescrições para que o trabalho se realize bem. A esse acréscimo, Dejours (2013) denomina de zelo, sem o qual nenhuma organização laboral pode passar.

Dejours (2013, p. 11, grifos do autor) descreve zelo como duas coisas:

1. A inteligência que permite inventar as soluções necessárias para resolver o desfasamento entre a < tarefa > (o prescrito) e a < atividade > (o efetivo).
2. A mobilização dessa inteligência em situações de trabalho muitas vezes difíceis e apesar dos conflitos que surgem entre trabalhadores sobre a maneira de tratar esse desfasamento entre o prescrito e o efetivo.

O autor identifica que uma análise mais aprofundada do zelo no trabalho aponta que a aptidão, entendida como zelo, passa por um envolvimento total da subjetividade do trabalhador. Assim, para se tornar competente no que faz o trabalhador precisa aceitar a experiência do real e do fracasso, suportar o sofrimento do aprender a fazer. E é exatamente “[...] por causa desse envolvimento da subjetividade no zelo no trabalho que este último nunca pode ser neutro em relação ao ego e à saúde mental” (DEJOURS, 2013, p. 12).

Dessa forma, ao torna-se mais hábil no seu trabalho o homem se transforma, se enriquece e até talvez consiga se realizar. Sendo assim, é no decorrer do tempo em que o

homem trabalha que a sua sensibilidade e sua subjetividade se desenvolve e amplia-se (DEJOURS, 2012).

Dessa habilidade, conseguida com o zelo no trabalho, Dejours (2012, p. 29), a título de exemplo significativo, aponta que “a professora primária segura a sua classe porque tem pulso sobre as crianças, sabe como conquistar sua atenção, mesmo quando cansadas, pois tudo o que acontece em sala penetra cada um dos seus poros”.

É por meio do zelo no trabalho que decorre a experiência do trabalhador. No caso da educação, segundo Tardif e Lessard (2014a) diz-se que o professor é experiente quando conhece as manhas da profissão, sabe controlar os alunos e desenvolveu com o tempo estratégias e rotinas que ajudam a resolver problemas típicos de sala de aula.

Assim, a Psicodinâmica do Trabalho estuda as relações dinâmicas desenvolvidas entre a organização do trabalho e os processos de subjetivação dos trabalhadores, sendo esta subjetivação manifestada pelas vivências de prazer e ou de sofrimento, bem como as estratégias de ação que são adotadas pelos trabalhadores para mediar as contradições da organização do trabalho (EBERLE; BRUNING, 2013).

Nesses termos, a Psicodinâmica do Trabalho não é apenas uma disciplina clínica, trata-se também de uma teoria centrada na análise dos processos de sofrimento e de suas patologias, bem como do prazer e da saúde, relacionados ao trabalho (DEJOURS, 2013).

Para Ferreira e Mendes (2003), na Psicodinâmica do Trabalho o trabalho é visto como estruturante psíquico e como uma atividade preponderantemente humana, que tem como função a busca da sobrevivência e de autorrealização. Logo, quando o trabalho não proporciona a garantia de sobrevivência e de autorrealização, transforma-se em fonte de sofrimento, podendo levar ao adoecimento.

Dejours (1992, p. 25) aponta que o sofrimento mental resulta da organização do trabalho. O autor designa a organização do trabalho como a divisão do trabalho, “[...] o conteúdo da tarefa (na medida em que ele dela deriva), o sistema hierárquico, as modalidades de comando, as relações de poder, as questões de responsabilidade etc.”.

No que concerne ao prazer, este se origina das dimensões que estruturam a organização, condições e relações de trabalho. O prazer manifesta-se por meio de mecanismos de sublimação traduzidos pela gratificação, pela realização, pelo reconhecimento, pela liberdade e pela valorização do trabalho realizado.

Nos seus estudos, Dejours (2012) ao fazer uma leitura do conceito de sublimação em Freud, buscou examinar como a Psicodinâmica do Trabalho pode contribuir para a

teoria da sublimação. O autor esclarece que Freud, em *O mal-estar na civilização*, discorre sobre uma série de técnicas que os homens utilizam para evitar o sofrimento e obter prazer. Dentre essas está o da sublimação, sendo este o processo por meio do qual o prazer é atingido pela atividade intelectual, dando especial destaque a formas privilegiadas de trabalho, a exemplo das desempenhadas pelo artista e pelo cientista, as quais Freud caracterizava como a mais alta e refinada satisfação possível.

Contudo, o ponto frágil dessa abordagem está justamente no fato de ser acessível somente a algumas categorias profissionais, visto que Freud não pensou que o trabalho de um artesão, ou até mesmo de um operário qualificado, pudesse se revestir numa dimensão criativa e, dessa forma, pudesse entrever uma relação qualquer com a sublimação. Dessa forma, para Freud, ter um emprego não implica necessariamente estar diante de uma possibilidade de sublimação.

No entanto, Dejours (2012, p. 17) argumenta que esse ponto de vista de Freud é um tanto maniqueísta para que ele pudesse perceber que o trabalho ordinário, na medida em que exige a implementação de inventividade ou de astúcias “supõe o emprego simultâneo de uma inteligência inventiva e uma aplicação profunda de toda a subjetividade”.

Contudo, o autor aponta que um número enorme de empregos caracteriza-se pela confrontação com as organizações que torna impossível o emprego da inteligência criativa, da inovação, da engenhosidade, da descoberta. A essas tarefas Dejours (2012, p.17) designa como tarefas “antissublimatórias” e com consequências dramáticas para a subjetividade do trabalhador.

Embora seu interesse fosse a criação artística e a literária, para Freud trabalhar é um dos caminhos para a felicidade, visto que o trabalho pode assumir um papel muito importante na vida do indivíduo, transformando-se em uma das principais dimensões de sua existência.

Para o Dejours (2012), o trabalho permite o processo de sublimação por meio do qual se possibilita vivenciar prazer no trabalho, sendo a pulsão ressignificada em gratificação social. “A sublimação pressupõe que o prazer sexual foi ressignificado. Esse prazer mantém-se na sua essência, mas o alvo e objetivos são outros, sendo a gratificação não mais erótica, mas social” (MENDES, 2011, p. 16)

Contudo, Freud entende que os homens parecem ter aversão ao trabalho. Para o autor, os homens não buscam o trabalho como buscam outro tipo de satisfação. Em suas palavras, em nota de rodapé, comenta:

E no entanto o trabalho, enquanto via para a **felicidade**, é pouco apreciado pelos homens. Não nos apressamos para isso como para outras possibilidades de satisfação. A grande maioria dos homens não trabalham senão empurrados pela necessidade e, desta natural aversão pelo trabalho que têm, surgem os problemas sociais mais árduos (FREUD, 1996, p. 88, grifo nosso).

Dejours (2013), retomando o conceito freudiano de sublimação, aponta três níveis de sublimação nos processos de trabalho:

O primeiro seria por meio da mobilização da inteligência prática, em que o trabalho comum convoca a subjetividade do trabalhador competente. O que o autor chama de zelo, que permite inventar soluções para dar conta do hiato entre tarefa (prescrito) e a atividade (trabalho real) em situações de trabalho difíceis. Isso porque o que está prescrito não dá conta do trabalho real onde sempre há imprevistos, bloqueios, disfuncionamentos e incidentes inerentes a todo tipo de trabalho.

O segundo nível seria principalmente a relação com o outro, entre o reconhecimento e a solidificação da identidade por meio do trabalho. É graças ao reconhecimento no trabalho (pelos pares e/ou pela chefia) que se pode transformar o sofrimento no trabalho em prazer no trabalho. O reconhecimento pelo outro tem uma influência poderosa sobre a construção da identidade e da saúde mental.

Por fim, o terceiro nível seria nas situações em que o trabalho vivo é deliberadamente orientado com vistas a honrar a vida. Nesse caso, “[...] os efeitos do trabalho sobre a identidade ou sobre o eu traduzem-se em acréscimo de autoestima e de amor próprio” (DEJOURS, 2013, p. 23).

Segundo Dejours (2013) a sublimação oferece inúmeros benefícios para a saúde mental do trabalhador. No entanto, há modelos de organizações de trabalho que impedem essa sublimação, a exemplo do Taylorismo ou da avaliação de desempenho, que são nocivas para a saúde mental. Para o autor, o trabalho nunca é neutro no que se refere à saúde mental, podendo gerar o melhor por meio da sublimação, ou gerar o pior, a ponto de levar ao sofrimento do trabalhador.

Como já abordado, na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho, o reconhecimento do trabalho realizado pelo olhar do outro (dos colegas, dos superiores hierárquicos, dos subordinados, dos clientes etc.) tem um grande poder sobre a construção da identidade e da saúde mental das pessoas.

Tal evidência foi verificada empiricamente, por meio de pesquisa desenvolvida com professores de uma escola pública, localizada no Paranoá, Distrito Federal. O estudo sugere que por meio da retribuição simbólica, possibilitada pelo reconhecimento dos pares, a subjetividade do professor se fortalece. “Esse olhar do outro serve também como espaço de validação do saber, por meio da possibilidade de ter seu trabalho reconhecido, de ver sua solução sendo aprovada e utilizada pelos pares” (FREITAS; FACAS, 2013, p. 11).

Nesse sentido, quando o investimento feito no trabalho pelo sujeito passa despercebido, não é valorizado pelos outros, o sofrimento se apresenta como uma ameaça para a saúde mental do trabalhador (DEJOURS, 1992).

A Psicodinâmica do Trabalho vem estudando o prazer e o reconhecimento, uma vez que esses dois conceitos se articulam e são centrais para a compreensão do prazer e sofrimento no trabalho, uma vez que operam como condição para a ressignificação do sofrimento. “Essa condição faz parte do jogo que envolve as vivências de prazer-sofrimento, e conseqüentemente, a saúde e emancipação do trabalhador” (MENDES, 2011, p. 14).

Para a Psicodinâmica do Trabalho o exercício laboral não pode ser neutro no que concerne à saúde mental, podendo gerar o melhor (o prazer e a felicidade) por meio da sublimação, ou pode gerar o pior, por meio do sofrimento ético, conduzir à ruína do amor-próprio e à infelicidade. Dessa forma, a Psicodinâmica do Trabalho pleiteia em favor da hipótese segundo a qual o trabalho não se resume a uma atividade de produção no mundo objetivo. Mas, também, uma provação para a subjetividade, que pode ser ampliada, engrandecida ou, pelo contrário, reduzida, mortificada (DEJOURS, 1992).

## 1.4 ARTICULANDO AS CONCEPÇÕES DE FELICIDADE

Nas palavras de Heller (1982) contidas na epígrafe deste capítulo, é possível complementar a afirmação de Aristóteles (2014) de que a felicidade é o único bem que se escolhe por ele mesmo, dizendo que a felicidade é o único bem que as pessoas buscam para tornar mais frequentes, no curso de suas vidas, os momentos em que suas personalidades se realizam completamente, os momentos em que são felizes.

Quem acreditar nisso deve trabalhar desde já nessa direção. Para tanto, embora possa parecer um paradoxo, Heller (1982) entende que as pessoas devem tender não apenas para a felicidade, mas para a infelicidade. Isso porque,

Nem a felicidade nem a infelicidade devem jamais ser consideradas como absolutas. Por isso, disse que devemos tender a viver ambas. Tender somente à infelicidade, como na tradição ascética; renunciar a todas as alegrias da vida, a qualquer realização ou auto-realização em favor da luta coletiva terminou por criar, em última instância, homens desumanos, que não conseguiam mais tolerar e compreender as aspirações dos outros à felicidade (HELLER, 1982, p. 164)

Contudo, “[...] se esquecermos das contradições reais da vida, dos sofrimentos alheios; se perdermos esse grande impulso à transformação, a luta pela felicidade não será – ao mesmo tempo e como deve ser – a luta pela liberdade” (HELLER, 1982, p. 164). Nesse sentido a autora põe em relevo o papel da liberdade para a felicidade. Liberdade das manipulações do sistema capitalista, que cria novos carecimentos e aprisiona cada vez mais o homem, obrigando um grupo de seres humanos a ser instrumentalizados por outros, desempenhando trabalhos em que não conseguem realizar suas próprias capacidades.

Assumir que a felicidade, tomando de empréstimo o pensamento de Heller (1982, p. 164), é buscar tornar mais frequentes os momentos de felicidade, é compreender que a vida é permeada por desesperança, injustiça, catástrofes, perdas físicas e materiais, dentre outras causas de sofrimento, no curso da impermanência de tempo no “mundo terrestre”. Há momentos em que se está vivendo plenamente feliz e, de repente, como bem disse Schopenhauer (2005, p. 10), “[...] o destino nos aferra bruscamente e nos mostra que nada é nosso [...]”.

Schopenhauer, embora seja considerado um filósofo de pensamento pessimista, em suas *Cinquenta Máximas de Vida* ele dá bons caminhos para tornar mais numerosos os

momentos de felicidade, a exemplo da máxima 32 que põe em relevo a saúde como primordial para a felicidade humana. Para o filósofo, a maior de todas as tolices é sacrificar a saúde pelo lucro, pela erudição, pela fama, pelos prazeres fugazes ou por qualquer outra coisa, pois sem saúde todo o resto é nada. É exatamente o que se verifica em muitos trabalhadores que perdem sua saúde física e mental em função de trabalho explorador de suas forças física e mental.

Viu-se aqui que desde a Grécia antiga a busca da felicidade é considerada a maior das aspirações humanas e a corrente epicurista considera que se alcança a felicidade no estado de *aponia*, obtido pelo prazer do corpo em descanso, livre da fome, da sede, do calor, do frio; e pelo estado de *ataraxia*, obtido pelo prazer da mente tranquila, livre de grandes preocupações.

No estudo da felicidade conduzido pela filosofia, pela teologia, pela psicologia e pelas artes, representada esta última, pela música; pode-se perceber, nos limites desta tese, que a felicidade, embora na sociedade capitalista esteja ancorada no sentido de realização de desejos materiais, ela está mais voltada aos aspectos subjetivos, e, por isso mesmo, tenta-se senti-la por meio da música, estudá-la por meio da filosofia, alcançá-la por meio da teologia e entender o que a impede por meio da psicologia.

Desses estudos, observa-se que houve um deslocamento da ideia de felicidade como direito para a ideia de dever, cultivada pela sociedade capitalista para aquisição de bens materiais na falsa ilusão que o consumo traz felicidade, criando mal-estar e infelicidade naqueles que estão fora do mercado de consumo, como naqueles que não encontram a felicidade manipulada pela publicidade a serviço do capital.

Pode-se dizer que o direito à felicidade começou a ser reivindicado como direito pelo homem a partir do Século XVIII com o Iluminismo Europeu. Nunca se refletiu tanto sobre a ideia de felicidade terrestre como nesse século. Pela quantidade de escritos sobre os caminhos suscetíveis que levam a felicidade: do repouso à ação; dos prazeres à virtude; da razão à paixão, da liberdade à opressão; pode-se até falar de obsessão ou mesmo “hipocondria espiritual” pela felicidade (MINOIS, 2011, p. 312).

Por mais que seja de amplo conhecimento, não é demais lembrar que o objetivo do Iluminismo era de um ‘desencantamento de mundo’, com a dissolução dos mitos e a substituição da imaginação pelo saber, com o objetivo de dominar a ‘natureza desencantada’. Para essa corrente de pensamento, “[...] a religião não trazia a felicidade,

mas ocupava as mentes mantendo-as sob tensão pela grande ameaça do inferno e a grande promessa do paraíso” (MINOIS, 2011, p. 311).

Havia uma promessa implícita de uma relação causal entre o progresso da civilização e o aumento da felicidade. Contudo, contrariando a crença iluminista, observa-se que a despeito dos inúmeros avanços no campo das ciências, da tecnologia e da produtividade, os quais, inegavelmente, trouxeram enormes benefícios para a vida humana no tocante à saúde, ao conforto e às condições de vida em geral, esses avanços não significaram, necessariamente, no aumento da felicidade da humanidade (GIANNETTI, 2002)

Na verdade, o que observamos no progresso projetado pelo Iluminismo foi uma regressão em alguns aspectos da vida. Regressão traduzida em barbárie, vez que aliado ao progresso tivemos também o Holocausto, o ataque às Torres Gêmeas, as bombas atômicas e, mais recentemente, os rompimentos das barragens da Samarco, em Mariana; e da Vale, em Brumadinho, ambas no estado de Minas Gerais, só para citar alguns exemplos das catástrofes ocorridas em decorrência da contradição que marcam o ‘desenvolvimento’ da humanidade.

É nesse sentido que Mészáros (2008, p. 81) declara que “[...] a tendência socioeconômica da alienação que tudo traga foi suficientemente poderosa para extinguir sem deixar rastro, até mesmo os ideais mais nobres da época do Iluminismo”.

Para estudar as transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas no final do Século XVIII, nasce a Sociologia enquanto disciplina científica, herdeira do pensamento Iluminista. Desenvolvida com o advento do capitalismo, tem interesse em compreender “as maravilhas e as atrocidades deste novo mundo que se abriu com o desenvolvimento da grande indústria moderna e da sociedade dividida em classes (RODRIGUES, 2011, p. 2).

Nesses termos, Mendes (2013) sugere que é possível caracterizar a sociedade em que vivemos em uma única palavra: desigualdade. Para a autora todos os avanços científicos atingidos pelo homem que lhe permite fazer viagens espaciais, usufruir de máquinas que poupam sua energia, tratamentos sofisticados que amenizam ou curam doenças, além de outras descobertas que possibilitam uma vida melhor, não estão à disposição da maioria da população.

Dessa forma, “todo o conhecimento acumulado historicamente não tem servido para minimizar tais desigualdades; pelo contrário, tem servido para seu aprofundamento.” Para a autora, na sociedade capitalista a desigualdade é naturalizada. Vê-se como “natural” que a



minoria usufrua do acúmulo científico produzido historicamente pela humanidade em detrimento de uma maioria que não possui minimamente meios para subsistir (MENDES, 2013, p. 19).

Konder (2009) questiona como é possível a humanidade ter chegado ao ponto de lançar naves espaciais à lua, sem ter chegado a suprimir a fome da face da terra. Para o autor é esse tipo de questionamento, que põe em jogo todos os caminhos na busca da felicidade, uma vez que não se pode ignorar os problemas que se manifestam na sociedade, a exemplo da disparidade entre o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, de um lado, e as condições materiais de vida da maioria da população, de outro.

Inúmeros autores, além dos já mencionados, se debruçaram sobre a temática da felicidade, a exemplo de Adam Smith (1723-1790), com sua crença em que o aumento de produção resultaria na melhoria dos níveis de vida e, conseqüentemente, no aumento do bem-estar; Jeremy Bentham, com a Teoria do Utilitarismo, cujo princípio é promover a felicidade para o maior número de pessoas; Auguste Comte (1798-1857), com sua reflexão sobre o papel da ciência para o aumento da felicidade geral; Émile Durkheim (1858-1917), que procurou as causas do progresso da divisão do trabalho social na felicidade, questionando se seria o desejo de viver melhor que conduziria à divisão do trabalho (DANTAS, 2015).

Já Marx, embora não tenha se detido explicitamente sobre o conceito de felicidade no trabalho, a partir da leitura de sua obra fica clara a sua rejeição ao servilismo quando aborda a alienação nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* e em *A ideologia alemã*, bem como sua indignação às condições de trabalho nas fábricas e à desigualdade, tratadas em *O Capital*. Dessa forma, fica evidente que Marx era movido por um sentimento de indignação e de desejo por um mundo melhor, onde os homens pudessem ter acesso a uma felicidade do tipo emancipadora de suas potencialidades (BARBOSA, 2008).

Marx, nesses termos, foi “verdadeiro herdeiro do iluminismo”, visto que “[...] sustentava uma concepção filosófica do homem como ser com infinitas possibilidades de desenvolvimento, que estavam sendo impedidas e atrofiadas sob o sistema capitalista” (CODÓ; VASQUES-MENEZES, 1999, p. 46).

Depreende-se então, que na perspectiva marxista, a felicidade somente é possível por meio da plena realização das potencialidades humanas, expressa através do trabalho livre da alienação e não subjugado em prol do lucro de quem o explora. Em outras palavras,

difícilmente pode-se ser feliz no trabalho na sociedade capitalista, onde os aspectos apontados por Marx não são vivenciados pelo trabalhador nesse tipo de sociedade.

No estudo sobre a felicidade no trabalho docente, considerou-se também, as noções de prazer e sofrimento no trabalho que estão na base da Teoria da Psicodinâmica do Trabalho de Dejours (1992). Embora este tenha desenvolvido grande parte dos seus estudos no âmbito do trabalho industrial, pode-se perceber o espírito taylorista também no trabalho docente, composto de divisões hierárquicas, separação entre concepção e execução, em vista do que pode ser executado pelos professores, nas condições concretas na escola.

Nesse sentido, a docência aproxima-se bastante dos profissionais que atuam num universo cujo ambiente de trabalho cotidiano é burocratizado, onde as atividades acontecem de forma repetitiva, amplamente padronizada e controlada, deixando pouca margem para desenvolvimento das tarefas de forma autônoma.

Todavia, visto de outro ângulo, os docentes realizam seus trabalhos sozinhos em salas de aula relativamente longe do controle dos seus superiores. Com isso, eles guardam certa autonomia sobre o que se passa dentro das salas de aula. Tal autonomia faz com que o docente possa inventar e acrescentar à tarefa prescrita para que a tarefa se realize no processo concreto do trabalho.

É por isso que quando o sujeito consegue utilizar a defasagem entre o que está prescrito na concepção e a execução (trabalho real), manifestando a inteligência astuciosa, gera sofrimento criativo que conduz ao prazer. Dito de outra forma, quando o trabalho do professor apresenta condições desafiadoras e mesmo assim ele consegue atingir seus objetivos, por meio de sua criatividade, a fonte original de sofrimento transforma-se em fonte de prazer (DEJOURS, 2013).

Para Batista e Codo (2000, p. 85) outra condição que pode favorecer a vivência de prazer do docente seria o reconhecimento social do valor do seu trabalho, incluindo a valorização da entrega subjetiva, que “[...] pode dar sentido ao sofrimento do trabalho, metamorfoseando este sofrimento em prazer”.

Nesses termos, o reconhecimento como retribuição ao trabalho realizado, ao contrário do que se pode supor, não se trata de retribuição material, salário ou um bônus em forma de acréscimo salarial, mas sim uma retribuição simbólica, ou até mesmo ‘moral’. E esse tipo de retribuição é precisamente o reconhecimento (DEJOURS, 2012).

Reconhecimento no duplo sentido da palavra: “gratidão e reconhecimento da realidade da contribuição do sujeito que trabalha; realidade do que, no trabalho, não é

visível, mas é, ao cabo, o que é imprescindível a toda organização” (DEJOURS, 2012, p. 39).

Para Dejours (2012), o reconhecimento para ter sua eficiência simbólica, passa por dois julgamentos: o de utilidade e o da beleza.

O julgamento de utilidade trata da utilidade econômica, social ou técnica da contribuição do trabalhador. Esse tipo de julgamento é proferido pela hierarquia. O desejo de ser útil é crucial psicologicamente. É essa a razão de ser tão perigoso para a saúde mental o ato de ficar desempregado, visto que o sujeito se sente ‘inútil’ para o outro.

Por sua vez, o julgamento da beleza só pode ser proferido por aqueles que conhecem a fundo o trabalho, isto é, os colegas, os pares. Ele se anuncia sempre em termos estéticos: “é uma beleza de aula”, “o relatório está um primor”, “a reunião foi conduzida com maestria”, “a conferência foi irretocável”. O julgamento da beleza confere um estatuto novo àquele que trabalha, oferecendo gratificações essenciais no registro da identidade, quando, por exemplo, se diz: é um professor reconhecido como um excelente profissional pelos outros professores.

Assim, “[...] é justamente porque o trabalho pode oferecer gratificações essenciais no registro da identidade que se pode obter a mobilização subjetiva, a inteligência e o zelo dos que trabalham” (DEJOURS, 2012, p. 40).

Para Dejours (2013, p. 14) “trabalhar não é somente produzirmos, é também transformarmo-nos. Com efeito, há no trabalho de qualidade uma promessa de crescimento ao nível da sensibilidade e da inteligência do corpo, que é também uma promessa de realização de si mesmo”.

Fazendo referência a Marx, os autores Dejours, Barros e Lancman (2016) expõem:

Como diz Marx, o trabalho é vivo, individual e subjetivo. A subjetividade não pertence ao mundo visível e, em decorrência disso, não é mensurável. Não medimos sofrimento, prazer, amor, raiva, ódio. Isso não pode ser medido. Podemos caracterizá-los qualitativamente em certas condições; podemos perceber que existe agressividade, que há transformações de amor em ódio, mas a quantidade é uma metáfora (DEJOURS; BARROS; LANCMAN, 2016, p. 229).

Com essas palavras os autores fazem referência a uma preocupação em relação à objetivação do trabalho. Particularmente, no que concerne aos métodos de avaliação no mundo do trabalho. Para os autores, a subjetivação do trabalho decorre da sua invisibilidade, visto que existe sempre um hiato entre o trabalho prescrito – a tarefa, e o

trabalho real – o trabalho efetivo, o trabalho vivo; que implica na subjetividade do trabalhador. Nesses termos o máximo que pode ser avaliado é o produto do trabalho, mas a subjetividade não pode ser mensurada.

A investigação proposta em psicologia do trabalho por Dejours traz à baila a questão da ‘alienação’, tão trabalhada na obra de Marx. Em suas palavras:

Alienação no sentido em que Marx a compreendia nos manuscritos de 1844, isto é, a tolerância graduada segundo os trabalhadores de uma organização do trabalho, que vai contra seus desejos, suas necessidades e sua saúde. Alienação no sentido psiquiátrico também, de sublimação da vontade própria do Sujeito pela do Objeto (DEJOURS, 1992, p. 137).

No caso da alienação psiquiátrica, Dejours esclarece que se trata de uma alienação, que passa pelas ideologias defensivas, de forma que o trabalhador termina por confundir com seus próprios desejos a injunção organizacional que substituiu seu livre arbítrio. Dito de outra forma, o trabalhador sucumbe à vontade da organização e se aliena.

Marx (1985) considera que o trabalho é ponto decisivo para o processo de humanização do homem. Nas suas palavras:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, vida humana (MARX, 1985, p. 50).

Sendo assim, para Marx (1985) o trabalho mostra-se como momento fundante de realização do ser social, condição para sua existência. O trabalho é o “[...] ponto de partida para a humanização do ser social e o motor decisivo do processo de humanização do homem” (ANTUNES, 1995, p. 123).

O trabalho, enquanto atividade criativa e de transformação, modifica o mundo e também o homem que o executa. Dessa forma, o homem além de se orgulhar daquilo que constrói, do fruto do seu trabalho, também se transforma nesse processo, modificando seus hábitos, sua maneira de trajar-se, seu comportamento, na medida em que adquire conhecimento, experiência, habilidades, por meio de novas formas de trabalho. Diferentemente dos animais, que agem de forma instintiva e produzem sempre o mesmo para sua sobrevivência, os homens produzem sempre coisas novas permitindo que as próximas gerações continuem a produzir do ponto que as anteriores pararam.

Dessa forma, o trabalho é “[...] uma condição da existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre o homem e a natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 1984, p, 65).

Nesses termos, Marx falava de trabalho concreto, trabalho não fragmentado, trabalho que o homem planeja e executa sozinho ou em conjunto com outros trabalhadores, nunca sendo privado do conhecimento do todo. Contudo, o trabalho tem sua existência limitada pelo modo de produção capitalista que transforma o processo de trabalho concreto (criador de valor de uso), em trabalho abstrato (criador de mais-valor).

Assim, para Tumolo (2005), numa sociedade essencialmente mercantil, como é o caso do capitalismo, cujo objetivo não se trata da produção de bens para a satisfação das necessidades humanas, do estômago à fantasia; o trabalho abstrato é a negação do trabalho concreto e vice-versa. E mais, “o desenvolvimento da força produtiva do trabalho, que é uma tendência inelutável do capital, agudiza tal contradição” (TUMOLO, 2005, p. 243).

Nesse sentido, Antunes (1995), expõe que o trabalho desenvolvido no modo de produção capitalista é o trabalho assalariado, fetichizado e alienado. Desse forma, o modo de produção capitalista transforma o trabalhador num produtor de mercadorias para valorizar cada vez mais o capital. Disso decorre que o trabalho degenera-se ao nível de uma atividade estranha provocando a desrealização do ser social e o estranhamento dos sujeitos que trabalham.

A Psicodinâmica do Trabalho muito tem abordado sobre os efeitos para o trabalhador da relação com o processo de trabalho. Nesse sentido, a ideia de que “quanto mais criativo e completo for o trabalho, mais o homem cria a si mesmo e, quanto mais fragmentado, mais ele se aliena é amplamente defendida pelos estudiosos da área” (SORATTO; OLIVIER-HECKLER, 1999, p. 114).

Para a Psicodinâmica do Trabalho, *a priori*, toda tarefa é suscetível de servir de suporte num processo de sublimação. No entanto, a tendência geral à divisão do trabalho, nas palavras de Dejours (1992, p. 135), “[...] compromete as possibilidades ao mesmo tempo em que diminui a escolha e a margem deixada ao livre arranjo da tarefa”.

Portanto, do que foi visto até aqui, pode-se afirmar que para Marx o trabalho é uma atividade especificamente humana, condição indispensável à produção e reprodução da vida humana e para Dejours o trabalho é o alicerce da nossa subjetividade, na medida em

que o trabalho é estruturante das relações sociais e políticas, condição indispensável à sociabilidade humana.

Importante também acrescentar, que apoiando-se em Marx, Dejours trabalha a questão da alienação em seus estudos. Em suas palavras:

A investigação que propomos, em psicopatologia do trabalho, traz de volta a questão, tão controvertida, da alienação. *Alienação no sentido em que Marx a compreendia* nos manuscritos de 1844, isto é, a tolerância graduada segundo os trabalhadores de uma organização do trabalho, que vai contra seus desejos, suas necessidades e sua saúde. *Alienação no sentido psiquiátrico* também, de substituição da vontade própria do Sujeito pela do Objeto. Nesse caso, trata-se de uma alienação, que passa pelas ideologias defensivas, de modo que o trabalhador acaba por confundir com seus desejos próprios a injunção organizacional que substituiu seu livre arbítrio (DEJOURS, 1992, p. 137, grifos do autor).

Para o autor, a alienação toma a forma de um conflito, onde o desejo do trabalhador capitulou frente à injunção patronal. Assim, entende que deve haver uma luta por novas relações sociais, essa deveria passar, necessariamente, por um processo de desalienação.

Ademais, pode-se perceber claramente referências ao marxismo na obra de Dejours, a exemplo da categoria alienação, já aqui abordada, com *A loucura do trabalho* (1992) e *A banalização da injustiça social* (2007), quando o autor aborda o trabalho no capitalismo neoliberal, centrado na dominação do trabalho e na apropriação das riquezas que este produz. Contudo, a aproximação com o marxismo se nota ainda mais claramente com *Trabalho vivo: trabalho e emancipação* (2012), obra em que o autor se debruça sobre “as condições que permitem, às vezes, que o trabalho abra as portas ao prazer e desempenhe um papel mediador na construção da saúde” (DEJOURS, 2012, p. 14).

Dessa forma, entende-se que estudar a felicidade na docência, a partir das teorias marxistas e da psicodinâmica do trabalho, mostra-se apropriado porque essas teorias problematizam o mundo do trabalho a partir da alienação, do estranhamento, da dominação, do constrangimento e das manipulações do sistema capitalista, que impedem que os homens desenvolvam suas potencialidades por meio do trabalho.

No que tange especificamente à Psicodinâmica do Trabalho para estudar a relação felicidade e trabalho docente, evocada uma única dimensão: a do prazer, manifestado por meio da gratificação, da realização, do reconhecimento, da liberdade e da valorização do trabalho.

## **2 O SENTIDO DO TRABALHO E SUA VALORIZAÇÃO COMO MEDIAÇÃO PARA A FELICIDADE NO TRABALHO DOCENTE**

### **2.1 SOBRE A CATEGORIA TRABALHO E O TRABALHO ASSALARIADO**

Na acepção marxiana, a história humana é a história da relação dos homens com a natureza e dos homens entre si, tendo como mediação principal nessa relação o trabalho humano. É por intermédio do trabalho que o homem muda a natureza, colocando-a a seu serviço para atendimento das suas necessidades. Isto é, os bens materiais indispensáveis à sua reprodução física e espiritual.

É por demais conhecida a passagem clássica de Marx (1971, p. 202) na qual ele diferencia a atividade animal da atividade humana:

O que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na sua mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Ao final do processo de trabalho, portanto, o homem se depara com o que tinha idealizado na sua cabeça, se defronta com o resultado de sua ação, com a natureza feita humana, com sua subjetividade objetivada (ANTUNES, 2012).

É por isso que,

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas, eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

Pode-se dizer então, que o trabalho é uma atividade libertadora do homem, vez que propicia a transcendência da sua condição natural ao superar a natureza por meio do trabalho. Isso se deve ao fato de que ao transformar a natureza nos produtos necessários à sua reprodução, o homem não apenas transforma o seu ambiente, mas também a si próprio.

E em sendo assim, o trabalho aparece como a categoria fundante no mundo dos homens. Significa dizer que por meio do trabalho é que se efetiva o salto ontológico que retira a existência humana das determinações meramente biológicas (ANTUNES, 2012).

Para Antunes (2009, p. 145) “[...] o trabalho, como categoria de mediação, permite o salto ontológico entre os seres anteriores e o ser que se torna social”. Nesse sentido, o autor está falando de trabalho concreto.

O trabalho como mediação do homem com a natureza, e do homem com o próprio homem é também abordado por Lukács (2012, p. 117, grifos do autor):

O trabalho dá lugar a uma dupla transformação. Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, desenvolve “as potências que nela se encontram latentes” e sujeita as forças da natureza “a seu próprio domínio”. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios de trabalho, em objetos de trabalho, em matérias-primas etc. O homem que trabalha “usa as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para submeter outras coisas a seu poder, atuando sobre elas de acordo com seu propósito”.

Também para Dejours (2012), trabalho não é apenas o ato de produzir, é transformar-se a si próprio e, no melhor dos casos, trabalhar é ocasião oferecida à subjetividade de provar-se a si mesma e de realizar-se. Contudo, para o autor, o trabalho se expande num mundo hierarquizado, caracterizado pelas relações de poder e perpassado pela luta de dominação.

Assim, mesmo sendo o trabalho “fruto de atividade humana, resultante do dispêndio de energia física e mental, direta ou indiretamente voltada à produção de bens e serviços, contribuindo para a reprodução da vida humana, individual ou social” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 50), no modo de produção capitalista seu fim volta-se para a obtenção de lucro.

Para Marx (2011, p. 241),

A transformação do trabalho (como atividade viva, intencional) em capital é em si o resultado da troca entre capital e trabalho, porquanto a troca confere ao capitalista o direito de propriedade sobre o produto do trabalho (e o comando sobre o trabalho).



Dessa forma, o trabalho concreto, que cria valores de uso, transforma-se em trabalho abstrato, que cria valores de troca. Significa dizer, nas palavras de Netto e Braz (2008, p. 105), que:

[...] quando o trabalho concreto é reduzido à condição de trabalho em geral; tem-se o trabalho abstrato. Na mercadoria encontramos, pois, simultaneamente trabalho concreto e trabalho abstrato – mas não se trata, obviamente, dois trabalhos: trata-se da apreciação do mesmo trabalho sob ângulos diferentes: do ângulo do valor de uso, trabalho concreto; do ângulo do valor de troca, trabalho abstrato.

Nesses termos, o trabalho, sob o regime capitalista, adquire um caráter de estranhamento para o trabalhador, na medida em que sua atividade deixa de corresponder às suas necessidades, e passa a atender à necessidade do capital, que é única e exclusivamente a produção de mais-valia. Neste caso, está se falando de trabalho abstrato.

Dessa forma, nas relações de troca das mercadorias o trabalho concreto desaparece e, se transforma em trabalho abstrato, como assinala Marx (1985, p. 47):

Deixando de lado então o valor de uso dos corpos das mercadorias, resta a elas apenas uma propriedade, que é a de serem produtos do trabalho. Entretanto, o produto do trabalho também já se transformou em nossas mãos. Se abstraímos o seu valor de uso, abstraímos também os componentes e formas corpóreas que fazem dele valor de uso. Deixa de ser mesa ou casa ou fio ou qualquer outra coisa útil. Todas as suas qualidades sensoriais se apagaram. Também já não é produto do marceneiro ou do pedreiro ou do fiandeiro ou de qualquer outro trabalhador produtivo determinado. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados, e desaparecem também, portanto, as diferentes formas concretas desses trabalhos, que deixam de diferenciar-se um do outro para reduzir-se em sua totalidade a igual trabalho humano, a trabalho humano abstrato.

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx (2010, p. 84, grifos do autor) apresenta o lugar ocupado pelo trabalho na vida humana e também a sua degeneração quando subordinado à lógica capitalista, “[...] o trabalho, a *atividade vital*, a *vida produtiva* mesma aparece ao homem apenas como um meio para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física”. Assim, o trabalho de atividade vital do homem, transforma-se por meio do trabalho estranhado, em mero meio para sua sobrevivência.

É por essa razão que Antunes (2012, p. 120, grifos do autor) diz:

Se a plenitude humana coincide com a atividade vital do ser humano, ao ser desta separado, pelo *trabalho alienado*, do ser humano é *ontologicamente* retirada a possibilidade de uma existência humana, sendo a ele, por isso, imposta uma existência *cada vez mais alienada, cada vez mais reificada, cada vez mais desumana*.

Ademais, do ponto de vista do capital, a relação de troca das mercadorias se constitui num processo em que o valor de uso perde lugar em favor do valor de troca. Nessa acepção, o trabalho só é produtivo quando gera mais-valia. Isso é, quando gera valores maiores que o necessário para reproduzir a força de trabalho. Esse excedente do trabalho produtivo que gera a mais-valia é apropriado pelo capitalista. Sendo as demais formas de trabalho de menor importância diante do conjunto da produção.

Destaca-se aqui a clássica passagem marxiana que dá sustentação a esse caráter perverso do trabalho: quanto mais riqueza o trabalhador produz, mas pobre ele fica. Isso significa que “o trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria”. Enfatizando que “Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*)” (MARX, 2010 p. 80, grifos do autor).

Sendo assim, Max aponta que o produto que o trabalho produz se torna estranho ao trabalhador, que não lhe pertence. Logo, na medida em que o trabalhador se relaciona com o produto de seu trabalho como um objeto estranho, quanto mais objetos o trabalhador produzir, tanto menos ele terá. E isso se torna ainda mais perverso quando se tem nas palavras de Marx (2010, p. 81, grifos do autor) que:

[...] quanto mais o 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.

Portanto, o estranhamento do trabalho ocorre porque o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, pertence ao detentor dos meios de produção, a outro ser fora do trabalho. Tornando-se este um trabalho de sacrifício, de mortificação, pelo qual o ser humano não se realiza no seu trabalho, sendo este um ato de espoliação no contexto da lógica do capital. Nesse sentido, Marx (2010, p. 82-83, grifos do autor) assevera:

[...] 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. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho *obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexistia coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste.

E ainda acrescenta: “se sua atividade lhe é martírio, então ela tem de ser *fruição* para um outro e alegria de viver para um outro. Não os deuses, não a natureza, apenas o homem mesmo pode ser este poder estranho sobre o homem” (MARX, 2010, p. 86, grifo do autor). Isso significa dizer que, enquanto o trabalho é martírio para o trabalhador, ele é fruição para o detentor dos meios de produção, que se apropria do trabalho alheio para aumentar sua riqueza em detrimento da pobreza do trabalhador.

Nesse sentido, analisando o pensamento de Arendt sobre o trabalho, Mendes (2011) comenta que, em *A condição humana*, a autora concebe o trabalho como expressão de humanidade do homem e origem de toda produtividade. No entanto, põe em relevo, que muitas vezes o trabalho é pervertido e depauperado, convertendo-se em mero meio de subsistência, tendo como objetivo o aumento dos índices de produtividade. O trabalhador passa, então, a repudiar o trabalho, não se satisfazendo, mas se degradando, não se reconhecendo, mas se negando.

Mendes (2011, p. 24) comenta ainda que, segundo Arendt, o trabalho de atividade vital, momento de identidade entre o indivíduo e o ser genérico, passa a ser forma de objetivação, cujas relações sociais entre os produtores transformam-se numa relação entre produtos. Assim, “o vínculo social entre as pessoas é transformado em relação social entre as coisas”.

Dessa forma, nunca é demais enfatizar que o trabalho de condição natural para a realização do homem, torna-se seu algoz, motivo de infelicidade, uma vez o produto do seu trabalho passa a ser apenas mercadoria que servirá de troca pelo salário para garantir sua subsistência deixando o trabalho de ser uma atividade voluntária, passando a ser trabalho alienado, expropriado do saber e de seu controle, trabalho forçado, obrigatório, tornando-o infeliz.

O trabalho no sentido de desprazer é também abordado por Emir Sader (2007, p. 14), no texto de apresentação da tradução da obra *A Ideologia Alemã*, quando assim se refere:

Embora tenha o potencial transformador da realidade, o que o homem mais recusa é trabalhar. Foge do que o tornaria humano porque não se reconhece no que faz, no que produz, no mundo que transforma. Porque trata-se de trabalho alienado.

Sader (2007) expõe que desde as primeiras obras de Marx e Engels o labor esteve sempre ligado à alienação, indagando como foi possível essa degeneração da atividade humana. Contudo, ainda na análise do autor, desde o início também o trabalho era visto na perspectiva da sua abolição, desalienação. Tratava-se dessa forma, de uma análise numa perspectiva negativa, mas também positiva.

Talvez, seja nesse sentido, que para alguns felicidade e trabalho não têm nenhuma relação, sendo antes contraditórios. Isto é, feliz é quem não trabalha. Contudo, segundo Bendassolli (2007, p. 60) existe aqui um paradoxo, uma vez que “[...] ao mesmo tempo em que as pessoas desejam trabalho quando não têm, elas diminuem seu valor quando empregadas”. Para o autor, “[...] a angústia de ser desempregado só se iguala a angústia de ter um patrão”.

Na mesma ordem de ideias, Rebolo e Bueno (2014) apontam que ao longo da história o trabalho teve significações múltiplas e ambíguas. Se por um lado, como trabalho abstrato, é visto como um mal necessário, garantidor da sobrevivência e gerador de sofrimento; por outro, como trabalho concreto, é visto como atividade prazerosa, que possibilita a realização psicossocial daquele que trabalha.

É nesse sentido que para Antunes (2016, p. 52),

O processo de emancipação dos seres humanos, tanto em relação à necessidade natural imediata, quanto em relação à alienação do trabalho (...) aponta para a possibilidade de os seres humanos se desenvolverem livremente no sentido de sua plena riqueza, isto é, em uma vida individual e socialmente rica. A emancipação humana não significa, portanto, livrar-se do trabalho, mas consiste exatamente na liberdade de e para poder trabalhar e fruir humanamente dos produtos de seu trabalho.

Assim, para o autor, os trabalhadores em seus processos específicos de trabalho, ainda que eivados de alienação, não estão impedidos de ter momentos ou lampejos de realização ou humanização; e, por que não dizer, de felicidade.

Pode-se depreender, portanto, que pensar o trabalho como mediação do homem com a natureza, estabelecendo domínio sobre ela, modificando-a em função do seu bem viver no sentido de usufruir o que produz, é fundante da condição humana. Por outro lado, o trabalho abstrato típico do capitalismo, desumaniza o homem e contribui para sua infelicidade.

Nesse sentido, para Vitor Paro (2001), o trabalho só poderá ser mediação para o bem viver numa sociedade, que diferente da sociedade capitalista, a liberdade se sobreponha à necessidade. Significando dizer, trabalho como possibilidade do “[...] fruir do trabalho mais especificamente humano – trabalho criativo e livre ou trabalho não delimitado pelo reino da necessidade” (FRIGOTTO, 2002, p. 14).

A impossibilidade do trabalho como mediação para o bem viver na sociedade capitalista também é abordada por Ranieri (2004, p.1), quando aponta que:

O trabalho é, e será sempre, um elemento cujo papel mediador é ineliminável da sociedade e, portanto, da sociedade humana. Mas o trabalho sob os auspícios da produção capitalista traz em si a impossibilidade de suplantação do estranhamento humano, uma vez que o seu controle é determinado pela necessidade da reprodução privada da apropriação do trabalho alheio, e não por aquilo que se poderia considerar necessidade humana ancorada na reprodução social liberta da posse privatizada.

É por isso que Antunes (2009) considera que a busca de uma vida dotada de sentido a partir do trabalho permite explorar as conexões existentes entre trabalho e liberdade. Acrescenta ainda, citando indicações presentes na Ontologia de Lukács:

O quão fundamental é o trabalho para a humanização do homem está também presente no fato de que sua constituição ontológica forma o ponto de partida genético para outra questão vital que afeta profundamente os homens no curso de toda a sua história: a questão da liberdade. Sua gênese ontológica também se origina da esfera do trabalho (ANTUNES, 2009, p. 143).

Contudo, na sociedade capitalista em lugar do trabalho representar um ato de liberdade, representa sua autoescravidão. Para Lukács (1978, p. 16, grifos do autor),

Só quando o trabalho for efetiva e completamente dominado e, portanto, só quando ele tiver em si a possibilidade de ser “não apenas meio de vida”, mas “o primeiro carecimento da vida”, só quando a humanidade tiver superado qualquer caráter coercitivo em sua própria autoprodução, só então terá sido aberto o caminho social da atividade humana como fim autônomo.

Assim, segundo Jacomini (2013, p. 142), o reino da liberdade encontra-se no trabalho e, ao mesmo tempo, fora do trabalho. Sendo que no trabalho, enquanto atividade-meio para relação do humano; e fora do trabalho, na medida em que “[...] a eliminação do sobretrabalho da economia capitalista é uma condição para o desenvolvimento das capacidades plenamente humanas”.

Dessa forma, Frigotto (2002) expõe que o trabalho possui duas dimensões bem articuladas: o trabalho como mundo da necessidade e o trabalho como mundo da liberdade. Com relação à primeira dimensão, essa está relacionada à condição humana que necessita produzir os meios de manutenção da sua vida biológica; e, com relação à segunda dimensão, refere-se à centralidade do trabalho, constituindo-se como elemento criador da vida humana, um dever e um direito de todos os seres humanos.

Ocorre que, para satisfazer suas necessidades, o trabalhador é obrigado a estabelecer uma relação de trabalho com o capitalista, já que não possui os meios de produção e tem apenas, como valor de troca, sua força de trabalho. Desse processo, resulta uma relação de exploração, onde o capitalista se apropria do produto do trabalho alheio e aliena o trabalhador de sua produção.

No entanto, embora o trabalhador precise do capitalista, por ele possuir os meios de produção, o capitalista também precisa do trabalhador para fazer funcionar seus meios de produção, extrair mais-valia e obter lucros. Contudo, geralmente o trabalhador é levado a pensar que existe uma relação de dependência unilateral dele em relação ao capitalista, fruto de um conjunto de ideologias que faz com que se pense ser esse o único modelo de sociedade possível (JACOMI, 2013).

Esse conjunto de ideologias que obrigam o homem a se comportar de acordo com o ‘sistema dominante’ é ainda mais cruel, na medida em que faz com que o homem pense que está agindo de acordo com sua própria vontade, visto que se considera um homem livre. Sendo assim, a ideologia que vem a ser uma concepção de mundo gerada pela classe dominante, passa a ser assumida pela classe dominada como se fosse sua. Segundo

Rodrigues (2011, p. 41), “a suprema ironia do capitalismo é que o dominado pensa com a cabeça do dominador, e essa é a forma de dominação mais visceral”.

Para melhor compreender, recorre-se às palavras de Marx e Engels (1974, p. 90, grifos do autor):

Dentro do sistema salariado, até o trabalho *não remunerado* parece trabalho *pago*. Ao contrário, no trabalho dos *escravos* parece ser trabalho não remunerado até a parte do trabalho que se paga. Claro está que, para poder trabalhar, o escravo tem que viver e uma parte de sua jornada de trabalho serve para repor o valor de seu próprio sustento. Mas, como entre ele e seu senhor não houve trato algum, nem se celebra entre eles nenhuma compra e venda, todo o seu trabalho parece dado de graça.

Com isso, Marx e Engels (1974), marcam que a única diferença nas formas de subsunção do trabalho ao capital é que no caso do trabalho escravo, o trabalho não remunerado é visivelmente arrancado pela força; e no trabalho assalariado parece ser entregue voluntariamente. O filósofo alemão destaca que “[...] a riqueza autonomizada só existe seja pelo trabalho forçado *imediato*, a escravidão, seja pelo trabalho forçado *mediado*, o *trabalho assalariado*” (MARX, 2011, p. 256, grifos do autor).

Embora a exploração econômica e a opressão política sempre tenham existido em todas as sociedades, a grande diferença na sociedade capitalista é que contrariamente às outras formas de dominação, onde o dominado sabia que era dominado e quem era seu dominador, no capitalismo o trabalhador considera justo ser separado do fruto de seu trabalho mediante pagamento de salário.

Nesse contexto, assim se posiciona Mendes (2013, p. 36):

O trabalhador livre, que tem seu tempo livre para vender sua força de trabalho ao capital por determinado período, e ao mesmo tempo não é escravo ou servo de alguém, é apenas aparentemente livre, pois está formalmente subsumido ao capital, nem o produto de seu trabalho nem o processo de trabalho pertencem ao trabalhador.

Nesse sentido, é complementar a análise que Harvey (2016) faz a respeito dessa ilusão que permeia a mente do trabalhador sobre a liberdade na venda da sua força de trabalho no sistema capitalista. O autor esclarece que:

É interessante nesse sistema que ele não parece se basear em trapaça, roubo ou espoliação, porque o trabalhador pode receber um valor de

mercado “justo” (o “salário padrão”), ao mesmo tempo que trabalha para gerar o mais-valor que o capital precisa para sobreviver. Essa “justiça” se baseia na ideia de que os trabalhadores têm direito de propriedade privada individualizada sobre a força de trabalho que fornecem ao capital na forma de mercadoria (uma mercadoria cujo valor de uso para o capital é ser capaz de produzir valor e mais-valor) e são “livres” para vender essa força de trabalho para quem quiserem (HARVEY, 2016, p. 68, grifos do autor).

Disso resulta que o trabalho que se faz para os detentores dos meios de produção, se transforme em trabalho alienado (em troca de salário), organizado exclusivamente em torno da produção de valores de troca de mercadorias que geram mais-valor para os capitalistas que aumentam assim, seu poder de dominação sobre a classe trabalhadora. É assim, que os trabalhadores reproduzem pelo trabalho, as condições de sua própria dominação (HARVEY, 2016).

Todavia, sabe-se que as grandes transformações pelas quais passou a história da humanidade foram decorrentes de um modo de produção a outro. E essas transformações mudaram as formas de sociedade. Isso aconteceu com a mudança do modo de produção escravista para o feudal e desse, para o modo de produção capitalista.

Essas transformações de uma forma a outra de produção e, conseqüentemente, de sociedade, se deram por meio de conflitos entre a classe dominante e a classe dominada em cada época. Ao longo da história da humanidade, sempre que a classe oprimida se insurgiu contra a classe dominante, fez-se um período de convulsão social no qual as relações de propriedades vigentes foram contestadas. Razão pela qual, Marx e Engels afirmam que aquilo que move a história é a luta entre as classes (MARX; ENGELS, 2007)

Marx e Engels (2000, p. 7) quando afirmam já no início do *Manifesto Comunista* “a história das sociedades até aqui existentes é a história das lutas de classe”, significa dizer que em todos os modos de produção existentes ao longo da história, a classe proprietária dos meios de produção sempre explorou a classe trabalhadora por meio da apropriação do fruto do seu trabalho.

Nesse sentido, é interessante refletir sobre a sociedade na qual estamos inseridos, visto que também a sociedade capitalista está dividida em classes: a classe que detém os meios de produção, a classe capitalista; e a classe que vende sua força de trabalho, a classe trabalhadora. Essa divisão, com tudo o que acarreta (exploração, apropriação do trabalho alheio, alienação, estranhamento), é uma das razões de maior sofrimento da nossa sociedade, a desigualdade social.



Sabe-se que para Marx (1971, p. 942), o capitalismo era um modo de produção transitório e que, em determinado momento as contradições históricas do capitalismo propiciariam ao movimento de luta da classe trabalhadora superar a classe capitalista e construir uma sociedade melhor, onde o homem poderia migrar do “reino da necessidade” para o “reino da liberdade”. Isto é, de uma sociedade capitalista para uma sociedade comunista.

Para Marx,

De fato, o reino da liberdade começa onde o trabalho deixa de ser determinado por necessidades e por utilidade exteriormente imposta; por natureza, situa-se além da esfera da produção material propriamente dita. O selvagem tem de lutar com a natureza para satisfazer as necessidades, para manter e reproduzir a vida, e o mesmo tem de fazer o civilizado, sejam quais forem a forma de sociedade e o modo de produção. Acresce, desenvolve-se, o reino do imprescindível. É que aumentam as necessidades, mas, ao mesmo tempo, ampliam-se as forças produtivas para satisfazê-las. A liberdade nesse domínio só pode consistir nisto: o homem social, os produtores associados regulam racionalmente o intercâmbio material com a natureza, controlam-no coletivamente, sem deixar que ele seja a força cega que os domina; efetuam-no com o menor dispêndio de energias e nas condições mais adequadas e condignas com a natureza humana. Mas, esse esforço situar-se-á sempre no reino da necessidade. Além dele começa o desenvolvimento das forças humanas como um fim em si mesmo, o reino genuíno da liberdade, o qual só pode florescer tendo por base o reino da necessidade (MARX, 1971, p. 942).

No entanto, Marx não estava muito preocupado em deixar notas e modelos sobre como organizar o trabalho numa sociedade socialista, em função de ser muito cético com relação ao socialismo utópico, onde as pessoas passavam muito tempo elaborando modelos para tentar convencer os governantes a financiarem experiências socialistas (BRAGA, 2015). O autor esclarece que Marx,

[...] não idealiza um modelo de organização do trabalho em uma sociedade futura. Muito contrariado e a contragosto, deu algumas poucas indicações. Uma delas sem dúvida alguma é a passagem da Crítica do Programa de Ghotá, em que diz que a sociedade comunista, em seu desenvolvimento mais avançado, será uma sociedade de abundância, que vai superar a escassez e, conseqüentemente a necessidade de produzir para a troca. Uma sociedade que transitaria do princípio de “a cada um segundo suas capacidades” para outra em que vigoraria a ideia de “a cada um segundo suas necessidades” (BRAGA, 2015, p. 164, grifos do autor).

Embora esse tempo pensado por Marx não tenha chegado e, provavelmente pela força que detém o capital, dificilmente chegará, é certo que chegou-se ao limiar de um período histórico no qual o caráter destrutivo do capital se manifesta como nunca visto antes. Isso acontece, sobretudo, na articulação entre as forças produtivas e as forças de trabalho, com consequências evidentes sentidas por meio das altas taxas de desemprego, bem como das catástrofes ecológicas observadas no mundo em decorrência do desenvolvimento econômico.

David Harvey no livro intitulado *17 Contradições e o Fim do Capitalismo*, parafraseando Marx diz que “o verdadeiro campo da liberdade começa quando e onde a necessidade fica para trás”. No entanto, expõe como contradição, o fato de vivermos em um mundo no qual a automação e a inteligência artificial nos proporcionam meios abundantes para atingir o sonho de Marx de liberdade para além do campo da necessidade. Contudo, ao mesmo tempo, “as leis da economia política do capital afastam essa liberdade para cada vez mais longe do nosso alcance” (HARVEY, 2016, p. 192-193).

Numa outra passagem, o autor diz que deve-se lutar por um mundo em que sejam criadas novas tecnologias e formas de organização para aliviar o peso de todas as formas de trabalho social, de forma a eliminar todas as distinções desnecessárias das divisões técnicas do trabalho, liberando, dessa forma, tempo para atividades livres individuais e coletivas.

Em sua obra, o filósofo alemão já anunciava que todos os progressos da civilização, resultado das ciências, das invenções, das maquinarias etc. “não enriquecem o trabalhador, mas o capital; em consequência, só ampliam o poder que domina o trabalho; só multiplicam a força produtiva do capital. ”Assim, dado que o capital é “a antítese do trabalhador, tais progressos aumentam unicamente o *poder objetivo* sobre o trabalho” (MARX, 2011, p. 241, grifo do autor).

Os avanços tecnológicos proporcionados pelo trabalho *on-line*, digital, levaram muitos a acreditar que finalmente havia chegado a era da felicidade, que livraria o homem do trabalho penoso, enfadonho e sofrido. Que finalmente o homem poderia usufruir o tempo livre presenteado pela tecnologia. Contudo, pelo contrário, esse cenário mostrou-se motivo de martírio para a classe trabalhadora. “Este modo particular de reprodução social é sobrecarregado com uma contradição por fim explosiva que transforma suas potencialidades *positivas* em realidades *destrutivas*” (MÉSZÁROS 2002, p. 614, grifos do autor).

Nesse sentido, Antunes (2018, p.29) expõe que, ao contrário da eliminação do trabalho proporcionado pelo maquinário informacional-digital, o que emerge no mundo laboral é o “novo proletariado da era digital”, com seus trabalhos impulsionados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação.

Para o autor, o que se observa é um recrudescimento da exploração da força de trabalho. As novas modalidades de trabalho presentes na ‘uberização’<sup>11</sup>, ‘pejotização’<sup>12</sup>, ‘flexibilização’<sup>13</sup>, ‘terceirização’<sup>14</sup>, ‘intermitente’<sup>15</sup>, aliadas a um número cada vez maior de desempregados em função da redução dos empregos, têm feito com que aqueles que ainda mantêm vínculos empregatícios assistam à corrosão de direitos sociais historicamente conquistados. E o que ainda é pior, sintam-se privilegiados a despeito da exploração, tão somente por estarem empregados.

Diferentemente do fim do trabalho na era digital, Antunes (2018, p. 30, grifos do autor) afirma que “estamos vivenciando *o crescimento exponencial do novo proletariado de serviços*, uma variante global do que se pode denominar *escravidão digital*. Em pleno século XXI”.

Dita escravidão, é proporcionada pela disponibilidade eterna para o trabalho, facilitada pelo crescimento do trabalho *on-line* e também pelos ‘aplicativos’, invisibilizando as grandes corporações financeiras que estão por trás desses negócios, a exemplo do serviço de Uber. Para o autor, se essa lógica de trabalho não for contestada e obstada, o novo

---

<sup>11</sup> Termo cunhado a partir dos motoristas da Uber, que são motoristas amadores, permanentemente avaliados pelos usuários, que disponibilizam seus serviços no aplicativo, sem contrato e sem direitos para transportar passageiros a custos inferiores que os praticados por taxistas. Ademais, além de precisarem estar disponíveis, os que desempenham essa atividade estão sujeitos a intensificação do trabalho, marcada por longos períodos laborais, com vistas a lograr um rendimento suficiente à sobrevivência (ABÍLIO, 2017).

<sup>12</sup> Pejotização refere-se à pessoa jurídica, apresentada falsamente como ‘trabalho autônomo’ com o objetivo de mascarar relações de assalariamento e burlar direitos trabalhistas. Essa modalidade de contratação virou uma ameaça ao sistema de arrecadação da Previdência, visto que nos últimos anos, contribuintes com renda mais alta têm sido responsáveis por uma migração do emprego formal, com carteira assinada, para o regime de pessoa jurídica ou autônomo, no qual se reduz ou elimina o recolhimento ao Instituto Nacional do Seguro Social (JORNAL DO COMMERIO, Caderno de Economia. 2 Abr. 2019).

<sup>13</sup> A flexibilização se expressa na diminuição drástica das fronteiras entre atividade laboral e espaço da vida privada, no desmonte da legislação trabalhista, nas diferentes formas de contratação da força de trabalho e em sua expressão negada, o desemprego estrutural (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 412).

<sup>14</sup> A terceirização vem se convertendo em instrumento central das estratégias de gestão corporativa. A importância desse mecanismo de contratação, entre outros aspectos, deve-se ao fato de, ao dissimular as relações sociais estabelecidas entre capital e trabalho, convertendo-as em relações interempresas, viabiliza maior flexibilidade das relações de trabalho, impondo aos trabalhadores contratos por tempo determinado (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 420)

<sup>15</sup> O trabalho intermitente se caracteriza pela descontinuidade da prestação de serviços, com subordinação, havendo alternância entre períodos de atividade e inatividade, isto é, o empregado trabalha apenas quando convocado pelo empregador. Trata-se, portanto, de uma exceção à jornada integral de 8 horas diárias e 44 horas semanais (MAEDA, 2017, p. 318).

proletariado se verá diante de um triste dilema: o mais absoluto desemprego ou o privilégio da servidão<sup>16</sup>.

O desemprego, como uma das consequências do desenvolvimento tecnológico, já havia sido apontado por Mészáros (2002, p. 1056) quando faz referência sobre: “[...] a escassez das oportunidades de trabalho, necessária e precipitadamente crescente, na estrutura do desenvolvimento tecnológico capitalista”.

Não obstante o desenvolvimento tecnológico, claro está, que esse cenário de trabalho também é fruto do Neoliberalismo, uma ideologia que traz subjacente a desregulação, a privatização, a flexibilização, com a consequente remoção de proteções sociais nas relações trabalhistas, além do desemprego resultando em potencial humano desperdiçado.

Na análise de Frigotto (2001, p. 72), “as reformas neoliberais, cujo escopo é de liberar o capital à sua natureza violenta e destrutiva”, fazem com que sejam abortadas as imensas possibilidades que poderiam advir dos avanços científicos, no sentido de qualificar a vida humana em todas as suas dimensões, diminuindo, inclusive, o tempo necessário à reprodução da vida humana, dilatando o tempo livre, que seria tempo de liberdade, fruição e gozo.

De forma cínica, ideologicamente, o ideário que se afirma, com a contribuição das poderosas redes de informação, é que se vive um novo tempo. Tempo da globalização, da modernidade e competitividade, no qual se está defasado e que é preciso se ajustar (FRIGOTTO, 2001).

Ademais, nesse mesmo contexto, para Lopes (2013, p. 2, grifo da autora) “o movimento de flexibilização da organização da produção e do trabalho, filiada à complexa dinâmica do “capital portador de juros”, opera uma profunda virada econômica e ideológica, portanto, na estrutura e na superestrutura da sociedade”. É o que se pode observar nas recentes reformas trabalhista e do ensino médio, bem como com a reforma previdenciária, que contou com a anuência de parte da sociedade brasileira ideologicamente liberal.

Na sua análise, a autora ainda observa que:

---

<sup>16</sup>O termo utilizado por Antunes (Op. Cit. p. 34), de modo metafórico, é inspirado na obra de Albert Camus *O primeiro homem*, que deu o mote para o título do seu livro *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*.

Ao promover a reestruturação da organização da produção e do trabalho, forjou também a reação conservadora no modo de pensar e de agir, a cultura e a ideologia da chamada pós-modernidade; metamorfoseou as relações de exploração, dominação e humilhação com a crescente terceirização da produção, a precarização do trabalho e a fragmentação da classe trabalhadora (ANTUNES, 1999, p. 216) basilares no arrefecimento do movimento operário e na fragmentação das lutas sociais. (LOPES, 2013, p. 2)

Dessas transformações em curso, observadas no mundo do trabalho, se estabelecem novas relações de trabalho, principalmente, a partir da desconstituição dos direitos sociais dos trabalhadores além, da expansão das formas de trabalho precárias e elevação das taxas de desemprego, tornando cada vez mais complexa a situação dos trabalhadores.

Para Dejours (2007), a consequente precarização do trabalho e o desemprego aumentam o medo, a insegurança e estimulam a obediência e submissão dos trabalhadores a situações, por vezes, degradantes. Nesse sentido, o autor a toma emprestada a noção de ‘banalidade do mal’ na acepção que Hannah Arendt emprega na análise do caso Eichmann, contextualizando nas relações de trabalho na sociedade contemporânea.

Segundo Dejours (2007) na sociedade capitalista não existe a mobilização política contra a injustiça social no sistema liberal econômico. O autor sugere que a adesão ao discurso economicista seria a manifestação da ‘banalização do mal’, que está relacionada com a indiferença e a tolerância ao sofrimento de uma parcela da população gerada pelo liberalismo econômico na atual fase do nosso desenvolvimento histórico.

Nesse contexto, a divisão social do trabalho favorece esse processo de ‘banalização do mal’, na medida em que se realiza a partir do sofrimento daqueles que estão excluídos, quanto naqueles que permanecem incluídos no trabalho, com uma crescente tolerância à injustiça gerada pelo mundo do trabalho.

Assim, é nesse ambiente laboral que se faz necessário, nas palavras de Antunes (2018, p.25): “[...] compreender o trabalho em sua forma de ser contraditória” uma vez que embora marcado por traços de alienação e estranhamento, expressa também, coágulos de sociabilidade observáveis a partir da comparação da vida daqueles que trabalham e dos que se encontram desempregados.

O trabalho docente na sociedade capitalista não foge dessa lógica de mais capital e menos direitos trabalhistas, visto que os problemas educacionais estão em consonância direta com os interesses do capital, o que pode ser facilmente observado com a crescente

privatização e mercantilização da educação que vem ocorrendo em inúmeros países, inclusive no Brasil.

Nas seções seguintes será explorada a forma como se dá o trabalho docente na sociedade capitalista, bem como seus desdobramentos traduzidos em intensificação e adoecimento e sofrimento.

### **2.1.1 Trabalho e a particularidade do trabalho docente na sociedade capitalista**

Sabe-se que na perspectiva marxista o trabalho possui uma dimensão dupla e contraditória, vez que ao tempo em que o trabalho cria e humaniza, também aliena, humilha, degrada e subordina o homem (ANTUNES, 2005).

Antunes (2005, p. 13, grifos nossos) expõe de forma esclarecedora essa contradição quando aponta que:

Contrariamente à unilateralização presente tanto nas teses que desconstroem o trabalho, quanto naquelas que fazem seu culto acrítico, sabemos que na longa história da atividade humana, em sua incessante luta pela sobrevivência, pela conquista da dignidade, humanidade e **felicidade** social, o mundo do trabalho tem sido vital. Foi por meio do ato laborativo, que Marx denominou atividade vital, que os indivíduos, homens e mulheres, distinguem-se dos animais. Mas, em contraposição, quando a vida humana se resume exclusivamente ao trabalho, ela frequentemente se converte num esforço penoso, alienante, aprisionando os indivíduos de modo unilateral. Se por um lado, necessitamos do trabalho humano e reconhecemos seu potencial emancipador, devemos também recusar o trabalho que explora, aliena e **infelicit**a o ser social.

No tocante ao trabalho docente, a partir da leitura dos textos de Marx, pode-se perceber que, para ele, o trabalho docente se coloca como produtivo ou improdutivo, a depender das relações nas quais esse trabalho se estabelece (LANCILLOTTI, 2006).

Nesse sentido, nas palavras de Marx (1984, p. 584, grifo nosso):

[...] um mestre escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que este inverta seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa de fazer salsicha, em nada modifica a situação. O conceito de trabalho produtivo não compreende apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, de origem histórica, que faz

do trabalhador o instrumento direto de criar mais-valia. Ser trabalhador produtivo não é nenhuma **felicidade**, mas azar.

Dessa forma, se o trabalho do professor, no caso o professor da escola privada, gerar mais-valia ele é considerado um trabalhador produtivo. No entanto, se for trabalho de professor do sistema público, cujo trabalho é consumido apenas como valor de uso, seu trabalho não se constitui num trabalho produtivo, uma vez que não gera mais-valia.

Nesse entendimento, o professor que trabalha numa rede privada de ensino, vende sua força de trabalho ao proprietário do meio de produção, que neste caso é o proprietário da escola, produzindo para este uma mercadoria (ensino) e, ao fazê-lo, produz mais-valia e, conseqüentemente capital, caracterizando-o como trabalhador produtivo. A esse respeito, cabe o esclarecimento:

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação (MARX, 1984, p. 105-106).

Contudo, segundo a definição contida no Manifesto Comunista, entende-se: “por proletariado, a classe dos trabalhadores assalariados modernos, que não tendo meios de produção próprios, são obrigados a vender sua força de trabalho para viver” (MARX; ENGELS, 2000, p. 63). Assim, portanto, o docente, independente da rede onde atua, sendo seu trabalho produtivo ou não, é considerado como proletário ou, segundo Antunes (2009), pertencente à classe que vive-do-trabalho.

Dessa forma, para compreender o trabalho docente, faz-se necessário entender a dinâmica do capitalismo, uma vez que embora o trabalho docente no ensino público não seja produtor de bens de capital e não seja diretamente subordinado ao controle direto do capital, está submetido a ele de forma política e ideológica. Tal submissão decorre do fato da escola ser uma instituição do Estado Capitalista, regendo-se, portanto, pelo pensamento da classe dominante (ASBAHR; SANCHES, 2013).

Para melhor entendimento do poder da classe dominante, nada mais elucidativo do que a clássica passagem contida na obra *A Ideologia Alemã*, quando explicita que o modo de produção de vida material condiciona o processo social, político e espiritual da vida:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual (MARX; ENGELS, 2007, p. 47, grifos dos autores).

Os autores ainda apontam que:

Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe dominante e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

Nesse sentido, Leandro Konder (2009) aponta o quão é importante para a classe dominante a alienação da classe trabalhadora para que possa transitar com seus projetos sem ser incomodado por uma possível reação da classe trabalhadora. Em suas palavras:

Reduzindo as classes trabalhadoras a condições de vida e de trabalho que lhes cerceiam a elevação do nível cultural, as classes dominantes invocam, depois, este mesmo baixo nível cultural para justificar a exclusão de trabalhadores da direção da coisa pública (KONDER, 2009, p. 185).

Isso fica ainda mais evidente quando Marx e Engels (2007) expõem que a divisão do trabalho se expressa na classe dominante como divisão entre trabalho espiritual e trabalho material. Assim, no interior da classe dominante, uma parte aparece como os pensadores, como seus ideólogos; enquanto que os outros se comportam de forma passiva e receptiva, visto que são os membros ativos dessa classe e, portanto, menos tempo para formar ilusões e ideias sobre si próprios.

Com base então no domínio da ideia da classe dominante, ficam evidentes as razões pelas quais existe um movimento crescente pela mercantilização da educação, visto que pela ótica da ideologia dominante na sociedade capitalista, tudo deve ser revertido em lucro, como bem apontado por Bloch (2005, p. 152), quando diz: “[...] que desde sua



origem as ideologias são da classe dominante, elas justificam a condição social existente, negando a sua raiz econômica, ocultando a exploração”.

Para tanto, faz-se uma ação midiática com o objetivo de se incutir na população o pensamento, que se faz dominante, de que o Estado não dá conta da educação, precisando da competência da iniciativa privada para assumir essa tarefa. Dessa forma, a classe dominante apresenta seu interesse como interesse comum de toda a sociedade.

A lógica da privatização no sentido clássico pode ser entendida como a aquisição ou incorporação de uma empresa pública pela iniciativa privada. Já a mercantilização diz respeito em “transformar no âmbito do capitalismo tudo que for possível em bens ou serviços a serem comprados ou a seguirem a lógica do mercado privado” (SALVADOR *et al*, 2017, p. 259).

Nesse contexto de privatização da educação, Mészáros (2008) observa que quanto mais “avançada” a sociedade capitalista, tanto maior a centralização na produção da riqueza reificada e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, bem como “na forma de “privatização” promovida com suposto zelo ideológico pelo Estado – para a perpetuação da sociedade de mercadorias” (MÉSZÁROS, 2008, p. 80, grifos do autor).

Para Adrião (2014) pode-se identificar três tendências principais na privatização e mercantilização da educação básica no Brasil: a) a presença do setor privado por meio de assessoria à gestão educacional com ampliação de contratos entre estados ou municípios e instituições privadas com ou sem fins lucrativos; b) a adoção por municípios dos chamados ‘sistemas privados de ensino’, que são oferecidos por empresas detentoras das marcas e vendem materiais variados no campo educacional (como material didático apostilado) para as prefeituras; e c) a subvenção pública à instituição privada, que se refere à transferência de recursos públicos para instituições privadas sem fins lucrativos.

Com relação à compra de material didático apostilado, Adrião (2009) aponta que essas parcerias com a iniciativa privada, partem do entendimento de que os professores não são capazes de exercer sua autonomia no planejamento de suas tarefas, razão pela qual devem receber ‘tudo pronto’, como demonstra, a título de exemplo, a argumentação de Viviane Senna (2000, p. 146):

Os materiais são fortemente estruturados, de maneira a assegurar que um mesmo professor inexperiente, ou com preparação insuficiente – como é o caso de muitos professores no Brasil – seja capaz de proporcionar ao aluno um programa de qualidade, com elevado grau de participação dos alunos na sala de aula, na escola e na comunidade.

É por isso que Hypolito (2015) entende como preocupante o desenvolvimento de políticas voltadas para favorecer essas parcerias em educação. Para o autor, os sistemas apostilados estão se disseminando por todo o território. Trata-se de uma forma de privatização, bem como de controle sobre os processos de avaliação, de currículo padronizado e de exames, interferindo fortemente no trabalho docente, tanto no que concerne na definição do que ensinar quanto na maneira de ensinar.

Disso resulta que os docentes no processo de seu trabalho perdem cada vez mais o controle sobre a transmissão do saber, considerando que “[...] seu saber-fazer começa a passar às mãos do capital, na medida em que ele é expropriado do seu saber” (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999). Significa dizer, que o professor não é mais dono do seu processo produtivo, na medida em que não participa do início ao fim do seu processo de ensino.

Contudo, segundo Asbahr e Sanches (2013, p. 41) “[...] a própria natureza do trabalho pedagógico impõe limites ao controle pleno no capital, impossibilitando a subsunção real desse trabalho ao capital e limitando a subsunção formal”. Em outras palavras, não se pode pensar o trabalho docente no ensino público diretamente subordinado ao capital, sendo este portador de especificidades. Especificidades essas, que se traduzem no fato desse trabalho, por não ser produtivo, no sentido de não gerar mais-valia, ser, como já dito aqui em momento pretérito, de menor importância diante do conjunto da produção capitalista.

Entretanto, Asbahr e Sanches (2013) entendem que analisar a natureza do trabalho docente, por meio da contraposição entre trabalho produtivo e improdutivo, não se mostra suficiente.

Assim, apresenta-se a discussão de Enguita (1991) que entende os professores categorizados como ‘semiprofissionais’, dentro de uma classificação que vai de proletário ao profissional. Para o autor, existe uma diferença entre profissionais e proletários. Os profissionais seriam aqueles que afirmariam sua autonomia e controle do processo de trabalho, ainda que num ambiente de confronto com as forças capitalistas; já os proletários, que não possuem meios de produção e que não têm controle do próprio processo de trabalho, estariam alienados.

Nesse sentido, os docentes seriam categorizados como semiprofissionais, por apresentarem elementos das classes profissional e proletária, vez que são assalariados e

com nível de formação próximo ou igual ao dos profissionais liberais, categoria que luta para manter ou ampliar sua autonomia, prestígio, salário e poder, mesmo submetidos aos detentores dos meios de produção.

Os professores seriam semiprofissionais também devido à margem estrita de autonomia que lhes é reservada pelo Estado, com a definição de programas, currículos e conteúdos de ensino, embora reconheça a autonomia dos professores em sala de aula (ENGUITA, 1991).

Já Marx (1984), quando apresenta o conceito de trabalho não material, entende que o trabalho docente se insere na categoria de trabalho não material, visto que seu produto não é algo palpável e sim um serviço.

O filósofo alemão divide ainda, o trabalho não material em dois tipos: no primeiro, o trabalho, ainda que possua uma essência não material, materializa-se em um produto separado do seu produtor, existindo, portanto, uma separação entre a produção e o consumo. Tome-se como exemplo a produção de livros e obras de arte. No segundo tipo de trabalho não material, o produto não é separado do ato de produção. Significa dizer, que o ato de produção e consumo é simultâneo, a exemplo do trabalho docente.

É nessa direção o entendimento de Saviani (2000, p. 17), quando afirma que “[...] o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)”.

Dessa forma, no processo educativo, mesmo sob a égide do capital, o saber do educador não pode se alienar do processo de produção.

Nas palavras de Paro (2002, p. 148):

Eis aí um dos elementos que fazem a especificidade do processo pedagógico: o saber não se apresenta neste processo como algo que possa ser separado dele, como concepção; ele se apresenta também como objeto de trabalho e, como tal, é inalienável do ato de produção.

Para o autor, dessa forma, o saber não deve ser expropriado do trabalhador, sob pena de descaracterizar-se o processo pedagógico.

No entanto, atualmente, o que se observa é uma tentativa de expropriação desse saber, ou dito de outro modo, uma tentativa de limitar a autonomia do professor em sala de aula, via projetos. A título de exemplo significativo, pode-se mencionar o projeto da *Escola*

*sem Partido*. Embora arquivado no final de 2018, o projeto pode voltar a ser votado na atual legislatura, o qual fere de morte a autonomia dos docentes em sala de aula, na medida em que proíbe discussões de cunho político, sociológico e filosófico, tolhendo dessa forma a prática docente e a formação crítica dos alunos.

Por outro lado, como já foi dito, na sociedade capitalista, embora o trabalho docente no ensino público não seja produtor de bens de capital e não seja diretamente subordinado ao controle direto do capital, está submetido a ele de forma política e ideológica.

Nesse entendimento, segundo Ferreira (2011), é possível perceber elementos comuns à realidade do docente, seja ele da rede pública ou particular. Tais elementos se traduzem em:

A pauperização da categoria e a precarização de suas condições de trabalho; a violência na escola e a sensação da perda da autoridade docente; um “mal estar” psíquico profundo, com elementos de desistência frente às dificuldades e as possibilidades educativas; o adoecimento mental e físico, e o aprofundamento do processo de alienação, tanto nas relações de trabalho, com políticas estatais de ampliação do controle sobre o trabalho docente, sobre o fazer educativo e curricular, como de sua alienação como ser político e agente histórico (FERREIRA, 2011, p. 62, grifos do autor).

Tudo isso, ainda segundo o autor, tem impacto na subjetividade dos trabalhadores docentes em decorrência do processo de precarização que vem sofrendo a categoria e da alienação geradora de um terrível ‘mal-estar’ psíquico.

Os elementos apontados por Ferreira (2011) são ressaltados por Tumolo e Fontana (2008), quando expõem que a proletarização do trabalho docente é fruto das mudanças ocorridas na sociedade capitalista, particularmente decorrentes das reformas educacionais ocorridas a partir dos anos 1980, que passaram a enfatizar a necessidade de um novo professor que atendesse aos objetivos exigidos pelo mercado.

Para os autores:

A urbanização e a expansão do ensino público e privado, e a conseqüente hierarquização da organização escolar, com a figura do diretor e os especialistas educacionais, resultaram numa redução da autonomia docente no processo escolar. A padronização dos programas de ensino e dos currículos escolares contribuiu para uma diminuição na participação do professor no resultado do seu trabalho, já que estas regulamentações influenciam no conteúdo que o professor deve ensinar e em como ele irá ensinar (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 164).

### **2.1.2 As reformas educacionais nos ensinos fundamental e médio e seus impactos no trabalho docente**

A década de 1990 foi, sem dúvida, um período de inúmeras mudanças no mundo. No bojo dessas mudanças, encontra-se um aprofundamento das tendências globalizantes, com incremento dos fluxos financeiros internacionais e o avanço da regulação supranacional do comércio e bens de serviços por meio da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Na esteira dessas mudanças, têm-se as reformas, denominadas neoliberais, postas em marcha em muitos países, inclusive no Brasil, que incluíram abertura comercial e financeira da economia, a privatização das empresas públicas e dos serviços sociais, bem como a desregulamentação dos mercados e a redução dos gastos públicos (FELDFEBER; OLIVEIRA, 2006).

Sabe-se que essas reformas estão situadas no centro dos países de economia periférica e que obedecem aos ditames do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial, além de terem como pressuposto a ampliação da esfera privada em detrimento da esfera pública.

Neste contexto, Bresser Pereira (1998) defende a necessidade de reformar a gestão pública e afirma que a reforma gerencial, em contraposição à reforma burocrática, está baseada na ideia de tornar a administração pública voltada para o cliente-cidadão. Segundo o autor, a Constituição de 1988 representou um retrocesso burocrático e revelou-se irrealista, uma vez que o Brasil precisava urgentemente reformar a sua administração pública e torná-la mais eficiente e de melhor qualidade, de forma a aproximá-la do mercado privado de trabalho. O autor afirma ainda, que o serviço público se tornou mais ineficiente e mais caro. Para maior clareza do entendimento do autor com relação aos prejuízos do serviço público derivados da Constituição de 1988, vale a seguinte citação:

O serviço público tornou-se mais ineficiente e mais caro e o mercado de trabalho público separou-se completamente do mercado de trabalho privado. A separação foi proporcionada não apenas pelo sistema privilegiado de aposentadorias do setor público, mas também: pela exigência de um regime jurídico único, que levou à eliminação dos funcionários celetistas na administração descentralizada; pela afirmação constitucional de um sistema de estabilidade rígido, que tornou inviável a cobrança de trabalho dos servidores, pelo fim do mecanismo da ascensão funcional (promoção via concurso interno para outro cargo, que

estimulava o servidor a buscar o seu desenvolvimento profissional), devido à irregularidades observadas no uso de tal instrumento; e pela disseminação exagerada, baseada numa interpretação distorcida, do princípio da isonomia, que enrijece por completo a política remuneratória e, na prática, obriga, em última instância, a pagar de forma semelhante os desiguais (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 192).

Desta citação, pode-se inferir que se trata de uma visão claramente inspirada na administração privada, a qual objetiva o lucro e não o interesse público. Percebe-se também, que na visão do autor, um dos ‘vilões’ da má administração pública são seus funcionários, categoria onde se enquadram os docentes públicos.

Dessa forma, as reformas educacionais não estiveram à margem desses processos de reforma, buscando se adequar à nova configuração do papel do Estado imposto pela Reforma do Estado dos anos 1990.

Feldfeber e Oliveira (2006) citam algumas razões para o ocorrido: em primeiro lugar, porque a educação é um âmbito de expansão para acumulação do capital; em segundo lugar, porque a globalização exige um sistema educativo que forme ‘recursos humanos’ qualificados, de forma a atrair as empresas transnacionais; e por fim, porque o sistema educativo tem sido historicamente um campo privilegiado para formação de cidadãos desde o início dos estados modernos. E, num mundo global, a cidadania adquire novos sentidos e, conseqüentemente, põem em questão as formas históricas de articulação entre escola e cidadania.

Significa dizer, que da escola não se pede que ela forme o cidadão, muito menos que garanta a igualdade de oportunidades; o que se exige da escola é que ela seja de ‘qualidade’, esta traduzida na obtenção de bons resultados nos testes estandardizados e na formação de trabalhadores que contribuam para a inserção do país no mundo globalizado.

As novas formas de gestão propostas para a educação seguem as recomendações dos organismos multilaterais e impulsionam a introdução do gerencialismo na educação. No âmbito educacional, o modelo gerencial caracteriza-se pela descentralização de responsabilidades, ao lado da centralização do controle sobre questões estratégicas como formulações das políticas docentes, currículo e da avaliação (BACCIN; SHIROMA, 2016).

Nas últimas reformas educacionais observam-se essas mesmas características, notadamente no ensino médio. Essas características são descentralização, privatização e desregulação, que fazem parte de um projeto maior de desresponsabilização do Estado no

que tange às políticas educacionais, num contexto neoliberal (CABRAL NETO; CASTRO, 2011).

Assim, argumentos tais como a pouca eficiência ou eficácia são constantemente veiculados midiaticamente e facilmente aceitos pelo senso comum. Esses argumentos muitas vezes são apresentados como uma maneira de se reduzir investimentos e aumentar o ritmo e quantidade de trabalho, tornando o professor facilmente controlado e substituído a qualquer incômodo (DUARTE; OLIVEIRA, 2014).

Ademais, pressionados por contextos econômicos, os governos consideram cada vez mais a educação como um investimento que deve ser rentável, o que reflete no enxugamento do orçamento destinado para o ensino público, além da adoção de práticas de gestão importadas diretamente da iniciativa privada.

Mais recentemente, os docentes sofreram um novo ataque aos seus direitos quando, por meio da Lei nº 13.415/2017, que trata da Reforma do Ensino Médio, no artigo. 61, inciso IV, institui-se o reconhecimento do notório saber a profissionais para “ministrar conteúdos nas escolas de ensino médio afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada” (BRASIL, 2017a). Com isso, se desvaloriza todo o investimento feito pelo docente na sua formação, além de ferir a sua identidade profissional. Nesse sentido, nada mais esclarecedor do que as palavras de Krawczyk e Ferretti (2017, p. 40):

Qualquer pessoa que passou pela escola – seja professor ou aluno – sabe que para ser professor é necessário muito mais do que ter conhecimento dos conteúdos da sua disciplina. Um professor é aquele que possui uma perspectiva pedagógica, social e cultural suficientemente ampla para poder desempenhar o papel de educador. Mas, não é esta a preocupação que está em questão nos promotores da Lei. É na realidade a abertura de outro espaço de mercantilização educacional.

Aliado a isso, entende-se que tal resolução, além de desqualificar a atividade docente, intensifica a precarização das condições de trabalho dos docentes sejam eles licenciados ou os ditos com notório saber, uma vez que para os de ‘notório saber’, a docência frequentemente se apresenta como uma atividade complementada com outros vínculos, aumentando assim, a carga de trabalho, muito em voga na era da ‘flexibilização’, com prejuízos à qualidade de vida, bem como do processo educativo (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

E mais, com a referida reforma do ensino médio, a intensificação do trabalho docente foi ainda mais agravada. Foram promovidas alterações substanciais no trabalho docente, em decorrência da quantidade de funções que o profissional passa a assumir, considerando, particularmente, a perspectiva do ensino integral nas redes públicas estaduais.

Ferretti (2018) vê sérios entraves para a materialidade da proposta de escola de tempo integral. Além de prescindir de mais recursos do que os atuais para salário de professores e criação de infraestrutura necessária, exigirá a liberação de docentes das redes estaduais para atuar nas escolas de tempo integral. Isso implicará na necessária arregimentação de novos professores para ocupar seus lugares nas escolas nas quais vinham trabalhando.

Ainda no contexto da Lei nº 13.415/2017, o mesmo autor faz uma análise da relação da carreira e das condições de trabalho docente. Para tanto, vale-se das categorias sociológicas relativas à flexibilização do trabalho, entendendo que, embora tais categorias sejam usualmente empregadas na análise dos empregos na iniciativa privada, pode de forma análoga, ser aplicada em instituições públicas de ensino onde o trabalho do professor é submetido a processos de flexibilização.

Dessa forma, Ferretti (2018, p. 37) expõe quatro situações em que o docente vem a ser afetado pela flexibilização:

- a) a exclusão, como obrigatória, das disciplinas tais como Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte, o que leva a uma forma de flexibilização quantitativa, vez que restringi os postos de trabalho para os professores que atuam nessas disciplinas;
- b) a possível diminuição da oferta de postos de trabalho em função da instituição dos itinerários formativos, considerando que “cada escola de Ensino Médio, nos diferentes estados, não poderá oferecer, simultaneamente, os cinco itinerários estabelecidos pela Lei”;
- c) o itinerário formativo, no que se refere a “formação técnica profissional”. O inciso IV, introduzido pela Lei nº 13.415/2017 no artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, possibilita a ocupação de postos de trabalho por docentes “profissionais detentores de *notório* saber”. E isso “representa redução de oportunidades de trabalho para professores concursados e licenciados”; e por fim



d) uma situação que pode ser vista como positiva ou negativa ao trabalho docente. A perspectiva positiva refere-se à mudança no artigo 318 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), proposta no artigo 8º da Lei nº 13.415/2017, permitindo que o professor leccione em um mesmo estabelecimento escolar por mais de um turno. Com isso, vislumbra-se a possibilidade da instituição de escola em tempo integral, além da alocação do docente em uma única escola, resultando em tempo suficiente para atendimento dos alunos dentro e fora da sala de aula, bem como reunião com outros docentes com o intuito de promover a integração entre as diferentes disciplinas. A perspectiva negativa chama a atenção para o fato de “[...] se tal procedimento se transformar apenas na possibilidade de o docente dobrar seu tempo de atividade em sala de aula, as condições favoráveis se transformarão apenas em sobrecarga de trabalho”.

Ademais, a Reforma do Ensino Médio tem como palavra de ordem ‘flexibilização’, que para os docentes significa flexibilização das relações de trabalho, da jornada trabalhista, da vinculação de receitas dos recursos públicos, da Constituição, do currículo, entre outras (KRAWCZYK; FERRETI, 2017).

Para os autores:

O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração de riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social (KRAWCZYK; FERRETI, 2017, p. 36).

Dessa forma a leitura cuidadosa da Lei nº 13.415/2017 permite identificar que ela é parte de um processo de desregulamentação, precarização e desagregação do ensino público, trazendo graves consequências na intensificação do trabalho docente. (KRAWCZYK; FERRETI, 2017).

Araújo (2019) argumenta que a Reforma do Ensino Médio foi feita sem debates com os principais atores da educação básica (professores, alunos e pais de alunos), tendo como seus principais interlocutores grandes grupos empresariais, como os que compõem o Movimento Todos pela Educação, e do Conselho Nacional de Secretários de Educação

(Consed) <sup>17</sup>, que tinha como uma de suas principais demandas a flexibilização do trabalho docente. Para o autor, “os interesses desses dois interlocutores, que têm assumido na história recente brasileira um protagonismo de cunho conservador na área da educação, foram atendidos no conteúdo da Reforma” (ARAÚJO, 2019, p. 57).

A questão da profissionalização docente no âmbito da Reforma do Ensino Médio também é ressaltada por Araújo (2019). Não só porque admite os ‘profissionais de notório saber’ para a docência na formação profissional técnica, como também, e principalmente, por colocar como obrigatórias apenas as disciplinas de Português e Matemática, desqualificando os demais docentes de outras disciplinas.

Frigotto (2019) é taxativo quando aponta que a Reforma do Ensino Médio resultará na liquidação da educação básica como direito social adquirido na Constituição de 1988, bem como no desmanche da função docente no seu papel de ensinar e educar.

Para o autor,

Trata-se de um processo que começou a aprofundar-se na década de 1990 no bojo da adoção do ideário neoliberal e da eleição do mercado como pedagogo subjacente do processo educativo. Processo que ganha maior agudez com o golpe de 2016, cujo efeito “inesperado” foi a ascensão ao poder de forças sociais de extrema direita calcadas na confluência de três fundamentalismos que conjuminam estupidez, insensatez e insanidade humanas (FRIGOTTO, 2019, p. 4, grifo do autor).

Os fundamentalismos sobre os quais o autor se refere no excerto acima são o fundamentalismo econômico, tendo o mercado como Deus condutor e a meritocracia na sociedade e na educação sua ideologia; o fundamentalismo político no qual não existem adversários ou ideias a serem debatidas, mas apenas inimigos para serem banidos; e o fundamentalismo religioso que sobrepõe a crença à ciência, numa regressão à Idade Média.

Nesse ambiente, o centro da política educacional “passa a ser uma espécie de guerra santa sob o pastiche de banir o “marxismo cultural”, a ideologia de gênero e do pensamento de esquerda” (FRIGOTTO, 2019, p. 5, grifo do autor).

No bojo dessas questões, pode-se inferir que a recente reforma do ensino médio acarretará em sérias mudanças nas condições de trabalho docente, tanto no que se refere à

---

<sup>17</sup> A Reforma atende ao Consed porque desobriga as secretarias de educação de formação e contratação de professores licenciados, em virtude de que a falta de professores pode ser contornada pela não obrigatoriedade de oferta de onze das treze disciplinas antes consideradas obrigatórias no currículo do ensino médio (ARAÚJO, 2019, p. 68).

intensificação do trabalho como na sua precarização, em função das novas exigências advindas dessa reforma.

Assim, faz-se importante a reflexão promovida por Minto (2018), quando aponta que a palavra ‘reforma’ tende a nos induzir a sensação de que se trata de algo positivo, que vem para melhorar o aspecto a que se refere, como se algo estivesse sendo feito para torná-lo mais condizente com os anseios do conjunto da sociedade, sendo exatamente isso que se quer que as pessoas pensem. No entanto, trata-se, a exemplo da Reforma do Ensino Médio, de uma ação ideológica perversa, que nesse caso específico, nas palavras de Penitente, Mendonça e Miller (2018, p. 14):

A eficiência e a eficácia das medidas adotadas ficarão restritas às propagandas veiculadas pela mídia; na realidade, as alterações que serão realizadas apenas tornarão mais limitada a formação de crianças e jovens, dado que, além do problema de restrição do acesso ao conhecimento [...], as condições objetivas que caracterizam as escolas de ensino básico continuarão as mesmas: a situação precária dos prédios escolares e dos demais elementos que compõem a infraestrutura das escolas, via de regra sem laboratórios e bibliotecas que funcionem a contento; o plano de carreira e a baixa valorização profissional, dentre outros fatores que obstaculizam o bom funcionamento das instituições educativas.

Para Neto e Maciel (2011), o pressuposto neoliberal no tocante à educação fundamenta-se em dois aspectos: primeiro, pressupõe que a instituição escolar possa ser tratada como uma instituição privada, que visa lucros financeiros; e segundo, que é possível transportar os conceitos aplicados ao setor privado para a área educacional. Para os autores, no pensamento neoliberal, a eficiência do sistema educacional e a qualidade total na educação, serão atingidas quando se alcançar o tão almejado mercado educacional, sem a intervenção do poder público.

Neste aspecto, observa-se que essas reformas educacionais marcadamente neoliberais, acarretam danos consideráveis no trabalho docente a partir da identificação de variáveis surgidas da expansão do neoliberalismo, nas quais se destacam a redução dos custos de trabalho, refletida nos baixos salários, o aumento das jornadas de trabalho e a progressiva perda dos direitos dos trabalhadores na área da educação.

Pelo exposto até aqui, pode-se perceber que o trabalho docente e a educação, no âmbito das reformas educacionais, engendradas pelas políticas neoliberais, passam a ser vistas como um bem econômico, uma mercadoria que se subordina as leis de mercado, na

contramão do reconhecimento da importância da valorização da docência como condição de melhoria da qualidade da educação.

Diante dessa lógica, cresce a responsabilização dos docentes pelos resultados escolares, sem, contudo, apresentarem condições de trabalho adequadas para tanto. Isso vem contribuindo significativamente no processo de intensificação e, conseqüentemente, de degradação em que se encontram os docentes (DUARTE; OLIVEIRA, 2014).

Os impactos dessas reformas podem ser aferidos, por meio do descontentamento dos docentes, ocasionado pelos baixos salários, condições de trabalho inadequadas e baixo prestígio social da profissão.

E mais, quando Oliveira (2004) considera que, assim como o trabalho em geral, de igual forma, o trabalho docente tem sofrido precarização nos aspectos que dizem respeito às relações de emprego, traduzido no aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, no arrocho salarial, na inadequação ou até mesmo ausência de planos de cargos e salários, na perda de garantias trabalhistas e previdenciárias decorrentes das reformas neoliberais, há de se compreender que são conseqüências das políticas educacionais e estão articuladas ao contexto social, social, político e econômico. Que fazem parte de projetos mais amplos instituídos a partir das reformas educacionais das últimas décadas.

Assim, pode-se dizer que o desgaste profissional da docência, apesar de já detectado há algum tempo, ampliou-se muito na medida em que foram surgindo as reformas educacionais, com suas políticas de austeridade que exigem fazer mais com menos, além de obrigarem os docentes a enfrentarem sobrecarga de trabalho realizado em condições laborais precárias.

Duarte e Oliveira (2014) apontam ainda, no bojo das reformas educacionais, as ações que imputam aos docentes a necessidade de se desenvolverem profissionalmente, sobretudo nas práticas de formação continuada, sem, contudo, apresentarem as condições para tanto.

Neste sentido, Antunes (2009, p. 131, grifos do autor) evidencia essa perversidade quando diz:

São enormes as evidências do domínio do capital na vida fora do trabalho. Um exemplo ainda mais forte é dado pela necessidade crescente de qualificar-se melhor e preparar-se mais para conseguir trabalho. Parte importante do “tempo livre” dos trabalhadores está crescentemente voltado para adquirir “empregabilidade”.

Sendo assim, mesmo que o trabalho docente, no âmbito do ensino público, não se configure num trabalho material, isto é, o seu produto não é orientado pelo lucro e pelo consumo, ele tem de se adequar às orientações do mercado, tornando-se num trabalho controlado externamente.

E mais, com base na perspectiva marxista, percebe-se que o trabalho docente se enquadra também na categoria de trabalho alienado, uma vez que em sendo o currículo escolar imposto pelo sistema, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, promove o estranhamento do trabalhador docente como fruto do seu trabalho, o alienando na sua relação com o processo de aprendizagem.

Para Enguita (1991), a perda da autonomia docente se concretiza na medida em que este passa a não decidir sobre o resultado da sua atividade, visto que as regulamentações, normas, disciplinas e procedimentos pedagógicos não contam com a participação docente.

Diante dessa perda de autonomia, muitos docentes não se reconhecem na sua atividade, podendo o seu trabalho passar a ser enfadonho, alienante e sacrifício humano. Um mero meio para atender algumas necessidades humanas, a exemplo de comer, beber, vestir e morar.

Discutir a felicidade no trabalho docente passa inevitavelmente, na discussão das razões que podem levar os professores a uma condição de insatisfação e porque não dizer, de sofrimento no trabalho.

Assim, entende-se que a intensificação e precarização do trabalho docente, que podem resultar em sofrimento laboral, são resultado das políticas neoliberais, no âmbito da educação, implementadas nas últimas décadas no país, as quais trazem subjacentes desregulação, privatização, flexibilização, com a conseqüente remoção das proteções sociais nas relações trabalhistas.

### **2.1.3 Intensificação do trabalho docente**

Muitos estudos (JESUS, 1996; OLIVEIRA, 2004; MACHADO, 2014; MELO e AUGUSTO, 2006) têm sido realizados no tocante à precarização, responsabilização, intensificação no trabalho docente a partir das reformas econômicas educacionais ocorridas nos anos 1990.

Esses estudos mostram que a partir dos anos 1980, e mais particularmente nos anos 1990, as ondas de restrições orçamentárias atingiram fortemente o trabalho dos docentes que, cada vez mais, enfrentam desafios e problemas com recursos menores. Dessa forma, em vários países, incluindo o Brasil, os docentes se sentem muitas vezes isolados e esgotados, com seus níveis de *stress* aumentados em função dos múltiplos obstáculos e dificuldades que encontram no exercício da profissão (TARDIF; LESSARD, 2014a).

Os mesmos autores, ao tratarem da profissão docente, apontam que tanto na Europa quanto na América do Norte, o diagnóstico é severo:

Os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu perda de prestígio: a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição de sua autonomia, a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço; a participação à vida dos estabelecimentos fica reduzida, a pesquisa fica aquém do projeto de edificação de uma base de conhecimento profissional, etc. (TARDIF; LESSARD, 2014a, p. 26).

Embora os autores não tenham feito referência a estudos realizados em outros continentes, de acordo com os estudos de Machado (2014) e Oliveira (2004) essa também seria a realidade vivenciada pelos docentes no Brasil.

A expressão ‘intensificação de trabalho docente’ tem sido utilizada por Apple (1995) no âmbito de investigações que buscam entender os processos de racionalização e controle do processo de trabalho docente, tendo como referência a organização do processo de trabalho capitalista e a administração científica do trabalho.

Para o autor a intensificação do trabalho docente se caracteriza pela crescente demanda de mais atribuições, pela falta de tempo para as atividades mais básicas da vida humana e pelo cansaço crônico observado nos docentes, fruto do excesso de trabalho no marco dos movimentos de reforma que buscaram a racionalização do trabalho escolar e docente por meio da implementação de objetivos comportamentais, pacotes de instrução e de exigências burocráticas no processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, o autor relaciona a intensificação do trabalho docente, particularmente, com a sobrecarga de tarefas e controle de prestação de contas de formação e aprendizagem, bem como com o movimento de proletarização da categoria docente.

Para além dessas questões, estudos mostram (APPLE, 1995; JESUS, 1996; MACHADO, 2014; OLIVEIRA, 2004), que um dos efeitos da intensificação do trabalho docente pode estar relacionado à diminuição da qualidade da educação. Significa dizer, que

diante das inúmeras tarefas que são impostas aos docentes, estes muitas vezes não têm condições de problematizarem o que está sendo discutido em sala de aula, acarretando prejuízos à qualidade da educação.

Ao analisar a produção acadêmica sobre o trabalhador docente, cinco temas foram mais recorrentes na literatura percorrida por Mancebo (2007, p. 470-471, grifos do autor):

- a) a precarização do trabalho docente, o qual é identificado como o tema mais recorrente. Refere-se “[...] à baixa remuneração; à desqualificação e fragmentação do trabalho do professor; à perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social; à heteronomia crescente e ao controle do professor em relação ao seu trabalho”;
- b) a intensificação do regime de trabalho, problematizadas a partir das mudanças ocorridas de forma intensiva na jornada de trabalho. Decorrendo daí análises sobre o aumento de enfermidades, a exemplo do *Burnout*, além dos efeitos da neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo; “carreando graves consequências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas escolas e demais instituições de ensino”;
- c) a flexibilização do trabalho. Esse tema, segundo a autora, aparece de forma intensa na literatura sobre trabalho docente de diversas formas. Desde a discussão sobre a diversificação dos estabelecimentos, com o objetivo de expandir os sistemas de ensino com contenção nos gastos públicos, bem como a “implementação de contratos de trabalho mais ágeis e econômicos, como “temporários”, “precários”, “substitutos” e outras denominações já em vigor inclusive nas grandes universidades públicas”. Observa-se dessa forma, um “mercado de trabalho diversificado e fragmentado, composto por poucos trabalhadores centrais, estáveis, qualificados e com melhores remunerações e um número cada vez maior de docentes periféricos, temporários, em mutação e facilmente substituíveis”;
- d) a descentralização gerencial, que vem sendo discutida no entendimento de que “os principais parâmetros educacionais continuam a ser estabelecidos, de forma concentrada, num núcleo estratégico, mas com descentralização da gestão administrativa, com o que se mascara a heteronomia do trabalho docente”; e os
- e) sistemas avaliativos, tema que foi fruto de uma viva produção acadêmica, na qual aborda-se

[...] a submissão das instituições e docentes a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos, nos quais se destacam a adoção de avaliações gerenciais, que abrangem o controle do sistema educativo, por parte de um “núcleo central”, mas sem intervir diretamente na sua gestão, pelo menos no que tange à melhoria da oferta educacional; a objetivação da eficiência do professor e sua produtividade em índices e a consequente diferenciação dos docentes em função de indicadores de produtividade (MANCEBO, 2007, p. 471).

Desse levantamento da produção acadêmica sobre o trabalho docente efetuado por Mancebo (2007), a intensificação e a precarização do trabalho docente, aliadas a outros fatores apontados, resultam em desgaste nas condições de trabalho que são motivos para a desvalorização dessa profissão, o que pode contribuir no aumento do sofrimento subjetivo.

Nesse sentido, não seria demais, a título de exemplo, apontar a maior pesquisa realizada no estado de Pernambuco, em 2011, acerca do Trabalho na Educação Básica, possibilitada por uma parceria entre o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco e o Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG). O estudo abrangeu 1.593 profissionais de educação, sendo 981 docentes e 612 funcionários em exercício na educação básica, distribuídos em unidades educacionais de 16 municípios de Pernambuco. Os resultados mostraram que fatores como a intensificação do trabalho, maior responsabilização e cobrança sobre os docentes em relação aos índices de desempenho dos alunos podem ser causadores de sofrimento profissional (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014).

Dalila OLIVEIRA (2006) aponta que outra forma de intensificação resulta da extensão da jornada de trabalho, dentro do próprio estabelecimento escolar, com um aumento das horas e carga de trabalho sem acréscimo remuneratório. Segundo a autora, em uma investigação realizada, em 2002, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte em Minas Gerais, 92% dos entrevistados informaram que trabalhavam mais de oito horas diárias (jornada remunerada) e que 93% afirmavam que levavam trabalho para casa.

Em outro trabalho, Oliveira (2003, p. 33) alerta para o fato de que:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de desempenhar papéis que estão para além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de



perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

O resultado desse acúmulo de funções é que os docentes estão, cada vez mais, impossibilitados de desenvolver um trabalho com qualidade e que respeite as especificidades de cada ambiente escolar, além da falta de tempo para realizar suas obrigações pessoais e lazer com familiares e amigos, o que pode ocasionar adoecimento e *stress*.

Desta forma, pode-se entender a intensificação do trabalho docente como resultado da ampliação das responsabilidades e atribuições dos docentes, tendo em conta o mesmo tempo de trabalho e a mesma remuneração.

Um estudo elaborado a partir dos depoimentos de oito professoras das séries iniciais da rede municipal do Capão Leão, Rio Grande do Sul, coletados em 2005, sobre a Reforma Educacional, Intensificação e Autointensificação do Trabalho Docente, apresenta a dimensão do quanto o trabalho docente tem sido intensificado nas últimas décadas:

Nós saímos daqui nós chegamos em casa é prova para corrigir, é trabalho para corrigir, é aula para preparar, é isso que eu estou dizendo. Nós não temos essa vantagem de sair daqui sem problemas. E isso aí o governo não vê! É isso que nós deveríamos ser valorizadas. Porque nós não trabalhamos só aqui 40 horas, nós trabalhamos em casa também. Então o professor que trabalha 60 horas ele tem que trabalhar 80, porque ele vai ter que achar [risos] mais 20 horas para trabalhar dentro de casa. Aí ele não acha. Então ele faz um trabalho mecânico (ANADON; GARCIA, 2009, p. 71).

Sendo assim, para além da jornada de trabalho, o tempo despendido pelos professores para darem conta das inúmeras tarefas que lhes são impostas, vem a ser uma importante fonte de intensificação.

Nesse sentido, segundo Apple (1995), a intensificação vem a ser uma das formas para degradação do trabalho docente. O autor aponta alguns 'sintomas' desta degradação, do mais simples ao mais complexo: desde a falta de tempo de ir ao banheiro, de parar para tomar um cafezinho, passando pela falta de tempo para atualizar-se na sua área. Para, além disso, o autor alerta que se percebem os docentes completamente envolvidos com suas tarefas laborais fora do horário de trabalho. Muitas vezes chegam antes do horário do início das aulas e saem muito além do término, além de gastarem muitas horas do seu tempo de lazer para cumprirem com suas tarefas.

A intensificação do trabalho docente, em boa parte decorrente das últimas reformas educacionais, tem influência negativa na saúde física e psíquica dos professores resultando em sofrimento, abandono da profissão, falta de comprometimento com o trabalho e o absenteísmo dos professores, o que se reflete na síndrome de *Burnout* que acomete, cada vez mais, os profissionais da educação.

A primeira descrição da síndrome de *Burnout* aparece nos escritos do psicanalista americano Hebert J. Freudenberger, que a define como “[...] um estado de fadiga crônica, depressão e frustração causada pela devoção a uma causa que não produz as recompensas esperadas e, eventualmente, leva a reduzir o envolvimento no trabalho” (VARELA, 2018, p. 18).

Segundo Varela (2018), a especificidade do *Burnout* docente se evidencia por um lado, pela incapacidade de um mínimo de empatia, por parte dos professores, para a transmissão do conhecimento e, por outro, em decorrência da baixa autoestima, levando os professores a experimentar um sentimento de exaustão física e emocional.

Para a autora são fatores associados à síndrome: tensão, alta de segurança, administração insensível, pais omissos, críticos da opinião pública, turmas demasiado grandes, falta de autonomia, baixos salários, falta de perspectiva de progressão na carreira, isolamento em relação a outros adultos ou falta de uma rede social de apoio, além de preparação inadequada.

Mais adiante a autora afirma que:

Encurralado numa situação de trabalho que não pode suportar, mas que não pode rejeitar, o trabalhador arma inconscientemente a retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto. Está presente na sala de aula, mas passa a considerar cada tarefa, cada semestre, como números ou como coisas, abstrações sem-sentido ou especificidade que se vão somando numa folha em branco, uma tábua rasa (VARELA, 2018, p. 30).

Essa ‘retirada psicológica’ a qual se refere Varela (2018) pode ser entendida como o fenômeno chamado ‘presentismo’, sobre o qual Mendes (2015), em sua tese de doutoramento, na qual investigou a relação entre os sistemas de avaliação de desempenho escolar na rede municipal de Recife e o adoecimento dos professores, descreve como:

O presentismo dos professores é aquele em que o profissional comparece à escola em corpo, mas não em espírito! Sua disponibilidade, sua prontidão, seu interesse foi diminuído pela sobrecarga de trabalho, pela

alta despersonalização, pela baixa realização profissional, pela autoestima reduzida e, por conseguinte, sua presença na escola não é mais sinônimo nem de compromisso pedagógico, nem de ativo interesse na educação de crianças que, por virem de um meio bastante desfavorecido, se constituem, assim, nas segundas vítimas da Síndrome (MENDES, 2015, p. 98).

Brayner (2015), referindo-se ao mesmo fenômeno observa que, os professores comparecem a sala de aula apenas com o corpo, porque o ‘espírito’ já desencarnou há muito tempo. São profissionais que continuam na profissão pela simples impossibilidade de mudar de ramo.

O mesmo fenômeno (presentismo) é conceituado por Dejours (1992), quando se refere à recusa de certos operários em aceitar as paralizações de trabalho prescritas pelo médico que o está tratando. O autor atribui o fenômeno à origem de ordem salarial, mas também à luta individual para preservar um condicionamento produtivo arduamente adquirido. Também nesse caso, o trabalhador só se encontra fisicamente no trabalho, mas completamente ausente psicologicamente.

Apesar de estudos sobre o *Burnout* já serem desenvolvidos há anos em outros países, no Brasil apenas na década de 1990 que se observa o aparecimento de publicações sobre os riscos do *Burnout* à saúde dos trabalhadores. A partir de 6 de maio de 1996, a Síndrome de *Burnout* passou a ser incluída na Regulamentação da Previdência Social no rol dos Agentes Patogênicos causadores de Doenças Profissionais, sendo enquadrada na Classificação Internacional de Doenças (CID) -10. Descrita como um quadro clínico, também identificada como Síndrome do Esgotamento Profissional, com o código Z73-0 na Classificação oficial (MENDES, 2015).

Para a autora, a síndrome de *Burnout* é ocasionada pelas atuais condições de trabalho impostas pelas exigências de competitividade, individualidade e empreendedorismo, tão em voga nas condições de trabalho no pós-liberalismo.

Assim, os aspectos apontados como causadores do mal-estar docente, desde a precarização, a responsabilização, a intensificação do trabalho docente, a violência, a exclusão do professor do seu processo de trabalho; passando pelos discursos midiáticos, que moldam uma imagem do professor como único responsável pelo bom desempenho educacional, entre outros, são consequências do contexto de reestruturação do trabalho docente, por meio das políticas ligadas ao neoliberalismo (MACHADO, 2014).

Como resultado dessas políticas tem-se a desvalorização da categoria, também traduzida por meio da questão salarial, decorrente da perversa política de arrocho salarial a qual foi submetida os profissionais da educação nas últimas décadas, sobretudo no setor público.

Os salários dos professores são baixos se comparados com outras funções de formação profissional similar, fato que contribui, sobremaneira, para a falta de atratividade à profissão. Muitas vezes, os docentes são obrigados a trabalhar em mais de um estabelecimento escolar para complementar sua renda, o que contribui bastante na intensificação da jornada laboral.

Nas últimas décadas, os profissionais da educação no Brasil, sobretudo os do setor público, foram submetidos a uma perversa política de arrocho salarial. Tal arrocho, deve-se às medidas de flexibilização que provocaram alterações na legislação trabalhista com prejuízos salariais desses profissionais. Fato esse que está sendo mais agudizado com a aprovação da Reforma Trabalhista, instituída pela Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017 (BRASIL, 2017b). Embora a lei tenha rebatimento imediato para os professores das escolas privadas, poderá também incidir nos contratos dos docentes do setor público, por meio das contratações temporárias que, cada vez mais, o governo está se valendo para seleção de novos docentes.

A questão salarial, relacionada ao grau de valorização do docente, é reveladora nas palavras de Bourdieu (1989, p. 11): “[...] o desprezo por uma função se traduz, primeiro, na remuneração mais ou menos irrisória que lhe é atribuída. O salário é um sinal inequívoco do valor atribuído ao trabalho e aos trabalhadores”.

Nesse mesmo viés, Russel (1977), na obra intitulada *A Conquista da Felicidade*, faz uma crítica ao valor do dinheiro na sociedade moderna, observado que o dinheiro é fator de mensuração da importância e inteligência do homem. Razão pela qual, no entendimento do autor, torna-se difícil sentir-se importante sem dinheiro.

Ainda segundo esse autor, na maioria das vezes, o êxito no trabalho é mensurado segundo a renda que se obtém, sendo que enquanto existir a sociedade capitalista tal situação é inevitável. Nesse sentido, e em suas palavras, “o desejo que o homem sente de aumentar sua renda é tanto um desejo de sucesso, como desejo de obter os confortos eventuais que uma renda mais elevada pode proporcionar” (RUSSEL, 1977, p. 166).

Nesse aspecto, torna-se preocupante o revelado no relatório *Education at a Glance*, edição de 2018. O documento aponta que o salário pago aos professores que lecionam para

os anos iniciais da educação básica no Brasil é menos que a metade do salário médio pago aos docentes dos 35 países membros da Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018).

Todavia, mesmo que sejam explícitas e recorrentes as razões para esse estado de mal-estar, estudos mostram que muitos docentes experimentam satisfação no exercício da profissão, levando-os a uma condição de bem-estar, revelando que, no trabalho docente, prazer e sofrimento caminham lado a lado (DEJOURS, 2012; TARDIF; LESSARD, 2014a; MENDES, 2011).

Mas, como pensar em felicidade no trabalho docente, quando o que se percebe é uma categoria que vem aprofundando o sofrimento no trabalho, decorrente do processo de precarização/alienação, fruto do capitalismo que transforma seu trabalho em esgotamento e degradação, gerando sofrimento ao invés de realização das aspirações humanas, geradora de felicidade.

Pode-se apontar como emblemático, em termos de felicidade no trabalho docente, o depoimento de uma professora brasileira que atualmente trabalha na Finlândia, considerado o país que apresenta a melhor educação do mundo. Para Luciana Pölönen, trabalhar na Finlândia<sup>18</sup> faz com que ela se sinta uma rainha, uma vez que mais do que um emprego, ela encontrou a valorização da profissão de lecionar. Valorização que se traduz em respeito, visto que naquele país o professor é considerado o pilar da sociedade. Também ressalta a liberdade para trabalhar: “tenho total liberdade para avaliar meus alunos, tenho a lista de coisas de que ele tem de aprender até o fim do ano, mas como vou fazer fica a meu critério” (FARJADO, 2013).

Identifica-se nas palavras da professora Pölönen, a satisfação de uma profissional que tem autonomia para desenvolver seu trabalho, com maior controle sobre ele, melhor relação com o produto, menor alienação, mais envolvimento e, portanto, mais prazer. O que parece que é pouco provável, como bem diz Dejours (2012, p. 208), considerando a “[...] evolução desastrosa por que passa o mundo do trabalho, desde a virada neoliberal”.

Por a Finlândia ocupar primeiro lugar na educação e também no *ranking* da felicidade, merece chamar a atenção para o fato de na educação finlandesa seus professores serem bem formados em universidades, possuírem mestrado, serem muito bem remunerados, bem como ser a profissão docente uma das mais procuradas e prestigiadas.

---

<sup>18</sup>A Finlândia ocupa a primeira posição no ranking global da felicidade, de acordo com o *Relatório Mundial da Felicidade* (BRASIL, 2019).

Assim, quando se pensa em políticas de valorização docente a Finlândia é um bom exemplo a ser seguido, diferente do que nos parece que ocorre no Brasil, que insiste em copiar as políticas educacionais sob a influência de agências internacionais e aos modelos gerenciais de educação, implementadas em vários países, a exemplo dos Estados Unidos e Inglaterra (HYPOLITO, 2015).

Quando se estuda o prazer e sofrimento no trabalho, busca-se identificar as condições em que o trabalho pode vir a se constituir em fonte de prazer, possibilitando a felicidade no trabalho ou, inversamente, as condições que levam ao desgaste e ao sofrimento (CODD, 1999).

Para o autor, uma das especificidades do trabalho docente é a formação de vínculo afetivo, particularmente no ensino básico. Sendo uma das condições para a efetividade do trabalho docente, paradoxalmente, se mostra como fonte de sofrimento, considerando a natureza estrutural de relação de trabalho, a qual impede que o vínculo se concretize satisfatoriamente.

Existem atividades que exigem maior investimento afetivo, como as que são relacionadas com o cuidado com o outro, a exemplo da medicina, enfermagem e docência, para citar algumas. Ocorre, no entanto, que esse vínculo afetivo nunca é concretizado satisfatoriamente nas relações de trabalho formal, mediados que são por fatores característicos da relação profissional, o que gera contradição e pode constituir-se em fonte de sofrimento (CODD; GAZZOTTI, 1999).

Os autores expõem que na lógica capitalista, onde a relação de trabalho homem-natureza passa a ser permeada por uma série de mediadores (salário, técnica, hierarquia, burocracia, normas), passa a existir a necessidade de objetivação por parte do sujeito trabalhador. Exemplo dessa necessidade de objetivação se observa no sistema taylorista, que expulsou a afetividade das relações no mundo do trabalho de forma que as atividades fossem realizadas de forma objetiva.

No entanto, para Dejours, Barros e Lancman (2016) o trabalho é essencialmente subjetivo e isso é decorrente do fato de que existe sempre um hiato entre o trabalho prescrito (a tarefa) e o trabalho real (efetivo).

Os autores entendem esse hiato como irreduzível, porque o trabalho prescrito repousa sobre o postulado da previsibilidade do processo do trabalho. No entanto, a experiência nos mostra que essa previsibilidade é colocada em cheque pelos imprevistos, bloqueios, disfuncionamentos, incidentes que ocorrem em todo tipo de trabalho, é o que os

autores chamam de real do trabalho. Nesse caso, o problema é como o trabalhador é capaz de encontrar a solução por ele mesmo? Faz-se necessário mobilizar a sua inteligência, sua criatividade para ajustar, reparar, arranjar, de formar a preencher o hiato entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivo.

Desta abordagem, o trabalho é definido como “[...] aquilo que o sujeito deve acrescentar à organização prescrita para fazer frente ao que não é previsto pela organização do trabalho, para fazer face ao real” (DEJOURS, BARROS; LANCMAN, 2016, p. 230).

No que respeita, especificamente, à docência, Codo e Gazzotti (1999) apontam que os professores que atuam no sentido de transformar suas escolas em ambientes mais humanizados, não se atendo apenas às prescrições, aproximando-se das realidades dos alunos, por exemplo, estão dando mais vazão à afetividade e, por conseguinte, encontram mais prazer na docência.

Por outro lado, quando a escola apresenta um ambiente de trabalho hostil, Taylorizado, ceifando os recursos subjetivos da sublimação, existindo uma tendência a dificultar os vínculos afetivos, pode causar um grande desconforto que, em maior grau, pode levar ao sofrimento docente.

Devido a todas as condições organizacionais a qual se encontra o trabalho docente, a escola, segundo Soratto e Olivier-Heckler (1999), é vista como uma das piores instituições para se trabalhar. No entanto, segundo as autoras, ainda existem professores satisfeitos, porque gostam do que fazem e sentem-se realizados com os resultados que produzem, conseguindo obter prazer pelo desenvolvimento do seu trabalho. O “[...] sentimento de que seu trabalho tem um produto e a realização pessoal através do trabalho é que estão mantendo esta atitude de comprometimento do professor com a organização da qual faz parte” (SORATTO; OLIVIER-HECKLER, 1999, p. 105).

## 2.2 ALGUMAS PREMISSAS DA VALORIZAÇÃO DOCENTE

### 2.2.1 Valorização ou desvalorização docente?

Pode-se dizer que na sociedade capitalista o conceito de valorização do trabalho humano se dá no âmbito das relações materiais, no processo de compra e venda de

mercadorias. Logo, a generalização do trabalho humano como mercadoria é específica do capitalismo, visto que nesse tipo de sociedade só resta ao trabalhador sua própria força de trabalho que é posta à venda no mercado, como valor de troca.

Nesse sentido, embora a força de trabalho do homem seja posta como mercadoria como valor de troca, o resultado do trabalho tem sempre um valor de uso. Significa dizer que tem uma utilidade, vez que é resposta às necessidades humanas. Essa utilidade, não se constitui necessariamente que seja sempre algo material. Segundo Marx (1984, p. 57), “[...] a mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia”.

Assim, trata-se do valor intrínseco da mercadoria. Significa dizer que cada coisa vale pela sua utilidade, pelo seu valor de uso. Logo, o valor do carro é sua utilidade em propiciar a locomoção de pessoas e objetos, o de uma cama é o de possibilitar maior conforto na hora de dormir. Nessa perspectiva, o valor da educação, de forma sucinta, deve ser o de propiciar ao ser humano a transmissão da cultura produzida social e historicamente, resultando no ser educado, que se apropria do saber produzido e acumulado historicamente e que se torna capaz de desenvolver uma atitude reflexiva.

Contudo, a produção de mercadorias, no modo de produção capitalista, não tem por objetivo a produção de objetos ou utilidades que possam suprir as carências humanas, isto é valor de uso. O que ocorre, é que nesse modo de produção, as mercadorias, embora suponham produção de valores de uso, nas relações sociais de produção elas são portadoras de valor de troca manifestada na troca entre objetos de utilidades diferentes. Nesse processo, o valor de uso da mercadoria abstrai-se em favor do seu valor de troca.

Assim, o trabalho como mercadoria de valor de uso (uso da força de trabalho) só existe para o capital que se valoriza por meio da mais-valia; enquanto que para o trabalhador é valor de troca, posto como tal por meio da venda da força de trabalho. Isso decorre do modo de produção capitalista, no qual os trabalhadores são destituídos dos meios de produção, restando a estes, portanto, a venda da sua própria força de trabalho que se transforma, desta forma, em mercadoria para o capitalista. Sendo assim, “em consequência, o trabalho não existe como valor de uso para o trabalhador; por isso, não existe para ele como força produtiva de riqueza, como meio de atividade ou atividade de enriquecimento” (MARX, 2011, p. 29).



Nesses termos, existe uma diferença fundamental na relação social do professor que atua na escola particular e daquele que atua na escola pública. O professor da escola particular, na medida em que seu trabalho produz valor de troca para o proprietário da escola, é considerado trabalhador produtivo; e o da escola pública, cujo empregador é o Estado que não aplica na educação para auferir lucro, é considerado trabalhador não produtivo.

Sobre isso, vamos às palavras de Marx:

Todo trabalhador produtivo é um assalariado, mas nem todo assalariado é um trabalhador produtivo. Quando se compra o trabalho para consumir como *valor de uso*, como capital variável e o incorporar no processo capitalista de produção, o trabalho não é produtivo e o trabalhador assalariado não é trabalhador produtivo. O seu trabalho é consumido por causa do seu *valor de uso* e não como trabalho que gera *valores de troca*; é consumido *improdutivamente* (MARX, 1985, p. 111, grifos do autor).

Dessa forma, embora produza o mesmo ‘produto’ que o professor da rede privada, o da escola pública tem seu trabalho considerado como não produtivo no sentido econômico, pois nas palavras de Marx (2011, p. 239) “trabalhador produtivo é aquele que aumenta diretamente o capital”.

Do ponto de vista do trabalho docente, Marx (1985, p.115) faz uso do termo mestre-escola, para marcar a diferença entre trabalhador produtivo e improdutivo:

Um mestre-escola que ensina outras pessoas não é um trabalhador produtivo. Porém, um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica com o conhecimento [...] é um trabalhador produtivo”.

Assim, pode-se dizer, parafraseando Marx (1985, p. 47), que desaparecendo o caráter valor de troca do trabalho docente no ensino público, desaparece o caráter útil para o capital, na medida em que não existe retorno financeiro.

Nessa perspectiva, a diferença entre trabalho produtivo e improdutivo marca profundamente a luta pela valorização dos professores no ensino público por melhores condições de trabalho e salariais que possam apontar para caminhos mais seguros na efetiva valorização da categoria. Observe-se que: por não visar lucro com o ensino, o Estado busca somente atender, de forma precária, o que está previsto em Lei Constitucional no que tange à oferta de ensino público para a população.

Dessa forma, “[...] em lugar de servir como instrumento para o atendimento das necessidades da maioria, o Estado se limita a servir aos interessados dos grupos minoritários, detentores do poder econômico e político na sociedade” (PARO, 2016, p. 23).

Nessa perspectiva, segundo Paro (2016), os instrumentos de luta utilizados pelos professores da rede privada, quando importados para os movimentos da rede pública acabam sendo enfraquecidos por ter sua eficiência relativizada. Diferente das greves dos professores da escola privada, que começa a dar prejuízo e, portanto, pressionar o proprietário desde o início do movimento; no caso das greves dos professores da rede pública, esse tipo de pressão, por vezes, é até inverso, considerando que a greve, em termos econômicos, costuma aferir vantagens econômicas ao Estado, que deixa de gastar com o custeio das escolas.

A constante queda dos salários e do prestígio dos professores do ensino público é evidenciada precisamente por essa peculiaridade do movimento trabalhista dos docentes. O professor do ensino público para conseguir melhores salários e condições de trabalho, precisa atingir um nível de consciência e de prática política que contemple seus interesses com os interesses da população usuária de seus serviços (PARO, 2016).

Nesse sentido, é revelador o fato de que em tempos passados, quando a escola pública abrigava os filhos das camadas médias e altas da sociedade, sua função precípua era preparar os jovens para o mercado de trabalho e oferecer-lhes condições para concorrer a uma vaga da universidade. Nesse ambiente, onde os grupos sociais a que servia tinham poder de pressão junto ao Estado, havia o provimento do sistema escolar dos recursos necessários para desenvolvimento das atividades escolares, bem como pagamento de salários dignos aos professores. Estes gozavam de prestígio e *status* social em retribuição ao papel relevante que desempenhavam na educação dos filhos das classes privilegiadas (PARO, 2016).

Esse cenário mostra-se particularmente agravado a partir da democratização do acesso à escola pública, ocasião em que fica evidenciado o pouco interesse do Estado pela universalização de um ensino de boa qualidade, uma vez que esse deixou de servir aos interesses das classes média e alta, detentores do poder econômico e político, antigos usuários do ensino público.

Nesse particular, os setores populares que há muito aguardavam ter acesso ao ensino público se viram frustrados diante da falta de cuidado com a qualidade da infraestrutura das escolas, com prédios em condições ruins, carência de materiais básicos e poucos

professores, o que ocasiona salas lotadas de alunos. Tudo isso repercutindo no desempenho escolar.

É assim, num contexto de ‘empobrecimento da atividade educativa’ e sua conseqüente desvalorização, que houve um deslocamento da discussão sobre valorização docente centrada no plano individual, por meio do merecimento. Significa dizer que a valorização deixa de ser da categoria, passando a privilegiar mais o indivíduo, suas capacidades, méritos e competências. É o que se observará na política de valorização docente por meio de bônus, que ressalta a ascensão remuneratória, deixando em segundo plano outros aspectos que deveriam ser considerados, como o reconhecimento social da profissão com a estruturação de uma carreira que oportunize o crescimento profissional (RAMOS, 2008). Nas palavras do autor,

[...] manipulam-se os egos dos profissionais da área, numa estratégia de cooptá-los a razões oficiais, pelo “reconhecimento” de suas causas e valores, desmobilizando-os em suas lutas, que perante tanta “compreensão” governamental, pareciam até se tornar pecados, frente à opinião pública (RAMOS, 2008, p. 266, grifos do autor).

Nesses termos, valorização docente quando foca a “valorização de determinados profissionais do magistério (aqueles que merecem a valorização), a discussão sai de uma arena social e profissionalizante e entra num campo individualizante e motivacional” (RAMOS, 2008, p. 118-119).

Não obstante, é consenso entre pesquisadores, instituições representativas do professorado e organismos internacionais de que a valorização docente, entendida como valorização da categoria, deve abranger três dimensões: a formação inicial e continuada; a carreira, o que compreende os salários e os planos de carreira; e as condições de trabalho. Não menos consensual é o fato de que os avanços muito tímidos e retrocessos nessas dimensões estão acarretando impactos significativos no grau de atratividade da profissão, haja vista os baixos salários, as péssimas condições de trabalho na maioria dos estabelecimentos escolares, culminando com o baixo prestígio social da profissão e sua desvalorização.

Os discursos sobre valorização docente repousam nas dimensões objetiva e subjetiva. No que concerne à valorização docente a dimensão objetiva, compreende o regime de trabalho; o piso salarial profissional; a carreira docente com possibilidade de progressão funcional; o ingresso na carreira docente por meio de concurso público de

provas e títulos; a formação e a qualificação profissional; o tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, e condições de trabalho. Já no que concerne à dimensão subjetiva, compreende o reconhecimento social, a autorrealização e a dignidade profissional (LEHER, 2010). Tudo isso, no sentido de valorizar a profissão conferindo-a prestígio.

A preocupação com a valorização docente vem sendo observada do Brasil desde as décadas finais do Século XX, tendo em vista à crescente demanda desses profissionais em virtude da expansão da oferta da educação básica, “quando a educação escolar passou a ser objeto importante da demanda da luta em favor da democracia, no contexto, entendida como direito social básico a ser assegurado com qualidade” (WEBER, 2015, p. 497).

Para além dessa demanda, observa-se também, uma futura ameaça de escassez de docentes, particularmente na etapa da educação básica, em decorrência da falta de atratividade pela profissão em virtude, sobretudo, do baixo retorno salarial da carreira, das condições de trabalho inadequadas nas escolas, além do baixo prestígio social da profissão, em contraste com a alta expectativa depositada sobre a atuação dos docentes. (DUARTE; OLIVEIRA, 2014).

Almeida, Tartuce e Nunes (2014) em pesquisa realizada, em oito cidades, de diferentes regiões do país, tendo por objetivo investigar a atratividade da carreira docente no Brasil sob a ótica de alunos concluintes do ensino médio, observaram que em geral, a rejeição à carreira docente é recorrente entre os alunos pesquisados. As justificativas dos estudantes para a falta de atratividade da carreira se relacionam à ausência de identificação pessoal, à falta de reconhecimento social da profissão, à baixa estabilidade financeira oferecida pela carreira, à própria experiência escolar, além da influência familiar.

Outro dado interessante, é que, segundo os autores, a grande maioria dos alunos ouvidos no estudo está ciente de que o fato de a profissão docente ter-se mostrado menos motivadora do que outra opção profissional, pode implicar na falta de professores no futuro. Diante da falta de atratividade da profissão, alguns alunos até acreditam que a profissão docente está fadada ao desaparecimento, como se pode observar no seguinte depoimento:

Hoje em dia, quase ninguém quer ser professor. Nossos pais não querem que nós sejamos professores, mas eles querem que existam bons professores. Mas como é que vai existir bons professores se meu pai não

quer, o dela não quer, não quer...? Como é que vai ter professor. (ALMEIDA; TARTUCE; NUNES, 2014, p. 10).

Diante da perspectiva de escassez de profissionais educacionais, organismos internacionais, como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Oficina Regional de Educação par América latina (OREALC), além de instituições representativas da categoria profissional docente, ressaltam a importância de ações que contemplem a valorização da profissão com vistas ao aumento da sua atratividade e manutenção de bons profissionais no ensino (DUARTE; OLIVEIRA, 2014).

Duarte e Oliveira (2014) observam que no Brasil a atual crise de valorização e atratividade do magistério público tem suas raízes fixadas, particularmente, na segunda metade do século XX. É nessa época que são lançadas as políticas econômicas do período militar e as das décadas seguintes, sendo essas últimas já nos contexto do neoliberalismo. Além da massificação do ensino, desencadearam um grande desgaste na profissão.

O Brasil vem nos últimos anos apresentando políticas e ações que trazem em seu escopo a busca da valorização dos profissionais do ensino. Contudo, o que se observa quando da análise das políticas, é que muitas dessas políticas e ações vão, por vezes, na contramão dos objetivos propostos, contribuindo dessa forma, com o intenso processo de desprofissionalização e desvalorização da carreira.

O fato das políticas de valorização docente estarem, como dito acima, muitas vezes, na contramão dos objetivos pretendidos, resulta, em grande medida, pelas mesmas serem propostas sob os auspícios de organismos internacionais, alinhados com o pensamento neoliberal de redução do Estado nas políticas sociais em benefício unicamente do capital. Nesses termos, segundo Mészáros (2002, p. 1072, grifos do autor),

Considerando sob todos os seus aspectos principais, qualquer esforço no sentido de “reestruturação da economia” está fadado a enfrentar imensa resistência, enquanto a alavanca de poder com a qual opera permanecer confinada às determinações objetivas e aos mecanismos de controle do capital que favorecem apenas a ele e nada mais.

Nessa perspectiva, as políticas de valorização docente tornam-se prioritariamente ações econômicas em benefício do capital e não valorização de uma categoria em benefício da educação.

Decorre daí o interesse de organismos econômicos e financeiros na temática de valorização do trabalho docente. A concepção de valor presente nesses organismos é de cunho econômico e produtivo capitalista. Nesse sentido, no âmbito de suas políticas, projetam-se nos docentes os supostos resultados de uma educação de qualidade, o que os leva a um processo de responsabilização ou culpabilização, em detrimento de um processo de valorização que promova o empoderamento da categoria. (OLIVEIRA, 2018).

### **2.2.2 A função social do docente como fundamento básico de sua valorização no processo educacional**

Para Gramsci (2001, p.43) a enorme insistência em diferenciar instrução de educação, foi um grande erro da pedagogia idealista. Na concepção do autor, para que houvesse essa distinção era preciso que o aluno fosse um mero “recipiente mecânico” e que o ensino fosse uma mera “instrução mecanicista”. No seu entendimento, o que ocorre é que o aluno é reflexo da fração social de que faz parte, do contexto familiar, da vizinhança, em suma do seu entorno social, sendo, portanto, necessária uma unidade entre escola e vida, para existir a unidade instrução e educação.

Nesse sentido, Gramsci (2001) põe em relevo o papel social do docente para a possibilidade do nexo instrução-educação, entendendo só ser isto possível por meio do trabalho vivo do professor,

[...] na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de cultura e sociedade representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior (GRAMSCI, 2001, p. 44).

Esse processo de ensinar pressupõe práticas educativas que vão além da “mera instrução mecanicista”, contida na simples reprodução de informações. A construção de saberes por meio da investigação, possibilitando que os alunos possam desenvolver a consciência crítica para atuar na sociedade é defendida por Gramsci (2001, p. 189).

Um jovem de intelecto agudo e vivo, desprovido de uma sólida preparação, não tem mais a apresentar do que um acervo de idéias, ora verdadeiras ora falsas, que tem para ele valor. Possui um certo número de

doutrinas e fatos, mas descosidos e dispersos, não tendo princípios em torno dos quais coletá-los e situá-los. Diz, desdiz e se contradiz; e, quando é obrigado a expressar claramente o seu pensamento, não mais se reencontra. Percebe mais as objeções do que as verdades, propõe mil questões as quais ninguém saberia responder, mas enquanto isso, nutre a mais alta opinião sobre si e se irrita com os que discordam dele.

Nesses termos, pode-se perceber a enorme tarefa histórica do docente, considerando a escola como instituição que pode contribuir na apropriação do saber construído por gerações passadas, de forma crítica e reflexiva, sendo o papel do professor de mediador dessa apropriação. Ou, melhor dizendo, “é pela educação que cada indivíduo apropria-se da cultura, criada historicamente, e adquire condições de desfrutar aquilo que a história produziu” (PARO, 2007, p. 111).

Assumindo que o professor tem uma das mais importantes funções sociais, qual seja a de mediar o processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente, contribuindo para que o homem possa participar de forma crítica e consciente na sociedade no qual está inserido, faz-se importante entender a escola engendrada no modo de produção capitalista.

A estrutura ideológica da classe dominante, a qual segundo Gramsci (2001, p. 78, grifo do autor), tem como função “[...] a organização material, para manter, defender e desenvolver a “frente” teórica ou ideológica” é composta, dentre outros aparelhos ideológicos, pela escola, sendo o professor, como intelectual dessa estrutura ideológica, mero ‘preposto’ para inculcar o valores da concepção liberal.

Ademais, de acordo com Paro (2002), a escola tem a função de disseminar e inculcar a ideologia dominante, sendo esta, um dos veículos de divulgação da visão de mundo e dos princípios da concepção liberal. Assim, a escola, nessa concepção, é legitimadora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito na sociedade capitalista.

Na sociedade capitalista, a função dos professores passou a ser a de equipar o homem para a impiedosa concorrência do mercado de trabalho, passando a educação a ter um caráter pragmático e utilitarista. Nesse cenário, “o tempo consagrado a aprender torna-se sinônimo de investimento que precisa, como todo investimento, se rentabilizar” (TARDIF; LESSARD, 2014a, p. 147).

Ao discorrer sobre a guinada educacional ocorrida a partir das décadas de 1980, particularmente com o fenômeno da globalização, Charlot (2013) atribui que as exigências

de qualidade e eficácia no âmbito educacional decorrem da necessidade, em função de um mercado globalizado, de um nível de formação da população que possa enfrentar a concorrência internacional.

O autor aponta que os professores sofrem os efeitos de uma contradição posta na sociedade contemporânea, pois se por um lado necessita-se de trabalhadores mais reflexivos, criativos e responsáveis; por outro, reproduz uma educação visando cada vez mais a nota e não o saber, norteador a educação para obtenção de bons resultados nas avaliações nacionais (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, Exame Nacional do Ensino Médio) e internacionais (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que como será abordado mais adiante, não contribuem para a melhoria da qualidade da educação.

Esse caráter contraditório da educação é consequência do tipo de escola engendrada no modo de produção capitalista, visto que nesse modo de produção a função primordial da escola pública é o de passar para seus alunos os requisitos mínimos para que possam se preparar para exercer uma função no mercado de trabalho.

É exatamente nesse sentido a conclusão firmada por Pereira e Foracchi (1979, p. 254) quando dizem que “o sentido da prática educacional é culturalmente definido e institucionalmente regulamentado de acordo com as peculiaridades estruturais do sistema no qual ela se exerce”.

Assim, quando se reflete sobre a função social do professor na sociedade contemporânea, no mais das vezes, essa se traduz no papel do docente como responsável pelo êxito escolar dos discentes revelado nas provas estandardizadas. Contudo, como já abordado, trata-se de uma visão míope que não leva em consideração outros aspectos socioeconômicos que permeiam o rendimento escolar dos alunos.

Por essa visão, o resultado educacional, aferido pela régua do desempenho obtido nos testes estandardizados, será tanto mais efetivo quanto maior for o número de alunos aprovados em provas e exames que meçam os conhecimentos obtidos nas disciplinas escolares, decorrendo também dessa lógica a mensuração do desempenho dos docentes.

Contudo, contraditoriamente, na medida em que a escola dissemina a ideologia liberal, também pode proporcionar elementos intelectuais que desenvolvem a consciência crítica que permitem aos discentes compreender a própria realidade social injusta vivida por eles. Significa dizer que, por meio da educação, o homem se torna capaz de ‘desnaturalizar’



a sua própria condição de pobreza, desenvolvendo consciência crítica da realidade em que vivem (PARO, 2002, p. 25).

Para tanto, cabe ao professor à função de educar para a democracia, no sentido de que uma formação democrática capacita e encoraja o homem a exercer de maneira ativa sua cidadania na construção de uma sociedade melhor (PARO, 2007).

A importância da educação para o exercício da democracia é particularmente reveladora nas palavras de Gramsci (1991, p. 137, grifos do autor):

A tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo.

No entanto, o que observava Gramsci (1991, p. 136), e que ainda hoje pode ser observado, é que “[...] cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nesses grupos uma determinada função, diretiva ou instrumental”.

É por essa razão que Gramsci (2001, p. 36) defendia a “[...] escola unitária ou de formação humanística”. Humanista no sentido de desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral, bem como a capacidade de pensar e de saber se orientar na vida. Uma escola pública para todos, “[...] pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas”.

Para tanto, o Estado seria o único responsável financeiro pela educação, no que respeita à manutenção dos alunos. Assim, a formação das novas gerações seria unicamente pública, considerando que dessa forma, não haveria divisões de escolas para pobres e para ricos.

Logo, não se pode perder de vista a função social docente, tendo como princípios orientadores a formação e o desenvolvimento do homem na perspectiva da transmissão dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, de forma a desenvolver “[...] o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida” (GRAMSCI, 1991, p. 117).

No entanto, atualmente o que se observa é que a educação, como um dos meios para emancipação humana, contida em boa parte das pedagogias apoiadas no marxismo, foi sendo substituída pela perspectiva centrada na produção do conhecimento, na formação de

competências conteudísticas necessárias à formação para o mercado de trabalho que a sociedade capitalista consagrou.

Brayner (2008), ao fazer uma crítica à “virada construtivista” observada nos últimos anos na pedagogia, aponta que existe uma limitação e um esquecimento nesse tipo de pedagogia, assim expondo:

**Limitação:** redução da educação a seus aspectos cognitivistas, insistindo na sua relação com o saber e o conhecimento e abandonando a dimensão do “pensar” [...] **Esquecimento:** o principal papel do professor e do educador não é, simplesmente, facilitar didaticamente o acesso a um conhecimento acumulado (ou à sua construção), mas apresentar o mundo a quem nele chega (BRAYNER, 2008, p. 46, grifos nossos).

O autor adverte que se limitando à dimensão do ‘conhecer’ e esquecendo sua ‘responsabilidade no mundo’, o educador perde a consubstancial dimensão política da educação. Nesse sentido, a educação precisa ir “[...] bem além do *ler, escrever e contar e constituir o falar, o pensar e o julgar* como elementos definidores de uma relação da escola com a vida civil plena” (BRAYNER, 2008, p. 48, grifos do autor).

Na mesma ordem de ideias, Paro (2007) entende que a função social do docente deve ser bem mais que repasse de conhecimentos, sendo sua função, se não a principal, ser o mediador para que o homem possa se apropriar de sua herança cultural de forma a usufruir do bem-estar material e espiritual proporcionada pelo desenvolvimento histórico. Significa dizer, que o homem deve ser formado para agir e interagir na sociedade em que se insere. Nas palavras de Paro (2007, p. 26):

Ao pensar nas grandes massas da população, é que diuturnamente o cidadão comum sinta que sua vida está integrada a um todo social para o qual ele contribui com suas ações, com suas opiniões e com sua participação em múltiplas instâncias do tecido social, em que seus interesses e sua vontade manifesta sejam levados em conta.

Sendo assim, faz-se necessário fazer uma revisão crítica da concepção da função social do docente, negando a visão defendida pelo paradigma capitalista de atendimento das leis de mercado que prepara o homem para o mundo do trabalho, para uma visão de construção de uma consciência intelectual crítica e uma visão de mundo concreta, de forma que possa usufruir e exercer plenamente os valores democráticos.

Importa ainda dizer, que quando se fala da importância dos valores democráticos na educação, quer dizer, de uma educação que forme cidadãos plenos, não está se referindo exclusivamente àquela desenvolvida nas escolas públicas, muito embora seja esse o lócus de estudo desta pesquisa. Na verdade, a função social docente, no sentido que defende-se aqui, deve ser exercida em todas as esferas da sociedade, visto que os alunos da escola privada também precisam ser educados para agir e se relacionar na sociedade.

### **2.2.3 O reconhecimento pela sociedade e pelo Estado como elemento constitutivo da valorização docente**

Mészáros (2008, p. 65, grifos do autor) quando enfatiza a importância da educação, assim expõe:

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. [...] Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a “efetiva transcendência da autoalienação do trabalho” seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional.

Nesses termos, para Mészáros (2008) trata-se de uma educação do tipo libertadora que permita que os educandos sejam capazes de, por meio do pensamento, da ação e da palavra, superar os obstáculos de suas realidades.

Esse conceito de educação difere totalmente da educação imposta pelas classes dominantes à classe trabalhadora, que tem como princípio uma educação para o trabalho alienante, objetivando a dominação do sujeito trabalhador.

Nesse sentido, a educação pública por estar inserida na sociedade capitalista e, portanto, regida por ela, serve primeiramente aos interesses da classe dominante. Segundo Marx e Engels (2007, p. 76, grifo nosso),

Como o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época, segue-se que todas as instituições coletivas são *mediadas* pelo Estado, adquirem por meio dele uma forma política.

Nessa perspectiva, qual o interesse do Estado, como legítimo mediador dos interesses da classe economicamente dominante, que a classe trabalhadora tenha acesso ao ensino de boa qualidade? Não seria o caso de preferir um povo sem condições de interpretar um projeto governamental, de forma a ser capaz de perceber se esse projeto lhe é prejudicial ou não?

Para Arroyo (1991, p. 12) resulta daí a pouca valorização atribuída à categoria docente, uma vez que “[...] a negação do saber interessou sempre à burguesia que vem submetendo o operariado ao máximo de exploração e embrutecimento. Interessou ao Estado excludente que prefere súditos ignorantes e submissos”.

Claro está, nesses termos, que a educação ameaça a hegemonia da classe dominante, tendo como consequência primeira a diminuição do interesse pela educação pública de qualidade. Tal desinteresse é facilmente identificado nas escolas públicas, pela quantidade limitada de recursos destinados à educação, refletida nas precárias condições de trabalho e no desprestígio identificado na profissão docente nas últimas décadas.

Para Leher (2010) é particularmente difícil no capitalismo a potencialidade ontológica do trabalho, visto que as frações burguesas dominantes visam subordinar a educação aos seus propósitos estratégicos de classe. Sendo assim, as brechas emancipatórias vão depender da organização coletiva dos professores, além do protagonismo estudantil e das lutas compartilhadas com as demais categorias de trabalhadores.

O autor aponta ainda, que a particularidade intelectual que caracteriza o trabalho docente leva a se imaginar que a categoria paira sobre as classes sociais e dessa forma, não pode se utilizar das mesmas formas de luta das demais categorias profissionais. Tal entendimento deve-se, em parte, a uma leitura empobrecida do lugar da escola na sociedade capitalista. O fato de Marx (2011) ter afirmado que somente o trabalho docente no ensino privado é produtivo, levam muitos a concluir que o trabalho docente no ensino público por ser improdutivo, está afastado das injunções do capital, devendo a valorização docente ser buscada no cotidiano escolar e no campo pedagógico.

Entretanto, faz-se importante entender que o professor está sujeito aos mesmos processos de contradição que os demais trabalhadores. Em sendo assim, os professores são igualmente vendedores de força de trabalho em troca de um salário para prover seu próprio sustento e de sua família, que vive situações estressantes no desempenho de suas funções, mas também vive momentos de alegria e orgulha-se, muitas vezes, do trabalho realizado.

Segundo Paro (2016), no passado quando as camadas mais favorecidas e, portanto, detentoras de poder de pressão junto ao Estado, eram usuárias do ensino público, os docentes eram melhor remunerados, gozavam de um prestígio social e não precisavam sair às ruas por melhores salários e condições de trabalho. Hoje, os docentes se envolvem em intensos movimentos trabalhistas e mesmo assim seus salários e prestígio profissional continuam caindo.

Tal cenário, antes de desencorajar os professores da rede pública a utilizarem os mecanismos tradicionais de luta por melhores salários e condições de trabalho, serve de alerta para uma questão de extrema relevância não só para a luta dos professores, mas também para que se tenha um ensino de qualidade, inclusive por uma depender da outra. Trata-se, pois, da conscientização, por parte do Estado e da sociedade, da importância da natureza do trabalho pedagógico.

A importância do reconhecimento da sociedade na valorização da categoria docente é ressaltada por Paro (2016, p. 120):

É importante que o magistério público perceba que, historicamente, o montante de seus salários está muito mais ligado à pressão que os grupos sociais usuários da escola pública fazem junto ao Estado por melhor ensino do que à pressão que os próprios professores possam fazer por salários mais elevados.

Sendo assim, quando um professor cobra do Estado valorização do seu trabalho, traduzido em melhores salários e condições de trabalho, é fácil negar, postergar, inviabilizar. No entanto, se a mesma reivindicação fosse cobrada pelo conjunto de usuários da educação pública, seria mais difícil a negativa.

Paro (2016) entende que, no momento em que a população estiver convencida da importância do serviço educacional e parar com a crença que o serviço público é ‘de graça’ e se dispuser a reivindicá-lo como um serviço que é pago, mesmo que indiretamente por meio de impostos e, portanto, devendo ser de boa qualidade, como deve ser todo serviço prestado, o Estado não terá alternativa, senão a de investir de modo consequente e responsável no provimento de ensino para a população.

Até porque, mesmo com todas as transformações ocorridas no mundo do trabalho, a educação de qualidade é imprescindível para a formação profissional num mercado globalizado economicamente, e a escola pública se constitui em um dos mais importantes,

senão o único, portão de entrada para o mercado de trabalho. Pelo menos para os filhos da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, a materialização da valorização docente vai depender dos esforços empreendidos pela própria categoria mobilizada para fazer valer o reconhecimento do valor de seu trabalho junto aos diversos segmentos da sociedade para, irmanada com essa sociedade, reivindicar e propor ações no intuito de valorizar a profissão.

São nessa direção as seguintes palavras de Leher (2010, p. 4):

A organização autônoma dos trabalhadores da educação segue sendo crucial para melhoria substancial da carreira, do salário e das condições de trabalho para assegurar que a docência possa ser um labor criativo, emancipado de particularismo e uma profissão reconhecida como estratégica para a democracia e para o bem viver dos povos.

Quanto ao Estado, a mediação política possui um importante papel no processo de valorização do magistério, pois por meio de políticas educacionais, é capaz de garantir institucionalmente e legalmente, o embate entre forças sociais antagônicas em disputa pela educação da sociedade capitalista.

### 2.2.3.1 A educação como necessidade histórica

O processo formativo humano resulta do acúmulo sócio-histórico das realizações dos processos de trabalho. Isso equivale dizer, que cada nova geração não precisa repetir ou reinventar as experiências e conquistas alcançadas pelas gerações anteriores, fazendo com que, por meio do processo educacional os seres humanos possam conduzir sua existência de modo cada vez mais humano (ANTUNES, 2012).

É ainda mais esclarecedor esse processo nas palavras de Marx (1969, p. 17):

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.

Do excerto acima, pode-se entender o processo de educação como uma necessidade na formação histórica do homem, de forma a dar continuidade à existência humana que é

resultado das relações sociais estabelecidas em determinados períodos históricos por gerações distintas.

Assim, na medida em que a sociedade se transforma cresce a importância da educação, considerando que:

A história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; portanto, por um lado ela continua a atividade anterior sob condições totalmente alteradas, e, por outro, modifica com uma atividade completamente diferente as antigas condições [...] (MARX; ENGELS, 2007, p. 40).

Portanto, o papel basilar da educação é a apropriação do conhecimento acumulado historicamente pelo homem a fim de que a humanidade possa usufruir daquilo que o gênero humano tem construído.

É por demais conhecida a afirmação de Marx (2011, p. 47), contida nos *Grundrisse*, quando diz que “fome é fome, mas a fome que se sacia com carne cozida, comida com garfo e faca, é uma fome diversa da fome que devora carne crua com mão, unha e dente”. Desse processo, pode-se entender que o modo de consumo amplia as necessidades humanas, ultrapassando as necessidades de sobrevivência, mesmo as mais naturais, como é o caso da fome, surgindo necessidades propriamente sociais inerentes da formação histórica do ser social.

De forma análoga, pode-se afirmar que educação é educação, mas a educação como necessidade de socialização e de formação histórica do homem, é uma educação diversa da educação engendrada pelo modo de produção capitalista que restringe a possibilidade de uma educação emancipadora.

Nesse sentido, a educação na sociedade capitalista vem a responder as necessidades de reprodução dessa sociedade. Isso ocorre em função de que nas sociedades regidas pelo capital a educação se fundamenta numa preocupação em preparar o homem para as relações sociais de produção, ao tempo em que condiciona o homem a aceitar os padrões de exploração dessa sociedade.

É por isso, que para Mészáros (2008, p. 25) “[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”. Isto porque, para o autor, na sociedade capitalista fica

evidenciada uma relação íntima entre a educação e os processos sociais desenvolvidos nessa sociedade.

Quando Mészáros (2008) analisa a educação na sociedade capitalista, aponta que, nos últimos 150 anos, a estrutura educacional teve o propósito não só de formar a classe trabalhadora necessária à máquina produtiva no sistema de capital, como também de transmitir valores que legitimam os interesses da classe dominante. Dito de outra forma, na sociedade capitalista, a educação para além de preparar para o mercado de trabalho, cumpre também o dever de assegurar que o indivíduo adote como suas próprias as ideias da classe dominante.

Nas palavras de Mészáros (2008, p. 44, grifos do autor),

[...] a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas” mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno.

Nesse sentido, as instituições formais de educação cumprem um papel importante na internalização desses princípios orientadores da sociedade capitalista:

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule a instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica de nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, grifos do autor).

Nesses termos, para Mészáros (2008), a necessidade histórica de se contrapor ao capital é inviabilizada na escola, como instituição formal da educação no Estado capitalista, que na defesa de seus próprios interesses, induz aos educandos uma aceitação dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na sociedade de acordo com sua posição na ordem social sob as condições capitalistas.

Um exemplo de educação como forma de internalizar a ideologia dominante é o caso de Cuba. Falsificando a história cubana antes da revolução, ensinava-se nas escolas e



nos livros que era graças aos norte-americanos que os cubanos haviam se livrado do jugo do colonialismo espanhol, e não pela luta dos cubanos, a exemplo de José Martí, Máximo Gómez, Calixto Garcia e muitos outros que morreram na luta da liberdade do povo cubano (MÉSZÁROS, 2008).

Nessa perspectiva, a educação tem suas funções relacionadas aos interesses particulares da classe dominante. Assim, a formação da classe trabalhadora não é a mesma da classe burguesa, considerando que cada qual terá uma posição na organização do trabalho e, nesse sentido, ter conhecimentos e habilidades distintos, mesmo que ambas as classes estejam a serviço do capital.

Dessa forma,

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, gora é mecanismo de perpetuação e reprodução sistema (SADER, 2008, p. 15, grifo do autor)

É por essa razão que Mézáros (2008) defende que somente a mais consciente das ações coletivas poderá livrar o homem dessa grave situação que os leva a amesquinhar seus limites individuais e suas aspirações pessoais.

Portanto, pode-se inferir, que para Mézáros, a necessidade história da educação para a humanidade é a de contribuir para a transformação radical da sociedade em prol da emancipação do gênero humano.

Citando Paracelso (*apud* Mézáros, p.47), quando este diz que “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”, Mézáros (2008, p. 48, grifos do autor) questiona se a aprendizagem conduz a autorrealização dos indivíduos, no sentido marxiano de humanamente ricos socialmente, ou se a aprendizagem está a serviço, conscientemente ou não, da perpetuação da ordem alienante do capital? Para responder a esta indagação, argumenta que o êxito da educação, no sentido mais amplo de aprendizagem em todos os momentos da nossa vida, vai depender de tornar consciente o processo de aprendizagem, “[...] de forma a maximizar o *melhor* e a minimizar o *pior*”.

Para o autor apenas uma educação mais abrangente pode romper com a concepção tacanha da educação e da vida intelectual, que separa no sentido gramsciano o *Homo sapiens* do *Homo faber* (aquele que pensa daquele que trabalha), cujo objetivo é manter o proletariado “no seu lugar” (MÉSZÁROS, 2008, p. 49).

Na concepção gramsciana (1991), defendida por Mézáros (2008), não existe atividade humana que se possa excluir a intervenção intelectual. Nesse sentido, não se pode separar o *Homo faber* do *Homo sapiens*.

Para Gramsci (1991), fora do trabalho todo homem desenvolve uma atividade intelectual e partilha de uma concepção de mundo e, com sua consciência e conduta moral, contribui estimulando novas formas de pensamento para manter ou mudar a concepção de mundo, promovendo novas maneiras de pensar.

Nessa acepção, nos termos de Mézáros (2008, p. 49-50, grifos do autor),

[...] a posição de Gramsci é profundamente democrática. É a única sustentável. A sua conclusão é bifacetada. Primeiro, ele insiste em que todo ser humano contribui, de uma forma ou de outra, para a formação de uma concepção de mundo predominante. Em segundo lugar, ele assinala que tal contribuição pode cair nas categorias contrastantes da “manutenção” e da “mudança”.

Segundo o autor, saber qual das duas contribuições ‘manutenção’ ou ‘mudança’ é a mais acentuada, vai depender de como as forças sociais (hegemônicas e antagônicas) se confrontam e defendem seus próprios interesses. Daí a importância de uma educação que forme indivíduos críticos de sua posição (se justa ou injusta) na sociedade, ainda que ela (educação), numa sociedade de classes, apresente limites para romper com a lógica hegemônica do capital.

Considerando que ‘aprendizagem é a nossa própria vida’ no sentido paracelsiano, ela se realiza também fora dos estabelecimentos educacionais formais, por meio da poesia, da arte, pela experiência profissional, pela experiência de vida com o outro, por meio de conflitos e confrontos e até pelas disputas morais, políticas e sociais ao longo da vida. Assim, os jovens podem buscar educação intelectual, moral e artística fora das instituições formais de ensino.

Nessa perspectiva, a educação não se restringe a uma fase da vida ou a um estabelecimento formal, mas se faz presente em todos os momentos da vida, permitindo o desenvolvimento contínuo do ser social.

Mészáros (2008, p. 55) observa que para tornar verdadeira a afirmação de Paracelso de que, “a aprendizagem é a nossa própria vida”, faz-se necessário reivindicar uma “educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical”. Essa mudança de perspectiva não é possível de ser realizada sem confrontar o sistema formal de educação que internaliza as concepções a favor do capital, na medida em que “a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio* e autoritário para induzir um conformismo generalizado”.

Assim, quando reflete sobre a crise da educação, o autor aponta que:

Nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema de educação próprio. Mencionar apenas os mecanismos de produção e troca para explicar o funcionamento real da sociedade capitalista é procedimento inadequado. As sociedades existem através dos atos dos indivíduos, que buscam realizar seus próprios fins. Em consequência, a questão crucial, para qualquer sociedade, é a reprodução bem-sucedida desses indivíduos, cujos “fins próprios” não negam as potencialidades do sistema de produção predominantemente. É essa a extensão real do problema educacional: a “educação formal” é apenas um pequeno segmento dele (MÉSZÁROS, 1981, p. 260, grifos do autor).

Embora Mészáros (1981, p. 260) conceba a educação formal como um “pequeno segmento” da educação diante do complexo sistema educacional da sociedade, sua importância agiganta-se perante sua responsabilidade pela “produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos”.

Para tanto, o autor advoga que,

Os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes. Eles (os princípios) precisam muito um do outro. Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias *aspirações emancipadoras* (MÉSZÁROS, 2008, p. 59, grifos do autor).

Na perspectiva do que discutiu-se até aqui, faz-se importante entender a necessidade da educação como mediadora no processo de emancipação humana, cabendo a ela (educação) repassar para o indivíduo tudo o que foi construído historicamente pela

humanidade, de forma que possa entender as particularidades do mundo do qual é parte integrante, e poder romper com a lógica da perpetuação da organização educacional na sociedade capitalista.

Para Rodrigues (2011, p. 80, grifo do autor) “se todos não tiverem acesso a uma escola que lhes permita uma formação cultural básica, que possa ser eventualmente expandida em seguida, a “batalha das ideias” vai ser sempre ganha pelas classes dominantes”.

Seria, nesses termos, comungar do entendimento de Gramsci (1991, p. 118) de uma educação que possa formar em todas as classes, e não apenas nas dominantes, uma “cultura geral, geral humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”.

Para Gramsci (1991) a questão da emancipação passa necessariamente pela organização da classe trabalhadora, sendo necessária para essa organização uma educação que possibilite o desenvolvimento do pensamento autônomo de forma a superar as formas de subalternidade às quais estão submetidas política e ideologicamente a classe trabalhadora.

Assim, a educação pode atuar no desenvolvimento da consciência de classe para a construção de uma sociedade mais justa com vistas à conquista da liberdade, do trabalho e da emancipação humana de modo a formar seres humanos mais autônomos e felizes.

### 2.2.3.2 O Estado e as políticas de valorização docente na acepção capitalista: alguns apontamentos

Sabe-se que toda política pública está ancorada numa concepção de Estado e, nesse sentido, no Estado Capitalista, as políticas públicas asseguram a manutenção do processo de produção capitalista por meio da manutenção da ordem social (MENDES, 2013).

Nesse contexto, as políticas de valorização docente não fogem a essa regra. Segundo Faleiros (1980, p. 8), “[...] as políticas sociais ora são vistas como mecanismos de manutenção da força de trabalho, ora como conquistas dos trabalhadores, ora como arranjos do bloco no poder ou bloco governante”, e, em sendo assim, estão vinculadas aos processos econômicos de manutenção do trabalhador e das relações de produção do capital.

Para Mészáros (2002) uma das justificativas mais frequentemente utilizadas por aqueles que tomam decisões por nós é que não há outra opção, sempre no intuito de defender suas ações sem a menor preocupação com a desesperança do fato dessa preposição ser ou não verdadeira.

Foi exatamente com essa preposição que os ideólogos neoliberais apresentaram seu modelo como única alternativa possível para a crise enfrentada pelo sistema capitalista iniciada na década de 1960 com a crise do Estado de bem-estar social (*Welfare State*). Afinal, para a ideologia neoliberal, ‘não há outra saída’ para enfrentamento da crise a não ser por meio de propostas que são adotadas pelos setores hegemônicos.

Conseqüentemente, como ‘única alternativa’, a partir de então, as políticas neoliberais surgem pregando abertura comercial, Estado mínimo, desregulamentação, privatização do setor produtivo e da infraestrutura estatal, competitividade, novas relações de trabalho, cortes com despesas previdenciárias e com as políticas sociais. O mercado livre passa ser o regulador de toda a sociedade. Desde então, a sociedade vive de acordo com os humores do ‘Senhor Mercado’ e passa-se a usar as expressões do tipo ‘o mercado tá nervoso’, ‘o mercado tá tranquilo’, ‘o mercado reagiu mal/bem’, tendo como lógica dominante a de não contrariar o ‘Senhor Mercado’.

Nesse sentido, a ideologia neoliberal é apresentada como estratégia para enfrentar a crise do capitalismo. Para essa ideologia o Estado era o grande culpado, na medida em que gastou mais do que arrecadou para atender às demandas por políticas sociais. Sendo assim, como estratégia para superar a crise, deveria reformar ou diminuir a atuação do Estado (PERONI, 2003).

É no bojo das propostas neoliberais, fundamentadas na subordinação da sociedade ao mercado livre, que surgem as políticas educacionais e no âmbito delas, as políticas de valorização docente. Razão pela qual, essas políticas encontrarem-se inseridas num contexto mais amplo, isto é, o do projeto neoliberal enquanto discurso ideológico hegemônico (NETO; MACIEL, 2011).

Assim, na concepção neoliberal a educação é tida como uma mercadoria, desprezado seu espaço público e sua dimensão humanística. Para Gadotti (2009, p. 19) “o núcleo central dessa concepção é a negação do sonho e da utopia, não só a negação ao direito à educação integral. Por isso, devemos entender esse direito como direito à educação emancipadora”.

Neto e Maciel (2011, p. 36) advertem que, numa análise de propostas educacionais neoliberais, devem ser considerados alguns aspectos que lhes são inerentes:

- A transposição dos conceitos, em especial da qualidade, da área empresarial/econômica para a educacional, pressupondo que a escola seja idêntica a uma empresa, pois mesmo na área empresarial tais conceitos não conseguiram firmar-se e comprovar sua eficiência tão apregoada;
- As propostas neoliberais deram grande ênfase aos aspectos econômicos, sem preocupação com aspectos educacionais, sociais e culturais.

Nesses termos, o que se observa no desenho das políticas educacionais é exatamente a tendência de se copiar conceitos acima referidos, por mais que possam se apresentar inadequados a realidade educacional, a qual diverge inteiramente da área empresarial.

Nesse sentido, segundo Paro (2002) faz-se necessário considerar as características desenvolvidas no trabalho na escola. Segundo o autor,

À diferença das empresas em geral, que visam à produção de um bem material tangível ou de um serviço determinado, imediatamente identificável e facilmente avaliável, a escola visa fins de difícil identificação e mensuração, quer devido ao seu caráter, de certa forma abstrato, quer em razão do envolvimento evitável de juízos de valor em sua avaliação. Outra especificidade da escola diz respeito a seu caráter de instituição prestadora de serviços, que lida diretamente com o elemento humano (PARO, 2002, p. 126).

Assim, ainda de acordo com o autor, em não sendo considerados esses aspectos, a tendência é transportar os métodos de administração da empresa capitalista para dentro da escola. E é exatamente, o que se percebe nas propostas educacionais neoliberais, observadas nas últimas reformas educacionais feitas no Brasil, numa ideologia que afirma que o privado é melhor que o público.

É nesse sentido que Tardif e Lessard (2014a, p. 25) observam que “[...] pode-se dizer que a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas”.

A respeito desse contexto, Scaff (2013) entende que irradiando-se para as escolas as mesmas regras da empresa capitalista, o resultado é, para além da burocratização advinda do excesso de normas e regulamentos, a desqualificação profissional do professor. Isso

acontece em função não só da implantação da divisão do trabalho como fator de desqualificação, mas também pela desatenção para com a degradação de seu produto (educação).

O autor aponta que as propostas neoliberais sob a influência do Banco Mundial/Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), buscam inserir a lógica capitalista na educação brasileira, sob o argumento de formar indivíduos para o mercado de trabalho, visto que as ações do banco são direcionadas para beneficiar o capital. No entanto, Scaff (2013, p. 120, grifo do autor) propõe a superação dos limites dessa lógica por parte da escola, a qual deveria direcionar seus esforços a partir do princípio da “[...] formação do indivíduo para a vida, para o “bem-viver”, e não somente para sua adaptação às exigências do mercado capitalista”.

Nos últimos anos no Brasil os ataques neoliberais vêm se aprofundando, inclusive, como já observado, no âmbito da educação com sérias repercussões negativas para a educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade.

A década de 1980 foi marcada politicamente por um cenário de redemocratização que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual ficou conhecida como a Constituição Cidadã, nascida num ambiente de eclosão dos movimentos sociais e da luta de instituições pela participação democrática da população na vida política do país.

Os docentes também se fizeram presentes nesses movimentos, com reivindicações de políticas públicas de valorização da categoria que resultassem no reconhecimento do magistério como um dos principais agentes para a educação pública de qualidade para todos.

Como um dos resultados dessas mobilizações, tem-se o reconhecimento da valorização do magistério público, contemplada na Constituição Federal Brasileira de 1988, no seu Artigo 206, Inciso V, no qual estão enunciados os princípios do ensino, destacando a valorização dos profissionais do ensino, com garantia dos planos de carreira para o magistério público, piso salarial profissional e ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos e assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (BRASIL, 1998).

É importante frisar que essas conquistas, asseguradas constitucionalmente, são resultantes de um longo processo de discussão e jogo de disputa de poder entre grupos antagônicos na definição dos rumos da educação brasileira.

Paradoxalmente, é nesse mesmo período que pode se observar a construção da hegemonia do pensamento neoliberal que, pouco a pouco, foi conquistando espaço para a adoção de práticas gerenciais na educação, naturalizando as políticas educacionais neoliberais.

Assim, a despeito dos esforços refletidos na Constituição Federal, o que vem ocorrendo desde então, é a prorrogação de decisões necessárias para viabilizar a valorização da categoria profissional docente. Esse comportamento, na opinião de Melo e Augusto (2006), mostra a ausência de disposição dos governantes para o enfrentamento efetivo da questão, optando, pelo contrário, por medidas de cortes e redução de recursos para a área da educação dentro da lógica neoliberal.

Atualmente são enormes os desafios no cenário político e econômico brasileiro, onde se pode perceber um retrocesso a partir da adoção das políticas de ajuste fiscal, traduzidas em cortes em todas as áreas, incluindo a educação, com grande prejuízo na materialização das políticas educacionais.

Ademais, desde a posse do novo governo federal, em janeiro de 2019, observa-se um acirramento de uma política de Estado mínimo e de livre mercado, com especial atenção ao plano de privatização do patrimônio público brasileiro. O governo aponta, cada vez mais, a intenção de vender tudo e de substituir os servidores públicos por terceirizados e por sistemas informatizados, num flagrante desprestígio e desamor à ‘Pátria Amada Brasil’ e seus servidores públicos.

Para Dourado (2017) a política de ajuste fiscal é característica das elites conservadoras e financeiras, afetando mais diretamente a classe trabalhadora, podendo significar um recuo histórico, sem precedentes, no esforço do Estado Brasileiro, nos últimos 12 anos.

No que concerne à educação, particularmente com relação à Reforma do Ensino Médio de 2017, Frigotto (2019) é taxativo quando aponta que resultará na liquidação da educação básica como direito social adquirido na Constituição de 1988, bem como no desmanche da função docente no seu papel de ensinar e educar.

Para o autor,

Trata-se de um processo que começou a aprofundar-se na década de 1990 no bojo da adoção do ideário neoliberal e da eleição do mercado como pedagogo subjacente do processo educativo. Processo que ganha maior agudez com o golpe de 2016, cujo efeito “inesperado” foi a ascensão ao poder de forças sociais de extrema direita calcadas na confluência de três



fundamentalismos que conjuminam estupidez, insensatez e insanidade humanas (FRIGOTTO, 2019, p. 4, grifos do autor).

Os fundamentalismos sobre os quais o autor se refere no excerto acima são o fundamentalismo econômico, tendo o mercado como Deus condutor e a meritocracia na sociedade e na educação sua ideologia; o fundamentalismo político no qual não existem adversários ou ideias a serem debatidas, mas apenas inimigos para serem banidos; e o fundamentalismo religioso que sobrepõe a crença à ciência, numa regressão à Idade Média.

Nesse contexto, o centro da política educacional “[...] passa a ser uma espécie de guerra santa sob o pastiche de banir o “marxismo cultural”, a ideologia de gênero e do pensamento de esquerda” (FRIGOTTO, 2019, p. 5, grifo do autor).

Dessa forma, as políticas educacionais, do que foi visto até aqui, são indissociáveis das relações contraditórias de uma sociedade capitalista e são fruto das disputas de poder que ocorrem dentro de uma concepção de Estado.

Nesse sentido, dado os avanços e retrocessos no âmbito da valorização docente, parece que as políticas nessa área, têm servido, na maioria das vezes, para apaziguar os ânimos dos docentes, na medida em que, como será visto nas próximas seções, não resultam em valorização e muito menos, contribuem para a felicidade da categoria.

Por tudo do que até aqui foi exposto, entende-se que falar de felicidade no trabalho docente, no atual modelo de sociedade capitalista, parece uma utopia. No entanto, como bem diz Bloch (2005, p.18), “o que é desejado utopicamente guia todos os movimentos libertários”.

É, portanto, inspirado nas palavras de Bloch que será iniciado o próximo capítulo.

### **3 AS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO: EXPECTATIVA E DESILUSÃO NA FELICIDADE DOCENTE**

A política educacional adotada pelo Estado de Pernambuco, pelos sucessivos governos desde 2002, é marcadamente de cunho gerencialista. Na área da educação, como já tratado anteriormente, essa abordagem responsabiliza sobremaneira os docentes pelo sucesso escolar, resultando num sentimento de culpabilização e aviltamento da profissão.

Os sistemas de responsabilização têm sido implantados em larga escala no Brasil, particularmente a partir da década de 1990, na esteira das reformas denominadas neoliberais postas em marcha em muitos países sob os ditames do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial, tendo como pressuposto a ampliação da esfera privada em detrimento da esfera pública (FELDFEBER; OLIVEIRA, 2006).

Aliado aos sistemas de responsabilização, observa-se que no bojo dessas políticas educacionais ligadas ao neoliberalismo, existe um processo de precarização do trabalho docente, evidenciado pelos baixos salários, pelas condições adversas de trabalho e pela intensificação do trabalho docente, bem como pela exclusão do professor no planejamento de seu trabalho, levando-os a uma diminuição do controle sobre o processo pedagógico, alienando-os do produto de seu trabalho.

#### **3.1 O CONTEXTO SOCIODEMOGRÁFICO E EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO**

O estado de Pernambuco encontra-se localizado no centro-leste da Região Nordeste do Brasil e ocupa uma área de 98.311 Km<sup>2</sup>. Além dos seus 185 municípios, conta ainda com os arquipélagos de Fernando de Noronha, São Pedro e São Paulo. A capital de Pernambuco é Recife e a sua sede administrativa é o Palácio do Campo das Princesas. Atualmente o estado é governado por Paulo Henrique Saraiva Câmara, do Partido Socialista Brasileiro (PSB).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a população residente do estado no Censo de 2010 era de 8.796.448 habitantes, distribuídos em 1865 municípios e a estimativa para 2018 era de 9.496.294 habitantes, ocupando a sétima posição no *ranking* brasileiro no Índice de Desenvolvimento Humano

(IDH). O IDH do estado, ainda segundo o Censo de 2010, era de 0,673, ocupando a 19ª posição no ranking de 27 estados do país (IBGE, 2010).

Conhecido historicamente como uma região que apresenta os piores índices socioeconômicos do Brasil, o Nordeste carrega o estigma da miséria e da pouca instrução, em virtude do quadro de pobreza, associada ao clima árido da região, situação bem retratada pelo médico e geógrafo recifense Josué de Castro (1967) na sua obra intitulada *Homens e Caranguejos* onde o autor buscou demonstrar, por meio de ficção, o fenômeno da fome.

Nesse contexto, o Nordeste sempre aparece graficamente nos números em que expressam os dados mais sofridos da nação, dificuldade de sobrevivência num quadro econômico onde não há produção suficiente para atrair mais mão de obra e nem riqueza para as carências de seus estados.

Pernambuco faz parte dos nove estados que compõem a Região Nordeste que historicamente apresentam dados bastante preocupantes no que se refere à elevada desigualdade social, fato que repercute diretamente na oferta educativa (DUARTE, 2019).

Não obstante esse cenário de pobreza e desigualdade social venha sendo atenuado a partir dos anos 2000, com as políticas de enfrentamento à pobreza desenvolvidas pelos governos de 2003-2016, ainda persiste no Nordeste indicadores muito distintos e distantes das demais regiões do Brasil. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada<sup>19</sup>, entre 2001 e 2014, a região reduziu em 51% o número de pessoas pobres.<sup>20</sup> Também no que concerne à desigualdade de renda medida pelo Índice de Gini no Nordeste, saltou de 0,600 para 0,516, indicando uma considerável redução deste indicador.<sup>21</sup>

Nesse cenário, Pernambuco apresenta, entre os estados da região, os maiores avanços em termos de desenvolvimento dos indicadores sociais no referido período, apresentado uma evolução de 0,544, calculado em 2000, para 0,673, em 2010, no Índice

---

<sup>19</sup> [www.ipeadata.gov.br](http://www.ipeadata.gov.br)

<sup>20</sup> Para medição desse indicador, considera-se o percentual de pessoas na população total com renda domiciliar *per capita* inferior à linha de pobreza, sendo a linha de pobreza considerada o dobro da linha de extrema pobreza, uma estimativa com base em recomendação da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) e da Organização Mundial da Saúde (OMS).

<sup>21</sup> O Índice de Gini-renda mensura o grau de desigualdade na distribuição de renda domiciliar *per capita* entre os indivíduos. Seu valor pode variar teoricamente desde 0 (zero), quando não existe desigualdade de renda (todos os indivíduos têm o mesmo valor de renda), até 1, quando a desigualdade é máxima (situação em que apenas um indivíduo detém toda a renda da sociedade e a renda dos demais indivíduos é nula).

de Desenvolvimento Humano<sup>22</sup>. No que concerne à pobreza, no período de 2001 a 2014, Pernambuco apresentou redução de 53% do número de indivíduos pobres no conjunto de seus municípios, ficando atrás apenas dos estados da Paraíba, Piauí e Bahia. Também com relação ao Índice Gini, Pernambuco saltou de 0,616 em 2001, para 0,507 em 2014, acompanhando a tendência regional no período.

No entanto, a despeito desses indicadores favoráveis, em recente pesquisa divulgada em 6 de novembro de 2019 pelo IBGE, o contingente de pernambucanos vivendo em extrema pobreza corresponde a 11,4% da população. Em 2018, aproximadamente 1 milhão de pessoas sobreviviam no Estado com uma renda mensal per capita de até R\$ 145,00<sup>23</sup>.

A pesquisa do IBGE ainda revelou que 15,1% dos pernambucanos não têm acesso à coleta de lixo; 23% não têm abastecimento de água por rede geral; e outros 45,2% não têm esgoto sanitário por rede coletora ou pluvial, sendo que quase metade da população pernambucana (49,7%) mora em lugares com pelo menos um desses problemas.<sup>24</sup>

Ao analisar os números revelados no Relatório sobre o Desenvolvimento Humano, da Organização das Nações Unidas, que apontavam as brutais desigualdades sociais no mundo no início deste século, Mészáros (2008), assim se posicionou com relação ao papel da educação no combate a essas desigualdades:

O que está em jogo aqui não é simplesmente *a deficiência contingente* dos recursos econômicos disponíveis, a ser superada mais cedo ou mais tarde, como já foi desnecessariamente prometido, e *sim a inevitável deficiência estrutural* de um sistema que opera através dos seus *círculos viciosos de desperdício e de escassez*. É impossível romper esse círculo vicioso sem uma intervenção efetiva na educação, capaz, simultaneamente, de *estabelecer prioridades* e de definir as *reais necessidades*, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos. (MÉSZÁROS, 2008, p. 74, grifos do autor).

Nesse entendimento da educação como importante instrumento no enfrentamento das desigualdades econômicas e sociais, o sistema de ensino Pernambucano, segundo o

<sup>22</sup>Criado em 1990, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, o IDH é calculado a partir da média aritmética de três indicadores: Longevidade, Educação e Renda. O índice varia de 0 a 1 e é classificado como 'baixo', 'médio', 'elevado' e 'muito elevado'. Valores entre 0 e 0,499 são atribuídos à classificação com 'baixo'; a classificação média concentra-se nos valores entre 0,500 e 0,799; um IDH elevado é considerado para valores entre 0,800 e 0,899; os valores acima de 0,900 remetem a um IDH muito elevado.

<sup>23</sup>Pelos critérios do Banco Mundial, são considerados extremamente pobres aqueles que vivem com até US\$ 1,90, por dia, o equivalente a R\$ 145,00 por mês (referência US\$ em janeiro 2019).

<sup>24</sup>Reportagem publicada no Jornal do Commercio, de 7 de novembro de 2019.

INEP (2019), concentra o maior número de matrículas na educação básica da região Nordeste, com 2.251.952 estudantes matriculados nas diferentes etapas de ensino. Dessas matrículas, o maior percentual de alunos (77%) está concentrado no setor público.

Com relação aos indicadores educacionais, a Região Nordeste, embora tenha apresentado avanço nos indicadores sociais, conforme já aqui registrado, ainda apresenta grandes contrastes e desigualdades sociais. A Tabela 1 atesta a alta taxa de analfabetismo (12,65%) na faixa etária da população acima de 20 anos, no ano de 2015, no Estado de Pernambuco.

**Tabela 1 - Taxa de analfabetismo de Pernambuco por faixa etária – 2012 a 2015**

Grupo por Idade	5 e 6	10 a 14	15 a 17	18 a 19	Acima de 20	
Ano	2012	2,03	0,33	0,15	0,12	13,33
	2013	1,81	0,38	0,1	0,07	12,44
	2014	1,81	0,16	0,03	0,12	12,06
	2015	1,69	0,23	0,06	0,06	12,65

Fonte: baseado em dados da Secretaria de Educação de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2017).

Não obstante, observa-se que o percentual do analfabetismo para a faixa etária da população com 20 anos ou mais de idade acumulou redução percentual de 5,10%, no período de 2012 a 2015. Essa redução é resultado do Programa Paulo Freire - Pernambuco Escolarizado, que tem por objetivo criar oportunidade de alfabetização e letramento a todos os jovens e adultos brasileiros que não tiveram acesso ao ensino fundamental ou não permaneceram na escola (PERNAMBUCO,2017).

Com relação à taxa de abandono escolar<sup>25</sup>, Pernambuco vem apresentando constante diminuição no quantitativo de alunos que não concluíram seus estudos, conforme demonstrado na Tabela 2.

Segundo a Secretaria de Educação de Pernambuco, “estes resultados, tornam-se possíveis através da implantação de políticas públicas, como por exemplo, o pacto pela Educação que utiliza metodologias de Gestão por Resultados, traçando ações que objetivam a melhoria da qualidade da educação para todos” (PERNAMBUCO, 2017, p. 14).

<sup>25</sup>Indicador que demonstra o percentual de alunos matriculados em determinada etapa de ensino, que deixam de frequentar a escola durante o período letivo.

**Tabela 2 - Taxa de abandono escolar da Rede Estadual de Pernambuco – 2013 a 2016**

Ano Letivo	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio
2013	2,00	3,60	5,20
2014	1,60	2,40	3,50
2015	1,10	1,50	2,50
2016	1,50	1,00	1,70

Fonte: baseado em dados da Secretaria de Educação de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2017).

Pernambuco vem se destacando no âmbito nacional nos últimos 15 anos com reformas na administração pública, bem semelhantes àquelas encaminhadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), pautando suas políticas educacionais na lógica gerencialista de gestão, com o estabelecimento de acordos que têm como objetivo precípua elevar o grau de comprometimento dos docentes com as metas estipuladas pelo poder executivo (DUARTE, 2019).

Nesse sentido, o Estado vem desenvolvendo a Gestão por Resultados para alcançar melhores resultados educacionais, destacando-se nesse cenário como a escola pública mais atrativa do Brasil no ensino médio. No ano de 2016 apenas 1,7% dos alunos matriculados na rede de ensino estadual não concluíram o ano letivo (PERNAMBUCO, 2017).

Já com relação à taxa de distorção<sup>26</sup>, o estado apresentou 21,2% no ensino fundamental, e 29,5 %, no ensino médio, em 2017. Cabe ressaltar que em 2014, Pernambuco exibiu uma taxa de distorção no ensino médio que ultrapassava 70%. Para tanto, em 2007 foi desenvolvida uma política em parceria com o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho, denominada Projeto Travessia que se configura em uma proposta pedagógica de aceleração de estudos para atender a jovens e adultos que se encontram com distorção idade/ano de dois ou mais anos.

Identifica-se assim, uma tendência, já aqui referenciada, de privatização e mercantilização da educação básica no Brasil, com a presença do setor privado por meio de assessoria à gestão educacional com ampliação de contratos entre o estado de Pernambuco e instituição privada (ADRIÃO, 2014).

---

<sup>26</sup>É considerada situação de distorção quando há diferença de dois ou mais anos entre a idade do estudante e a idade prevista para o ano de ensino em curso.

Nos últimos anos, os indicadores do ensino médio estadual de Pernambuco têm apresentado aumentos significativos<sup>27</sup>, sendo resultado, no entendimento da Secretaria de Educação de Pernambuco, da Política Pública de Educação Integral implantada pelo Governo do Estado, materializada por meio do aumento 13 unidades em 2006 para 332 unidades em funcionamento em 2017. Dessas, 160 são em jornada integral e 172 em jornada semi-integral. (PERNAMBUCO, 2017).

Atualmente, ao menos uma escola com modelo de educação integral funciona em cada município. Significa dizer, que 100% dos municípios pernambucanos estão incluídos no Programa de Educação Integral, totalizando 122.481 mil estudantes beneficiados em 184 municípios, além do Arquipélago de Fernando de Noronha. (PERNAMBUCO, 2017).

A ideia do Programa de Educação Integral é oferecer uma jornada mais ampliada de aulas, vivência em laboratorial, além da garantia das quatro refeições diárias. Nesse modelo o aluno do ensino médio passa o dia inteiro na escola, com aulas nos dois turnos (45 horas/aula semanais). Além disso, os professores lotados nessas unidades têm remuneração diferenciada e regimes especiais de trabalho, permitindo-lhes dedicação exclusiva em uma única escola ou, uma jornada semi-integral, com carga horária de 32 horas (PERNAMBUCO, 2017).

Considerando as informações da folha de pagamento de dezembro de 2017, a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco contou com 36.547 professores, sendo que o total de professores temporários em dezembro de 2017 era de 13.899, o que representa 21% do total de professores da rede de ensino (PERNAMBUCO, 2017).

De acordo com os dados da Tabela 3, verifica-se que embora Pernambuco venha diminuindo ano a ano a relação de professores efetivos comparados aos contratados temporariamente, existe uma diminuição também com relação ao total geral de professores atuando na rede de ensino.

**Tabela 3 - Quantidade de professores por tipo de vínculo – 2014 a 2017**

Tipo de Vínculo	Dez/14	Dez/15	Dez/16	Dez/17
Total de Professores Efetivos	24.517	23.033	21.522	22.648
Total de Professores Temporários	17.853	16.526	16.788	13.899
Total de Professores Aposentados	26.764	27.578	28.473	29.642
Total Geral de Professores	69.134	67.137	66.783	66.189

Fonte: baseado em dados da Secretaria de Educação de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2017).

<sup>27</sup>O Governo de Pernambuco melhorou a qualidade do ensino médio, alcançando, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE) de 2017, a média de 4,5, que é a meta projetada pelo MEC para a rede estadual de ensino médio de Pernambuco em 2021.

Todavia, considerando a Reforma Trabalhista, que consolida tanto a contratação temporária, como a terceirização no serviço público nas áreas fins, a tendência é o aumento da contratação de professores temporários. Com relação à diminuição, ano a ano, de professores efetivos, a tendência é uma diminuição ainda maior devido à Reforma Previdenciária que se avizinha, fazendo com que aqueles professores que já possuem tempo, saiam do serviço público por medo de perda de direitos conquistados e ameaçados com a Reforma da Previdência.

Com relação à titulação dos professores efetivos da rede estadual, de acordo com a folha de pagamento de dezembro de 2017, temos a seguinte situação (Tabela 4):

**Tabela 4 - Percentual de professores efetivos por nível de pós-graduação - 2017**

Nível de Instrução	Percentual de Professores
<i>Lato Sensu</i>	65,26%
Mestrado	4,97%
Doutorado	0,58%

Fonte: baseado nos dados da Secretaria de Educação de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2017).

Observa-se assim, um baixo nível de escolaridade dos professores nos níveis de mestrado e doutorado da rede de ensino público de Pernambuco, a despeito da Secretaria de Educação anunciar, no referido Relatório, o incentivo à melhoria do aperfeiçoamento, bem como, viabilizar a progressão na Carreira, por meio da liberação da carga horária dos docentes.

No entanto, segundo relato de representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação em Pernambuco, quando perguntada como se dava a liberação dos professores para fazer cursos de pós-graduação, respondeu:

É assim, quando o curso é aqui no estado a lei diz que é pra ter 50% (de liberação da carga horária), se for fora do estado 100%. Aí, digamos que tem uma pessoa que mora em Petrolina, uma colega minha mesmo era de Caruaru, então ela fazia o mestrado e depois o doutorado aqui em Recife, então ela só tinha a metade da carga horária dela liberada e tinha que fazer as despesas da viagem, o deslocamento, tudo isso. (Informação verbal)<sup>28</sup>

<sup>28</sup>Entrevista concedida por Séphora Freitas, Diretora para Assuntos Educacionais do SINTEPE, em 7/8/2019. Entrevistadora: Zarah Barbosa Lira.



Com o depoimento acima percebe-se o quanto a Lei que define os critérios para afastamento para capacitação desmotiva a participação em cursos em outras cidades do Estado de Pernambuco, considerando as longas distâncias entre elas. No exemplo citado, a cidade de Petrolina, que fica a 713 Km de distância do Recife.

Acrescente-se ainda que, segundo a representante do Sintepe, a diferença salarial no âmbito do Plano de Cargos e Carreiras da categoria é pequena de um nível para o outro dentro da carreira, comparado ao investimento que o professor faz. Razão pela qual o número de mestres e doutores é tão pequeno.

Ademais, identifica-se também um desestímulo à formação entre aqueles professores que atuam nas Escolas de Referência, devido à perda da gratificação a que fazem jus, caso solicitem licença capacitação.

A remuneração média dos professores por grau de qualificação, estabelecida no Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos (PCCV), aplicado em 2017, varia entre R\$ 2.346,57 e R\$ 4.694,13, como pode ser observado na Tabela 5.

**Tabela 5 - Remuneração média dos professores por nível de instrução**

FORMAÇÃO/ANO	2014	2015	2016	2017
Doutorado	R\$ 3.662,07	R\$ 3.884,30	R\$ 4.074,57	R\$ 4.694,13
Mestrado	R\$ 3.363,73	R\$ 3.721,40	R\$ 3.958,55	R\$ 4.373,25
Especialização	R\$ 3.339,75	R\$ 3.656,53	R\$ 3.866,39	R\$ 4.187,58
Licenciatura Plena	R\$ 2.820,09	R\$ 3.214,44	R\$ 3.384,22	R\$ 3.422,61
Magistério	R\$ 1.706,75	R\$ 1.959,51	R\$ 2.153,93	R\$ 2.346,57

Fonte: baseado em dados da Secretaria de Educação de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2017).

Considerando que apenas um pequeno percentual dos professores possui mestrado (4,97%) e doutorado (0,58%), pode-se inferir que as médias dos salários da maioria dos professores em Pernambuco variam entre R\$ 2.346,57 e 4.187,58.

Nesse sentido, importante destacar que os professores são contratados e remunerados pelos estados e municípios. No caso de Pernambuco, a rede possui professores temporários, efetivos, além dos que atuam em escolas de referência, o que resulta numa grande diversidade e, por conseguinte, desigualdade salarial, inclusive entre aqueles que apresentam a mesma formação e titulação.

### 3.2 A VALORIZAÇÃO DOCENTE ANUNCIADA NOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

Nas últimas décadas é recorrente a discussão sobre a temática da valorização docente no âmbito da Educação Básica, ganhando destaque nas políticas educacionais nas diferentes esferas governamentais, tendo essas políticas como balizadores os Planos Nacionais de Educação (PNE) (WEBER, 2015).

Em sendo verdade que desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 ficou estabelecido o lastro orientador das políticas de valorização docente, temos nos Planos Nacionais de Educação a busca dessa valorização, por meio de suas diretrizes e metas no tocante à valorização docente.

O PNE 2001-2010, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, teve como objeto da Meta 10, ênfase na formação inicial e continuada de professores e na valorização, assim definida: “garantia das condições adequadas de trabalho” (BRASIL, 2001). Essa garantia das condições de trabalho abrangia não somente a questão do salário digno (piso salarial e carreira de magistério), como também tempo para estudo e preparação de aulas. Weber (2015) expõe que esses aspectos foram gestados no debate social e acadêmico das décadas precedentes ao PNE, tornando-se conteúdo das diretrizes para efetivação da formação e valorização, no texto da Lei.

No entanto, a autora aponta que as 28 metas estabelecidas no PNE 2001-2010, eram genéricas e de difícil acompanhamento, fato que frequentemente foi atribuído à “falta de previsão de custos e indefinição do papel da União na efetivação das prioridades selecionadas” (WEBER, 2015, p. 59). Essa constatação fez com que na elaboração do PNE 2014-2024, sua materialização fosse pensada por meio de uma ação coordenada e articulada dos sistemas de ensino e destinação de recursos com foco determinado.

Na Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação para o próximo decênio, a valorização docente está contida em várias de suas metas. No entanto, mais especificamente relacionadas com o tema, estão as Metas 17 e 18 (BRASIL, 2014).

A Meta 17 trata especificamente da valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica e busca equiparar o rendimento médio dos docentes aos profissionais de outras áreas com escolaridade equivalente.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Segundo Dourado (2017), essa meta é de grande impacto positivo e se constitui em reivindicação histórica da categoria, na consecução de uma efetiva política de valorização docente.

Para monitoramento dessa meta, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira propôs o Indicador 17 – razão entre o salário médio de professores da educação básica da rede pública (não federal) e o salário médio de não professores com escolaridade equivalente.

No entanto, conforme declaração da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, manifestada no documento intitulado “Piso e Carreira andam juntos para valorizar os profissionais da educação pública”, o indicador adotado pelo Inep não se apresenta como ideal, visto que, para criação do indicador pautou-se numa medida equivocada da remuneração do magistério, contabilizando numa mesma planilha os ganhos auferidos por profissionais com formação em nível médio e superior (CNTE, 2015).

Ademais, o CNTE assinala que se faz necessário ainda, articular o cumprimento do Piso à estruturação da carreira, para a efetiva valorização docente prevista na Meta 17. Nesses termos, a entidade aponta que “não basta só o piso elevado. É preciso uma carreira qualificada que projete benefícios aos atuais profissionais e que atraia os jovens para a profissão” (CNTE, 2015, p. 22).

Dourado (2017) destaca a iniciativa proposta na estratégia 17.1 do PNE, referente à constituição de um Fórum Permanente para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Tal fórum foi composto, por meio da Portaria Ministerial nº 618, de 24 de junho de 2015, por gestores das três esferas federativas e pelos trabalhadores em educação. Os principais objetivos do Fórum são: propor mecanismos para a obtenção e organização de informações sobre o cumprimento do piso pelos entes federativos, assim como sobre os planos de cargos, carreira e remuneração; e, acompanhar a evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), cujos dados são periodicamente divulgados pelo IBGE.

Assim, o efetivo cumprimento da Meta 17 está intrinsecamente relacionado à execução da Meta 18, a qual visa assegurar, no prazo de dois anos de implantação do PNE, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica pública, devendo tomar como referência o piso salarial nacional profissional, em conformidade com o inciso VII do Art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1998) e da Lei nº 11.738/2008, a Lei do Piso (BRASIL, 2008).

Para tanto, a Meta 18 prevê que os planos de carreira dos Estados, Distrito Federal e Municípios prevejam licenças remuneradas e incentivos para a qualificação profissional, incluindo mestrado e doutorado; prevê ainda, que sejam estruturadas comissões permanentes de profissionais da educação, em todas as instâncias para subsidiar a elaboração, bem como a reestruturação e implementação dos planos de carreira.

Outra importante estratégia para o alcance da Meta 18 está contida no item 18.3 do PNE, o qual prevê a realização de concurso público de provas e títulos para o ingresso na carreira do magistério das redes públicas. Trata-se de um avanço que já estava previsto na Constituição Federal, em seu artigo 2.016 (BRASIL, 1998, 2008).

No entanto, a Reforma Trabalhista, bem como a aprovação da terceirização irrestrita, poderá comprometer sobremaneira a consecução das metas 17 e 18 do PNE. Na opinião do CNTE, o risco advém da hipótese de ampla terceirização das atividades escolares, atingindo professores e funcionários, comprometendo o previsto no PNE de “prover carreiras atraentes aos educadores para propiciar o resgate social da categoria e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação pública” (CNTE, 2015, p. 30).

Ademais, no atual Governo Federal, as políticas de valorização docente sofreram um duro golpe com a extinção, em janeiro de 2019, da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) (BRASIL, 2019).

A SASE foi criada em 2011 e tinha, entre outras atribuições, a responsabilidade pela assistência técnica para implementação do Piso Salarial Nacional, orientando os estados e municípios sobre como torná-lo viável em seus orçamentos. Também prestava assistência técnica e dava apoio aos municípios no processo de monitoramento e avaliação dos planos de educação.

Para Cláudia Braga, mestre em educação e assessora da iniciativa *De Olho nos Planos*, espaço virtual criado com o objetivo de discutir as políticas educacionais, a medida evidencia o descaso do governo federal com o PNE, principal instrumento da política educacional do país (DAHER, 2019).

Sabe-se que as políticas educacionais previstas no PNE, assim como quaisquer outras políticas, dependem para sua consecução, das forças políticas e sociais em atuação. Nesse sentido, não é de se estranhar o que vem ocorrendo no âmbito das políticas educacionais, engendradas por doutrinas neoliberais levadas a cabo atualmente, num flagrante descaso do governo com a educação pública, com cortes de verbas, fechamento da SASE, encurtamento do currículo a partir da reforma do ensino médio e acirramento de propostas gerenciais com foco no discurso da meritocracia. Tudo isso com forte impacto no trabalho dos docentes, responsabilizando-os cada vez mais pelo fracasso do ensino na rede pública o que só aumenta o sentimento de culpa e em nada melhora os resultados educacionais.

### 3.3 A VALORIZAÇÃO DOCENTE NO ALINHAMENTO NEOLIBERAL: ENTRE A SEDUÇÃO E A PUNIÇÃO

A década de 1990 foi caracterizada pelo início da ascensão das ideias neoliberais no Brasil e pela vitória de Fernando Collor de Mello, eleito nas primeiras eleições diretas para a Presidência da República desde 1960.

A partir da década de 1990 as políticas educacionais foram fortemente influenciadas pelas ideias neoliberais apoiadas, majoritariamente, técnica e financeiramente, pelos organismos internacionais.

Nesta seção, seguindo o percurso teórico-metodológico, será analisado como Pernambuco orientou sua política educacional no âmbito das políticas neoliberais no Brasil, mais fortemente a partir das reformas implementadas no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Para tanto, será considerado o *corpus* documental proposto na pesquisa, que apresenta, orienta e fundamenta as políticas de valorização docente nas gestões governamentais de Jarbas Vasconcelos, Eduardo Campos e Paulo Câmara.

#### 3.3.1. A origem no Governo Jarbas Vasconcelos

Com duas bem-sucedidas gestões à frente da Prefeitura do Recife (1985 e 1992), Jarbas Vasconcelos se elege governador de Pernambuco, em 1998, derrotando o ex-

governador Miguel Arraes, seu aliado político no combate à Ditadura Militar no período de 1964 a 1984 (OLIVEIRA, Eloiza, 2006).

Com uma boa relação com o Governo Federal se dispôs a cobrar a ajuda de Fernando Henrique Cardoso ao Estado, argumentando que FHC não ajudava Pernambuco porque não tinha afinidade com Arraes, seu antecessor no governo (OLIVEIRA, Eloiza, 2006).

É certo que o Governo Jarbas contou com o apoio do Governo Federal, mas na verdade, foram os recursos oriundos da privatização da Companhia de Eletrificação de Pernambuco (CELPE) que sustentaram seu programa de investimento em infraestrutura, realizando obras estruturadoras que geraram empregos e renda.

Com os recursos provenientes da CELPE o Governo Jarbas teve o maior orçamento da história de Pernambuco até então, fato que contribuiu sobremaneira para sua popularidade e o título de melhor governador do País, o que lhe garantiu um novo mandato, obtido nas eleições de 2002 (OLIVEIRA, Eloiza 2006).

Em 2003, Jarbas Vasconcelos reassume o governo de Pernambuco, sinalizando, por meio da Lei complementar nº 49, de 31 de janeiro de 2003, que a tônica do governo seria a continuidade do programa estabelecido no seu primeiro mandato com o avanço da institucionalização e ampliação da contratualização na gestão pública. Significava dizer que, no sentido da Reforma Gerencial da administração pública, o Estado procurava responder quais as atividades que deveria realizar diretamente e quais deveria apenas financiar ou promover e, ainda, as que não lhe competia (OLIVEIRA, Eloiza, 2006).

Nesse contexto, a gestão da educação pública, considerada área não exclusiva do poder executivo, traduziu-se, sobretudo, na forma de políticas de desregulamentação, flexibilização e descentralização da gestão escolar, com a adoção de modelos de governança que adotaram fortemente mecanismos de mercado e de *accountability* para atingir os objetivos almejados para a educação (DUARTE, Eloiza, 2019).

Com relação às políticas de valorização docente, estas podem ser percebidas na gestão do governo de Jarbas Vasconcelos, com a Lei nº 12.252, de 8 de julho de 2002, na qual, dentre outras medidas, traça metas e estratégias para a promoção da valorização dos profissionais da educação (PERNAMBUCO, 2002).

A valorização docente mostrava-se importante tendo em vista que os indicadores educacionais revelavam um baixo desempenho no que concernia à aprendizagem escolar e ao papel que se atribui ao professor como ator fundamental no desempenho escolar.

Pernambuco apresentava, segundo dados do INEP/97, uma séria distorção idade/série, sendo que com relação ao ensino médio 67% dos alunos matriculados apresentavam distorção de dois anos ou mais de defasagem em relação à série escolar própria para a idade (PERNAMBUCO, 2002).

Além de preservar a cultura da repetência escolar, resultando na já citada distorção idade/série, os dados de Pernambuco de 1997 no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) demonstravam que o estado de Pernambuco apresentava resultados abaixo da média de proficiência do país (OLIVEIRA, Eloiza 2006).

Segundo Eloiza OLIVEIRA (2006), estudos baseados nos dados do SAEB, investigando as variáveis que interferiam na aprendizagem escolar dos alunos, revelaram que os níveis de aprendizagem também eram influenciados pela formação docente, constatando-se que a formação docente em nível superior interfere positivamente nos resultados dos alunos.

Nesse sentido, era preocupante o nível de qualificação do quadro docente do Estado de Pernambuco, segundo o Censo Escolar de 1999, resumido na Tabela 6, o qual mostra que havia um considerável percentual de docentes que não tinha formação em nível superior.

**Tabela 6 - Número de docentes por grau de instrução**

Nível de Instrução	Nº de Professores	Percentual
Fundamental Incompleto	1.474	1,4%
Fundamental Completo	2.863	2,7%
Médio Completo	44.354	42,3%
Superior Completo	56.192	53,6%

Fonte: Adaptado de Eloiza Oliveira (2006).

Assim, no que se refere à formação do professorado, Pernambuco tinha o desafio de mudar o quadro no que dizia respeito ao grau de qualificação para o exercício da docência. Para tanto, foram desenvolvidos programas de formação, a exemplo do Programa para Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), que contou com o financiamento do Banco Mundial/Ministério da Educação, além do Programa de Especial de Graduação em pedagogia (PROGAPE), desenvolvido pela Universidade de Pernambuco (OLIVEIRA, Eloiza, 2006).

No entanto, embora o governo de Pernambuco tenha desenvolvido essas ações que colaboram com a valorização da categoria, o anexo da Lei nº 12.252 imputava aos docentes

responsabilidades com relação à baixa aprendizagem dos alunos da rede de ensino como um todo, como é possível observar no seguinte excerto extraído do anexo da Lei:

Outro problema com o qual convive o Estado de Pernambuco no que se refere à formação docente é que, embora se tenha investido bastante em programas de capacitação em massa nos últimos vinte anos, não se tem um retorno significativo em termos da aprendizagem escolar dos alunos em nível da rede de ensino como um todo (PERNAMBUCO, 2002).

Tal discurso não considera outras variáveis, a exemplo das características socioeconômica dos alunos, características estruturais da escola, salários dos professores, dentre outros, como fatores relevantes que devem ser associados ao desempenho escolar, o que pode contribuir para aumentar o culpabilização da categoria com o fracasso escolar.

Para Tardif e Lessard (2014a, p. 67, grifos nossos) o aluno, como objeto do trabalho docente, trata-se de um objeto social que vive em diversos mundos socializados: família, clubes, comunidade religiosa, atividades de lazer etc. Assim, para os autores: “é esse fenômeno de exterioridade do objeto do trabalho que explica o fato de a ação dos professores não constituir o **único** e **exclusivo**, tampouco o **mais importante** determinante do sucesso ou fracasso escolar do aluno”.

Ademais, quando o foco é a relação direta entre a qualidade do professor e o sucesso escolar dos alunos, a tendência é centrar as políticas de desenvolvimento profissional docente na formação, sobretudo na prática de formação continuada. Contudo, a noção de desenvolvimento profissional, entendida como possibilidade de progresso na vida profissional, além da formação a qual se atribui grande peso, deve abarcar outros elementos de igual significância, a exemplo do salário, das condições de trabalho e da progressão na carreira (DUARTE; OLIVEIRA, 2014).

Em outro trecho do anexo da Lei 12.252 atrela-se o bom desempenho educacional dos alunos ao Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE):

A criação, em 2000, do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) permite um diagnóstico dos patamares de aprendizagem dos alunos em cada escola e a forma adequada para se ter uma melhor visibilidade das deficiências e das potencialidades da rede de ensino, bem como permite subsidiar ações de formação continuada mais eficazes, voltadas para as necessidades reais da escola (PERNAMBUCO, 2002).



Embora não se possa pensar em Educação sem almejar atingir bons resultados, a busca desses resultados educacionais aferidos por Sistemas de Avaliação Padronizados levam os professores a serem pressionados a desenvolverem uma ação educativa que resulte na elevação dos índices educacionais, desta forma, as suas práticas pedagógicas, na maioria das vezes, baseiam-se em treinos para que os alunos obtenham bons resultados nos testes.

Dessa forma, o professor embora saiba como deve ensinar a seus alunos, pressionado pelos sistemas de avaliação, se vê de algum modo impedido de fazer corretamente seu trabalho, constrangido por métodos e alcance de objetivos incompatíveis em si.

Para a Psicodinâmica do Trabalho, ser constrangido a executar mal o seu trabalho, como parece ser no explicitado acima, vem a ser uma fonte importante e extremamente frequente de sofrimento no trabalho, seja ele executado na indústria, nos serviços ou na administração (DEJOURS, 2016).

Ademais, esse tipo de política, também amplia o controle sobre o trabalho docente e aprofunda o processo de alienação com o produto de seu trabalho.

É possível que sejam nesse sentido as palavras de Esteve (1999, p. 20) quando diz:

Eu me atrevera a afirmar que o ensino de qualidade que existe atualmente, nos locais em que ele existe, é fundamentalmente o produto do voluntarismo de um professorado que, frente à tentação do abandono e da demissão, transborda energia e entusiasmo, suprimindo com sua atividade a falta de recursos existente.

O teste do SAEPE foi realizado pela primeira vez em 2000, sendo novamente aplicado em 2005. Nesse primeiro momento, os resultados do SAEPE não foram utilizados para punição ou premiação dos docentes. Essa prática, de premiação e punição, só deu início no Governo de Eduardo Campos (2007-2010), quando o SAEPE passou a ser realizado anualmente e seus resultados passaram a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE).

Os resultados do SAEPE passaram a servir também, de base para intervenções nas políticas educacionais, sobretudo, nas políticas de formação docente, voltadas para as áreas de português e matemática, com vistas à melhoria dos resultados do SAEPE (SILVA, 2013).

Para Freitas (2011, p. 87), as avaliações em larga escala são um dos elementos das políticas neoliberais educacionais, na medida em que “responsabilização, meritocracia e privatização são as categorias articuladoras da prática desse novo tecnicismo, um neotecnicismo que inclui também a desprofissionalização do exercício da educação”. Significa dizer, que a avaliação serviria também aos interesses de um Estado Neoliberal, vez que imputa toda a responsabilidade do desempenho escolar aos professores, desresponsabilizando o Estado pelos bons resultados escolares.

Segundo Silva (2013) a gestão governamental de Jarbas Vasconcelos deu início ao processo de modernização gerencial na educação pública pernambucana, sendo que o marco dessa modernização foi o Plano Estadual de Educação, com o objetivo de ampliação da eficácia do setor educacional, por meio da descentralização da gestão educacional; a participação dos agentes internacionais no financiamento das políticas educacionais e instituição de parcerias público-privadas; e, o fortalecimento das políticas de avaliação.

Dessa forma, Pernambuco aderiu a uma lógica, muito em voga no âmbito das políticas neoliberais, de medir a eficácia dos sistemas educacionais mediante a capacidade das escolas de responderem aos objetivos e metas fixados a elas, centrando-se, sobretudo, nas “políticas de responsabilização (*accountability*) e na imputação de uma lógica competitiva entre os estabelecimentos de ensino via publicização dos resultados obtidos nas avaliações externas em âmbito federal e estadual” (DUARTE; OLIVEIRA, 2014, p. 72). Assim sendo, os autores argumentam que as políticas de responsabilização dos docentes pelos resultados escolares levam ao processo de degradação profissional em que se encontram os professores e, conseqüentemente, leva-os a uma situação de sofrimento.

A esse respeito, destacamos a entrevista realizada por Mainardes e Marcondes (2009), na qual Stephen Ball contribui para avaliar a dificuldade de se colocar em prática esse tipo de política (*accountability*) e sua efetividade.

Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “atuação” torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes; então, todo o processo é diferente (BALL; MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Ball é taxativo, ao se referir a distinção entre a proposição da política (escrita) e a sua prática efetiva (fazer as coisas), ao dizer:

Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais (BALL; MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Assim, entende-se que os resultados educacionais da escola não podem se dar por meio da relação simplista entre o resultado educacional e a competência do professor, como ocorre nos modelos de *accountability* que vêm sendo aplicados nas últimas gestões governamentais em Pernambuco.

No que concerne à forma de recrutamento, apesar da Constituição de 1988 haver consagrado e Pernambuco, no governador Geraldo Magalhães, ter sancionado a Lei nº 9.892/86, que instituiu o concurso como via de ingresso nos quadros para o serviço público, diversos mecanismos legislativos introduzidos posteriormente permitem a contratação temporária de professores (OLIVEIRA, Eloiza, 2006).

Dessa forma, a autora aponta que apesar de haver sido anunciado a disposição de fazer concurso, finda a primeira gestão de Jarbas Vasconcelos em 2002, o concurso não se processou apesar de ter sido constituída uma comissão destinada a promover estudos necessários para a realização do mesmo, por meio da Portaria nº 6.126, de 23 de dezembro de 2000 (OLIVEIRA, Eloiza, 2006).

No que concerne ao aspecto remuneratório, foi implantado o Plano de Cargos e Carreira, o que já era uma antiga reivindicação dos professores, aprovado no Governo de Miguel Arraes. Sua implantação se deu ao longo de sua primeira gestão, sendo que até 2001, mais de 23 mil servidores haviam sido enquadrados por titulação e tempo de serviço ou tiveram elevação de nível profissional.

No entanto, ainda segundo Eloiza OLIVEIRA (2006), tais medidas, não provocaram modificações substanciais em termos de nível salarial sendo, portanto, uma dívida acumulada por todos os governos.

José Mendonça Filho, do Partido da Frente Liberal (PFL)<sup>29</sup>, vice-governador de Jarbas Vasconcelos entre 2003 e 2007, assumiu o executivo estadual em 2006 em função do afastamento do titular para disputar uma cadeira no Senado Federal, criando o terreno

---

<sup>29</sup>O Partido da Frente Liberal (PFL), fundado em 1985, assume nova denominação em 2007, passando a ser nominado Democratas (DEM).

institucional para as medidas gerencialistas implementadas posteriormente por Eduardo Campos e Paulo Câmara, como será visto na próxima seção.

### 3.3.2 Aprofundamento nos Governos Eduardo Campos e Paulo Câmara

No governo de Eduardo Campos pode-se perceber a continuidade da perspectiva gerencialista<sup>30</sup>, já a partir das Metas para a Educação, contidas no Programa de Modernização da Gestão Pública no Estado de Pernambuco (PMPG-PE), com foco na melhoria dos indicadores educacionais, perseguindo a gestão por resultados, aos moldes das reformas no âmbito do Programa ‘Choque de Gestão’.<sup>31</sup>

No texto de apresentação do referido programa, o governador Eduardo Campos defende a educação como forma de garantir o desenvolvimento econômico do Estado diante do cenário auspicioso que estava presente no Brasil, com forte presença do Nordeste, particularmente de Pernambuco, no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Nas palavras de Eduardo Campos: “É com gente qualificada que conseguimos superar as taxas de desemprego e melhorar os indicadores sociais do nosso Estado e, conseqüentemente, a qualidade de vida dos pernambucanos” (PERNAMBUCO, 2008a, p. 3).

Assim, o programa reforça a ideia presente nas políticas neoliberais que atribuem ao desemprego à falta de qualificação dos trabalhadores. Significa dizer, que faz-se necessária uma educação com ênfase para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Para tanto, preconiza a necessidade de parcerias como as realizadas com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial (INDG), numa clara iniciativa de adesão às práticas administrativas da iniciativa privada.

A ideia de Eduardo Campos era transformar a política de seu governo para uma política de Estado, conforme pode se observar em suas palavras, “implantamos uma política de Estado, onde as ações são dirigidas para todos, com metas que ultrapassam gestões de

---

<sup>30</sup> O gerencialismo é um sistema que visa transferir, da iniciativa privada para o setor público, todo o instrumental relacionado à competição, eficiência e eficácia exigida aos trabalhadores, buscando melhores resultados em termos de produtividade e desempenho (CHANLAT, 2002, p. 8).

<sup>31</sup> O Programa Choque de Gestão, com opção por um modelo de regulação do sistema educacional centrado na ‘gestão para resultados’, foi implementado ao longo dos dois mandatos do ex-governador do estado de Minas Gerais Aécio Neves, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), de 2003 a 2010, e continuado por seu sucessor, o ex-governador Antônio Augusto Anastasia, também filiado ao PSDB.

Governos” (PERNAMBUCO, 2008a, p. 3). O governador entendia como exitosos os resultados que adviriam do PMGP, a ponto que os governos que viriam a sucedê-lo não iriam contestar essa política, tornando-a assim uma política de Estado.

Nesse sentido, Eduardo Campos anunciou a implantação de um modelo de gestão com foco em resultados o que, no seu entendimento, na área da Educação se traduzia no meio mais eficaz para o alcance de melhores indicadores sociais, com diminuição das taxas de repetência e evasão escolar, proporcionando uma educação de qualidade às crianças e aos jovens pernambucanos.

Nesses termos, a política educacional da rede estadual de Pernambuco, a partir de então, tem como um dos seus principais objetivos a elevação dos índices dos resultados escolares, tanto no tocante à avaliação realizada pelo Ministério da Educação MEC, a qual utiliza como referência o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como também, por meio de avaliação própria, que utiliza como parâmetro o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco.

O IDEPE segue a mesma lógica do IDEB, com sua média calculada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco, composto por testes de Língua Portuguesa e Matemática; e pelo fluxo escolar.

Assim, a gestão por resultados apresenta-se como uma ferramenta que define e monitora indicadores, com vistas a mensurar e melhorar o cenário educativo mediante o avanço nos indicadores pré-estabelecidos. Dita política baseia-se na concepção de que a cobrança aos docentes pelo sucesso escolar é essencial para obtenção dos bons resultados educacionais.

O PMPG-PE instaura a Política de Responsabilização Educacional que estabelece a obrigação do poder executivo em monitorar e dar ampla divulgação acerca dos indicadores educacionais que apontem o desempenho de cada instituição de ensino da rede estadual, assim como as metas estabelecidas para os quatro anos subsequentes.

Dessa forma, pelo que está contido no documento, o Programa tem a ambição de assegurar o sucesso escolar por meio da implantação de um modelo gerencialista pautado na avaliação de resultados, como se pode inferir a partir da missão do Programa: “assegurar, por meio de uma política de Estado, a educação pública de qualidade, focada em resultados, visando garantir o acesso, a permanência e a formação plena do aluno, pautada nos princípios de inclusão e cidadania” (PERNAMBUCO, 2008a, p. 8).

Danilo Cabral, secretário de Educação no Governo de Eduardo Campos, aponta que esse modelo de avaliação de resultados, incentiva os profissionais da educação a trabalharem de forma agregadora e com mais entusiasmo, considerando que também foi pensada uma política de incentivos. Com isso, o secretário fortalecia a tendência de avaliação/responsabilização unicamente aos professores pelos resultados educacionais (PERNAMBUCO, 2008a).

Em um discurso claramente gerencialista, o secretário segue num tom empresarial para as escolas voltadas que deveriam estar para o atingimento de metas e resultados:

Esse princípio do Programa de Modernização da Gestão Pública é o meio mais eficaz para o Estado alcançar os objetivos desejados, definindo para cada escola metas para serem cumpridas de forma que a unidade evolua em relação a ela mesma (PERNAMBUCO, 2008a, p. 5).

No entanto, para Dejours (2012), assim como a felicidade e o amor, o trabalho decorre da subjetividade. Nesses termos, o trabalho, no que ele tem de essencial, não pertence ao mundo visível, da mesma forma que o desejo, o medo, tudo que é subjetivo não é acessível à verificação, não podendo ser objeto de uma apreciação objetiva. Dessa forma, “o que se avalia corresponde tão só ao que é visível (a parte materializada da produção) e que não tem qualquer proporcionalidade com o trabalho efetivo” (DEJOURS, 2012, p. 32).

O autor mostra uma preocupação em relação à objetivação do trabalho, no que diz respeito, mais precisamente, com as avaliações objetivas, quantitativas e por medidas que colocam o problema do visível e do invisível. Em suas palavras, “mensura-se apenas aquilo que se pode ver, ou seja, se não é visível, não é possível de ser mensurado. E o trabalho, essencialmente, não pertence ao mundo visível por que, fundamentalmente, o trabalho é subjetivo” (DEJOURS; BARROS; LANCMAN, 2016, p. 229).

Sendo assim, pode-se dizer que o trabalho do professor, como mediação para o processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente, não pode ser avaliado por meio de indicadores, pensados somente para atender os índices educacionais estipulados pela gestão.

Esse tipo de avaliação, no limite, serve tão somente, para induzir nos professores uma prática de ensino baseada em treinos para que os alunos obtenham bons resultados nos testes. Nesse sentido, no mais das vezes, o próprio professor não reconhece o próprio significado do seu trabalho em relação ao conjunto da atividade da organização educacional

e, mais que isso sua atividade não tem nenhum significado para um quadro de ideal educacional.

A dificuldade de avaliação do trabalho se agrava quando se referem às tarefas imateriais, quando deixa de haver produção de objeto material, como automóveis ou geladeiras (DEJOURS, 2012). No caso do trabalho pedagógico, a parte mais importante do trabalho efetivo é invisível, portanto de difícil avaliação.

Ademais, não tem como medir o tempo psíquico e intelectual que um professor dedica ao seu trabalho para adquirir as competências e aptidões necessárias para ter um bom desempenho. Razão, também pela qual, não se pode medir o seu trabalho, no melhor dos casos, se mede o resultado do trabalho.

O professor que trabalha numa escola com menos recursos logísticos, em área de violência e de extrema pobreza, certamente os resultados alcançados serão piores do que aqueles obtidos pelos professores que lecionam numa escola em condições melhores de trabalho. Nesses termos, certamente, esse tipo de avaliação quantitativa, além de falsa, gera sentimentos de injustiça que têm efeitos nocivos na felicidade dos professores.

Nesse contexto, é revelador o aumento das exigências sobre o trabalho docente em relação ao desempenho dos alunos, percebido por 71% dos docentes entrevistados, no âmbito da pesquisa sobre Trabalho na Educação Básica em Pernambuco, demonstrado pelo elevado percentual daqueles que declararam perceber o aumento de tarefas e atividades fora da jornada de trabalho, o aumento de supervisão e controle, assim como a incorporação de novas funções e responsabilidades junto aos alunos, devido ao impacto das políticas de avaliação sobre as atividades dos docentes (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014).

Contudo, paradoxalmente, as políticas educacionais no que concerne a valorização docente ganham ainda mais destaque no governo de Eduardo Campos, demonstrando já no programa de seu primeiro governo (2007-2010) uma preocupação com a valorização do magistério público da rede estadual de Pernambuco, com destaque a melhoria das condições de trabalho, além do reforço das iniciativas de formação de professores em áreas com déficits mais frequentes (DUARTE; OLIVEIRA, 2014).

Tal preocupação se efetiva, posteriormente, por meio da Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco (Lei nº 13.273, de 5 de julho de 2007). Esta estabelece a obrigação do Estado na promoção de programas que tenham como objetivo a valorização profissional docente. Em seu artigo 2º, a referida Lei dispõe que, dentre os indicadores educacionais que devem ser apresentados pelo executivo estadual à Comissão

de Educação da Assembleia Legislativa, devem constar os Programas de Valorização e Capacitação Docente desenvolvidos para os professores da rede estadual de ensino (PERNAMBUCO, 2007).

Todavia, muitos dos dados apresentados no Relatório Anual de Indicadores 2017 – Lei de Responsabilidade Fiscal, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, foram contestados pela Diretora para Assuntos Educacionais do Sintepe, Shépora Freitas e pelo Presidente do CNTE, Heleno Araújo, revelando aspectos que merecem a atenção neste estudo.

O primeiro deles é o fato de que, para o presidente do CNTE, se pode perceber avanços nas políticas de valorização docente, particularmente, a partir do Governo de Eduardo Campos. No entanto, dita valorização, no tocante ao aspecto remuneratório, só contempla parte da categoria, a exemplo dos professores de nível médio que foram beneficiados com a Lei do Piso em 2008. Os demais níveis ficam com os salários achatados, bem como os professores que atuam no Programa Escola de Referência que recebem uma gratificação de R\$ 2.032 (em média 3.500 professores, num universo de 52.000), consubstanciando-se assim, numa política não universal para a categoria.

Não obstante, no referido Relatório, da Secretaria de Educação, destaca-se o seguinte excerto:

A valorização profissional também possui papel essencial na qualidade do serviço de educação prestado. Para tal, Pernambuco instituiu o Plano de Cargos e Carreiras através da lei 11.559, de 1998, que contempla todos os segmentos de servidores efetivos da educação e tem como referência, para o salário inicial da carreira do magistério, o Piso Salarial Profissional Nacional (PERNAMBUCO, 2017, p. 28).

Importante ressaltar também que no referido Relatório, Pernambuco se vangloria de ser o primeiro estado do Brasil a cumprir a “Lei do Piso”.

Desde 2008 a Lei Complementar nº 112, de 6 de junho de 2008, que instituiu o Piso Profissional para os servidores do grupo ocupacional magistério do quadro efetivo das Secretarias de Educação é atendida, sendo Pernambuco o primeiro estado do Brasil a cumprir a “Lei do Piso”. Desde então, os vencimento-base dos professores têm recebido reajustes anuais em cumprimento ao piso nacional do magistério (PERNAMBUCO, 2017, p. 28, grifos do autor).



Entretanto, segundo o presidente do CNTE, para chegar ao valor do piso do nível médio, o Governo de Eduardo Campos incorporou todas as gratificações que chegavam a 60% do salário. Dessa forma, em termos de recebimento monetário não houve mudança. Além disso, houve um achatamento na carreira, vez que a partir de então, o Governo concede anualmente aumento para os docentes de nível inicial, de forma a cumprir com a Lei do Piso, mas não aplica para o restante da carreira o percentual de aumento que é dado para o piso.

No caso dos professores que atuam dentro das Escolas de Referência, seus salários são acrescidos de uma gratificação da ordem de R\$ 2.032,00, considerando a carga horária exclusiva. O que a princípio se constitui um privilégio, mostra-se motivo, muitas vezes, de aumento de pressão para esses profissionais, pois essa dita gratificação por desempenho da função pode ser descontada por quaisquer afastamentos, o que se pode inferir a partir das palavras da representante do Sintepe:

Veja, a gente fez aqui no Sintepe várias plenárias, tanto aqui na Região Metropolitana, como no interior para ouvir esse pessoal. A gente fez um relatório, e as queixas foram imensas, porque a gente escuta, são escolas de referência, mas eles se queixam principalmente dessa pressão, até da falta de estrutura. Porque tem escola que aparece bem bonita na televisão, mas tem escola de referência que a estrutura também é precária. E uma das questões principais, o maior problema deles, é porque essa gratificação por desempenho da função, por qualquer afastamento a pessoa perde a gratificação. Aí o que acontece, a pessoa não pode tirar licença-prêmio, que é um direito já adquirido. Até licença médica era descontada, licença maternidade era descontada. Aí, através da reivindicação nossa, da negociação, a gente conseguiu que a licença maternidade e licença médica não tenham desconto. Mas, qualquer outro afastamento a pessoa perde a gratificação. Então isso para uma pessoa que tem um salário pequeno e que tem uma gratificação que é significativa perante o salário, ter esse desconto. (Informação verbal)<sup>32</sup>

Acrescente-se o fato de que existe todo um tratamento diferenciado, muitas vezes dentro da mesma escola, para os alunos e professores que atuam no ensino fundamental e no ensino médio do Programa da Escola de Referência:

Tem escola aqui que a farda do ensino médio que é de referência é de um tecido e o do fundamental, da mesma escola, de outro. Então, esse

---

<sup>32</sup>Entrevista concedida por Séphora Freitas, Diretora para Assuntos Educacionais do SINTEPE, em 7/8/2019. Entrevistadora: Zarah Barbosa Lira.

tratamento desigual, a gente não aceita. O [ensino] fundamental a merenda era feita na escola e o do [ensino] médio era contratada, vinha de fora, almoço, uma refeição melhor. Isso dentro da mesma escola. Os alunos vendo isso. Os professores que eram do ensino médio da escola de referência se reuniam separados dos outros. Não podiam ficar juntos, eram separados. Isso aí, não ajuda a construir a educação. (Informação verbal, inserções nossas) <sup>33</sup>

O sentimento de injustiça em razão do tratamento diferenciado dado aos professores que atuam nas Escolas de Referência pode ser evidenciado no desabafo de uma professora citado em uma palestra do Sintepe, em junho de 2013:

Essa voz que vos fala não é de apenas uma professora, mas de um grupo indignado pelo descaso e exclusão de um “programa” que seleciona a seu modo aqueles que lhe convém e descarta os demais como se fossem coisas imprestáveis. Assim é a educação que em seus belos discursos condena a desigualdade e a exclusão. É o tal “PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL” que não estou aqui me achando no direito de condená-lo, pois realmente é bom, mas contradiz o que deveria ser uma EDUCAÇÃO PARA TODOS como a mídia faz questão de lembrar todos os dias. Precisamos de uma política educacional que realmente seja inclusiva e igualitária e não de um programa que chega dividindo professores e alunos dentro da mesma escola (SILVA; SILVA, 2014, p. 136, grifos dos autores).

Das falas dos professores acima citadas, pode-se dizer, sem medo de errar, que esse tipo de política, no mínimo, desagrega e cria um diferencial injusto de tratamento entre profissionais de uma mesma categoria.

O segundo aspecto que pode ser igualmente destacado é o referente à formação continuada, outro indicador de valorização docente. A diretora do Sintepe alerta para o fato de grande parte das formações ofertadas aos professores serem feitas por empresas do setor privado, o que no seu entendimento, é um sinal da mercantilização da educação, “caminhos perigosos para a privatização do ensino” (Informação verbal) <sup>34</sup>.

Nesse sentido, o Presidente do CNTE faz referência à formação para o ensino inicial feita pelo Instituto Ayrton Senna, cujo material usava a parábola das abelhas, onde: “a abelha rainha eram eles e nós éramos abelhas operárias. Então, a gente não tinha que pensar

---

<sup>33</sup>Entrevista concedida por Heleno Araújo, Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em 12/8/2019. Entrevistadora: Zarah Barbosa Lira.

<sup>34</sup>Entrevista concedida por Séphora Freitas, Diretora para Assuntos Educacionais do SINTEPE, em 7/8/2019. Entrevistadora: Zarah Barbosa Lira.

nada. Só tinha que pegar o que eles estavam trazendo e a gente fazer acontecer” (Informação verbal) <sup>35</sup>.

Do exposto pelo Presidente do CNTE observa-se um claro aprofundamento da cisão entre o pensar e o fazer provenientes da divisão do trabalho nas organizações, o que leva a um processo de alienação no docente, vez que este processo se dá não só na perda do produto do trabalho, mas também no processo de produção alienada.

Nesse sentido, segundo Dalila OLIVEIRA (2006, p. 7), o professor torna-se alienado do produto do seu trabalho na medida em que,

[...] a forma de organização do trabalho escolar, com a divisão do trabalho representada pela atuação do especialista e pela diferença de valoração entre planejar e o executar, levou à diminuição do controle dos docentes sobre o processo pedagógico.

Assim, pode-se perceber muito do espírito gerencialista no trabalho docente, com divisões hierárquicas, controle sobre o trabalho e separação entre concepção e execução do trabalho.

Outra política de valorização, implementada a partir da gestão de Eduardo Campos, foi a política de bonificação por desempenho, numa perspectiva meritocrática que mensura o suposto desempenho do professor por meio do alcance de metas previamente pactuadas, resultando em modificações consideráveis para a vida dos professores, impactando nas suas subjetividades.

A política de bonificação instituída pelo Bônus de Desempenho Educacional (BDE), Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008, traz em seu texto, como objetivos:

- I. Promover a melhoria no processo de ensino e aprendizagem;
- II. Subsidiar as decisões sobre implementação de políticas educacionais voltadas para elevação da qualidade, equidade e eficiência do ensino e da aprendizagem;
- III. Fortalecer a política de valorização e remuneração dos profissionais da educação, visando, primordialmente, à melhoria da qualidade do ensino prestado nas Unidades Escolares da Rede Estadual (PERNAMBUCO, 2008b).

O BDE premia, em forma de 14º salário, os profissionais das escolas que cumprem parcial ou integralmente as metas para o Índice de Desenvolvimento da Educação de

---

<sup>35</sup>Entrevista concedida por Heleno Araújo, Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em 12/8/2019. Entrevistadora: Zarah Barbosa Lira.

Pernambuco IDEPE. Desde 2009, o BDE passou a incluir também os profissionais das Gerências Regionais de Educação (GREs) que conseguem cumprir as metas estabelecidas.

No entanto, considerando que o BDE não integra a remuneração dos profissionais beneficiados, resulta numa inverdade que ele venha a “fortalecer a política de valorização e remuneração dos profissionais da educação”, conforme exposto em um dos objetivos da Lei (PERNAMBUCO, 2008b).

Ademais, os critérios que orientam a avaliação estão diretamente ligados ao desempenho dos alunos nos testes de Língua Portuguesa e Matemática e o fluxo dos alunos registrados pela taxa de aprovação. Nesse sentido, é que se tem um “empobrecimento” da ação educativa reduzida a apenas duas disciplinas como indicadoras do desempenho escolar.

Para Duarte e Oliveira (2014) a política de bônus tende a beneficiar os professores das escolas que apresentam melhores condições de estrutura física e alunos provenientes de famílias de melhor nível socioeconômico. Nesse contexto,

Mais que promover o desenvolvimento profissional e o conseqüente avanço da qualidade do ensino, essas políticas vêm produzindo efeitos perversos para os docentes, colocando-os à frente dos recorrentes fracassos nos níveis de desempenho auferidos pelos testes padronizados sem, contudo, se discutir as condições reais em que o ensino vem sendo realizado (DUARTE; OLIVEIRA, 2014, p. 87).

Nesse sentido, importa dizer que enquanto o Governo de Pernambuco se mostra um entusiasta da educação ‘de resultados’, nos locais onde essas experiências se desenvolveram, estudos mostram que elas de fato, não conseguiram impactar positivamente na melhoria do aprendizado dos alunos. Exemplo disso, é a cidade de Nova York que suspendeu a política de bônus, por entender que não havia melhora no desempenho dos alunos cujos docentes recebiam as bonificações com relação aos estudantes das demais instituições.

A professora norte-americana Diane Ravitch (2011), secretária-assistente de educação nos governos Bush (1989-1993) e de Clinton (1993-2001), foi uma grande entusiasta da política de bonificações, por entender que o mercado iria trazer inovação e maior eficiência para a educação. No entanto, virou forte crítica ao mesmo, declarando ter rompido com o credo neoliberal e mercadológico e retomando a defesa da escola pública e no enfrentamento da complexidade do educar. Para Ravitch, atrelar ganhos financeiros às

avaliações é um erro que pode colocar em xeque a qualidade do ensino e do professor. Em suas palavras,

Os novos reformadores corporativos demonstram sua precária compreensão da educação construindo falsas analogias entre a educação e o mundo empresarial. Eles pensam que podem consertar a educação aplicando princípios dos negócios, organização, administração, lei e marketing e pelo desenvolvimento de um bom sistema de dados que proporcione as informações necessárias para incentivar a força de trabalho – diretores, professores e estudantes – com recompensas e sanções apropriadas. Como esses reformadores, eu escrevi e falei com convicção nos anos 1990 e no começo dos 2000 sobre o que era necessário para reformar a educação pública, e muitas das minhas ideias coincidiam com as deles (RAVITCH, 2011, p. 13).

A esse respeito, Lessard (2006, p. 148) é categórico quando aponta que nesses modelos de avaliação centrada no desempenho dos alunos, “a relação entre os professores e a sociedade é caracterizada pela suspeita de ineficiência ou de incompetência, ou até pela desconfiança a respeito destes últimos, desconfiança que exige um acompanhamento rigoroso do trabalho docente”.

Nesse sentido, as avaliações que atrelam sucesso profissional docente aos índices de desempenho dos estudantes, a exemplo do IDEPE, vêm produzindo efeitos perversos para os docentes, quando não conseguem atingir os índices desejados nos testes padronizados sem, no entanto, haver uma discussão as reais condições em que o ensino vem sendo realizado.

Em Pernambuco as políticas de bonificação encontram forte resistência entre os movimentos sindicais. De acordo com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco, o BDE não representa um 14º salário, como divulga o Governo do Estado, visto que no ano de 2015, o valor variou entre R\$ 63,18 e R\$ 584,24.

Dessa forma, o Sintepe repudia o BDE, entendendo que os recursos financeiros deveriam ser utilizados para a melhoria dos salários dos docentes, uma vez que esses recebem em média entre 60% e 70% do que recebe outro profissional com mesmo nível de formação (SINTEPE, 2016).

Segundo o Sintepe, o BDE não valoriza o professor e não tem transparência. O Sindicato defende que o cumprimento do Plano de Cargos e Carreiras, o qual determina a progressão na carreira a partir de uma avaliação conjunta do docente, dos seus colegas, dos alunos e dos pais, seria de fato uma valorização.

Nas palavras da representante do Sintepe:

O Bônus é como falei, faz parte da meritocracia. Então, primeiro que os critérios não são tão claros e segundo que o bônus não é salário. A gente, aqui no Sintepe sempre reivindica salário, mesmo que o percentual seja menor, mas fica na carreira e o bônus é temporário. Ele gera disputa, gera rivalidade entre escolas e dentro da mesma escola, porque o critério para ganhar o bônus, muitas vezes, estimula a aprovação. Não levam em conta os fatores socioeconômicos, porque tem aluno que não consegue acompanhar, não consegue ter o êxito desejado. Mas, às vezes não é culpa nem do professor nem do próprio aluno, é do entorno, da conjuntura, uma escola que tá numa área de violência. Então os problemas da sociedade vêm para dentro da escola. Mas, na hora de dar o bônus, de dar o prêmio, não é levado em conta isso. (Informação verbal) <sup>36</sup>

Corroboram este entendimento Oliveira e Vieira (2014, p. 26):

Ao criar parâmetros de avaliação meritocrática em que os resultados escolares são descontextualizados, acaba-se por responsabilizar os docentes por fatores que interferem nas trajetórias dos alunos e sobre os quais eles não têm qualquer controle, por exemplo, as condições socioeconômicas das famílias e o acesso a bens culturais, entre outros.

Outro fator negativo apontado em relação à política de bonificações refere-se à questão da competitividade que se instala no seio da categoria, fato que pode gerar *stress* no interior das escolas, além de ampliar as cobranças sobre os docentes e contribuir sobremodo para o processo de aviltamento da profissão, sobretudo para aqueles cujas disciplinas são avaliadas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (OLIVEIRA *et al*, 2017).

Embora o Bônus seja pago a todos os professores, que esteja lecionando naquela escola que atingiram parcial ou integralmente os índices do IDEPE, para a representante do Sintepe,

Quando se está priorizando Português e Matemática, se está colocando em segundo plano as outras disciplinas. Embora todos recebam o Bônus, existe uma pressão dos professores para aprovar os alunos das disciplinas de Português e Matemática. Eu estou falando agora como professora, quando eu estava em sala de aula, existia uma pressão “não a gente não pode ter esse número de alunos reprovados”. A pressão para o resultado, a estatística. É quando eu digo que o pedagógico fica prejudicado. Eu já

---

<sup>36</sup>Entrevista concedida por Séphora Freitas, Diretora para Assuntos Educacionais do SINTEPE, em 7/8/2019. Entrevistadora: Zarah Barbosa Lira.

ouvi falar que eles ficam treinando os alunos. Não tem a ver com a educação que a gente defende, a educação crítica, libertadora, que o menino reflita, raciocine. E quando você fica fazendo aqueles exercícios de treinamento, não é o tipo de educação que a gente defende, mas é o tipo de educação que está sendo implementada no Estado de Pernambuco e que as estatísticas mostram que melhorou. (Informação verbal)<sup>37</sup>

A mesma percepção, com relação à falta de autonomia dos professores para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, pode-se perceber nos seguintes depoimentos de professores do ensino médio de Pernambuco, participantes da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEBB)<sup>38</sup>:

[...] sua autonomia, pra se aquela estudante ou aquele estudante não fizer uma atividade, se falta sua atividade, se deixa de frequentar suas aulas, o que você vai fazer no final, você vai chamar aquele estudante pra tentar fazer mais uma atividade para atingir aquela meta que o governo quer (OLIVEIRA *et al*, 2017, p. 59).

[...] nós somos bombardeados pelo governo. Tá certo, mas temos as metas a cumprir e, no geral, no final das contas, a gente vai ter que ter um parâmetro pra aprovar aquele estudante. Porque se você não aprova, você como professor, a sua autonomia cai, porque se você não aprova, o governo vem em cima, porque você não fez, cadê o resultado, aí vai em cima da escola e a escola em cima da gente, então cai por água baixo quando vem a questão do IDEB, porque a gente sabe que o IDEB aqui de Pernambuco é uma soma de fatores, só as notas de português e matemática, só que a escola tá inserida em vários contextos que atribui a nota do IDEB, então assim né, eu vejo que realmente tem uma contramão aí (OLIVEIRA *et al*, 2017, p. 86).

O Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Heleno Araújo, aponta para o prejuízo desse processo de ranqueamento das escolas no IDEPE, que embora não seja exposto publicamente nos muros das escolas, como já o fazem o Governo de Minas Gerais, faz com que os profissionais que trabalham nas escolas que tiram as melhores colocações o IDEPE, sejam considerados melhores que outros que trabalham nas

---

<sup>37</sup>Entrevista concedida por Séphora Freitas, Diretora para Assuntos Educacionais do SINTEPE, em 7/8/2019. Entrevistadora: Zarah Barbosa Lira.

<sup>38</sup> A pesquisa TDEBB foi realizada, em 2012, pelo grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em sete estados do Brasil, com o objetivo de analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições se realiza o trabalho nas Escolas de Educação Básica, com a finalidade de subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil.

escolas que não conseguiram uma boa pontuação. Processo que vai, na contramão da ideia de escola solidária. (Informação verbal) <sup>39</sup>

Assim, quando os resultados do IDEPE não são atingidos, ocorre frustração nos docentes, além de produzirem pressão sobre o trabalho, causando adoecimento entre os professores, gerando ainda uma situação de rivalidade entre as escolas, uma vez que os resultados do IDEPE repercutem, também, no *status* da escola.

Nesse cenário, pode-se dizer que o sucesso de uma escola torna-se ameaça para outra escola, gerando desconfiança e medo naqueles professores que trabalham nas escolas que não apresentaram o IDEPE compatível com as metas preestabelecidas. Nesses ambientes, a tendência é a solidariedade desaparecer e a competitividade se sobressair. Isso tem rebatimento na relação subjetiva com o trabalho e à saúde mental, como se pode constatar no seguinte depoimento do presidente da CNTE:

A ideia da educação pública que a gente defende e que acho que é a necessária para a sociedade, ela tem uma característica de desenvolver a solidariedade. Então, quando você joga com um ambiente de disputa, isso vai por terra. O próprio bônus, a forma como colocar o bônus, traz esse processo de perseguição, de disputa, de vigilância constante no ambiente da escola. (Informação verbal) <sup>40</sup>

Nesse sentido, o presidente da CNTE relata sua experiência em reuniões com professores sobre o bônus:

[...] quando começou o Bônus, eu fui à minha escola, e aí, duas coisas que impactaram né? Primeiro a cobrança sobre um colega lá que mora perto da escola, mas que nunca chega na hora. Então, o tempo toda aquela zombaria com ele cobrando a hora, porque como a diretora dele mostrou, tem um questionário que você vai respondendo e as perguntas são repetidas, até achar a coerência e depois que você responde todo aquele questionário, para cada indicador vem aquelas luzinhas lá, né? Verde, vermelha ou amarela, e quando você alcança a verde, você alcançou o objetivo. E aí, tem essa questão da assiduidade, tem uma questão que eu perguntei: como é que vocês conseguem medir isso? Que são as tarefas que os alunos fazem em casa. Como é que você sabe? E a outra é que eu achei aberrante é não ter gravidez na adolescência entre os alunos. Aí, disseram a gente não vai ter o bônus este ano não porque temos duas alunas que ficaram grávidas. Aí, uma falou assim: “foi uma porque a outra quando foi transferida pra cá, já estava grávida.” Aí, pensei: não vou ouvir

<sup>39</sup>Entrevista concedida por Heleno Araújo, Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em 12/8/2019. Entrevistadora: Zarah Barbosa Lira.

<sup>40</sup>Entrevista concedida por Heleno Araújo, Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em 12/8/2019. Entrevistadora: Zarah Barbosa Lira.



o que vai seguir depois. Mas, ouvi: “Mas, não dá pra devolver, não?” Quer dizer, uma situação em que você esquece as atribuições, o papel da escola e tem toda uma dinâmica, um processo de preparação pensando no Bônus. (Informação verbal) <sup>41</sup>

Assim, percebe-se que os valores onde se apoiam essa política são os da competitividade em detrimento da solidariedade, que deveria ser um valor na conquista de direitos para toda a categoria. Como já dizia Marx (1985, p. 551), “numa sociedade de interesses antagônicos, cada um concorre para o bem comum procurando obter seu próprio proveito pessoal”.

Para a representante do Sintepe a cobrança por parte dos gestores para o alcance das metas aumentou muito o nível de adoecimento na rede escolar, particularmente a partir de um bônus que é pago aos gestores de escola, que é o adicional de eficiência de gestão. Esse bônus,

É uma gratificação para os gestores, para eles cobrarem os professores. Então, o que eles inventam? Eles criam medidas de cobrança que vai acirrar a rivalidade, a competitividade na escola, sem dar as condições necessárias, quebrando os laços de solidariedade que deveriam existir. Aí, dá uma gratificação para o gestor, é o chicote, uma cadeia de pressão, que vai gerando. E aí, vêm outros problemas, vem o sentimento de injustiça na escola, porque o professor é quem faz, quem trabalha, é quem tá na ponta com o estudante e, quem ganha a gratificação é a gestão. Aí, ao mesmo tempo, aquela cobrança vai gerar o quê? Doença. O nível de adoecimento na rede é altíssimo, eles não divulgam, né? São pessoas com doenças físicas, como coluna, voz, mas também muita doença mental, depressão. Chega muita gente aqui no Sintepe doente. (Informação verbal) <sup>42</sup>

Para Mendes (2015) a culpabilização dos professores para o fracasso escolar tem incidência direta no desenvolvimento da síndrome de *Burnout*.

Ademais, o Presidente do CNTE aponta que o pagamento dessa gratificação aos gestores fez com que aumentasse o assédio moral no âmbito das escolas, uma vez que existe um constrangimento permanente com diretores expondo cartazes nas escolas

---

<sup>41</sup>Entrevista concedida por Heleno Araújo, Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em 12/8/2019. Entrevistadora: Zarah Barbosa Lira.

<sup>42</sup>Entrevista concedida por Séphora Freitas, Diretora para Assuntos Educacionais do SINTEPE, em 7/8/2019. Entrevistadora: Zarah Barbosa Lira.

cobrando aos professores a entrega dos diários de classe, um dos requisitos para obtenção do Bônus. (Informação verbal) <sup>43</sup>

De acordo com Guimarães e Rimoli (2006), o assédio moral é entendido como o uso intencional de poder contra pessoa ou um grupo que pode resultar em malefício para o desenvolvimento físico, mental, espiritual e moral dos indivíduos assediados. Trata-se de uma das formas de violência perpetrada contra o trabalhador, com alteração imediata e geralmente duradoura das relações interpessoais, da organização do trabalho e do entorno laboral em seu conjunto.

Nesses termos, a figura do diretor da escola assemelha-se a figura do supervisor de fábrica, cuja função é exclusivamente supervisionar e controlar os trabalhadores em nome do capitalista para dominar a resistência da classe trabalhadora (MARX, 1984).

Marx (1984) aponta que são três as formas de controle da resistência do trabalhador. A primeira seria a anteriormente mencionada com o controle do supervisor de fábrica; a segunda forma de controle seria por meio do acirramento da divisão pormenorizada do trabalho, o que permite além da aceleração do ritmo de produção, um maior controle da produção; e a terceira forma consiste na criação de leis que assegurem ‘direitos’ aos trabalhadores de forma a minimizar sua resistência à exploração capitalista.

A terceira forma de controle, apontada por Marx (1984), pode ser traduzida no âmbito do trabalho docente, pelas políticas de valorização docente, na medida em que se constituem como formas de controle e dominação da categoria, a exemplo da política de bônus.

Considerando que a política de valorização docente, via pagamento de bonificação, como vimos anteriormente, privilegia o sistema de meritocracia nos resultados, a seguinte citação de Paschoalino e Fidalgo, se faz imprescindível, uma vez que evidencia o caráter perverso desse tipo de premiação.

A bonificação salarial para os professores, pelo alcance das metas do IDEB, traduz-se ao mesmo tempo em prêmio e em punição. É preciso premiar aqueles que se destacam positivamente. Por outro lado, traduz-se em punição dos professores que, por mais que se esforcem, não veem alcançados os resultados das metas do IDEB. Essa lógica de premiação e punição é perversa, já que a melhoria da educação e o alcance das metas do IDEB não dependem apenas dos professores, pois os aspectos conjunturais da sociedade não tiveram mudanças efetivas. Contudo, essa

---

<sup>43</sup> Entrevista concedida por Heleno Araújo, Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em 12/8/2019. Entrevistadora: Zarah Barbosa Lira.

lógica da meritocracia vem crescendo em adeptos que passam inclusive a defendê-la (PASCHOALINO; FIDALGO, 2011, p. 103).

Nesse mesmo sentido, Duarte e Oliveira (2014) apontam que a política de bônus tende a beneficiar os professores que atuam nas escolas que apresentam melhores condições no que diz respeito à infraestrutura, aos recursos humanos, além do seu corpo discente ser formado por alunos provenientes de famílias com melhor nível socioeconômico. Logo, além do desempenho dos professores, outros fatores contribuem para a obtenção do bônus.

Assim, o resultado é que essas políticas vêm produzindo efeitos perversos na subjetividade dos docentes, levando-os a uma condição de sofrimento, por meio dos possíveis fracassos nos níveis de desempenho auferidos pelos testes padronizados.

Esse tipo de política, ao contrário de valorizar os profissionais docentes, faz com que esses tenham ainda que lidar com a relação simplista entre bons resultados educacionais e a competência do professor. O processo de responsabilização do docente vem sendo cada vez mais aplicado, inclusive, de forma sedutora, por meio de estratégias de bonificações por desempenho.

Ademais, esse tipo de retribuição, na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho, não é a que mobiliza a maioria dos trabalhadores. Não que a retribuição material não seja importante, certamente o é. No entanto, a retribuição esperada é, antes de tudo, uma retribuição simbólica. Nesses termos, “a realização de si mesmo no campo social pelo viés do reconhecimento constitui um dos batentes da construção da identidade” (DEJOURS, 2012, p. 39).

Assim, a retribuição toma a forma de reconhecimento. Reconhecimento no sentido de gratidão pelo serviço prestado; e reconhecimento no sentido do julgamento sobre a qualidade do trabalho realizado.

Desse ponto de vista, o reconhecimento não é uma reivindicação secundária dos que trabalham. O reconhecimento apresenta-se como decisivo na dinâmica da mobilização subjetiva do trabalhador, o que é designado pela psicologia com a expressão “motivação no trabalho” (DEJOURS, 2007, p. 39).

No caso dos professores, esse reconhecimento pode acontecer por parte do aluno, do beneficiário da qualidade do serviço, o qual Dejours chama de julgamento de utilidade; e pode ocorrer por parte dos pares, dizendo respeito à beleza do trabalho realizado e sempre se enuncia em termos estéticos: foi uma bela aula, sua metodologia é irretocável, conduz com maestria a sala de aula. Esse tipo de julgamento não pode ser proferido senão por

aquele que conheça as regras da profissão. Reconhecido pelos pares, o professor aumenta o sentimento de pertença a uma equipe, a um coletivo, a uma categoria profissional.

Um belíssimo exemplo de julgamento de utilidade é perceptível na fala que se segue:

Eu sempre fui muito feliz na sala de aula. Eu sempre gostei muito de dar aula. Tive um aluno na escola de Jaboatão, bem humilde, muito simples. Quando terminou o nono ano, ele me disse assim: “professora obrigado por ter me dado fome de história”. Então, isso para mim, eu fiquei muito emocionada. Um menino tão simples, e eu acho assim, quando a gente vai pra sala de aula, é claro que a gente é um profissional, dinheiro é importante, mas ninguém vai pra sala de aula por ... Eu não fui por falta de opção, fui porque eu queria. Então eu acho que a gente é feliz, mas agora a gente não pode desapegar da luta né? A gente não pode se acomodar, a gente tem de lutar pra melhorar. Eu acredito numa educação pública, gratuita, laica, democrática e por isso que a gente tá aqui. (Informação verbal)<sup>44</sup>

Para o trabalho produzir reconhecimento e prazer, deve funcionar de modo a provocar o entusiasmo, visto que, como pode se observar do depoimento acima, aumenta a tolerância com o trabalho precarizado, gerador de sofrimento. Para se obter entusiasmo no trabalho, um dos caminhos é pelo processo de reconhecimento, o qual é elemento constituinte e provocador da transformação do sofrimento em prazer no trabalho (MENDES, 2011).

Assim, a professora sentiu-se feliz pelo reconhecimento, por parte do aluno, pelo trabalho realizado. Houve uma boa relação entre professora e aluno, bem como um bom resultado no processo do ensino-aprendizagem. O que mais uma vez, corrobora o entendimento que além da não obtenção de ganhos educacionais, como já avaliado pela gestão educacional de New York, esse tipo de política de bônus, também não valoriza o trabalho e nem traz felicidade na docência.

O Governo Paulo Câmara, do mesmo partido do seu antecessor, Partido Socialista Brasileiro, demonstrou desde o início de sua gestão, em 2015, que daria continuidade a agenda de programas e projetos na área educacional, assim como nas demais áreas, no sentido de dar continuidade da gestão de modo gerencialista, como tendência hegemônica desde a década de 1990.

---

<sup>44</sup>Entrevista concedida por Séphora Freitas, Diretora para Assuntos Educacionais do SINTEPE, em 7/8/2019. Entrevistadora: Zarah Barbosa Lira.

Assim, a gestão de Paulo Câmara perseguiu, como seu antecessor, a busca pelos resultados educacionais por meio da lógica empresarial na gestão da escola pública, com foco na performatividade dos professores como responsáveis pelos resultados nos índices de desempenho educacional.

Desta forma, a opção por esse tipo de política educacional, responsabilizando os resultados escolares ao desempenho dos professores, embora tenha sido iniciado já na gestão de Jarbas Vasconcelos, sem dúvida, sedimentou-se na gestão de Eduardo Campos a partir do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação e teve continuidade no atual governo.

Oliveira e Clementino (2019), quando comparam as políticas de responsabilização na Educação Básica desenvolvidas nos estados do Nordeste, identificam Pernambuco como um dos estados, junto ao Ceará e a Paraíba, que implantou um sistema de alta responsabilização, adotando estratégias de bonificação pelos resultados alcançados tanto para os professores quanto para os gestores dos estabelecimentos escolares.

Nesse sentido, ao contrário dos demais estados do Nordeste, as autoras identificam que estados citados acima são os únicos na região em que os estímulos à melhoria da *performance* educacional estão atrelados diretamente aos professores em forma de premiação (bônus para professores e gestores, publicidade positiva, celebrações públicas) ou punições (sanções, penalidades, redução de fundos, publicidade negativa). Nos demais estados do Nordeste, ainda segundo as autoras, utilizam-se de instrumentos de avaliação que têm pouco impacto sobre a vida dos professores.

Contudo, como pode ser observado na Tabela 7, em relação ao IDEB dos três estados do Nordeste que possuem sistemas de alta avaliação, apenas o Ceará (3,84) e Pernambuco (4,0) apresentaram resultados acima da média do IDEB nacional (3,5) no ensino médio. No caso da Paraíba apresentou IDEB (3,1) inferior aos dos estados de Alagoas (3,3), Maranhão (3,4) e Piauí (3,3), os quais possuem sistemas de média e baixa responsabilização.

Sendo assim, embora a busca por melhoria dos resultados educacionais tenha levado alguns estados, como os acima identificados, a adotarem sistemas de avaliação de alta responsabilização de seus professores, o IDEB, entendido como indicador de qualidade na educação, nem sempre corresponde a bons resultados.

**Tabela 7 - Resultado do IDEB 2018 no Nordeste**

Estado	Ensino Médio
Paraíba	3,1
Pernambuco	4,0
Ceará	3,8
Alagoas	3,3
Maranhão	3,4
Piauí	3,3
Bahia	2,7
Rio Grande do Norte	2,9
Sergipe	3,1

Fonte: Adaptado de Oliveira e Clementino (2019).

Do até aqui exposto, conclui-se que quando se compara as políticas de valorização docente desenvolvidas desde a gestão de Jarbas Vasconcelos até a de Paulo Câmara, não se observa grandes diferenças em termos de avanços dessas políticas. Particularmente, quando se pensa essas políticas como mediadoras de uma vida laboral mais feliz, antes pelo contrário, como verificado nesta pesquisa, tratam-se de políticas que constroem o trabalho dos docentes, levando-os a um sentimento de profunda desvalorização.

Percebe-se que os ganhos conseguidos pela categoria sempre são fruto de muita luta e negociação, mesmo que esses ganhos nunca tenham se revestido numa efetiva valorização, a exemplo do Plano de Cargos e Salários, que até agora, de acordo com os depoimentos dos representantes sindicais, nunca foi concretizado para o conjunto da categoria.

De acordo com o Coordenador Geral da Mata Sul do Sintepe, o que interessa ao governo do Estado são os números educacionais para garantir um lugar de destaque no *ranking* das desigualdades educacionais. Nesse sentido “as escolas são depósitos de burocratas que devem trabalhar em prol de um resultado positivo em troca de um bônus pelo seu “maquiamento” dos números educacionais” (GOMES, 2019, grifo do autor).

Com relação à valorização docente, Gomes (2019) entende que o quadro é grave com gratificações incorporadas, direitos retirados e o não cumprimento da legislação educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta tese foi entender a relação felicidade e trabalho docente, considerando a mediação das políticas de valorização docente em Pernambuco, a partir da compreensão de cada um dos dois eixos temáticos que a constituem em suas especificidades – felicidade e trabalho - no sentido de desvelar a importância das políticas de valorização docente para a felicidade no trabalho dos professores no ensino médio do sistema público de Pernambuco.

Este estudo partiu do entendimento de que o trabalho, como momento fundante da realização do ser social, é decisivo para a felicidade considerada desde a Grécia antiga como a maior das aspirações humanas e também como uma construção histórica.

Contrariando Aristóteles que diz que a Felicidade é o único bem que todos buscam, Bruckner (2016) disserta que não é verdade que todos nós procuramos a felicidade, existindo outros bens, como liberdade, justiça, amor, amizade, que podem suplantá-la. Contudo, concordo com Aristóteles, que entende que todos os bens apontados por Bruckner seriam eles mesmos meios para o alcance da felicidade.

Assim, desde a Grécia antiga a busca da felicidade é considerada a maior das aspirações humanas e a corrente epicurista entende que alcançamos a felicidade no estado de *aponia*, obtido pelo prazer do corpo em descanso, livre da fome, da sede, do calor, do frio; e pelo estado de *ataraxia*, obtido pelo prazer da mente tranquila, livre de grandes preocupações.

No estudo da felicidade conduzido pela filosofia, pela teologia, pela psicologia e pelas artes, representada esta última, pela música, podemos perceber, nos limites desta tese, que a felicidade, embora na sociedade capitalista esteja ancorada na realização de desejos materiais, ela está mais voltada aos aspectos subjetivos. Nesse sentido, tenta-se senti-la por meio da música, estudá-la por meio da filosofia, alcançá-la por meio da teologia e entender o que a impede por meio da psicologia.

Desses estudos, observa-se que houve um deslocamento da ideia de felicidade como ‘direito’ para a ideia de ‘dever’, cultivada pela sociedade capitalista para aquisição de bens materiais, na falsa ilusão de que por meio do consumo alcança-se a felicidade. Isso cria mal-estar e infelicidade naqueles que estão fora do mercado de consumo, manipulados que são pela publicidade a serviço do capital.

Inúmeros autores, além dos estudados, se debruçaram sobre a temática da felicidade, a exemplo de Adam Smith (1723-1790), na crença que o aumento de produção resultaria na melhoria dos níveis de vida e consequente no aumento do bem-estar social; Jeremy Bentham, com a Teoria do Utilitarismo; Auguste Comte (1798-1857), refletindo sobre o papel da ciência para o aumento da felicidade geral; Émile Durkheim (1858-1917), questionando se seria o desejo de viver melhor que conduziria à divisão do trabalho (DANTAS, 2015).

No entanto, foi Marx, que mesmo não se detendo no conceito da felicidade, tratou do seu oposto, o sofrimento imposto aos trabalhadores pelas condições de trabalho nas fábricas e a desigualdade social, fruto do modo de produção capitalista.

Marx, nesses termos, foi “verdadeiro herdeiro do iluminismo”, visto que “sustentava uma concepção filosófica do homem como ser com infinitas possibilidades de desenvolvimento, que estavam sendo impedidas e atrofiadas sob o sistema capitalista” (CODD; MENEZES, 1999, p. 46).

Para Marx (2010, p 84, grifos do autor), o trabalho quando subordinado à lógica capitalista, “[...] o trabalho, a *atividade vital*, a *vida produtiva* mesma aparece ao homem apenas como um meio para satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física”.

Na mesma ordem de ideias, Freud em seus estudos afirmou:

Como caminho para a felicidade, o trabalho não é altamente prezado pelos homens. Não se esforçam em relação a ele como o fazem em relação a outras possibilidades de satisfação. A grande maioria das pessoas só trabalha sob pressão da **necessidade**, e essa aversão humana ao trabalho suscita problemas sociais extremamente difíceis (FREUD, 1996, p. 37, grifo nosso).

Essa necessidade a qual se referem Marx e Freud é a que impede a liberdade dos homens. Liberdade de negociar formas de trabalho de maneira a oportunizar domínio do ato laborativo, conforme as seguintes palavras de Antunes (2009) inspiradas pela formulação marxiana presente nos *Manuscritos de Paris*:

O domínio efetivo e autônomo da esfera do trabalho e da reprodução encontra seu corolário na esfera *livre e autônoma* da vida fora do trabalho, onde o tempo livre se torna efetivo e real, também ele autodeterminado, não mais conduzido pelas regras impositivas do mercado, pela necessidade de consumir (material e simbolicamente) valores de troca (ANTUNES, 2009, p. 166, grifo do autor).



Em nome da necessidade, imposta por um mercado cada vez mais competitivo e pouco solidário, os homens abrem mão de um dos bens mais significativos e relevantes para a felicidade, a liberdade. Liberdade anunciada por Epicuro e tantos outros filósofos como essencial para a felicidade. Liberdade de não depender da tirania das chefias nos ambientes de trabalho. Liberdade que não se encontra nas políticas de valorização docente, que domina e aprisiona, seduzindo os professores com ganhos financeiros, numa sociedade em que o dinheiro é o ‘Senhor’ mais respeitado.

Assim, pode-se afirmar que na perspectiva marxista a felicidade somente é possível por meio da plena realização das potencialidades humanas, expressa por meio do trabalho livre da alienação e subjugado em prol do lucro na sociedade capitalista.

No que concerne ao trabalho docente, observa-se que as condições precárias de trabalho, bem como sua intensificação, em boa parte, decorrente das últimas reformas educacionais, têm influência negativa na saúde física e psíquica dos professores, resultando em sofrimento, abandono da profissão, falta de comprometimento com o trabalho e o absenteísmo, o que se reflete na saúde mental, origem da síndrome de *Burnout* que acomete, cada vez mais, os profissionais da educação.

Embora o trabalho docente no ensino público não seja produtor de bens de capital e não seja diretamente subordinado ao controle, seu controle está submetido a ele de forma política e ideológica. Tal submissão decorre do fato da escola ser uma instituição do Estado Capitalista, regendo-se, portanto, pelo pensamento da classe dominante.

Evidencia-se assim, um movimento crescente pela mercantilização e privatização da educação, uma vez que pela ótica da ideologia dominante na sociedade capitalista, tudo deve ser revertido em lucro. Sendo assim, incute-se na população o pensamento de que o Estado não dá conta da educação, fazendo-se necessária a competência da iniciativa privada para assumir essa tarefa. Com isso, a classe dominante apresenta seu interesse como interesse comum de toda a sociedade.

Nessa direção, numa clara demonstração de apoio à mercantilização e à privatização da educação no Brasil, o Ministro da Economia, Paulo Guedes, anunciou em recente encontro (21/1/2020) em Davos que vai apoiar um ‘mega’ programa de *vouchers* na educação infantil. Programa no qual as famílias recebem dinheiro para escolher, na rede privada, onde devem matricular seus filhos.

Com isso, na medida em que os pais passem a utilizar o *voucher* na escola que julgar mais adequada para a educação dos seus filhos, a educação básica, majoritariamente pública, será privatizada.

Segundo Leher (2020), no Chile, país onde os *vouchers* foram introduzidos pelos *Chicago boys* e pelo FMI na época da ditadura Pinochet, gerou enormes desigualdades educacionais, com o sucateamento das escolas públicas e impulsionamento da privatização.

Leher (2020) aponta que a adoção do programa de *vouchers* no Brasil contemplará as vertentes fundamentalistas das igrejas pentecostais e neopentecostais que, com os *vouchers*, poderão criar suas próprias escolas fundamentalistas; além do esvaziamento dos sindicatos da educação, que com as escolas assim financiadas, terão professores precarizados e sem sindicalização.

É nesse sentido, que para Mészáros (2008, p. 80) quanto mais “avançada” a sociedade capitalista mais centrada é na exploração das instituições educacionais também na forma de privatização promovida “[...] com suposto zelo ideológico pelo Estado para perpetuação da sociedade de mercadoria”.

O fato de no capitalismo a educação ser vista como uma mercadoria resulta na crise do sistema público de ensino, que sofre pressão das demandas do capital e pelos cortes dos recursos públicos. Para Sader (2008, p. 16, grifos do autor) “talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação”.

A mercantilização e privatização da educação, leva ao empobrecimento do valor do docente no ensino público que passa a ser valorado apenas pelo desempenho dos alunos nos testes padronizados para obtenção de boa pontuação nos índices educacionais. Assim, desconsidera-se o verdadeiro papel social do docente, de formar o homem para que possa desenvolver uma visão crítica de mundo de modo a poder agir e se relacionar na sociedade.

Do que vimos a partir de Marx e Engels (2007), Gramsci (1991), Mészáros (1981, 2008) e Antunes (2012), a necessidade histórica da educação é a de possibilitar que os homens possam dar continuidade às suas vidas a partir do que foi construído pelas gerações que os antecederam de forma a enfrentar os desafios das condições sociais em contínuo processo de transformação sob as condições históricas vigentes.

Contudo, esse papel da educação, digno de seu preceito histórico, foi pervertido pelos valores da sociedade capitalista que tudo reverte em prol do lucro. Nesse sentido, pudemos ver que a função da educação nessa sociedade, para além da formação para o

mercado de trabalho, incute os valores ideológicos do capital sobre a sociedade que os internaliza de forma natural.

De forma ‘natural’ a doutrinação ideológica nutrida pela educação na sociedade capitalista, faz com que os indivíduos aceitem os princípios reprodutivos orientadores dominantes na sociedade de acordo com sua posição na ordem social sob as condições capitalistas.

Claro está, nesses termos, que a educação emancipadora dos potenciais humanos ameaça a hegemonia da classe dominante, tendo como consequência primeira a diminuição do interesse pela educação pública de qualidade. Tal desinteresse é facilmente identificado nas escolas públicas, pela quantidade limitada de recursos destinados à educação, refletida nas precárias condições de trabalho e no desprestígio identificado na profissão docente nas últimas décadas.

No sentido de contribuir para uma educação para construção do ser histórico que contemplasse todas as classes sociais, Gramsci defendia a “escola unitária ou de formação humanística”. Humanista no sentido de desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral, bem como a capacidade de pensar e de saber se orientar na vida. Uma escola pública para todos “pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas” (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Para tanto, o Estado seria o único responsável financeiro pela educação, no que respeita à manutenção dos alunos. Assim a formação das novas gerações seria unicamente pública, considerando que dessa forma, não haveria divisões de escolas para pobres e para ricos.

No entanto, o que observava Gramsci, e que ainda hoje podemos observar, é que “cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nesses grupos uma determinada função, diretiva ou instrumental” (GRAMSCI, 1991, p. 136).

No Brasil, na Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, o Estado reconhece sua dívida social com relação à educação, à saúde, à proteção trabalhista etc., com a maior parte de sua população. Isso significa que o Estado deve oferecer os meios que possam restituir à população aqueles direitos essenciais que lhes foram negados.

Ocorre, que no que concerne à educação com a universalização do acesso à escola o Estado não ofereceu, concomitantemente, condições objetivas de trabalho para que a educação fosse de fato, e com qualidade, ofertada à população que passou a frequentar a

escola. Para Oliveira (2013, p. 169), “tal fato tem levado ao empobrecimento da atividade educativa, que não se mostra capaz de atualizar historicamente os homens”.

Também no artigo 206 a Constituição Federal trata dos princípios basilares do ensino, enfatizando a igualdade de condições para o acesso escolar, a liberdade de aprender e ensinar, a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática, a garantia do padrão de qualidade do ensino e o piso salarial para os profissionais da educação escolar pública.

Dessa forma, a educação pública, laica e obrigatória, viria de alguma maneira, minimizar, porque não corrige jamais a injustiça produzida por um nascer não escolhido no seio de uma família econômica e socialmente desprivilegiada, numa sociedade onde a minoria detém a maioria das riquezas produzida por todos. Ou, tomando emprestadas as palavras de Brayner (2008, p. 54) num “Estado ou numa sociedade que funda sua existência na exclusão e na desigualdade”.

Para Dejourns (2012) não é difícil constatar a efetiva desigualdade entre os homens. Essa desigualdade é tanto biológica, quanto social e política, visto que os seres humanos não nascem iguais, mas essencialmente desiguais física e socialmente. Sendo assim, para o autor: “a equidade e a justiça têm o objetivo a compensação – ou a atenuação – dos efeitos nocivos da desigualdade, mas não o de vencer a desigualdade” (DEJOURS, 2012, p. 134).

Nesse sentido, podemos entender que a educação formal, nos termos apontados por Gramsci e, em alguma medida, também pela Constituição Brasileira, vem a ser um importante instrumento para minimizar as desigualdades sociais, bem como um dos meios que possibilita a emancipação humana a partir do acesso aos saberes.

A partir da problematização proposta nesta tese, quanto à relação da felicidade e o trabalho docente, mediada pelas políticas de valorização, observou-se que as políticas de valorização implementadas pelos Governos analisados, não proporcionam satisfação aos docentes. Pelo contrário, essas políticas (valorização salarial, bônus, plano de cargos e salários), que trazem nos seus discursos uma mensagem de valorização e melhoria nas condições de trabalho dos docentes, em nada contribuem para que a categoria se sinta valorizada, reconhecida e prestigiada.

A política de bonificação instituída pelo Bônus de Desempenho Educacional, Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008, traz em seu texto, como um dos seus objetivos o fortalecimento da política de valorização e remuneração dos profissionais da educação. No entanto, não se pode compreender como políticas de valorização, que possam levar uma

categoria profissional a uma situação de prazer e felicidade no trabalho. Esse tipo de política, no seu limite, se expressa numa forma de dominação, traduzida pelo controle, medo, pressão, ao tempo em que seduz por meio de ganhos monetários.

Para além do sofrimento no trabalho docente, entende-se que o não enfrentamento dos problemas existentes nas organizações escolares, os quais são decorrentes, sobretudo, das políticas educacionais implementadas nas últimas décadas no país, tem colocado em cheque a eficácia dessas políticas para a melhoria da educação.

Dessa forma, a intensificação e precarização do trabalho docente, que podem resultar em sofrimento laboral, são resultado das políticas neoliberais, as quais trazem subjacentes desregulação, privatização, flexibilização, com a conseqüente remoção das proteções sociais nas relações trabalhistas, além do empobrecimento da educação pública.

Assim, o que se pode observar é que o mal-estar invade os ambientes docentes, trazendo desmotivação e insatisfação, minando projetos individuais e coletivos e pondo em risco as próprias metas educacionais. Nesse sentido, o docente engaja sua subjetividade em um mundo hierarquizado e repleto de constrangimento e ainda de dominação.

Disto decorre que além da questão salarial, a liberdade, a justiça, a amizade, o reconhecimento e a solidariedade no ambiente laboral, se constituem em meios para o alcance da felicidade no trabalho.

Nesse sentido, entende-se que a política educacional desenvolvida no Estado de Pernambuco, a qual responsabiliza sobremaneira os docentes pelo sucesso escolar, institui um clima de competitividade entre as escolas para obtenção dos melhores índices nos sistemas de avaliação de educacionais, que pode levar ao esgarçamento dos laços de solidariedade e amizade no ambiente laboral.

A ausência de reconhecimento e de valorização no trabalho são queixas recorrentes entre os professores. Esse reconhecimento só se dá de forma residual, focado em resultados auferidos pelos índices educacionais, que como vimos, não são capazes de aferir o trabalho do professor.

Ao oferecer a sua contribuição laboral à sociedade, o docente, assim como qualquer trabalhador, espera uma retribuição que não se trata apenas de uma retribuição material, traduzida em salário, embora essa também seja importante, mas também de uma retribuição simbólica, traduzida em reconhecimento que pode transformar o esforço laboral em prazer, sendo esse entendido como uma das dimensões da felicidade no trabalho.

Nesse sentido, como mensurar o trabalho do professor contido na seguinte fala:

“Não quero que os meus alunos fiquem apenas decorando os nomes dos países, quero que tenham uma noção crítica de História ou Geografia” ... “Não basta que os alunos saibam fazer contas, é preciso que saibam raciocinar segundo a lógica matemática” ... “Mais importante do que as leis e os símbolos deste ou daquele país, procuro ensinar uma ética e uma moral capaz de transformá-lo em um cidadão” ... “Busco desenvolver em meus alunos a capacidade de crítica, o sentimento de justiça” ... “É preciso que o aluno traga sua realidade concreta para a sala de aula, ou é preciso levar a realidade concreta para a sala de aula” (CODO e VASQUES-MENEZES, 1999, p. 40).

Certamente, não será por meio de testes padronizados que se mensura o trabalho desse professor. Entende-se que a fala: “professora obrigado por ter me dado fome de história”, citada pela representante do Sintepe, é muito mais ilustrativa dos ganhos educacionais obtidos pelo aluno do que as notas obtidas nos testes do SAEPE.

É nesse reconhecimento do trabalho realizado que, de acordo com Tardif e Lessard (2014b), a docência pode ser considerada um “ofício feliz”. Essa felicidade advém de trabalhar com crianças e jovens ajudando-os a fazer descobertas. Para muitos professores o amor pelos alunos é algo decisivo para a escolha e perseverança na docência. É essa a razão pela qual se torna difícil e por vezes, insuportável a atividade docente, quando as relações com o aluno param de nutrir afetivamente o professor.

A Psicodinâmica do Trabalho enfatiza a importância do reconhecimento no cotidiano das organizações. Para Dejourns (1992) é comum encontrar nos trabalhadores uma queixa relativa à falta de reconhecimento. Para o autor, o trabalho e o reconhecimento são duas dimensões inseparáveis.

Para Dejourns (2012) as formas de organização empresarial, do trabalho e de gestão com a tendência neoliberal, repousam em princípios que sugerem o sacrifício da subjetividade em nome da rentabilidade e da competitividade.

Observa-se também, que pressionados pelos sistemas de avaliação, os professores embora saibam como devem ensinar seus alunos, se veem impedidos de fazer corretamente seus trabalhos, como se pode perceber na seguinte fala:

[...] quando você fica fazendo aqueles exercícios de treinamento, não é o tipo de educação que a gente defende, mas é o tipo de educação que está

sendo implementada no Estado de Pernambuco e que as estatísticas mostram que melhorou. (Informação verbal)<sup>45</sup>

Para a Psicodinâmica do Trabalho, ser constrangido a executar mal o seu trabalho, como parece ser no explicitado acima, vem a ser uma fonte importante e extremamente frequente de sofrimento no trabalho, seja ele executado na indústria, nos serviços ou na administração (DEJOURS; BARROS; LANCMAN, 2016).

Nesses termos, Dejours (2012) expõe que essa tendência neoliberal no âmbito das organizações é traduzida pelo “recurso sistemático à *avaliação quantitativa e objetiva do trabalho* [...] porque persuadida pela dominação simbólica das ciências experimentais, pensa que tudo neste mundo é mensurável”. No entanto, continua, “numerosas avaliações, às vezes de grande complexidade e sofisticação, levam a absurdos e a injustiças intoleráveis em relação à contribuição efetiva dos que trabalham”. Sendo assim, por não se está medindo o real do trabalho, “a avaliação serve, sobretudo de meio de intimidação e dominação” (DEJOURS, 2012, p. 42, grifos do autor).

As consequências desse tipo de formas de organização do trabalho e gestão são “a individualização e o chamamento à concorrência generalizada entre as pessoas, entre às equipes, entre os serviços” (DEJOURS, 2012). Assim, as avaliações de desempenho, como formas de auferir ganhos monetários, levam ao desenvolvimento de condutas desleais de trabalho, a concorrência entre pares e à ruína das realizações solidárias. Disso resulta o agravamento das patologias mentais do trabalho, a exemplo da síndrome de *Bournout*, como já abordado.

Tudo isso apontado por Dejours, é possível de ser observado no trabalho realizado nas organizações de ensino público no Estado de Pernambuco que, embora não visem diretamente o lucro, tomam emprestado do paradigma neoliberal a crença no mercado, materializada nos princípios da chamada administração gerencialista.

Assim, guarda-se bastante semelhança entre os elementos tayloristas e o trabalho desenvolvido nas organizações escolares, onde os governos são marcadamente gerencialistas, como é o caso de Pernambuco. Segundo Antunes (2008) o taylorismo é:

---

<sup>45</sup>Entrevista concedida por Heleno Araújo, Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em 12/8/2019. Entrevistadora: Zarah Barbosa Lira.

Fundamentalmente como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem de produtos mais homogêneos, através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões (ANTUNES, 1995, p, 17, grifos do autor).

Os aspectos apontados acima são percebidos claramente no trabalho docente do sistema público estadual de Pernambuco, particularmente, no que concerne a cisão entre a ‘elaboração’ e a ‘execução’, vez que na utilização dos materiais apostilados os docentes apenas executam em salas de aula o que foi pensado pelos executores produtores dos materiais, bem como nos mecanismos de controle e avaliação sobre o trabalho docente.

Dessa forma, assim como no trabalho taylorista, o docente também deixa de ter controle sobre seu próprio trabalho, atuando de forma repetitiva na transmissão de conhecimentos previamente elaborados objetivando as avaliações padronizadas. O que nos autoriza a dizer que as propostas educacionais levadas a cabo para o ensino público em Pernambuco, oriundas de pressupostos de razões econômicas de modelos neoliberais, levam os docentes a vivenciarem um trabalho hierarquizado, repleto de constrangimento e de dominação que, no limite, podem ser fonte de desgaste e sofrimento no exercício da docência.

Das entrevistas realizadas tanto com a representante do Sintepe, como com o presidente CNTE, a questão salarial é apontada como um dos fatores mais denunciadores da desvalorização do trabalho docente. Nesse sentido, entende-se como crucial a incorporação da questão salarial como componente da dinâmica do reconhecimento.

Contudo, do que vimos aqui, pode-se concluir que não são apenas as condições materiais, incluindo salário e estrutura física de trabalho, que criam condições para um trabalho feliz. O reconhecimento dos esforços desenvolvidos pelos docentes, bem como a valorização do seu trabalho, são elementos que levam a uma condição de prazer.

Para o Sintepe e a CNTE salário, carreira e formação são elementos essenciais que devem fazer parte das políticas que visem à valorização docente. No entanto, o que se observa nas entrevistas dos membros dessas instituições representativas da categoria, é que os elementos constitutivos da valorização docente postos nos textos legislativos e nos programas de governo aqui analisados, não se materializam em ações efetivas.



Assim, a partir da articulação do estudo teórico com os achados empíricos, reuniu-se evidências para depreender que, se a mediação de políticas de valorização docente é essencial para a felicidade no trabalho, a superação do trabalho alienado, o qual retira do ser humano aquilo que lhe confere sua humanidade, é uma questão crucial para a fruição da atividade laboral, como condição para uma vida feliz no trabalho docente.

Nesses termos, Ricardo Antunes aponta que “a vida cotidiana não se mostra, então, como espaço por *excelência* da vida alienada, mas, ao contrário, como um campo de disputa entre a alienação e a desalienação” (ANTUNES, 2009, p. 159, grifo do autor).

Assim, deve-se pensar em políticas que retomem o domínio do professor sobre a organização do trabalho para dela obter a potencialidade de recursos para a autorrealização de um lado, e na aprendizagem do viver junto e da recomposição das ligações de solidariedade, de outro.

Concluimos dizendo: o professor é um profissional que merece todo o nosso respeito e admiração. Que o Estado e a sociedade reconheçam o seu valor. Que se contemplem aspectos nas políticas de valorização docente que possam ajudar os professores a tornar mais frequentes, no curso de seus trabalhos, os momentos de felicidade.

## REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila Costhek. **Uberização do trabalho**: subsunção real da viração. Disponível em: <http://passapalavra.info/2017/02/110685>. Acesso em 4 mar. 2020.

ADRIÃO, Theresa. A Educação Pública e sua Relação com o Setor Privado: implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 2 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. As relações entre o público e o privado na oferta educacional no Brasil. In: PINTO, José; SOUZA, Silvana (Orgs.). **Para Onde Vai o Dinheiro?** Caminhos e os caminhos do financiamento da educação. São Paulo: Xamã, 2014, p. 41-46.

AGOSTINHO, Santo. **Os Pensadores**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com>. Acesso em: 8 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Confissões**. 2007. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/dommarco42/confissoes-santo-agostinho>. Acesso em: 8 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Vida Feliz**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ALMEIDA, Patrícia Albieri; TARTUCE, Gisela Lobo B.P.; NUNES, Marina Muniz Rossa. Quais as Razões para a Baixa Atratividade da Docência por Alunos do Ensino Médio? **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 103-121, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acesso em: 5 abr. 2019.

ALTHUSSER, Louis. Materialismo histórico e materialismo dialético. In: ALTHUSSER, Louis; BADIOU, Alain (Org.). **Materialismo Histórico e Materialismo Dialético**. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda. 1979.

ANADON, Simone Barreto; GARCIA, Maria Manuela Alves. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.inicamp.br>. Acesso em: 17 mar. 2017

ANDRADE, Mário de. **Dicionário Musical Brasileiro**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1989.

ANTUNES, Arnaldo; FROMER, Marcelo; BRITTO, Sérgio. Comida. In: **Álbum Jesus Não Tem Dentes no País dos Banguelas**, da Banda Titãs, 1987. Disponível em: <https://youtube.com>. Acesso em: 18 nov. 2019

ANTUNES, Caio Antunes. **A Educação em Mészáros**: Trabalho, alienação e emancipação. (Coleção educação contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ANTUNES, Caio Sgarbi. **A Escola do Trabalho**: formação humana em Marx. 2016. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.unicamp.br/anurio/2016/FE/FE-tesedoutorado.html>. Acesso em 9 ago. 2017.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_, Ricardo. **O Caracol e a sua Concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. **A Sociedade dos Adoecimentos no Trabalho**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n123/0101-6628-sssoc-123-0407.pdf>. Acesso em 4 mar. 2020.

\_\_\_\_\_, Ricardo. **O Privilégio da Servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

APPLE, Michael. **Trabalho e Identidade Docente e Textos**: economia política das relações de classe e gênero. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

AQUINO, Tomás de. **Sobre o prazer**: comentário à Ética de Aristóteles (livro X). Tradução de Tiago Tondinelli. Campinas, SP: Ecclesiae, 2013.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio Brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. 1ª Edição Eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. (Série Clássicos Edipro). Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2014.

ARROYO, Miguel González. A escola possível é possível? In: ARROYO, Miguel González. (Org.) **Da Escola Carente à Escola Possível**. 3. Ed. São Paulo: Loyola, 1991.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SANCHES, Ydeliz Coelho de Souza. Transformação social: uma possibilidade da educação escolar? In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A Teoria do Valor em Marx e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2013.

BACCIN, Eclea Vanessa Canei; SHIROMA, Eneida Oto. A Intensificação e Precarização do Trabalho Docente nos Institutos Federais. **Revista Pedagógica**, v.18, n. 39, Set./Dez. 2016.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball**: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. 2009. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br> Acesso em: 5 abr. 2019.

BARBOSA, Cláudio Luís de Alvarenga. **O Problema da Felicidade no Pensamento de Karl Marx**. 2008. Dissertação (Mestrado), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 26 nov. 2018.

BATISTA, Analía Soria.; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: **Educação: Carinho e Trabalho**. 2.ed. Petrópolis: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2000.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: Fundamentos e História**. São Paulo: Cortez, 2008.

BENDASSOLLI, Pedro. Felicidade e Trabalho. **GV-executivo**, v. 6, n. 4, jul-ago, 2007.

BETTO, Frei. **Felicidade Foi-se Embora?** Frei Betto, Leonardo Boff, Mário Sergio Cortella. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BEZERRA, David Araújo. **Diferenças e Semelhanças Entre os Conceitos de Felicidade em Epicuro e Sêneca**. 2012. Tese (Doutorado), Instituto de Filosofia em Ciências

Humanas. Unicamp. Campinas, 2012. Disponível em: [www.repositorio.unicamp.br](http://www.repositorio.unicamp.br). Acesso em 5 jun. 2018.

BINI, Edson. Apresentação: **Ética a Nicômaco**. São Paulo: EDIPERO, 2014.

BLOCH, Ernst. **O Princípio Esperança I**. Rio de Janeiro, EdUERJ: Contraponto, 2005.

\_\_\_\_\_, Ernst. **O Princípio Esperança III**. Rio de Janeiro, EdUERJ: Contraponto, 2006.

BOFF, Leonardo. Felicidade: não correr atrás de borboletas, mas cuidar do jardim para atraí-las. In: **Felicidade foi-se embora?** BETTO, Frei; BOFF, Leonardo; CORTELLA, Mário Sérgio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL cai 16 posições em ranking global da felicidade em quatro anos. **G1**. 20 mar. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/03/20/brasil-cai-16-posicoes-em-ranking-global-da-felicidade-em-quatro-anos.ghtml> Acesso em: 20 mar 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1998. Brasília, DF

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de

2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17. Fev. 2017a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.467**, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14. Jul. 2017b.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.465**, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02. Jan, 2019.

BRAGA, Ruy. Democracia, Trabalho e Socialismo. In: NETO, José Paulo (Org.). **Curso Livre Marx-Engels: a criação destruidora**. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2015.

BRAYNER, Flávio. Educação e Republicanismo. Brasília: Liber Livro, 2008.

\_\_\_\_\_. Efeito Iatrogênico. In: **Opinião JC**. Jornal do Commercio. Recife. 8 set. 2015.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a Cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional**. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, 1998.

BRUCKNER, Pascal. **A Euforia Perpétua: ensaios sobre o dever de felicidade**. Tradução de Rejane Janowitz. 5. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2016.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão Escolar em Instituições de Ensino Médio: entre a gestão democrática e a gerencial. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 32, n. 116, p. 745-770, jul/set, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a08v32n116.pdf>. Acesso em: 22 Jan. 2019.

CAMPOS, Roberta. **Minha Felicidade**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/roupa-nova/63838/>. Acesso em 9 nov. 2019.

CASTRO, Josué. **Homens e Caranguejos**. São Paulo, Brasiliense, 1967.

CHANLAT, Jean François. O gerencialismo e a Ética do Bem Comum: a questão da motivação para o trabalho nos serviços públicos. In: VII Congresso Internacional del CLAD sobre la reforma del estado y de la administración publica. **Anais**. Lisboa: CLAD, 2002. P. 8-11.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CÍCERO, Marco Túlio. **A Virtude e a Felicidade**. Tradução Carlos Ancêde Nougé. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CIDINHO; DOCA. Rap da Felicidade. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/cidinho-e-doca/235293/>. Acesso em: 9 Nov. 2019.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Piso e Carreira Andam Juntos para Valorizar os Profissionais da Educação Pública**. 2015. Disponível em: [http://www.ente.org.br/images/stories/2015/cartilha\\_piso\\_e\\_carreira\\_final\\_web.pdf](http://www.ente.org.br/images/stories/2015/cartilha_piso_e_carreira_final_web.pdf). Acesso em: 9 abr. 2019.

CODO, Wanderley (org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e Afetividade. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. Educar, Educador. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CONTE-SPONVILLE, André. **A Felicidade, Desesperadamente**. Tradução Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes – Selo Martins, 2015.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow: the psychology of optimal experience**. New York: Harper & Row, 1990.

DAHER, Júlia. Qual é o impacto da extinção da secretaria responsável pelo Plano Nacional de Educação? **De olho nos planos**. 2019. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-sade/> Acesso em: 24 mai. 2019.

DANTAS, Ana Nestal de Almeida Martins Roque. **A Felicidade Enquanto Recurso Emocional Socialmente Desigual**: para uma abordagem sociológica do sentir. 2015. Tese (Doutorado), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova Lisboa, Lisboa-PT, 2015. Disponível em: [https://run.unl.pt/bitstream/10362/15119/1/TeseDoutoramento\\_AnaRoqueDantas.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/15119/1/TeseDoutoramento_AnaRoqueDantas.pdf). Acesso em: 25 nov. 2018.

DEJOURS, Christophe. **A Loucura do Trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. Tradução de Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. 5ª Ed. Ampliada. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.

\_\_\_\_\_. **A Banalização da Injustiça Social**. Tradução de Luiz Alberto Monjardim.- Reimpressão – Rio de Janeiro; Editora FGV, 2007.

\_\_\_\_\_. **Trabalho Vivo**: trabalho e emancipação. Tradução Franck Soudant. Brasília: Paralelo 15, 2012.

\_\_\_\_\_. A sublimação, entre sofrimento e prazer no trabalho. **Revista Portuguesa de Psicanálise**, v. 33, n. 2, p. 9-28. 2013. Disponível em: <http://docplayer.com.br?24920304-A-sublimacao-ente-sofrimento-e-prazer-no-trabalho-1.html>. Acesso em: 3 mai. 2019.

DEJOURS, C.; BARROS, J.; LANCMAN, S. A centralidade do trabalho para a construção da saúde. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 27, n. 2, p. 228-235, 17 ago. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rto/article/download/119227/116632/0>. Acesso em: 6 mai. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/ ANPAE, 2017.

DUARTE, Alexandre William Barbosa. **A Nova Gestão Pública na Educação em Minas Gerais e Pernambuco**: as políticas, os atores e seus discursos. 2019. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte - MG, 2019.



DUARTE, Alexandre William Barbosa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Valorização Profissional Docente nos Sistemas de Ensino de Minas Gerais e Pernambuco. **Práxis Educacional**, v. 10, n. 17. 2014. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/780>. Acesso em: 2 Jun. 2015.

EBERLE, André; BRUNING, Camila. Prazer e Sofrimento nas Organizações: um resumo introdutório à teoria psicodinâmica do Trabalho. **Revista Organizacional Sistêmica**, v. 4, n. 2, jul/dez. 2013. Disponível em: <https://www.uninter.com/revistaorganizacaosistemica/index.php/organizacaoSistemica/artic le/view/245/101>. Acesso em 1º mai. 2019

ENGUIITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

EPICURO. **Carta Sobre a Felicidade**: (a Meneceu). Tradução e apresentação de Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

ESTEVE, José Manuel. **O Mal-Estar Docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, Edusc, 1999.

FALEIROS, Vicente de Paula. A política social do Estado capitalista: as funções da previdência e da assistência sociais. São Paulo: Cortez, 1980.

FARJADO, Vanessa. “me sinto uma rainha”, diz brasileira professora no país nº 1 em educação. **G1**. Globo.com. 03/06/2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/06/me-sinto-uma-rainha-diz-brasileira-professora-no-pais-n-1-em-educacao.html>. Acesso em: 4 set. 2016.

FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional, Docentes y Trabajo em Argentina y Brasil. In: FELDFEBER, Miram; OLIVEIRA, Dalila Andrade (comps.) **Políticas Educativas y Trabajo Docente**: nuevas regulaciones? nuevos sujetos? Buenos Ayres, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

FERACINE, Luiz. Apresentação: **A Vida Feliz**. 2. ed. São Paulo: Escala, 2009.

FERREIRA, Carlos Serrano. Pauperização e Alienação do Trabalho Docente: contradições e perspectivas para o movimento dos trabalhadores de educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 62-71; fev. 2011. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3923>. Acesso em 21 set. 2017.

FERREIRA, M. C.; MENDES, A. M. **Trabalho e Riscos de Adoecimento**: o caso dos auditores-fiscais da Previdência Social brasileira. Brasília: Edições Ler, Pensar e Agir, 2003.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 32, n. 93, mai/ago. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200025](http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025) Acesso em: 22 Jan. 2019.

FOLETTI, Alexandre. A Felicidade para São Tomás de Aquino. **Universo da Filosofia**. 13 Jan. 2018. Disponível em: <https://universodafilosofia.com/2018/01/felicidade-para-sao-tomas-de-aquino/>

FRAZÃO, Dilva. Biografia de Marco Túlio Cícero. **Ebiografia**. 2018. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/marco\\_tulio\\_cicero/](https://www.ebiografia.com/marco_tulio_cicero/). Acesso em: 22 nov. 2018

FREITAS, Lêda Gonçalves; FACAS, Emílio Peres. Vivências de Prazer-Sufrimento no Contexto de Trabalho dos Professores. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v.13, nº 1. Rio de Janeiro. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo> Acesso em: 30 abr. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: A consolidação do neotecnicismo no Brasil. In: **Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, X, 2011, Rio de Janeiro. Políticas Públicas, Movimentos Sociais: Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook3.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2019

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan. 2001. Disponível em: <https://periodios.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em 12 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A Experiência do Trabalho e a Educação Básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio Brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. 1ª Edição Eletrônica. Uberlândia/Minas Gerais: Navegando Publicações, 2019.

FREUD, Sigmund. O mal-estar da civilização. In: **O mal-estar da civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos** (Sigmund Freud, Obras Completas, vol. 18). São Paulo. Companhia das Letras, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2813/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_049.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2813/1/FPF_PTPF_12_049.pdf). Acesso em: 02 jan. 2020.

GIANELLI, Carlos Gregório dos Santos. Quando a Natureza Rege: relatos de cantos de trabalho. **História Oral**, v. 15, n. 1, p. 35-53. Jan-jun. 2012. Disponível em: [www.revista.historiaoral.org.br](http://www.revista.historiaoral.org.br). Acesso em: 19 set. 2019.

GIANNETTI, Eduardo. **Felicidade**: diálogos sobre o bem-estar na civilização. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **Liberdade, Felicidade & Foda-se!** São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

GOMES, Arantes. O que o governador Paulo Câmara pensa sobre a educação em Pernambuco? Disponível em: <https://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/artigos/dacategoria/4142-o-que-governador-paulo-camara-pensa-sobre-educacao-em-pernambuco>. Acesso em: 9 nov. 2019.

GOMIDE, Denise Camargo. **O Materialismo Histórico-Dialético como Enfoque Metodológico para a Pesquisa sobre Políticas Educacionais**. Disponível em: [www.histedbre.fe.unicamp.br](http://www.histedbre.fe.unicamp.br) Acesso em 10 dez. 2016

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1991.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUIMARAES, Liliana Andolpho Magalhães; RIMOLI, Adriana Odalia. "Mobbing" (assédio psicológico) no trabalho: uma síndrome psicossocial multidimensional. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 183-191, Aug. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-37722006000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-37722006000200008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 5 jan 2020.

HARVEY, David. **17 Contradições e o Fim do Capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016

HELLER, Agnes. **Para Mudar a Vida**: Felicidade, liberdade e democracia. Entrevista a Ferdinando Adornato. São Paulo-SP. Editora Brasiliense S.A. 1982.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho Docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 25 mai. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2019**. 2019.

JACOMINI, Maria Aparecida. O trabalho como finalidade da educação na Constituição de 1988 e na LDB de 1996: uma análise a partir da teoria do valor em Marx. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A Teoria do Valor em Marx e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2013.

JESUS, Saúl Neves de. **Motivação para a Profissão Docente**: contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro: Editora Estante, 1996.

KONDER, Leandro. **Marxismo e Alienação**: contribuição para o estudo do conceito marxista de alienação. São Paulo: Expressão Popular, 2ª Ed. 2009.

KRAWCZK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. In: **Retratos da Escola**, v. 11, n.20, jan/jun. 2017, Brasília: CNTE, 2017.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. Trabalho Docente: forma transitória de trabalho. In: **VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**, 2006, Campinas. 20 Anos do HISTEDBR: Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br](http://www.histedbr.fe.unicamp.br). Acesso em: 17 set. 2017.

LAYARD, Richard. **Felicidade**: lições de uma nova ciência. Tradução Maria Clara de Biase W. Fernandes. Rio de Janeiro: Best Seller, 2008.

LEBELL, Sharon. **A Arte de Viver**/Epicteto; uma nova interpretação de Sharon Lebell. Tradução de Maria Luzia Newlands da Silveira. Rio de Janeiro: Sextante, 2018

LEHER, Roberto. Valorização do Magistério. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br>. Acesso em: 27 mar. 2019

\_\_\_\_\_. “Vouchers” educacionais: encontro de fundamentalismos na ofensiva contra a escola pública. **Revista Carta Capital**. Disponível em [www.cartamaior.com.br](http://www.cartamaior.com.br). Acesso em: 26 jan. 2020.

LENOIR, Frédéric. **Sobre a Felicidade**: uma viagem filosófica. Tradução Véra Lucia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2016.

LESSARD, Claude. Regulação Múltipla e Autonomia Profissional dos Professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. P. 143-163, dez. 2006. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 9 abr. 2019.

LIPOVETSKY, Gilles. **A Felicidade Paradoxal**: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. Lisboa-PT: Edições 70, LDA. 2017.

LOPES, Josefa Batista. **Tendências nas Formas de Organização da Luta Emancipatória na Atual Fase do Capitalismo**. In: Congresso Brasileiro de Serviço Social – CBAS. 2013. Águas de Lindóia - São Paulo: CBAS, 2013.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, tradução de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 4, p. 1-18, 1978.

\_\_\_\_\_. **Para uma Ontologia do Ser Social I** / György Lukács; tradução Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. - São Paulo: Boitempo, 2012.

MACHADO, Larissa Araújo Bastos. **Mal-Estar/Bem-Estar e Profissionalização Docente**: um estudo de produções acadêmicas brasileiras. 2014. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, 2014. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br>. Acesso em: 15 mar. 2017.

MAEDA, Patrícia. O contrato intermitente. In: MAIOR, Jorge Luiz Souto; SEVERO, Valdete Souto (Coords). **Resistência: aportes teóricos contra o retrocesso trabalhista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017

MANCEBO, Deise. Agenda de Pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago, 2007. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 Jan. 2019.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda., 1969.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro III, vol. VI, 1971.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. 9. ed. Livro 1, v. II. São Paulo: Difel, 1984.

\_\_\_\_\_. **Capítulo VI inédito de O Capital**. São Paulo: Moraes, 1985.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política. 2 ed. (Coleção Os Economistas). São Paulo: Nova Cultural, 1985.

\_\_\_\_\_. **Sobre o Suicídio**. Tradução de Rubens Enderle e Francisco Fontanella. – São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**; tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução de Mario Duayer, Nélio Schneider (colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo, 2011

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Manuscritos Econômico-Filosóficos e Outros Textos Escolhidos**. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Editora Abril S.A. Cultural e Industrial, 1974.

\_\_\_\_\_. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo, Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000

MELO, Savana Diniz Gomes; AUGUSTO, Maria Helena. Reformas educacionais y precarización del trabajo docente: el caso de Minas Gerais, Brasil. In: **Políticas educativas**

**ytrabajo docente:** nuevas regulaciones. Nuevos sujetos? Deolidia Martinez ET AL (Org.). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

MENDES, Maria Luiza Maciel. **A Tradução do Fracasso:** *burnout* em professores do Recife. 2015. Tese (Doutorado). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2015. Disponível em: <repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/15778/Tese%FINAL52 BURNOUT%20%283%29-editada%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 6 dez. 2016.

MENDES, Ana Magnólia. Prazer, reconhecimento e transformação do sofrimento no trabalho. In: MENDES, Ana Magnólia (Org.) **Trabalho e Saúde:** o sujeito entre emancipação e servidão. 1ª ed. (ano 2008), 3ª reimpr/Curitiba: Juruá. 2011.

MENDES, Valdelaine da Rosa. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A Teoria do Valor em Marx e a Educação.** São Paulo: Cortez, 2013.

MÉSZÁROS, István. Marx: a teoria da alienação. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores, 1981

\_\_\_\_\_. **Para Além do Capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo-SP: Boitempo, 2002

\_\_\_\_\_. **A Educação para Além do Capital.** São Paulo, Boitempo, 2008.

MINOIS, Georges. **A Idade de Ouro:** história da busca da felicidade. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MINTO, César Augusto. (Contra) reformas na educação brasileira: ontem e hoje. In: PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. (Orgs.). **As (contra) Reformas na Educação Hoje.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

MOTTA, Ana Raquel. O Papel da música nas atividades de trabalho. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso** [online], São Paulo, v. 10, n. 2, p. 90-114, Ago. 2015. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/bak/v10n2/2176-4573-bak-10-02-0090.pdf](http://www.scielo.br/pdf/bak/v10n2/2176-4573-bak-10-02-0090.pdf). Acesso em: 19 set. 2019.

NASCIMENTO JÚNIOR, Luiz Gonzaga. É. In: **Álbum Corações Marginais**, 1988. Disponível em: <https://www.youtube.com>. Acesso em: 18 nov. 2019.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. As Políticas Neoliberais e a Formação de Professores: propostas de formação simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: NETO, A.S.; MACIEL, L. S. B (Org.) **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução Crítica**. São Paulo: Cortez, 2008.

OCDE. Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico. **Education at a Glance 2016: OECD Indicators**, OECD Publishing, Paris, 2018. Disponível em: <http://www.oecd.org> . Acesso em: 14 nov. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As Reformas Educacionais e suas Repercussões sobre o Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte. Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. El Trabajo Docente Y la Nueva Regulación Educativa em América Latina. In: FELDFEBER, Miriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade (comps.). **Políticas Educativas y Trabajo Docente: nuevas regulaciones? nuevos sujetos?**. Buenos Ayres, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; CLEMENTINO, Ana Maria. As políticas de responsabilização na Educação nos estados do Nordeste. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; RODRIGUES, Cibele Maria Lima (Org.). **A Política Educacional em Contexto de Desigualdades: uma análise das redes públicas de ensino da região Nordeste**. Campinas: Mercado das letras, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga; Grupo de Estudos sobre Políticas Públicas e Trabalho Docente; Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco. **Trabalho na Educação Básica em Pernambuco**. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *et al.* **Indicadores do Trabalho Docente na Educação Básica**. MG. Belo Horizonte. Fino Traço, 2017.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. O Mal-Estar Docente Como Fenômeno da Modernidade: os problemas no país das maravilhas. **Ciência & Cognição**, Rio de Janeiro, v.7, p. 27-41, mar. 2006.



OLIVEIRA, José Rogério de. **A Política de Valor e Des-valor no Trabalho Docente nos Documentos da OCDE**. 2018. Dissertação (Mestrado), da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/32835> Acesso em: 8 out. 2019.

OLIVEIRA, Lilian Haffner da Rocha. A teoria do valor em Marx e a organização do trabalho coletivo na escola: elementos para uma reflexão crítica. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A Teoria do Valor em Marx e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Maria das Graças Corrêa de. Política educacional do governo Marco Antônio Maciel de Oliveira: 1979-1982. In: OLIVEIRA, Maria das Graças de. (Org.) *et.al.* **Continuidades e Descontinuidades das Políticas de Educação Básica: o caso de Pernambuco**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

\_\_\_\_\_. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: [www.sielo.br](http://www.sielo.br). Acesso em: 20 mai. 2015.

OTTO. A Noite Mais Linda Do Mundo. In: **Álbum The Moon 111**, 2012. Disponível em: <http://www.discogs.com>. Acesso em: 19 nov. 2019.

PALUDO, Simone dos Santos; KOLLER, Silvia Helena. Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 9-20, Apr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia>. Acesso em: 23 nov. 2018.

PARO, Vitor Henrique. Políticas Educacionais: Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: \_\_\_\_\_. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_. **Administração Escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. São Paulo: Ática, 2007

\_\_\_\_\_. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz; FIDALGO, Fernandes Selmar Rocha. A Lógica Brasileira da Avaliação: impactos no currículo escolar a partir do índice de desenvolvimento da educação básica. **Educação, Sociedade & Cultura**, nº 34, 2011, 103-

116. Disponível em:

[http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC34/ESC34\\_OutrosArtigos\\_Paschoalino.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC34/ESC34_OutrosArtigos_Paschoalino.pdf). Acesso: 19 mai. 2014.

PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. (Orgs.). **As (contra) Reformas na Educação Hoje**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

PERCY, Allan. **Skakespeare para apaixonados**. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2014

PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice Mencarini. (Orgs.). **Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

PERNAMBUCO. **Lei nº 12.252**, de 8 de julho de 2002. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. 2002. Diário Oficial do Estado de Pernambuco, Recife, 9 jul. 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.273**, de 5 de julho de 2007. Estabelece normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco. 2007. Diário Oficial do Estado de Pernambuco, Recife, 6 jul. 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Programa de Modernização da Gestão Pública: Metas para Educação**. 2008a. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/pmg.html>. Acesso em 12 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.486**, de 1º de jul. de 2008. Institui o Bônus de Desempenho Educacional-BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. 2008b. Diário Oficial do Estado de Pernambuco, Recife, 2 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual de Indicadores – Lei de Responsabilidade Educacional**. Secretaria de Educação de Pernambuco. 2017. Disponível em [www.alepe.gov.br](http://www.alepe.gov.br). Acesso em 11 Jul. 2019.

PERONI, Vera. **Política Educacional e o Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PONDÉ, Luiz Felipe. Felicidade 2. In: **Jornal do Commercio**. Social 1. Edição de 9 nov. 2018.

RAMOS, Gécica Priscila. **Entre a Proposta e o Pretexto da Qualidade do Ensino**: uma leitura sobre os liames da valorização docente a partir do FUNDEF. 2008. 311f. Tese (Doutorado), Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufscar.br>. Acesso em: 30 Abr. 2019.

RANIERI, Jesus. Apresentação: Sobre os Chamados Manuscritos Econômico-Filosóficos de Karl Marx. In: Marx, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004, p. 11-7

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano** – como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre, Sulina: 2011.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. O Bem-Estar Docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. *Acta in Scientiarum, Education*, v. 36, n. 2, 2014. Disponível em: [www.uem.br/acta](http://www.uem.br/acta). Acesso em: 16 de mai. 2019

REIS, Nando. Eu e a Felicidade. In: Álbum **Luau**, 2007. Disponível em: <https://www.houtube.com>. Acesso em: 18 nov. 2019.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ROUPA NOVA, Grupo. **Felicidade**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/roupa-nova/63838/>. Acesso em: 9 nov. 2019.

RUSSEL, Bertrand. **A Conquista da Felicidade**. Tradução Brenno Silveira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

SADER, Emir. Apresentação. A ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feurbach, B. Bauer e Stimer, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. Prefácio: A educação para além do capital. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 15.

SALVADOR ET AL. **Privatização e Mercantilização da Educação Básica no Brasil**. Brasília, DF: Universidade de Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 7. Ed. Capinas: Autores Associados, 2000.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Diretrizes do Banco Mundial para a inserção da lógica capitalista nas escolas brasileiras. In: PARO, Vitor (org.). **A Teoria do Valor em Marx e a Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A Arte de Ser Feliz**: expostas em 50 máximas. Tradução de Marion Fleischer, Eduardo Brandão, Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. A Felicidade Paradoxal: ensaios sobre a sociedade de hiperconsumo. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 203-204, Mar. 2009. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 29 out. 2018.

SÊNECA. **A Vida Feliz**. Tradução Luiz Feracine. 2. ed. São Paulo: Escala, 2009.

SENNA, Viviane. O Programa Acelera Brasil. **Em aberto**, Brasília, MEC/INEP, v. 17, n. 71, p. 145-148, 2000.

SILVA, Alison Fagner de Sousa e. **A Reforma do Estado e o Modelo Gerencial da Educação na Rede Pública Estadual de Pernambuco (2007-2010)**: um estudo das políticas de formação continuada de professores do ensino médio. 2013. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4787/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2019.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. *Accountability e Intensificação do Trabalho Docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco*. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 117-140, jan./jun.2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 7 Set. 2019.

SINTEPE. Bônus não é 14º salário. Disponível em: <http://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/component/content/article/89-destaque/4428-bonus-nao-e-14o-salario-> Acesso em: 6 Dez. 2016.

SORATTO, Lúcia; OLIVIER-HECKLER, Cristiane. Trabalho: atividade humana por excelência. In: **Educação**: carinho e trabalho. Wanderley Codo (coord.). Petrópolis, RJ:

Vozes/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014a.

\_\_\_\_\_. **O Ofício de Professor**: história, perspectiva e desafios internacionais. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014b.

TEATRO MÁGICO. Felicidade. In: **Álbum A Sociedade do Espetáculo**, 2011. Disponível em: <http://www.youtube.com>. Acesso em: 18 de nov. 2019

TIBURI, Márcia. Indústria Cultural da Felicidade. **Revista Cult**. 2015. Disponível em: <http://revistacult.uol.br/home/2011/07/industria-cultural-da-felicidade/>. Acesso em: 14 nov. 2018

TOM, Jobim; MORAIS, Vinícius. A Felicidade. In: **Álbum Orfeu Negro**, 1959. Disponível em: <https://outroscriticos.com>. Acesso em: 18 nov. 2019.

TONDINELLI, Tiago. Apresentação: **Sobre os Prazeres**: comentário ao décimo livro da ética de Aristóteles. Campinas, SP: Ecclesiae, 2013.

TUMOLO, Paulo Sérgio. O Trabalho na Forma Social do Capital e o Trabalho como Princípio Educativo: uma articulação possível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, Apr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/allv2690.pdf> Acesso em: 14 mai. 2019.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho Docente e Capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, Apr. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 set. 2017.

VARELA, Raquel. Coord. **Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação**. Lisboa, Fenprof/FCSH, 2018.

VOLPI, Franco. Introdução: **A Arte de Ser Feliz**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEBER, Silke. O Plano Nacional de Educação e a Valorização Docente: confluência do debate nacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set-dez, 2015. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccdes-35-97-00495.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccdes-35-97-00495.pdf). Acesso em: 9 abr. 2019.

XANDE, de Pilares; BERNINI, Gilson; MADUREIRA, Carlinhos. **Tá Escrito**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/grupo-revelacao/ta-escrito.html>. Acesso em: 9 Nov. 2018.

## APÊNDICE A – Autorização para divulgação de entrevista oral

### Autorização para divulgação de entrevista oral

Pelo presente documento, eu

**Entrevistada:** \_\_\_\_\_,

RG: \_\_\_\_\_ emitido pelo(a): \_\_\_\_\_,

domiciliada/residente em (Av./Rua/nº./complemento/Cidade/Estado/CEP):

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_,

**declaro ceder à doutoranda Zarah Barbosa Lira, do Programa de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)**

CPF: \_252.729.694-72 RG: \_2.030.185 SSP-

domiciliada/residente em na Rua Leonardo Bezerra Cavalcante, 340, ap. 701 – Bairro da Jaqueira, CEP: . 52.060-030 – Recife-PE.

**sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei à doutoranda/entrevistadora aqui referida na cidade de Recife, Estado de Pernambuco, como subsídio à construção de sua tese de Doutorado em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão.** A doutoranda acima citada fica conseqüentemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de garantia da integridade de seu conteúdo e identificação de fonte e autor. -----

Local e Data:

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 (assinatura do entrevistada/depoente)