

ÓCIO E TRABALHO DOCENTE

UM ESTUDO EM
SOBRADINHO-RS
E MUNICÍPIOS
CIRCUNVIZINHOS



Eliane Juraski Camillo



**ÓCIO E TRABALHO DOCENTE:
UM ESTUDO EM SOBRADINHO-RS E
MUNICÍPIOS CIRCUNVIZINHOS**



Reitor
Vilmar Thomé
Vice-Reitor
Eltor Breunig
Pró-Reitora de Graduação
Carmen Lúcia de Lima Helfer
Pró-Reitor de Pesquisa
e Pós-Graduação
Rogério Leandro Lima da Silveira
Pró-Reitor de Administração
Jaime Laufer
Pró-Reitor de Planejamento
e Desenvolvimento Institucional
João Pedro Schmidt
Pró-Reitora de Extensão
e Relações Comunitárias
Ana Luiza Texeira de Menezes

EDITORA DA UNISC

Editora
Helga Haas

COMISSÃO EDITORIAL

Helga Haas - Presidente
Rogério Leandro Lima da Silveira
Cristina Luisa Eick
Eunice Terezinha Piazza Gai
José Martinho Rodrigues Remedi
Ricardo Hermany
Sérgio Schaefer
Wolmar Alípio Severo Filho



Avenida Independência, 2293
Fones: (51) 3717-7461 e 3717-7462 - Fax: (051) 3717-7402
96815-900 - Santa Cruz do Sul - RS

E-mail: editora@unisc.br - www.unisc.br/edunisc

Eliane Juraski Camillo

**ÓCIO E TRABALHO DOCENTE:
UM ESTUDO EM SOBRADINHO-RS E
MUNICÍPIOS CIRCUNVIZINHOS**

Santa Cruz do Sul
EDUNISC
2013

© Copyright: Da autora
1ª edição 2013

Direitos reservados desta edição:
Universidade de Santa Cruz do Sul

Capa: EDUNISC
Editoração: Clarice Agnes, Julio Cezar Souza de Mello

C183o Camillo, Eliane Juraski
Ócio e trabalho docente [recurso eletrônico] : um estudo
em Sobradinho-RS e municípios circunvizinhos / Eliane Juraski
Camillo. - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2013.

Dados eletrônicos.

Texto eletrônico.

Modo de acesso: World Wide Web: <www.unisc.br/edunisc>

1. Professores – Sobradinho (RS). 2. Prática de ensino. 3. Ócio.
I. Título.

CDD: 371.1098165

Bibliotecária responsável: Luciana Mota Abrão - CRB 10/2053

ISBN 978-85-7578-356-6

Dedico este trabalho a todos que, de uma forma ou de outra, têm sua vida entrelaçada com a causa educativa, acreditando na força transformadora da educação e do equilíbrio entre o trabalho e o ócio como vetores de autonomia, de emancipação e de humanização.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela pulsão do ser-mais, pela vontade incontida na crença da possibilidade de um amanhã melhor através da Educação.

Aos meus pais, meus primeiros educadores, que através de seu exemplo vivo, sempre me conduziram pelos caminhos seguros dos valores morais e da retidão de caráter.

Ao meu esposo Felipe, pelo companheirismo, pela força constante, pelo amor inabalável, pela paciência, pelo carinho, pela partilha das tarefas e da vida que me liberaram para o estudo, para as leituras e para a pesquisa, atividades que me são tão caras e prazerosas.

À minha filha Bianca, pela vivacidade perscrutadora, fazendo-me crer em um devir melhor com âncora na Educação.

À minha orientadora, professora Suzana, a mais altruísta das mulheres que tive o privilégio de conhecer e travar relações, pelos ensinamentos, pela amizade, pela palavra firme, pelos conselhos, pela agradabilíssima relação estabelecida, dando-me liberdade em trabalhar, impulsionando-me sempre avante, sem jamais cercear-me o pensamento, encorajando-me sempre à ação.

À minha coorientadora, professora Rosa, pelo carinho, pela confiança, pelos conselhos clarificantes, presença iluminadora nos momentos cruciais.

A todos os professores do Mestrado em Educação, que pela sua *práxis* muito me ensinaram, apontando-me caminhos em busca de pistas às minhas interrogações, aos quais dedico todo o meu respeito e admiração.

Ao PPGEDU, por contemplar não apenas uma educação utilitarista, mas por resgatar o que de mais supremo a Educação pode representar, com vistas sempre à humanização, às utopias, à possibilidade de um amanhã melhor.

À Unisc, pela concessão de bolsa de estudos, a qual foi vital para o prosseguimento da caminhada.

À Daiane, secretária do Programa, pela paciência, pelo carinho, pela eficiência, sempre pronta a auxiliar quando necessário.

“Observai como crescem os lírios do campo: não trabalham, nem fiam.”

(AT. 6, 28)

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Suzana Albornoz8

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 1 0

2 REFERENCIAL TEÓRICO12

2.1 CONTEXTUALIZANDO12

2.1.1 O nível macro12

2.1.2 O nível micro – contextualizando o lócus dos sujeitos da
pesquisa – a questão do fumo26

**3 BUSCANDO RESGATAR A DIGNIDADE DO TRABALHO DOCENTE:
EDUCAÇÃO, ÓCIO E TRABALHO DOCENTE**32

4 CLARIFICANDO O TEMA DA PESQUISA – O ÓCIO49

4.1 As modulações sofridas pelo ócio no decorrer da história.....55

4.2 Entendendo o ócio sob a perspectiva da influência da religião sobre
os assuntos mundanos59

4.3 A importância da ingerência da educação na busca do equilíbrio entre
trabalho e ócio.....62

5 METODOLOGIA65

6 A HISTÓRIA E A VIDA DAS HISTÓRIAS DE VIDA70

6.1 Estela70

6.2 Dulce80

6.3 Serena.....86

6.4 Jó.....92

6.5 Dolores.....97

6.6 Salomé103

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS108

REFERÊNCIAS113



PREFÁCIO

Com o título *ÓCIO E TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO EM SOBRADINHO / RS E MUNICÍPIOS CIRCUNVIZINHOS*, a professora Eliane Juraski Camillo apresentou, em setembro de 2011, sua dissertação de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul / UNISC. Coube-me orientar a elaboração de sua pesquisa, o que, mais que esforço, foi fonte de satisfação e de aprendizagem para a orientadora. Sendo Eliane autônoma e criativa em suas formulações de objetivos, decisões de leituras e redação de textos, minha tarefa se tornou um jugo suave e, daquele diálogo, além deste livro nasceu uma amizade que vem expressar-se por este prefácio.

Nesta ocasião, apenas desejo destacar alguns aspectos particulares, deixando à própria autora o ensejo de apresentar, na Introdução do livro, os conteúdos específicos do seu trabalho. Antes de tudo, quero ressaltar a coragem intelectual contida na decisão de ocupar-se do tema do ócio, em nosso contexto de uma civilização do trabalho; numa sociedade – na qual se inserem e à qual correspondem as ciências humanas e as instituições universitárias – onde os nexos da produção se mantêm no centro das preocupações e, portanto, onde se mantém forte o preconceito com o não trabalho, que marca também a reflexão sobre a educação em cujo domínio esta pesquisa se situa. Na verdade, a coragem intelectual não foi a única virtude a acompanhar o tempo da elaboração deste livro, quando Eliane enfrentou vicissitudes inesperadas, quando sofreu um acidente penoso que veio a interpor-se entre a mestranda e seus objetivos acadêmicos imediatos, felizmente não por muito tempo, pois a então mestranda – hoje, autora – encontrou força de vontade extraordinária para logo superar os inconvenientes.

Estou certa de que, para o leitor, a leitura das páginas que se seguem será uma ocasião incomum de refletir sobre esse outro lado da vida, também chamado de “tempo livre” ou de “lazer”, que Eliane prefere dizer em sua expressão clássica, como “ócio”, significando o não trabalho, independentemente de ser ou não liberado de esforço físico, de compromissos ou de atividades planejadas socialmente. Trata-se desse outro lado da vida para além da produção profissional, que é tão relevante para o equilíbrio, a saúde, a integração social de qualquer pessoa, sem distinção de idade ou ofício, mas é especialmente importante para a realização dos professores – justamente, os sujeitos-objeto da pesquisa -, e isso, mesmo em relação ao seu desempenho como educadores, quando precisam dar muito de sua energia intelectual e afetiva para se tornarem presenças estimuladoras do crescimento e da aprendizagem de crianças, jovens ou adultos. Estou também convencida de que essa reflexão, hoje rara, é muito necessária, ainda mais em nosso tempo quando, pela elevada automação, a produção dispensou muito esforço requerido no passado



e, ao mesmo tempo, pelos progressos da ciência aplicada à medicina, estende-se a expectativa de vida e todos devemos preparar-nos para uma maturidade mais longa.

Para uma jovem autora, sem dúvida, este é um começo, e é um ótimo começo, cheio de esperanças e promessas. Ao trazer meus parabéns pela realização que é a publicação deste livro, faço votos, em escritos futuros, embora transite por outros motivos e autores, possa voltar mais vezes ao tema, relacionando-o com outros aspectos do universo da educação e de toda a experiência humana.

Suzana Albornoz



1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente dissertação é produto de uma investigação feita acerca das vivências de professores com o intuito de perquirir sobre o ócio e trabalho docente, mais especificamente sobre o lugar do ócio entre os professores atuantes no município de Sobradinho/RS e seus entornos. Tais municípios, no passado, pertenceram a Sobradinho, sendo que paulatinamente foram se desmembrando e consolidando, através das emancipações, sua independência política e administrativa. Nesta pesquisa, serão contemplados os municípios de Sobradinho, Segredo, Passa Sete, Arroio do Tigre e Ibarama. Em relação a estes, enfatiza-se que são municípios de pequeno porte, com pouca expressividade no cenário gaúcho e nacional. O maior deles obviamente é Sobradinho, que segundo dados oficiais do último censo do IBGE (2010), possui uma área territorial de cento e trinta quilômetros quadrados, com catorze mil, duzentos e oitenta e cinco habitantes.

O tema de investigação torna-se relevante, pois pretende exibir o quanto o ócio, algo tão importante no plano pessoal e profissional, pode estar ausente/presente na rotina dos seis sujeitos pesquisados, o que irá influenciar diretamente nas pessoas que irão ser e na qualidade do trabalho que irão desempenhar, considerando o atual contexto do capitalismo pós-moderno – em nível macro – bem como suas ramificações – em nível micro – as quais serão pormenorizadas a seguir.

Para que se inicie a compreensão sobre as motivações desta investigação, prescinde destacar-se que com a Revolução Industrial houve uma ruptura de hábitos de trabalho profundamente arraigados. O trabalho, conforme concebido atualmente, ou seja, atividade regular e ininterrupta, é assim tomada desde o século XVIII. Até então, nossos ancestrais valorizavam deveras o ócio e os benefícios por ele trazidos. Com a industrialização, veio uma reforma também da moral, haja vista que o trabalhador procurou buscar um ponto de equilíbrio entre o ócio, antes considerado tão importante, e a necessidade (imposta) de trabalho constante, condizente com a ânsia desmedida pelo ter dos capitalistas. E, na contemporaneidade, a situação em relação a este aspecto tem-se agravado. As pessoas trabalham cada vez mais para prover suas necessidades materiais, inclusive, os professores, responsáveis diretos pela formação humana. Se esses profissionais não tiverem o ócio como uma presença em sua rotina de trabalho, como terão o tempo necessário para o lazer? Para as atividades desinteressadas e que são tão prazerosas? Como esses profissionais conseguirão dar conta de uma formação humana que rompa com a semicultura e com a semiformação, se eles mesmos não têm tempo para a sua formação continuada?

Investigar sobre o tempo, a qualidade e os sentidos do ócio entre os sujeitos de pesquisa, bem como as implicações para a vida pessoal e profissional dos mesmos, analisando a maneira pela qual os desdobramentos da presença/ausência do ócio incidem na constituição desses sujeitos/profissionais é a intenção magna desta investigação. A mesma ainda intenta analisar a ausência ou presença do ócio junto ao trabalho realizado pelos docentes – seu trabalho propriamente dito – bem como as interferências sofridas na fase presente do capitalismo, ou seja, na atual era.



Outra pretensão é discorrer sobre o ócio, na moldura do chamado “tempo livre”, ligado ao descanso e ao lazer ou à recreação, em suas diversas dimensões, reais e imaginárias, e sua importância para o indivíduo e seu grupo, especialmente no que se refere ao público alvo a ser pesquisado, propondo estratégias e vislumbrando possibilidades de o ócio ser presença mais efetiva entre o público pesquisado, que ofereça possibilidades de humanização, garantindo, assim, benesses pessoais e profissionais, as quais incidirão direta e positivamente sobre a formação das futuras gerações.

O estudo está estruturado da seguinte maneira: primeiramente, busca-se traçar um painel esmiuçado sobre o contexto em que o hipotético problema ocorre, ou seja, a provável ausência do ócio entre os docentes. Este será analisado em nível macro e em nível micro – revelando a racionalidade que se sobrepuja tanto na sociedade como um todo, quanto a realidade examinada no *locus* da pesquisa, por influenciar diretamente na ocorrência da questão proposta para a mesma.

Já o próximo capítulo procura inventariar o entrelaçamento entre a educação, o trabalho docente e o ócio, na tentativa de clarificar conceitos pertinentes a esses tópicos, enquanto se envide esforços para se entender como se dá tal relação no contexto descrito, refletindo e examinando as motivações que incidem na intensificação do trabalho docente e seus corolários, responsáveis pela diminuição/ausência do ócio em suas vidas, bem como seus desdobramentos na história de vida dos sujeitos.

Através de um olhar meticuloso sobre a teoria do ócio, objetivando atingir seu âmago ao estudar a natureza de sua complexidade e determinando suas feições essenciais, outro capítulo é tecido, visando-se fazer um levantamento completo sobre a teoria do ócio, da qual é possível extrair-se por que o referido tema é tão importante na vida das pessoas, especialmente dos docentes, por não apenas dar conta das demandas compensatórias, mas por fundir-se com a felicidade, o bem-estar, a satisfação, a humanização, que, afinal de contas, é o que todo mortal persegue durante sua vida – a incessante busca pela felicidade. E, embora o assunto seja da alçada individual, isto é, cada qual encontra a felicidade em motivos diferentes (uns, trabalhando com afinco; outros, no ter desmedido; outros, ainda, no tempo de não trabalho), uma coisa é certa: uma vida feliz é deveras uma vida equilibrada, onde o peso maior não se concentre nem no lado do trabalho, tampouco do lado do não trabalho. A crítica, neste íterim, direciona-se ao fato de que, no caso dos sujeitos pesquisados, há um forte indício da existência de uma desarmonia entre as cadências vividas, sendo as mesmas pendidas para o excesso de trabalho (não humanizador, não criador, não como vetor de desenvolvimento) e sinalizando para a carência do ócio, essencial para uma vida feliz.

Em seguida, justifica-se a pertinência de um capítulo destinado à metodologia, que traz considerações acerca da escolha metodológica, bem como a pertinência desta opção para se atingir o objetivo proposto.

O capítulo seguinte, por sua vez, apresenta as histórias de vida tecidas a partir dos depoimentos dos sujeitos, adicionados das observações extraídas pela pesquisadora.

E no último capítulo – as considerações finais – persegue-se a efetivação de paralelos entre a teoria estudada e a prática auscultada, executando uma comunhão entre ambas, pois, conforme adverte Triviños (1987), a teoria não pode ser uma camisa



de força que prende e deforma a realidade, mas sim deve ser moldada e constantemente (re)elaborada pelas constatações oriundas da investigação da prática. É por essa razão que precisamos ser sempre pesquisadores insatisfeitos, pois como a sociedade e realidade estão revestidas de dinamicidade, assim as teorias também precisam estar, jamais se permitindo repousar na estática e na inércia, mas retroalimentando a prática constantemente, por intermédio de olhares rigorosos, sensíveis e atentos daqueles que, embotados pela educabilidade, vão, permanentemente no encalço do ser mais, deixando legados esplendorosos para a humanidade no que tange à acumulação do conhecimento, não como vaidade, mas como provocação a desestabilizações, a discussões, a novas investigações, estabelecendo-se, assim, o círculo virtuoso da contínua busca da verdade, entendendo-se que a mesma é provisória, justamente pela dinamicidade do contexto.

Ao caminho, pois, que só quando se lança na caminhada, em cada passo que se dá, seja ele seguro ou titubeante, mas que mesmo assim não é desprovido de esplendor, pois não são todos os que têm coragem de dá-lo, um após o outro, expondo-se ao sol do estio, às tempestades avassaladoras, aos vulcões incandescentes que vomitam ameaçadoramente, até as *tsunamis* que vêm e tudo destroem, porém nada, absolutamente nada, é capaz de furta de uma sonhadora utópica o prazer indescritível de caminhar. E caminhar sempre.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CONTEXTUALIZANDO

2.1.1 O nível macro

Como irá viver futuramente o professor, polo tão importante no processo de ensino/aprendizagem, situado no contexto da sociedade contemporânea? Essa questão assume posição de centralidade, haja vista que a educação parece assumir o epicentro das discussões na sociedade atual, tanto na mídia, quanto em congressos e seminários, com presença obrigatória também nos discursos governamentais, como condição *sine qua non* para que um povo alcance desenvolvimento e progresso, além do indivíduo atingir autonomia e emancipação.

Mas, afinal, por que os holofotes estão permanentemente voltados para a questão da educação? Segundo Streck (2004), o homem é um ser dotado de educabilidade, ou seja, uma propensão natural em direção ao conhecimento. É pela educação que o homem percorre a distância de onde ele é, até onde ele pode chegar. E, consoante o filósofo Ernst Bloch (data?), o homem ainda não é todo o homem, conseqüentemente, a sociedade ainda não é toda a sociedade. Dada a sua condição de inacabamento, o ser humano é considerado um ser em possibilidade, com pulsão ontológica para o ser mais. E a resposta afirmativa a esse chamado somente pode ser dada pela educação. Assim como as plantas se movem em direção da luz, assim como os animais são guiados pelos seus instintos e procuram sanar suas necessidades mais urgentes, o homem se move rumo ao conhecimento, na tentativa de saciar sua sede de ser mais.



Pode-se seguramente afirmar, sem titubear, que a educação, em tempos de contemporaneidade, está em profunda crise, assim como o Estado, a família, as instituições de modo geral. Aliás, em uma análise mais superficial, é possível inferir que o vocábulo “crise” está tão em voga, que certamente há equívocos e abusos em seu emprego. Não obstante essa observação seja uma negação de sua existência e onipresença. A educação está, sim, em crise, pois não está sendo vetor de emancipação e humanização, mas um mero treino para o mercado de trabalho, esvaziando-se, transfigurando-se em um não-valor, seu próprio contrassenso. O Estado está mergulhado em profunda crise, ao passo que não consegue assegurar os direitos básicos dos cidadãos (estes, em muitos ensejos, nem sabem que não o são). E a família segue desarticulada, com fome de comida, de emprego, de dignidade, com visíveis sinais de ruptura.

Todavia, dentre as várias acepções do termo crise, destaca-se a cosmovisão gramsciana, de que crise compreende o período no qual o velho ainda não morreu e o novo ainda não nasceu. Um período de transição, matizado pela incerteza, até que o novo possa, finalmente, triunfar; não sendo necessário, porém, um rompimento definitivo com o velho. O novo pode ser o velho disfarçado de outras roupagens, uma reformulação ou uma adequação do mesmo. Dessa forma, a afirmação de que a sociedade está em crise pode ser uma oportunidade ímpar de reflexão sobre suas bifurcações, na intenção de se tecer uma racionalidade que dê conta de entendê-la, movendo-se a passos resolutos rumo às transgressões das quais não se pode abdicar.

E qual é a racionalidade que se sobrepuja atualmente? A meu ver, em Marcuse (1973) e em Bauman (2008) encontram-se os elementos primordiais quando a intenção é compor o vasto caleidoscópio da sociedade sob o baluarte do capitalismo.

A ideologia da sociedade industrial até a segunda metade do século XX possui algumas características peculiares. “Nós nos submetemos à produção pacífica do desperdício, a ser educados para uma defesa que deforma os defensores e aquilo que estes defendem.”(MARCUSE, 1973, p. 13). Assim, “a sociedade industrial desenvolvida se torna mais rica, maior e melhor ao perpetuar o perigo” (MARCUSE, 1973, p. 13). Os interesses particulares são difundidos pelos meios de comunicação e aceitos como se fossem de todos. Tudo é feito e justificado em nome da comunidade, embora beneficie apenas uma elite privilegiada. A paz é mantida pela ameaça constante de guerra. Essa sociedade e realidade são objeto de investigação da Teoria Crítica, a qual considera que o problema da objetividade histórica implica no julgamento de valores: primeiramente, de que a vida vale a pena e deve ser tornada digna de viver; segundo, que existe a possibilidade de melhorar a vida humana, bem como os meios de realizá-la.

No mundo capitalista sempre houve confronto de interesses entre a burguesia e o proletariado. Porém, o desenvolvimento capitalista alterou a estrutura e a função dessas duas classes que elas nem parecem mais agentes de transformação histórica. Mas alguns melhoramentos de ordem econômica foram capazes de unir antigos antagonistas. A sociedade industrial desenvolvida instituiu formas mais agradáveis e suaves de coerção social. Há uma falta de liberdade confortável, suave, razoável e democrática, além da supressão da individualidade, livre competição entre sujeitos econômicos desigualmente equipados, impelidos pelo livre mercado. Os direitos e a liberdade estão perdendo o sentido e os conteúdos tradicionais. Na verdade,



ajudaram a promover e proteger ideias destinadas a substituir uma cultura material e intelectual obsoleta por outra mais produtiva e racional. Com o padrão de vida crescente, o não conformismo com o sistema parece inútil, principalmente quando representa desvantagens econômicas e políticas, ameaçando o funcionamento do todo. A sociedade é “totalitária”, ao operar através da manipulação das necessidades por interesses adquiridos, impedindo o surgimento de oposição eficaz ao todo. Percebe-se um aplanamento dos contrastes: trabalhador e patrão usufruem das mesmas coisas, o que não significa igualdade. O consumo transfigurou-se em ópio do povo.

As necessidades humanas são históricas e sujeitas a padrões críticos predominantes. Marcuse (1973, p. 26), adverte que “a mais eficaz e resistente forma de guerra contra a libertação é a implantação de necessidades materiais e intelectuais, que perpetuam formas obsoletas de luta pela existência”. As pseudonecessidades que o sistema impõe trazem felicidade apenas momentânea e estão fora do controle do indivíduo. A decisão individual sobre as necessidades serem falsas ou verdadeiras é dimensionada pelo grau de liberdade que o indivíduo tem. Se doutrinado, não a possui. E “toda libertação depende da consciência da servidão.” (MARCUSE, 1973, p. 28).

Para o cúmulo da servidão ao sistema, as criaturas chegam ao ponto de se reconhecerem em uma mercadoria. Veem sua alma em um automóvel novo, por exemplo, o que prova que o controle social ancora-se nas novas necessidades produzidas e disseminadas pelo sistema, sem contar que o desenvolvimento tecnológico parece ser a personificação da própria razão. Esse controle social é introjetado no indivíduo (o exterior é transferido para o interior – processo de mimese, que é a identificação do indivíduo com o exterior) e o próprio indivíduo perpetua os controles exercidos pela sociedade, dando continuidade incessante à alienação. Até o conceito de alienação, para Marcuse, fica questionável, à medida que o indivíduo se identifica com as imposições e até encontra satisfação nelas.

Assim, a ideologia está a serviço do processo de produção, já que os produtos doutrina e manipulam. Surge, daí, um padrão de pensamento e comportamento unidimensional, isto é, as ideias, as aspirações, os desejos são redefinidos pela racionalidade do sistema.

O pensamento unidimensional é sistematicamente promovido pelos elaboradores da política e seus provisionadores da informação em massa. O universo da palavra, destes e daqueles, é povoado de hipóteses autoavaliadoras que, incessantemente e monopolisticamente repetidas se tornam definições ou prescrições hipnóticas. (MARCUSE, 1973, p. 34)

Com isso, há limitação do pensamento, porque a sociedade avançada transformou o progresso científico e técnico em instrumento de dominação, elegendo a ideologia dominante como a única e absoluta verdade.

A liberdade de empreendimento não foi, verdadeiramente, uma vantagem. Significou, sim, a liberdade de trabalhar ou morrer à míngua, pois o trabalho (ou a falta dele) sempre foi fator de insegurança e temor para a maioria da população. Na hipótese de uma reorganização do aparato produtivo em prol das necessidades



básicas de todos os indivíduos, o homem não ficaria preso ao mundo das imposições alheias e da necessidade, alcançando, enfim, a sua autonomia.

No que diz respeito mais especificamente ao trabalho, de acordo com Cattani (1996), o mesmo sempre exerceu e exerce papel central na sociedade, por permitir uma fantástica produção e acumulação de riquezas, além de ser fator básico de socialização, garantidor de sentido à vida humana, visto que se passa a maior parte do tempo trabalhando. Desde os primórdios, permitiu que o homem, amedrontado e acuado ante as forças naturais, pudesse, progressivamente, dominá-la, construindo uma segunda natureza, mais propícia à vida humana. Depreende-se, então, que o trabalho é vetor essencial de construção de identidade, de socialização e a principal maneira de se obter recursos – materiais ou não – necessários para a vida em sociedade.

O autor citado se reporta a Marx para explicar a categoria trabalho como experiência social que explica o mundo capitalista, fazendo menção ao papel antinômico do mesmo. Acontece que, para Marx, o trabalho apresenta duas feições: uma positiva, atividade que permitiu ao homem chegar à riqueza e ao desenvolvimento atual; e, outra, negativa, haja vista que o mesmo é considerado alienado do próprio trabalhador, que foi expropriado do produto do seu trabalho. Esclarecendo, o trabalho realizado pelo trabalhador serviu para fortalecer o capitalismo, enriquecendo o capitalista, enquanto que o trabalhador continuou miserável, não tendo mais o direito ao ócio, que tanto faz bem, tendo que trabalhar ininterruptamente em nome da sobrevivência.

Na contemporaneidade, as perspectivas perpendiculares ao mundo do trabalho não são nada animadoras. Em alguns sentidos, as desigualdades foram ampliadas, com grupos minoritários detentores de privilégios; enquanto que cresce avassaladoramente o número de desempregados, sub-empregados, profissões desqualificadas e desprestigiadas. Isso gera instabilidade quanto ao futuro, trazendo problemas de saúde mental e sofrimento psíquico. Além do fato de o capitalismo explorar, alienar e desumanizar o trabalhador, não proporciona condições de sobrevivência a todos. Aliás, garante isso a um número reduzido de pessoas. O emprego está sendo considerado uma dádiva, acessível a um número cada vez menor de entes. Assim, se o trabalho é a atividade central do homem, como aceitar que muitos fiquem excluídos disso?

Sabemos que não é correto identificar inteiramente trabalho com emprego, mas a importância do desemprego permanece. Desemprego não é só ausência de emprego e salário, mas um “status social” (CATTANI, 1996, p. 40), que em parte explica as transformações sociais e econômicas de século. Falta de emprego é exclusão: exclusão do ter e do ser. É furto da identidade do indivíduo. Os desempregados se tornam mais vulneráveis devido à incapacidade de sobreviver de forma autônoma. Ao contrário do que a mídia divulga, o desemprego não é uma situação provisória, um residual da sucessão de várias fases na economia. Ele é real, está na rotina de milhões de pessoas, excluindo-as do direito de viver digna e autonomamente.

Marcuse (1973) já defendia que o trabalho teria de preceder a redução do trabalho, e a industrialização, o desenvolvimento das necessidades e satisfações humanas. Porém, o trabalho foi usado para a perpetuação do trabalho e a industrialização, à restrição e manipulação das necessidades. A dominação disfarçou-se nas roupagens da liberdade, com aprisionamento das dimensões pessoais em defesa da perpetuação



constante do sistema. Logo, a racionalidade tecnológica veio apresentar ingente viés dominador e totalitário.

A liberdade humana não pode florescer numa vida de labuta incessante, pobreza e estupidez. Libertação autêntica não vem de fora, tampouco de cima. O ser humano aceita a destruição como preço do progresso, a morte como preço da vida, a renúncia e a labuta como pré-requisitos para a satisfação e o prazer. A sociedade se reproduz na luta pela existência e a exploração em nome de um padrão de vida, o que justifica e absolve a destruição e a opressão. Na realidade, a submissão ao aparato técnico amplia as comodidades da vida e aumenta a produtividade do trabalho, demonstrando impossibilidade técnica do indivíduo ser autônomo, determinar sua própria vida. Isso protege e legitima a dominação.

A mobilização total da maquinaria instalou poder mitificador sobre a sociedade. Tornou os indivíduos incapazes de ver “por trás” (da maquinaria) os que faziam uso dela, os que lutavam com ela e os que pagavam por ela. (MARCUSE, 1973, p. 179).

Na fase atual do desenvolvimento da sociedade, com seu poder e sua eficiência, militam contra o surgimento de um novo sujeito e contra um novo modelo, cujo poder viria de baixo, das bases.

E essa sociedade, segundo Bauman (2008), é ingentemente distinguida pela presença ubíqua do medo, que é a denominação das incertezas, da ignorância, da ameaça e do que deve ser feito, do que pode e do que não pode para fazê-lo recuar ou enfrentá-lo, quando a cessação do mesmo foge do controle humano. Também Albornoz (1982) adverte que o medo sempre foi um ardil utilizado na sociedade capitalista como um recurso para manter a dominação, deixando cada um dentro da ordem social estabelecida.

A Europa do século XVI caracterizava-se pelo *Peur toujours, peur partout* - medo sempre e em toda a parte (LUCIEN FEBVRE, in BAUMAN, 2008), numa época de agudização das incertezas. Porém, a modernidade, a qual estava sendo gestada e parecia ser a panaceia, o fim de todos os medos, fracassou, pois hoje, mais do que nunca, se está à mercê do medo.

Para o sociólogo polonês, o medo é compartilhado por homens e animais, sendo que ambos oscilam entre reações de fuga ou de agressão. Entre os seres humanos, o medo que impõe intrépido é o medo de segundo grau, medo derivado ou secundário, o qual é inerente ao comportamento humano, geralmente sob a forma de resquícios de experiências passadas. O medo derivado é um sentimento de insegurança, um estado de suscetibilidade e vulnerabilidade ao perigo, tendo a consciência de que, se algo acontecer, as chances de defesa são reduzidas ou simplesmente nulas.

Já os perigos dos quais se tem medo são de três tipos: os que ameaçam o corpo e a propriedade, os mais gerais que se levantam contra a ordem social e a confiabilidade (renda, emprego, invalidez, velhice), e os perigos que dirigem contra o lugar da pessoa no mundo – hierarquia, identidade, imunidade à degradação e à exclusão.

Até então, o Estado mantinha um acordo tácito com o indivíduo: protegia-o em troca de sua obediência. Com a desterritorialização via globalização, não mais consegue cumpri-lo, deslocando a luta contra o medo para o nível individual, que se



configura no crescente armamento da população, na busca desenfreada por proteção, na procura por alarmes, grades, enfim, todo um aparato que, embora grandioso, não é garantia absoluta de segurança e tranquilidade. Esse é um dos maiores paradoxos do mundo líquido, que mesmo com o exacerbado desenvolvimento que permitiu a produção massiva de enésimos artefatos, ainda assim, a sociedade se sente insegura e desprotegida.

O autor chama a atenção para a ubiquidade do medo. Ele está em todo o lugar e pode vir de qualquer direção: da natureza, no aumento insidioso das catástrofes; de outras pessoas, através de crimes, inveja, intrigas; sem contar de uma terceira zona, muito mais incerta, como jatos que caem sem razão aparente, sabotagens, entre outros. Desde o nascimento até a morte, empreende-se diligências infinitas em uma luta ferrenha contra os medos que assombram, os quais se deslocam com extrema fluidez.

Vive-se o silenciamento silencioso, que é o acostumar-se a administrar a presença do medo, vivendo constantemente sob a ameaça de algo, embora boa parte do que se proclama não acontece. Um exemplo disso foi o *bug do milênio*, que atormentou milhares de usuários de computadores, sendo que nada realmente aconteceu. Como a economia de consumo depende da produção de consumidores, “cria-se” o mal, e, juntamente com ele, oferece-se o antídoto, obviamente, por determinado preço e **com a melhor das intenções em ajudar** (grifo meu), desembocando no consumismo sem precedentes.

Vive-se, também, a crédito. A geração atual é, indiscutivelmente, segundo Bauman (2008), a mais endividada de que se tem notícia. Antigamente, os bons governos buscavam equilibrar receitas e despesas. Hoje, o bom governo é aquele que consegue controlar o excesso de despesas. Há um uso equivocado do *carpe diem* – que dantes significava aproveitar a vida, fazer algo de bom, ou então viver o ócio – sendo que hoje significa “para que esperar para amanhã, se é possível (com o cartão de crédito) consumir hoje?”.

Embora se proclame, a alto e bom som, a democracia e a liberdade total, vive-se na neblina. Com um certo grau de liberdade, não se nega, mas ainda assim, na neblina. A ausência do ócio, o bombardeio de informações ao qual se está permanentemente exposto, impedem que as informações sejam objetos de reflexão, sendo que sua interpretação acaba ficando apenas na superficialidade, podendo se ver e prever somente o que está bem próximo.

Na ótica de Bauman (2008), a sociedade líquida sofre da “síndrome do Titanic”, não sendo à toa o fato de o filme ter sido um campeão incontestado de bilheteria. Ora, os *icebergs* estão em toda a parte, não tendo como prever sua exata localização. E, mesmo que tivesse, o choque é inevitável. Detalhe: não há coletes salva-vidas para todos. Enquanto uns morrem disputando um colete ou um lugar no bote, outros morrem ouvindo música, como se nada de grave estivesse acontecendo, tentando preservar e manter o *status quo*.

O conto moral predileto do mundo líquido é o sucesso desmedido dos *reality shows*, que, em sua tônica, nada mais são do que pessoas tentando excluir outras pessoas para não serem excluídas. Os *big brothers* ensinam que a punição é a norma, e a recompensa, exceção. Os vencedores são aqueles que escapam da sentença universal da eliminação. Os vínculos entre a virtude e o pecado, entre a recompensa e a punição são tênues.



No mundo líquido, os medos surgem numa sucessão contínua e estonteante, enfraquecendo a capacidade de um eficaz enfrentamento, o que dependeria de uma sinergia, o que não é possível devido ao individualismo que reina soberanamente. Outrossim, proclama-se que os desastres ocorrem de forma aleatória, sem motivo ou explicação aparente, havendo um elo muito débil entre o que os homens fazem e o que lhes acontece, sendo que pouco ou nada pode se fazer para evitar tal sofrimento. Alardeia-se sobre a ameaça maligna e a iminência da eliminação, além da impotência do ser humano em fugir disso, o que dissemina o medo de forma intermitente, sem jamais se visualizar a redenção.

Em relação à morte, Bauman (2008) vaticina que a mesma anula a ideia de esperança, de futuro. É a mais incognoscível dos desconhecidos. Por mais que as pessoas se preparem para a morte, ela as pega despreparadas, anulando todos os conhecimentos e habilidades adquiridos em vida. Os sofistas acreditavam que o medo da morte era contrário à razão (quando eu estou, a morte não está; e quando a morte está, eu não estou mais). Contudo, estavam enganados, pois, onde eu estiver, o medo da morte estará sempre comigo. “Todas as culturas humanas podem ser decodificadas como mecanismos engenhosos calculados para tornar suportável a vida com a consciência da morte.” (BAUMAN, 2008, p. 46).

A humanidade tem negado a finalidade da morte, preferindo encará-la como uma passagem deste mundo para outro, através da ressurreição ou reencarnação. A conclamação para se viver bem esta vida está justificada na promessa de recompensa para a outra. O pecado original elevou o valor da vida corpórea, pois, o fato de o homem ser herdeiro do mesmo, obriga-o a não apenas evitar de se fazer o mal; mas praticar boas ações, autossacrifício, auto-imolação para afastar o estigma.

Inverter os pesos em relação à morte foi outro estratagema utilizado para robustecer o sentido da vida. Ou seja, o sentido da morte passa de fim, para entrada triunfal no céu, a eternidade ao alcance dos mortais. Contudo, incentiva-se a deixar de aproveitar ao máximo os gozos desta vida em nome de algo superior que nunca ninguém testemunhou.

Outra racionalidade do mundo líquido é a quase obrigação de se realizar feitos imemoráveis, para que, depois da morte, outros possam evocar recordações – o frutificar. É a tão cobijada individualidade, que se efetiva pela conservação da ipseidade (deixar marcas, diferenciar-se das massas). A individualidade, de acordo com o sociólogo polonês, é algo muito desejável, sobrevivendo às custas das massas. A fama – ser mantido na memória da posteridade – é o melhor meio de atingi-la. Porém, de forma paradoxal, para alcançá-la, prescinde pertencer a uma categoria que garanta a consagração, tendo, portanto, a fama feições de antinomia: concomitantemente consagra os que não apresentam deslizes, e condena à infâmia os que se desvirtuam, pelo mínimo que seja.

Para as massas, as quais não conseguem atingir o acima descrito, têm como opção perseguir uma imortalidade personalizada, já que não possuem vida atraente, tampouco real possibilidade de ser autor de algum feito memorável, podendo se distinguir pela morte, doar-se a uma causa, por exemplo. Isso pode ser operacionalizado pelo pacto indivíduo-Estado, que seria morrer na guerra. Embora seja considerada a perda pessoal (da família, pai/irmão/marido), é um regozijo para a nação e razão de imortalidade na memória coletiva, pelo feito heroico. Um claro exemplo disso é a personagem *Sofia*, da obra *Emílio*, de Rousseau, descrevendo



que ela será uma mãe exemplar, uma mãe republicana que, em caso de guerra, enviará um filho seu sem a menor hesitação, para que ele lute pela sua pátria de forma aguerrida. Na hipótese de um servo vir, entre lágrimas e soluços, avisá-la de uma eventual morte do filho, será severamente repreendido. Antes *Sofia* perguntará se a batalha fora vencida, se o filho cumpriu sua missão em defesa do Estado, para só depois chorar, de forma circunspecta, sua morte.

Na sociedade líquida, onde as tendências supra descritas parecem ter perdido a força, surge um ardil substituto, melhor descrito com as próprias palavras de Bauman (2008, p. 56). “[...] a marginalização das preocupações com o fim mediante a desvalorização de tudo que seja durável, permanente, de longo prazo.” Isto é, como se torna cada vez mais difícil conseguir notoriedade, imortalidade, desprezam-se tais valores. Quem não recorda a fábula da raposa e das uvas, que após exaustivas tentativas de alcançá-las, a raposa desiste, sob alegação de que não as queria mesmo, por estarem verdes? Degrada-se, assim o valor da eternidade, centrando toda a importância da vida no momento presente. Separa da morte o seu horror, disponibilizando-o para outros usos, o que se caracteriza como sua desconstrução e banalização.

A desconstrução reside no hábito de se tentar justificar o injustificável, que no caso específico significa tentar encontrar a *causa mortis* – que é o que os médicos tentam incansavelmente buscar, visto que as causas naturais, de certa maneira, os desqualifica, sem contar que os familiares não se satisfazem com tal explicação. Acredita-se que, eliminando uma a uma as causas da morte, consiga-se vencê-la. As dietas mirabolantes que o digam! A cada dia são descobertas novas fórmulas, entre alimentação e prática de esportes capazes de prolongar a duração da vida. O efeito, porém, é contraproducente, não afastando nem a morte, que é inevitável, tampouco o medo dela. As pessoas se policiarão as vinte e quatro horas do dia, evitando tudo que possa causá-la. Ao invés de esconjurar o medo, ratifica-o. A válvula de escape consiste na diluição deste medo nas várias ações, entre uma dieta e outra a se fazer e a se evitar. Se esse pavor fosse ingerido de uma tragada só, paralisaria o desejo de viver, seria a morte na vida.

Apenas a perda definitiva de pessoas próximas e queridas faz entender totalmente e fatalmente os conceitos de singularidade e de terminalidade. Essas pessoas levam consigo um pouco do mundo das pessoas que ficam, sendo impossível preenchê-lo, trazendo solidão e vazio. A morte de um cônjuge sinaliza o rompimento definitivo de uma relação, significando a morte de segundo grau para aquele que fica. Também o rompimento de uma relação e suas conseqüentes feridas, sem indícios de reconciliação, configura a morte de terceiro grau.

A morte de terceiro grau vem se tornando algo muito recorrente, beirando a banalização. Acontece que, na era líquida, os relacionamentos se tornaram tão levianos e os laços tão débeis que se desfazem, e se fazem novamente, indistintamente. Nesse interstício, a morte perde toda a aparência de mistério, a fera se converte em animal doméstico, numa lamentável fragilidade de vínculos humanos.

A morte contida no rompimento de laços é intencional e premeditada, aproximando-se da noção de assassinato ou de homicídio. Divide os envolvidos entre perpetradores e vítimas, pois dificilmente se dá sem conflitos e por vontade de ambos. De um lado, o rompimento é sempre bem-vindo significando libertação; enquanto que do outro, dolorosa rejeição. Neste caso, o medo da morte é o medo



de ser excluído.

A morte metafórica pode acontecer com qualquer um dos parceiros, que se cansou ou percebeu oportunidades melhores com outro (a), desferindo primeiro o golpe fatal. Como no mundo líquido não existem mais valores universalmente aceitos, os juízos são particularizados, de forma que se torna ineficaz o excluído tentar provar sua inocência. O que para uns é candura, para outros é tolice. Por isso que o grau de vitórias nesses tribunais pessoais é dimensionado em direção aos que têm mais poder e menos escrúpulos, e não para o lado dos mais justos.

O objetivo fundamental da sociedade líquida é a busca individual da felicidade, num empreendimento igualmente individual. A vida líquida é um campo de batalha permanente, onde os inconvenientes para a busca dessa felicidade devem, a qualquer preço, ser afastados. As vitórias, por sua vez, são temporárias.

Em nível macro, a humanidade atingiu a capacidade de autodestruição. Se não a extinção total da vida no planeta, a das condições de vida, resultado direto de se tentar tornar o planeta mais hospitaleiro e confortável (para alguns, é claro).

[...] metade do comércio mundial e mais da metade do investimento global beneficiam apenas 22 países que abrigam só 14% da população mundial, enquanto que os 49 países mais pobres recebem apenas 1% da renda combinada dos três homens mais ricos do planeta. (BAUMAN, 2008, p. 98).

O bem-estar, lastimavelmente, é um privilégio de alguns. É parte integrante do sistema, não uma falha dele, como alguns tentam demonstrar. Os que usufruem as benesses não têm a ínfima intenção de universalizá-las. Conforme o autor em voga, são utilizados recursos globais para sustentar desfrutes locais.

O homem, no limiar da modernidade, tinha a presunção de corrigir e administrar a natureza, no intuito de submergir o tipo de comportamento que se quisesse para que se tornasse universal – direito natural (KANT, ano e p.??). Ao contrário, ao invés de caminhar para o natural, dirigiu-se abruptamente para a irracionalidade desmedida.

E a globalização é o ápice, a consagração da racionalidade esmiuçada até então. Desgraçadamente, a globalização que impera é extremamente negativa, pois não vislumbra horizonte de mudança aos marginalizados – maioria absoluta. A tão fadada abertura é sinônimo de “globalização altamente seletiva do comércio e do capital, da vigilância da informação, da coerção e das armas, do crime e do terrorismo, todos os quais agora desdenham a soberania nacional e desrespeitam quaisquer fronteiras entre os Estados.” (BAUMAN, 2008, p. 126). Esse modelo de globalização traz vulnerabilidade e incerteza, acentuando o medo. Numa globalização negativa, os problemas são globais, sendo ineficientes soluções locais, até porque eles foram globalmente gerados e fortalecidos.

Concatenado com a globalização, o ideário neoliberal apregoa uma sociedade regida pela liberdade de mercado, dando possibilidades iguais a sujeitos diferentemente munidos, o que é no mínimo exasperador. É dar permissão explícita para o leão devorar sua presa vorazmente, mesmo que ela seja uma criancinha indefesa. E isso é aplicável a todas as esferas sociais, inclusive na educação. Paira no ar uma iminente tendência – ou seria mais adequado dizer ameaça – de privatização do ensino. A própria LDB traz de maneira subliminar essa disposição, ao incentivar



que empresas privadas financiem parte da educação pública.

De Rossi (2004) se manifesta a respeito do assunto, expondo o resultado de uma pesquisa aplicada em cinco países (Inglaterra, Nova Zelândia, Austrália, Estados Unidos e Suécia), onde a educação pública funciona segundo os moldes do mercado. Foi averiguado que não houve melhoras na educação, nenhum avanço. Ao contrário, aumentou consideravelmente a estratificação social, agudizando-se as diferenças entre os privilegiados e os marginalizados. Tal sistema beneficiou apenas os privilegiados, que afinal de contas, não necessitam de guarida, por já possuírem acesso garantido aos bens e às oportunidades. Por essa razão é preciso intensificar a luta por uma educação pública de qualidade, pois somente ela poderá instrumentalizar os sujeitos que estão em desvantagem na escala social, para que possam trilhar com desenvoltura o caminho que os leva à emancipação, com vistas a transformar o mundo que aí se descortina.

No intento de melhor explicitar o contexto da pesquisa em nível macro, torna-se oportuno lançar um olhar elucidativo sobre indústria cultural e teoria da semicultura e semiformação, por intermédio de um breve apanhado teórico acerca da Teoria Crítica, a qual serve de sustentação gnosiológica aos referidos conceitos.

Em 1924, Max Horkheimer, Felix Weil e Friedrich Pollock fundavam, junto à Universidade de Frankfurt, o Instituto de Pesquisa Social. O mesmo fora fruto de doações privadas, sendo que seu diretor tinha direito a uma cátedra na universidade mencionada. Com a posição acadêmica consolidada do diretor, haveria um inegável favorecimento ao bom funcionamento e a divulgação de trabalhos vinculados ao marxismo, os quais, na época, eram excluídos das universidades.

Em 1930, Horkheimer assume a liderança do Instituto e propõe um pretensioso programa de pesquisa de cunho interdisciplinar, fundamentado no pensamento marxiano. Estavam lançados, dessa forma, os alicerces da Teoria Crítica. Tal orientação cultural fora denominada, em 1950, de Escola de Frankfurt, devido ao atrelamento do supracitado instituto com a Universidade de Frankfurt. Cabe salientar, no entanto, que a expressão “Escola de Frankfurt” teve efeito retrospectivo, haja vista que, devido ao nazismo, deslocou-se sucessivamente para Genebra, Paris e New York, retornando à Alemanha após a Segunda Guerra.

Já a expressão Teoria Crítica designa uma forma de intervenção política e intelectual – porém não partidária – no debate público alemão do pós-guerra, tendo ressonância tanto no ambiente acadêmico quanto na esfera pública. De amplo campo teórico, não se restringia a descrever o funcionamento da sociedade, mas compreendê-la sob a égide da emancipação, a qual era uma empreitada possível, porém bloqueada pela organização social vigente, e, por que não afirmar, essa situação perdura até os dias de hoje.

Na contemporaneidade, a Teoria Crítica apresenta algumas novas formulações do pensamento marxiano, evidenciadas principalmente por Habermas e Honneth. Tem a dialética do esclarecimento como elemento primordial, no afã de investigar a razão humana e as formas sociais de racionalidade. Condição *sine qua non* para melhor entender a Teoria Crítica, bem como a categoria formação e a teoria da semicultura, é um breve *feedback* sobre alguns aspectos relevantes do capitalismo, desde a sua gestação até a atualidade.

À luz de Mandel (1982), e para melhor sistematizá-lo, o mesmo será tomado sobre três fases distintas. A primeira fase do capitalismo, segundo o autor citado, é o



capitalismo de mercado, o qual compreende os anos de 1700 a 1850. Nela, o crescimento do capital industrial se dá no bojo dos mercados domésticos. Até aproximadamente 1960, período marcado pela atenuação do crescimento econômico via reconstrução pós-guerra, o capitalismo se manifesta sob sua segunda fase, o monopolista. Seu traço principal é o desenvolvimento imperialista dos mercados internacionais, com desenfreada exploração dos territórios coloniais. E no que concerne ao capitalismo tardio, vivido até o momento presente, assevera-se que o mesmo traz incrustado, como elementos distintivos, a expansão das grandes corporações internacionais, a globalização, o caráter instantâneo da informação possível por intermédio da Internet, a constante intensificação dos fluxos internacionais do capital e a redução do papel do Estado na economia e em outras instâncias de decisão – mais abruptamente concentrando-se na iniciativa privada, representada por grupos hegemônicos.

Digno de nota é o desenvolvimento tecnológico, que embora tenha atingido seu zênite, trazendo inegáveis contribuições e benefícios à humanidade, apresenta um dúbio aspecto, por não ser sinônimo absoluto de felicidade coletiva, não tendo resolvido de veras os problemas mais agudos da sociedade, como a miséria, a exclusão, as desigualdades.

A grande verdade é que a tecnologia (assim como outras instâncias e instituições – e a escola é uma delas) ao que parece, tem servido ao capital, deixando à margem a parcela da sociedade que justamente mais precisa de suas benesses, além de desencadear o desemprego estrutural, que vem gradativamente encorpendo os percentuais de exclusão e miséria.

Aproximando-se mais da categoria formação e da teoria da semicultura, urge explicitar o indivíduo tomado historicamente, condicionado às forças sociais e produtivas, as quais, dialeticamente e paradoxalmente, possibilitam sua emancipação e, concomitantemente, reproduzem mecanismos de regressão de consciência.

Por individuação é possível inferir, através do rol bibliográfico indicado, como relação sujeito-objeto, cerceado por condicionantes políticos, econômicos e culturais, as quais formam o indivíduo e as relações sociais em dado contexto.

A relação sujeito-objeto, feita à luz da história, é indispensável para que seja possível entender as razões da subjugação do homem à subjetividade, além da tendência totalitária da sociedade, ancorada na uniformização da consciência. É pela experiência que o homem (sujeito) difere da natureza (objeto), e, pelo esclarecimento, consegue explicar os fenômenos ocorrentes, constituindo, assim, a cultura.

Desde os primórdios, a relação homem-natureza sempre foi fundamentada no medo. Era mister dominá-la em nome da perpetuação (ou autoconservação) da espécie. Paulatinamente, tal processo transfigurou-se em finalidade, levando ao totalitarismo. Analogamente, com a ascensão da burguesia ao poder, corolário ao advento do capital, a autoconservação continua assentada no medo. Medo em relação ao mercado, já que em clima de liberalismo econômico e acirrada concorrência, é indispensável vencer. E, na tênue e sôfrega tentativa de combater essa dominação, o homem acaba por reproduzi-la de forma interna e externa, por intermédio do mimetismo.

E o capitalismo, para garantir sua autoconservação, se nutre de vários mecanismos, dentre eles a exploração pelo trabalho de uma classe para outra, amplamente denunciada por Marx; o uso da tecnologia, conforme já anunciado no escopo desta pesquisa; a apologia ao consumo de massa incentivado pelos meios de



comunicação, especialmente a propaganda; sem contar na fetichização, ingrediente fundamental na manutenção do modo de produção capitalista, ao consistir numa ilusão que naturaliza um ambiente social específico, revelando sua aparência de igualdade, ao passo que oculta a genuína essência de desigualdade.

Cabe ressaltar, embasado no pensamento de Eagleton (1999, p.43) que “a burguesia é a primeira classe social genuinamente universal, que rompe todas as barreiras paroquiais e gera o tipo de comunicação genuinamente global [...]” Ou seja, o capitalismo lança seus tentáculos em âmbito mundial, no movimento mais abrangente visto até então na história da humanidade. Em extensão, impregnados pelos ares da contemporaneidade, exalta-se a alto e bom som, a gestação do cidadão globalizado, cidadão do mundo. Ora, como pode um indivíduo ser considerado cidadão do mundo se nem cidadão da sua própria comunidade o é? Aliás, nem sabe que não o é. O fato de uma menina americana e outra, oriunda dos pampas gaúchos, terem o mesmo gosto por bonecas *Barbie*, não é sintomático da última ser cidadã do mundo, e sim vítima de uma dominação cultural, onde, como denunciou Adorno, no texto estudado, como sendo os Estados Unidos o país mais desenvolvido do mundo burguês, os outros procuram alinhar-se atrás dele, copiando as imagens oferecidas como modelo e que são prontamente aceitas.

Consoante às reflexões feitas por Adorno, a cultura, no capitalismo tardio, transformou-se em semicultura, ao passo que a formação metamorfoseou-se em semiformação. Como se chegou e esse estado das coisas? *Ab initio*, pela influência da indústria cultural, a qual surgiu da tendência de valorização excessiva do capital, desenvolvida sob os preceitos da lei de mercado e da necessidade imposta de adequação a tais preceitos.

A Teoria Crítica, principalmente tomada sob o aspecto da contemporaneidade, procura possibilitar a emancipação dos sujeitos, os quais, segundo Maar, são impedidos de se saberem como sujeitos, sendo, ao invés de sujeitos autônomos, sujeitos sujeitados à atual ordem estabelecida e consolidada.

Infere-se, dessa forma, que a semicultura e a semiformação são mecanismos desenvolvidos pelo capitalismo, colimando nada mais nada menos do que a sua constante perpetuação. Mas, afinal, o que vem a ser semicultura? E a semiformação?

É possível afirmar, sem titubear, que há uma estreita relação entre esses dois vocábulos, arriscando uma aporia de que da semiformação resulta a semicultura. A semicultura é a fase atual da cultura, na qual se observa a olho nu uma espécie de deterioração ou deturpação da mesma. É a coisificação do mundo. É a vitória suprema do valor de troca, absolutizado e sinônimo de *status* socioeconômico e, por que não proclamar de exibicionismo; em relação ao valor de uso, o qual passou a ser algo de ínfima importância. É o triunfo da aparência sobre a essência. É a massificação da cultura e do homem através do consumismo exacerbado. É a ininterrupta recriação do indivíduo desumanizado, garantia da continuidade do sistema.

A semicultura se manifesta em todas as esferas da sociedade, inclusive no campo da arte e do entretenimento, as quais igualmente se converteram em valor de troca. Adorno(data...) exemplifica esse fenômeno com a música clássica, na qual se adaptou uma letra. Toda vez que se faz uma audição, o indivíduo prende-se na letra composta, de péssima qualidade por sinal por não conseguir exprimir algo de tamanha profundidade em termos musicais – e nem essa é a intencionalidade de tal música. O ouvinte prende-se a uma letra vazia de significado, na superficialidade;



sendo incapaz de permitir um afloramento de sua sensibilidade para composições de tamanha envergadura. O mesmo ocorre com a pintura e com a poesia. Admiram-se quadros e leem-se poesias. Aqueles fazem com que as pessoas fiquem extasiadas no primeiro olhar; sem, contudo buscar um entendimento e uma compreensão maior. Estas são lidas e apreciadas, dispensando a inquietação de uma interpretação que muitas vezes só se descobre nas entrelinhas. Aliás, na maioria dos casos, há incapacidade em se distinguir a autêntica poesia que enobrece e alimenta a alma, de devaneios desconexos de mentecaptos. Acrescenta-se, ainda, a literatura. Quantos preferem ler as edições de bolso ou denominadas “condensadas” de obras e não a original? Ou assistir o filme – incapaz de recuperar todo o sentido que o autor emprestou à obra – ao invés de ler o livro que o inspirou? Embora com o inocente pretexto de que essas abreviações são acessíveis a um percentual maior de pessoas, essas acabam se contentando com um fugaz emaranhado informacional, que garante lucro fácil aos seus idealizadores, enquanto que a gênese da obra original permanece impenetrável. Ademais, segundo Walter Benjamim (data, p.??), “O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado.”

No ramo do entretenimento a situação é idêntica. Há todo um aparato colocado à disposição dos mortais na promessa de proporcionar momentos ímpares de diversão. Tudo colorido e programado. Pensar e refletir são perfeitamente dispensáveis. A televisão e o cinema que o digam. “A programação existe pra manter você na frente da TV, que é pra te entreter, que é pra você não ver que o programado é você.” Esse fragmento de uma música de Gabriel Pensador exprime com clarividência o poder da televisão. Sem contar, obviamente, da invasão e da volubilidade da imagem. Não que ela não seja comunicação. Porém é uma comunicação feita em uma sucessão estonteante, que acaba relegando para segundo plano a reflexão. Não há tempo hábil para isso. E sem reflexão, segundo Ramos-de-Oliveira (1997), nada se constrói. Ao que parece, a rotina dos humanos, seja no mundo do trabalho, seja no do lazer, é uma continuidade. A vida assemelha-se a uma corrida desvairada rumo ao ter, em que os seres se encontram anestesiados, paralisados e totalmente receptivos aos apelos do mundo capitalista. Quanto menos espaço para reflexão e quanto mais passivos os homens forem, melhor para o sistema.

A semicultura nutre o mundo contemporâneo. Ela também é notória em posturas cristalizadas na sociedade. Embora se pregue o respeito ao multiculturalismo, se olha para o negro e para o índio (e muitos outros povos mais) de forma diferente, subalterna. Como se existissem culturas mais ricas e outras mais pobres. Demo (1986) já proferia que o que há são culturas diferentes e, na diferença, é que se exara toda a sua riqueza. Afinal, em um mundo tão complexo, culturas “pobres” não sobreviveriam (sem contar que muitas foram dizimadas em nome do ódio e da ganância). Que dizer dos estereótipos que circulam livremente em vários espaços? Da loura burra, do advogado mentiroso, do negro e do índio preguiçosos? Da homofobia? Não será isso uma forma de barbárie consentida, que percorre livremente os correios eletrônicos sob a forma de piadas que são repassadas continuamente e também os pensamentos e atitudes de muitas pessoas que se autodenominam esclarecidas e desprovidas de posturas etnocentristas?

No que tange à semiformação (ou pseudoformação), a mesma garante a reprodução da sociedade promovida pela indústria cultural. Adorno esclarece que uma falsa formação faz os seres humanos pensarem que sabem o que na realidade



não sabem e não concorda com a ideia – amplamente disseminada – de que é melhor uma formação precária do que formação alguma. Acrescenta-se, entretanto, que o indivíduo semiformado, em seu âmago, pode até ser consciente do seu déficit cultural, tampouco faça algo sensato para alterar isso. O essencial, nesse caso, é que se saiba o suficiente para ser admitido em certos grupos, se ter determinado cargo, enfim, responder o chamado da indústria cultural (adaptando-se), o que não deixa de ser hipocrisia.

Quando a semiformação está na berlinda, não há como se furtar de tecer considerações acerca da instituição formalmente encarregada de promover a formação humana: fala-se, obviamente, da escola. Em uma sociedade em profunda crise institucional e de valores morais, a escola também se apresenta em crise, necessitando redimensionar e rever o seu papel social, indo ao encontro da autêntica formação. Adorno objeta que as diversas reformas pedagógicas ocorridas ultimamente nos estabelecimentos de ensino têm sido insuficientes no sentido de edificar uma educação que leve à verdadeira formação. Isso porque tais reformas estão desprovidas da vastidão requerida no intuito de provocar transformações de fato. Minimizam-se as consequências sem atacar as causas. Mudanças ingentes na educação, na pretensão da educação de qualidade – que é a verdadeira formação – urge modificações na gestão escolar e no currículo.

É primordial que se defina com propriedade o que é uma educação de qualidade, com imbricação na genuína formação. Consetâneo ao capitalismo (de Comênius até o presente) é a postura de que a função da escola seja preparar (com o mínimo de conhecimentos) para o mercado de trabalho. Segundo Buffa (1988), Comênius apregoou que se deveria ensinar tudo a todos e que o ensino deveria estar organizado em quatro tipos de escolas: infância, primária, adolescência e juventude. As duas primeiras deveriam ser destinadas a todas as pessoas, enquanto que as duas últimas, somente a alguns. Confirma-se, portanto, que o ensino alinhavado por Comênius já contém os pilares do ensino atual (até na exclusão!). Para o filósofo, o que seria atualmente o livro didático – manual padronizado que contém o que o professor deveria ensinar – são amplamente aconselhados. O professor se restringe a mero executor do que os outros mais **competentes** (grifo meu) elaboravam, confirmando a divisão do trabalho. Uns pensam e outros executam. Afinal, a maioria era considerada – a exemplo dos dias de hoje – incapaz de saber, precisando acreditar. Os operários eram (e ainda são) olhados como agrupamentos de mão de obra, inábeis em produzir o conhecimento por excelência.

Enguita (1989) denuncia que a instituição escola fora utilizada pelo capitalismo para adestrar e disciplinar a criança para o trabalho nas fábricas, rechaçado no início da Revolução Industrial. Paro (2002) confirma tal posicionamento da escola, ratificando que seu erro foi sempre o de servir ao capital, preparando mão de obra. Nessa perspectiva, a educação de qualidade convergiria peremptoriamente para o que seria, na visão de Adorno, a “cultura verdadeira”. Menos um insidioso arcabouço de conhecimentos elementares para preparar para o mercado de trabalho; e mais um espaço e um tempo de estudo e reflexão desinteressados, defendido por Gramsci, (MANACORDA, 1990), livre das nuances capitalistas, revitalizando e robustecendo a verdadeira consciência.

Para que o acima exposto possa sair do campo da utopia abstrata (BLOCH, 2005-2006), compraz uma gestão escolar imbuída da participação democrática de todos



os segmentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, no lugar de gestões autoritárias pautadas na administração empresarial, embasada no taylorismo, no fordismo e, mais recentemente, no toyotismo. Não se pode esquecer que escola e empresa possuem – ou, ao menos, deveriam possuir – objetivos distintos, o que inviabilizaria por completo gestões similares. Enquanto que a empresa visa, grosso modo, o lucro; a escola ocupa-se (ou deveria ocupar-se) da formação de seres humanos, e não de meros “clientes”.

Referente ao currículo, Forquin (1993) o define menos como um percurso percorrido por alguém e mais como um percurso prescrito por alguém. Libâneo (2004) reconhece três tipos de currículo: trata-se das noções de currículo formal, real e oculto. Por currículo formal deve-se entender o currículo legal, estabelecido pelos sistemas de ensino e expresso em diretrizes curriculares, prescritas institucionalmente, como é o caso dos PCNs, por exemplo. O currículo real é aquele aplicado na sala de aula, por intermédio de um elenco de disciplinas, além de sua extrapolação para um conjunto de experiências vividas, aprendidas e ensinadas, sob o espectro do projeto político pedagógico. Já o currículo oculto é aquele que não está prescrito, todavia é de presença absolutamente marcante, por apresentar-se intrínseco a todo um conjunto de influências e atitudes advindas do exterior da instituição, mais precisamente do meio cultural dos atores envolvidos no processo educativo, transfigurando-se em um primordial fator de ensino e aprendizagem. Reforça-se a necessidade de o currículo levar em conta o conhecimento inerente ao aluno, sistematizando-o de forma mais elaborada, ao invés de voltar-se a uma postura excludente, exigindo de todos o que apenas alguns podem cumprir. É no currículo oculto que podem ser encontradas as “frestas de luz” necessárias para a construção de, o que seria para Adorno, uma “cultura verdadeira”.

A semiformação é antagônica à autonomia, à medida que incute a adequação e o conformismo perante a realidade. Há um discurso falacioso de oportunidades iguais para todos, enfatizando as soluções individuais para os problemas, como se isso dependesse apenas da boa vontade dos envolvidos, desconsiderando a inserção em um todo holístico, com retumbante poder sobre os indivíduos. Dessa forma, os que não conseguem ascensão são tidos como os únicos responsáveis pelo fato, gerando sentimento de culpa e baixa autoestima, tampouco precisam conformar-se, afinal, “as coisas sempre foram assim”, ou “poderia ter sido pior”.

2.1.2 O nível micro – contextualizando o *lócus* dos sujeitos da pesquisa: a questão do fumo

Conforme já exposto, os seis sujeitos que compõem esta pesquisa residem/ atuam no município de Sobradinho-RS e circunvizinhos, mais especificamente, Segredo, Arroio do Tigre, Ibarama e Passa Sete, sendo que, no passado, estes municípios pertenceram a Sobradinho, e gradativamente foram se emancipando e originando, assim, novos municípios menores.

Não é intenção, aqui, efetuar um levantamento histórico completo desses municípios, o que demandaria muito mais tempo, além de distanciar-se do foco da pesquisa. O que realmente importa para a mesma é problematizar alguns aspectos acerca da realidade desses municípios, e que se entrecruzam com o contexto macro já descrito, influenciando diretamente nas histórias de vida dos sujeitos pesquisados.



Far-se-á, então, um levantamento do *locus* dos sujeitos de pesquisa, enfocando a questão do fumo, principal atividade econômica do local e determinante dos rumos de vida das pessoas que neles habitam, especialmente da maioria dos sujeitos da pesquisa, que de uma forma ou outra têm a questão do fumo bem presente em suas vidas. As informações abaixo, mesmo aquelas de cunho mais técnico, tornam-se relevantes, mesmo em uma pesquisa sobre ócio entre os docentes, em função da contribuição esclarecedora que traz aos eventuais leitores (as) que porventura não conheçam com maior intimidade o universo tangente à cultura do fumo na sua totalidade, respeitando-se, assim, o caráter multidisciplinar da pesquisa, do conhecimento, da ciência.

Poucas coisas no mundo são capazes de despertar nas pessoas sentimentos tão contraditórios, perpassando entre os extremos do amor e do ódio, concomitantemente, como o fumo. Ao mesmo tempo em que o hábito de fumar é duramente combatido em virtude de uma série de malefícios que se acredita que causa à saúde dos fumantes – e também dos não fumantes, que são os fumantes passivos – o número de fumantes, se não para de crescer, no mínimo, mantém-se estável. Outra situação muito mais delicada é a dos produtores de tabaco, que extraem do seu cultivo o sustento de sua família, gerando, ainda, riquezas para o país por intermédio da arrecadação de impostos sobre o produto, a qual não é pequena.

Segundo Seffrin (1995), o surgimento do tabaco (que em seu histórico teve as seguintes denominações: erva-santa, erva-rainha, mediceia ou ainda erva-de-santa-cruz), deu-se no ano de 1000 a.C. através dos índios da América Central. O Tabaco era utilizado pelos índios, em especial nas funções de médicos e adivinhadores, sendo também utilizado em rituais mágicos.

Acredita-se que foi Damião de Góis, no século XVI, quem descobriu a planta entre os brancos e divulgou-a como medicamento milagroso, com propriedades curativas. Entretanto, logo que começaram a fumar tal erva, considerando que naquela época os cachimbos eram gigantes, com menos de seis tragadas os homens chegavam a desmaiar.

Já naquela época os médicos afirmavam que o uso de tabaco trazia consequências danosas à saúde e estas refletiriam no desempenho dos exércitos. Assim, na Rússia, na Turquia e por quase toda a Europa, os fumantes passaram a ser perseguidos, chegando-se até mesmo a impor pena de morte aos reincidentes. A Igreja, por um determinado período, também condenou o tabaco.

Mesmo com os impedimentos, o consumo alastrou-se e o uso do tabaco era visto como crime. Isso, entretanto, não impediu que o tabagismo se expandisse pela Europa e África. Não conseguindo eliminar o tabaco, os governos passaram a tributá-lo, surgindo nesse momento a arrecadação tributária decorrente do consumo de cigarro.

Como os danos causados pelo tabaco são tardios ao uso, passou-se a acreditar, em determinado momento, que o tabaco não trazia prejuízos aos usuários, crendo-se que desta maneira poderia também trazer benefícios aos agricultores, operários e todos trabalhadores vinculados à industrialização do mesmo, além das grandiosas vantagens ao Estado por meio de sua tributação.

O tabaco passou a ser comercializado sob forma de fumo para cachimbo, rapé, tabaco para mascar e charuto, sendo que, no início do século XX passou a ser industrializado na forma de cigarro, a qual teve o consumo impulsionado pelas



técnicas de marketing.

Já no Brasil, de acordo com Seffrin (1995, p.18), o uso do tabaco é anterior ao descobrimento, pois:

O certo é que Cristóvão Colombo testemunhou, em 1492, o hábito de fumar as folhas de tabaco, evidenciando que a história do fumo, na América, começa bem antes da chegada dos europeus. A hipótese mais provável é a de que a planta teria surgido nos vales orientais dos Andes bolivianos, difundindo-se pelo território brasileiro através das migrações indígenas, sobretudo dos Tupis-Guaranis.

O referido autor comenta que entre os autóctones o fumo era utilizado de formas distintas: comido, bebido, mascado, chupado, transformado em pó e fumado. Todavia, a forma de uso que mais se destacava era mesmo o hábito de fumar.

O processo de franca expansão do tabaco inicia no Brasil, na visão de Seffrin (1995), quando os primeiros colonos vindos de Portugal adquiriram o fumo dos índios através de um sistema de trocas. Contudo, devido aos constantes conflitos protagonizados por índios e colonos no decorrer da história, os próprios colonos passaram a cultivá-lo para suprir o próprio consumo e, mais tarde, instigados pelos comerciantes portugueses, para exportar à Europa.

Uma curiosidade interessante é que uma parte do fumo produzido no Brasil serviu de moeda durante o período colonial nas transações comerciais com a África, onde eram comprados escravos.

Para que se obtenha um melhor entendimento acerca das dinâmicas envolvidas no que concerne à cultura do fumo, é oportuno que se faça um *feedback* da trajetória percorrida pela agricultura no Brasil, que no entendimento de Silva (2008) pode ser dividida em três etapas, desde o seu descobrimento até os dias atuais, salientando que a mesma, como não poderia deixar de ser, está atrelada a uma série de acontecimentos ocorridos no âmbito mundial.

Primeiramente, conforme Silva (2008), há um longo período que vai desde o descobrimento até meados do século XX, mais especificamente do ano de 1930. Nele se observa o predomínio absoluto de uma faceta essencialmente agrícola, exportadora, com o apogeu das grandes propriedades rurais e alternância de vários ciclos de culturas que, de certa forma, se fundem com a história do próprio Brasil (ciclo do pau-brasil, da cana-de-açúcar, do café, do algodão, da borracha). Os grandes proprietários rurais tinham enorme influência nas altas esferas do poder. O mercado interno era fraco e extremamente dependente de uma gama elevada de produtos manufaturados importados do exterior. Um fator digno de nota é a mão de obra escrava (sendo que ali o fumo já servia de moeda, conforme afirmado anteriormente), que permaneceu até 1888, dando lugar, progressivamente, às políticas que incentivavam a imigração em massa de europeus. Outro fator que contrasta com a contemporaneidade e seu advento da informação via Internet é o baixo nível de interligação entre as regiões, fazendo que o Brasil parecesse ainda maior do que realmente é, ou seja, vários “mundos em um mesmo mundo”. Tanto isso é verdadeiro que o Rio Grande do Sul, por estar distante geograficamente do centro do país, onde ficava a sede do poder e por sentir-se relegado a uma posição inferior, onde o descaso prevalecia, chegou a realizar um movimento no sentido de desmembrar-se



do Brasil, tornando-se um país independente.

Já na segunda fase, na visão de Silva (2008), que vai de 1930 até o golpe militar de 1964, houve uma inversão: o Brasil essencialmente agrícola dá lugar a um outro Brasil bem mais urbano. Isso aconteceu por conta da onda de industrialização, que culminou com a consolidação “do parque industrial brasileiro e à formação de uma massa de operários que iriam suprir as demandas industriais de mão de obra”. (SILVA, 2008, p.31) Com isso, obviamente, veio uma intensa urbanização e um acentuado êxodo rural – o qual permanece até os dias de hoje. Nesse período foi instituída a CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas). O Brasil continuou a ser exportador, porém ocorreu um maior fortalecimento do mercado interno, com a produção de alimentos destinados à zona urbana e que iriam compor e baratear a cesta básica do operariado.

E enfim, a terceira fase, também analisada sob o espectro dos conhecimentos de Silva (2008), continuando com o mercado exportador e consolidado o mercado interno, de acordo com as duas fases anteriores, acena para uma forte mecanização do campo como saída para os problemas do país, como uma viável possibilidade de desenvolvimento, o que, na verdade, vem corresponder às expectativas dos novos paradigmas do capitalismo, agora expandido ao nível global, amparado pela globalização e pela instantaneidade da informação via Internet.

Percebe-se claramente, na atualidade, uma fusão entre empreendimentos capitalistas e agricultura de subsistência. E exemplo maior disso é a cultura do fumo. Embora destinado em sua maioria absoluta à exportação, é produzido na pequena propriedade rural, com mão de obra exclusivamente familiar.

No que tange ao cenário gaúcho, conforme Etges e Ferreira (2006), a produção de fumo foi alavancada com a vinda dos imigrantes europeus, mais especificamente dos alemães, já que até então a produção mais significativa no território brasileiro pertencia ao recôncavo baiano.

A cultura do fumo se disseminou tanto que tornou o Rio Grande do Sul, e mais particularmente a região do Vale do Rio Pardo, na principal região fumicultora do país, fato esse que atraiu, no início do século XX, a vinda da primeira empresa multinacional do setor, a *British American Tobacco* (conhecida aqui como Souza Cruz), que se instalou no município de Santa Cruz do Sul, onde atualmente, somado ao município de Venâncio Aires, se encontra o principal palco de várias outras empresas multinacionais que aqui se instalaram e que controlam o que Seffrin (1995) denomina de sistema integrado de produção. Tal sistema pode ser resumido no seguinte: de um lado está a empresa fumageira, que precisa de uma quantidade considerável de fumo que se encaixe dentro de certos parâmetros de qualidade e a um preço estimado que permita lucros na exportação. De outro lado estão os produtores de fumo, que necessitam, primeiramente, garantir comercialização de seu produto, amparo financeiro, pois muitas vezes não conseguem custear, sozinhos, a sua safra, além, ainda, da orientação no sentido de alcançarem a qualidade do produto almejada pelas empresas.

Em razão da suposta dependência do fumicultor frente às empresas fumageiras, a mesma pode ser atribuída à comprovada ineficiência de políticas governamentais mais eficientes voltadas ao campo – principalmente em se tratando do PRONAF, que é destinado aos que conseguirem provar que não necessitam dele, e não aos que realmente precisam, não resolvendo as problemáticas do campo, como clamam os representantes do poder, principalmente em épocas de campanha eleitoral, que tudo



fazem em prol da agricultura familiar.

E quanto às constantes exigências relativas à qualidade do fumo, são fruto de um pacote próprio do sistema capitalista, que caminha a passos acelerados para a qualidade total. Por isso que, de acordo com Silva (2008), os produtores se queixam que, mesmo com a mecanização, dispensando braços no trabalho, o serviço aumentou e que devem dar maior atenção às fases da produção em busca de melhor qualidade e produtividade.

Etges e Ferreira (2006, p.9) assim descrevem a organização que resultou do sistema integrado entre empresas fumageiras e produtores de fumo:

Com ela vieram as primeiras inovações tecnológicas na produção, através da introdução de sementes de Cuba e dos Estados Unidos e da introdução das estufas movidas a lenha, para a secagem da folha de tabaco, além do uso de insumos químicos na lavoura. Na década de 1960 deu-se a desnacionalização total do parque industrial fumageiro da região e com ela o estreitamento do vínculo entre empresas e produtores, que passou a ser individualizado, expresso na relação entre o orientador da empresa e o fumicultor. As cooperativas de produção, até então ainda existentes, sucumbiram a esta nova dinâmica, que transformou o meio rural da região num grande conjunto de pequenas unidades de produção familiares atomizadas.

É oportuno ressaltar que o fumo cultivado no Rio Grande do Sul, após 1960, teve o predomínio das qualidades específicas para secagem em estufa – que, no início, eram movidas a lenha para, atualmente, darem lugar às estufas elétricas – ou seja, os fumos amarelos, principalmente a espécie Virgínia, sendo que também é cultivado, em menor escala, o Burley, ou fumo comum que é secado em galpões. O fumo produzido inicialmente no recôncavo baiano era escuro, diferente, portanto, do cultivado no sul do Brasil.

Esse rol de mudanças na configuração das propriedades agrícolas produtoras de fumo no sul do Brasil, acima citadas, trouxe em seu bojo muitas outras implicações na rotina dos plantadores de fumo que, até então, é possível afirmar, trabalhavam de um modo quase artesanal.

Primeiramente, para atender às necessidades do produto pelas empresas multinacionais aqui instaladas, que dele precisam em grande quantidade com a finalidade de o exportarem para o mundo todo, houve um aumento ainda maior na área cultivada, o que consolidou os três estados do sul, com ênfase ao Rio Grande do Sul, mais especificamente à região de Santa Cruz do Sul, e também a região Centro-Serra, da qual os municípios da pesquisa fazem parte, que ganhou o predicado de “capital mundial do fumo”, fato este que se confirma em:

[...] podemos salientar que a maior produção de fumo no Brasil é realizada nos três estados do sul, ou seja, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, com produção por estado de 13,82%, 30,92%, 52,42%, respectivamente, totalizando 97,16% do fumo produzido, sendo centrada a produção de fumo no Rio Grande do Sul na microrregião geográfica de Santa Cruz do Sul, região instituída pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), onde está



localizado o município de mesmo nome, unidade econômica polo desta região. (SILVA, 2008, p.14)

No que se refere à desnacionalização das empresas fumageiras a que Etges e Ferreira (2006) se referem, pode-se auferir, na opinião desses mesmos autores, opinião esta que também é defendida por Silva (2008), uma certa fragilização por parte dos produtores de fumo, na medida em que, em troca de garantia de comercialização de toda a sua produção (anterior ao sistema integrado era comum os produtores perderem parte ou até a produção total de uma safra por não conseguirem comercialização para o produto), terem que acatar a uma série de determinações advindas de modo vertical.

Dentre essas determinações, está um pacote pronto que envolve uma quantidade enorme de agrotóxicos que o produtor é quase que obrigado a pegar da empresa, para futuro pagamento com a produção, visto que os mesmos, em sua maioria, se encontram descapitalizados por conta de uma política nacional de constante desvalorização da pequena propriedade rural e não têm condições de comprar os insumos nas casas especializadas, que segundo os produtores, expresso pelos dois autores citados, o valor cobrado pela empresa fumageira é superior, o que aumenta o endividamento dos mesmos, diminuindo consideravelmente os seus lucros e, proporcionalmente, aumentando os da empresa.

Outro clamor geral dos produtores é quanto ao preço pago pelo fumo, que é expressamente determinado pelas empresas, sem qualquer participação do produtor, gerando insegurança e receio, pois os produtores não têm qualquer conhecimento sobre os paradigmas adotados pelas empresas quando da definição do preço do fumo. E, para piorar a situação, devido à mesma desnacionalização outrora mencionada, as esferas governamentais não podem interferir em prol dos produtores, deixando-os totalmente à mercê dos interesses das empresas do setor, que agem segundo os seus próprios interesses, norteados por lucros fabulosos, visto não serem empresas filantrópicas e visarem o lucro acima de tudo.

Silva (2008) enfatiza que, se o sistema integrado é positivo para muitos produtores que não possuem condições de fazerem sua própria safra, sendo assistidos pelas empresas, é mais benéfico ainda para as empresas que lucram muito com isso, e ainda se subtraem de terem que pagar empregados para produzir o fumo do qual necessitam, o que se tornaria demasiadamente oneroso, haja vista que teriam que pagar salários e direitos trabalhistas, tornando o negócio, portanto, inviável.

Contudo, mais preocupante ainda que o fato dos fumicultores estarem totalmente atrelados à política praticada pelas empresas, é a quantidade de agrotóxicos utilizada, já que “O uso desses agrotóxicos gera grande impacto no meio ambiente e na saúde dos agricultores.” (ETGES e FERREIRA, 2006, p.12). E, ainda:

O cultivo do tabaco se caracteriza pelo uso intensivo de agrotóxicos. Entre 1992 e 1994, essa cultura se destacou entre as cinco maiores usuárias destes produtos. Se levamos em conta a área plantada, o tabaco é de longe o principal freguês destes produtos, e é uma cultura em que os agricultores passam mais de três vezes mais de tempo aplicando agrotóxicos do que em outras plantações (66 horas/pessoa/hectare contra 20 horas/pessoa/hectare). (ETGES e FERREIRA, 2006, p.69)



Aliado a isso, e ainda mais alarmante, de acordo com os mesmos autores, é que os agrotóxicos mais utilizados na plantação do fumo são os herbicidas à base de glifosato, os inseticidas inibidores de colinesterase e os fungicidas do grupo dos ditiocarbamatos, como o Maneb, o Zineb e o Mancozeb, que contém metais pesados como o zinco e o manganês, que além de serem altamente poluentes, têm uma ação tóxica devastadora sobre o sistema nervoso central, ação esta que ainda não é exatamente conhecida, sendo objeto de estudo de vários autores, embora já se saiba que o manganês é um dos responsáveis por doenças degenerativas como o mal de Parkinson.

Outro agravante são os casos em que as mudas são feitas diretamente no solo. É que o produto utilizado para esterilizar o solo – que inclusive é um produto proibido – é o brometo de metila – que é altamente nocivo para a saúde humana e mais particularmente para a camada de ozônio, que protege a terra contra a ação nociva dos raios ultravioletas do sol, a qual, infelizmente, vem sendo amplamente destruída pela emissão constante de gases poluentes por parte do homem, que vem ignorando a estreita relação e o equilíbrio que deve existir entre o ser humano e o meio, pois o homem é parte integrante do meio, devendo ser o primeiro interessado a zelar pelo mesmo ao invés de destruir indiscriminadamente como tem feito no decorrer dos tempos.

Tais elementos acerca da fumicultura, principal atividade do *lócus* dos sujeitos desta pesquisa, os quais se encontram direta ou indiretamente ligados (filhos de produtores de tabaco, esposa de orientador e/ou produtor, esposa de motorista) – confirmam os elementos contextuais do nível macro, a saber, a renovação do capitalismo e a exploração.

3 BUSCANDO RESGATAR A DIGNIDADE DO TRABALHO DOCENTE: EDUCAÇÃO, ÓCIO E O TRABALHO DOCENTE

Consoante a Arroyo (2000), a educação vem sofrendo um processo de despersonalização. No imaginário coletivo, ao tratar-se da educação formal de uma criança, possível por intermédio da escola, pensa-se imediatamente na escola, não na figura do professor. Joãozinho foi um bom aluno e hoje é um exímio profissional em sua área de atuação porque estudou na escola Santo Cristo. Não se declara que Joãozinho foi um bom aluno e hoje é um exímio profissional porque foi aluno dos professores Carlos e Eva, os quais desempenhavam o trabalho docente com total esmero. Fazendo-se uma analogia com a área da saúde, procede-se logo menção ao médico, nunca ao hospital. Felipe teve uma pancreatite, todavia sua saúde foi logo restabelecida, pois se tratou com o médico Cristiano, excelente profissional; no lugar de declarar que Felipe melhorou rapidamente porque foi atendido no hospital Ana Nery. Deduz-se, daí, que, ao contrário do médico, o professor gradativamente perdeu seu lugar de centralidade na educação, tornando-se um apêndice do sistema.

A função docente, qualificada por Arroyo (2000) através da expressão “ofício de mestre”, resgata todo valor que a mesma possui, mesmo diante de tão ignóbil realidade. Prova contundente da importância da mesma é que, embora desvalorizada pelos ditames da sociedade atual, sobreviveu a todas as investidas do mundo tecnológico, das mudanças na formatação do mercado de trabalho, entre outras



variáveis.

Mesmo que a educação à distância tenha se consolidado, principalmente por intermédio da UAB (Universidade Aberta do Brasil), a qual apresenta um programa massivo e audacioso de educação à distância, que vem alastrando-se ininterruptamente, é consenso que nada, absolutamente nada, substitui o professor. Máquina alguma, computador ou robô algum foi capaz de tal façanha até então. Como a presença do mestre é vital no caminhar do aluno. Uma palavra, um gesto, o contato tópico, um elogio, um conselho, fazem todo o diferencial em prol da aprendizagem, do amadurecimento, do desenvolvimento, do progresso de crianças, de adolescentes, e de jovens! Comumente, os indivíduos esquecem em quem votaram na última eleição, por exemplo. Mas nenhum jamais esquece do primeiro professor. Nem os mais desmemoriados. Geralmente, todos os professores são guardados na memória, ou pelo menos a maioria deles. Mesmo aqueles que são recordados por atitudes negativas, por serem enérgicos demais, por terem protagonizado algum episódio desagradável. Não deixam de ser lembrados. E quantos são imitados? Muitos, certamente. Se o indivíduo é uma totalidade englobando tudo o que o rodeia, tem, sim, muito de seus mestres, tanto no sentido positivo, quanto no negativo. Geralmente as pessoas costumam inspirar-se em algum professor, ao menos em algum quesito.

Outro aspecto que distingue a função docente é o grau de comprometimento que o profissional deve ter com a profissão. **É-se professor, não se *está* professor** (grifo meu). Salvo raras exceções – não se nega a existência de profissionais relapsos, como em qualquer outra área de atuação – mas o trabalho docente, indiscutivelmente, absorve do profissional muito mais do que as quatro, oito ou doze horas diárias despendidas em uma sala de aula. Requer muitas “horas extras” em casa, adentrando madrugadas, com pilhas de provas/trabalhos para corrigir, aulas criativas e instigantes para elaborar. Que outra profissão leva tanta tarefa para ser feita em casa?

É-se professor em tempo integral, as vinte e quatro horas do dia. O professor é sempre encarado como professor, esperando-se dele comportamento compatível – leia-se exemplar – em qualquer ocasião, mesmo na mais informal, como numa festa, num bar, numa praia. Quando qualquer outro profissional comete algum deslize, por menor que seja, em algum dos ambientes citados, o fato passa despercebido, caindo logo no esquecimento. O mesmo não ocorre com o professor. Como é criticado, como é alvo de maledicências, como é vilipendiado por menor que seja a razão. Às vezes nem razão precisa existir para que se desvirtue a figura do mesmo. Ele está sempre na berlinda, sempre por um fio.

Falar sobre trabalho docente requer que se discuta acerca de um ponto perpendicular ao tópico, vital para sua melhor compreensão: trata-se da questão de gênero, a qual está intimamente relacionada com a docência.

Del Priore (1997), em sua obra *História das mulheres no Brasil*, traz riquíssimos subsídios para que se possa auscultar a intersecção entre o trabalho docente com a história das mulheres no Brasil. Optar-se-á, neste espaço, por levantar os traços primordiais desta relação, dada sua amplitude e complexidade, o que certamente daria azo a uma segunda dissertação.

“Grosso modo”, é possível assegurar que a história das mulheres no Brasil teceu-se sob o estandarte da discriminação, do preconceito, da violência. Contudo, longe de considerá-las apenas vítimas passivas de um contexto opressor, a autora



apresenta uma outra faceta da história, ressaltando que, apesar de todos os entraves – que não foram poucos – a mulher – entre avanços, retrocessos e tropeços – teve de usar de toda a sua criatividade e inteligência (embora muitos considerassem que as mesmas eram destituídas destes predicados) para, paulatinamente, atingir sua emancipação, sua libertação.

Cabe evidenciar que desde os ancestrais indígenas, a história da América, do Brasil, açambarcando também a das mulheres, foi examinada pelo viés europeu, destacando a dicotomia entre o homem civilizado, eleito por Deus, versus um povo bárbaro, quase satânico. O papel da mulher ameríndia aproxima-se do significado atribuído a Eva no mito bíblico; ou seja, ser frágil, precursora do pecado. A autora destaca o papel de centralidade da mulher autóctone no repasto canibal como algo demoníaco. Aliás, ao que parece, a grande missão da mulher é tentar deslocar-se do papel de Eva – pecadora, dissimulada e má – para Maria – mãe e modelo de virtude.

No Brasil colônia, vive-se a apoteose da misoginia. A mulher é considerada como inferior, frágil, podendo transformar-se em agente de desordem da sociedade, tendo, por isso, de ser dirigida por um homem (pai, marido). Sua sexualidade é duramente reprimida, principalmente pela Igreja. Educada para ser mãe e dona de casa devotada ao marido, a mulher acabava por introjetar tais valores, sendo que as que se rebelassem contra tal protótipo eram veementemente rechaçadas, correndo, inclusive, o risco de queimar nas chamas da “santa inquisição”, sob a gravíssima acusação de bruxaria.

Embora consideradas inferiores, Del Priore (1997) relata que desde os primórdios da civilização, muitas mulheres assumiam a dianteira no sustento da casa e dos filhos, papel este considerado estritamente masculino, trabalhando com afinco e lutando tenazmente contra a miséria e toda sorte de adversidades, contrariando todas as prescrições (inclusive da santa madre Igreja!) calcadas na submissão.

Aproximando-se do foco central desta reflexão, a autora ressalta que até meados do século XIX, a educação feminina era deficitária, com a mulher educada minimamente para o bom desempenho do que era considerada sua missão suprema, a saber, mãe e esposa. O currículo das escolas, nesta época, era diferenciado para meninos e meninas. Enquanto o estudo das ciências (álgebra, noções de engenharia, entre outras variáveis) era prescrito aos meninos, às meninas recomendava-se bordado, costura, culinária, enfim, uma imersão nas prendas domésticas no sentido de prepará-las devidamente para exercer o papel a elas reservado, conforme já explicitado.

A partir daí, com a predominância de um forte eurocentrismo, que trouxe em seu bojo discriminação acirrada das identidades contrárias – cor branca, sexo masculino, classe média/alta, gênero masculino – fomentou-se movimentos sociais de resistência e revolta, dentre eles, o feminismo. No século do romance, sob a influência ainda do binário anjo/demônio, as mulheres começam a escrever, a serem criadoras, não mais aceitando passivamente o lugar a elas destinado pelos homens. Parece que, finalmente, começa a ganhar eco a insatisfação feminina pela ausência de autonomia em seu viver. Na obra, Del Priore cita Virgínia Woolf, que declara que “durante séculos a mulher serviu de espelho mágico dotado de poder de refletir a figura do homem com o dobro do tamanho natural.” (DEL PRIORE, 1997, p. 408).

Enfrentaram uma plêiade de preconceitos políticos e sexuais, além de serem excluídas da educação superior, que, mesmo assim, não refreou a luta pela



autonomia, por refutar a imagem distorcida que o homem construiu, a mulher começa ousar a reinventar-se, ocupando, mesmo que de início timidamente, alguns espaços públicos. Aliás, estes sempre estiveram destinados ao homem, visto que a mulher era considerada inapta em assumi-los, devendo ficar restrita ao espaço privado do lar. Vários críticos, embotados obviamente pelo espectro do machismo, objetaram que, devido sua suposta natureza frágil, a mulher definitivamente não combinava com a vida pública e política.

Até um passado recente, acreditou-se que as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas, ainda que o contexto em franca transformação não mais comportasse a imagem da mulher abnegada, clamando a um novo *front* às mulheres, justamente no que tange à educação. Não obstante, ainda assim esse novo pensamento não o era em profundidade, mas apenas mais uma artimanha para a mulher melhor exercer o velho papel que lhe cabia – esposa e mãe.

Em relação ao magistério e seu processo de feminização, parte-se da situação de abandono da educação no Império, que passa a exigir também o trabalho das mulheres, já que, até então, a docência era um trabalho estritamente masculino. Atendendo a essa nova demanda, as escolas normais de formação de professores passam a receber um crescente número de alunas em relação aos alunos, fazendo com que se prognosticasse um futuro com absoluto predomínio das mulheres no ensino, o que de fato aconteceu.

Assim, gradativamente, não sem resistências e acirradas objeções, vai se tecendo, no inconsciente coletivo, uma nova imagem psicologizada do magistério, que passa a ser aceito como uma extensão da maternidade. Ou seja, a presença feminina na docência aproxima-se com o papel de mãe, haja vista que a educação dos filhos era tarefa eminentemente feminina, muito bem poderiam desempenhar a função de educar os filhos dos outros. Já os homens, por sua vez, com a expansão de oportunidades de trabalho decorrentes da industrialização e da modernização incipiente na sociedade em ascensão, abandonam o magistério, dedicando-se a outras profissões de maior visibilidade e, logicamente, como provedores do lar, também de maior rentabilidade. E as mulheres, por seu turno, sentiram-se, via de regra, gratas por ampliar seu universo “lar-igreja”. O magistério passa, então, a ser uma profissão feminina, exigindo as qualidades esperadas da mulher – paciência, dedicação incondicional, doação – um quase sacerdócio. Esse quadro acaba por inibir as mulheres de discutirem sobre sua própria prática e mais ainda sobre o universo maior da educação, sempre regido por mãos masculinas, o que incluía a questão salarial. Por essas razões, justifica-se a baixa remuneração do magistério: o provedor da casa era o homem. Ele sim é que tinha de ser melhor gratificado em sua função.

Nessa época, é singular frisar que o trabalho feminino fora de casa é aceito como situação provisória, desde que não atrapalhasse a autêntica vocação das mulheres como mães e esposas. Quanto ao magistério, desempenhavam enquanto solteiras ou viúvas, também caso não viessem a se casar – as solteironas – o que significava um enorme tormento para a mulher. Ainda, o trabalho em um só turno possibilitava à mulher cumprir com sua jornada no lar, além de receber, por isso, salário reduzido.

As escolas normais se encheram de moças que, em sua formação, foram internalizando as cadências próprias de tempo e espaço a elas destinadas pelo sistema. Este, por exemplo, cuidava minuciosamente da relação entre os dois sexos



no interior da sala de aula, prevendo duras penalidades a eventuais “infrações”. Foi se constituindo a imagem da professora, com roupas sóbrias, praticamente um ser assexuado, com corpos escondidos e atitudes severas, de acordo com a ética cristã. Inclusive, para uma mulher ser admitida no magistério, era exigido um atestado de boa conduta expedido por alguma autoridade religiosa. Com tudo isso, paira no ar uma certa desprofissionalização da atividade docente como tarefa feminina, pois as professoras deveriam doar-se sem reservas para formar os rebentos espirituais, sem preocupar-se em discutir os temas tangentes à educação, tampouco com o salário, até porque a tarefa análoga ao mesmo, a de mãe, é gratuita.

A partir do século XX, por força das circunstâncias – repressão, crise econômica e política – a imagem dos professores vai aos poucos mudando de “mães espirituais” para profissionais da educação, dispostas a gritar, inclusive através de greves, pelos seus direitos. Conforme Nóvoa (1995), essa profissionalização não foi plena e efetiva, mas deu-se entre avanços e retrocessos, tendo-se, ainda, um longo caminho a ser percorrido. Tanto é que o autor recorda que, *ab initio*, a função docente não era especializada, mas sim ocupação secundária, especialmente de religiosos. Hoje, já não se sabe ao certo se o magistério é função primária ou secundária, pois muitos docentes precisam realizar outras atividades adjacentes para complementarem sua renda, como a prática de vendas, por exemplo, esta totalmente ausente em outras profissões de formação superior, como médicos, engenheiros, advogados. Parece que os professores sempre foram reféns de seu fazer: primeiro, a Igreja ditava as regras; depois, o Estado. O autor conclama os professores a se dedicarem mais ao “trabalho de pensar o trabalho” (NÓVOA, 1995, p. 24), já que o exercício da profissão docente deve ser uma atividade principal, de tempo inteiro; e não do panorama que se tem, de professores sobrecarregados para ter um salário razoável, sem ócio, exercendo outras funções. Docência jamais deveria ser uma profissão de passagem. Contudo, apesar de todas as lutas e conquistas, em muitos ensejos o passado parece ter deixado sua marca rançosa, não sendo tarefa fácil superá-lo.

Adorno explica, em parte, o desprestígio docente através dos tabus a respeito dos professores. Embora a referida teoria seja tecida em um outro contexto, o contexto alemão do pós-guerra, não perdeu seu teor de atualidade, sendo perfeitamente aplicável à atualidade. O autor explica que existe no inconsciente coletivo um dúbio sentimento sobre a pessoa do professor. Por um lado, é admirado pelas suas qualidades cognitivas, por uma certa superioridade devido ao seu saber. Por outro, é rechaçado por distanciar-se demais das pessoas “normais”, o que o torna alvo de inveja e de críticas. Remontando às suas origens, convém ressaltar que o professor era um escravo (que não tinha habilidade o suficiente para a guerra) e por isso era forçado a ensinar. Era destituído da força que realmente importava – a força física. Ainda hoje, entre os meninos, seus heróis são o super-homem e vários outros que se diferenciam pela habilidade física.

Adorno se refere à função do professor como um prevalecimento, já que no inconsciente coletivo predomina a imagem de um profissional que aplica sua força (que na verdade é uma pseudo força, pois é ineficaz contra o poder verdadeiro, oriundo dos que realmente o detém) contra crianças/adolescentes indefesos. De um lado o professor, adulto, maduro, com o domínio do saber; de outro, o aluno, frágil, indefeso, inferior. Digladiam-se, para o inconsciente coletivo, forças inversamente proporcionais. E a situação do professor se agrava por completo quando o mesmo



atua na educação básica, na rede pública, ao passo que o docente do ensino superior e da rede particular é visto de uma forma diferenciada. Este trabalha com adultos, com a formação profissional propriamente dita. Aquele trabalha com crianças. Este é autor, produz conhecimento. Aquele, na maioria das vezes se restringe a repassar o conhecimento produzido por outrem. E o professor da rede pública carrega, ainda, mais um agravante em nome da diminuição de seu mérito enquanto tal. É funcionário público. É sanguessuga do Estado. Tem estabilidade de emprego, mesmo não o desempenhando com total zelo. E, atualmente, essa tendência ganha ainda mais ímpeto, sob o prisma do neoliberalismo, onde o Estado é considerado inoperante, retrógrado e fonte de todo mal, enquanto que a iniciativa privada é a origem de todo o bem.

O professor de educação básica de rede pública é um ser desprovido de esplendor, segundo a teoria adorniana. Um médico, um advogado (um juiz então!) são capazes de feitos memoráveis, sendo muito melhor remunerados do que o professor. Um médico salva vidas. Um advogado, ou um juiz, podem ser elementos decisivos na elucidação de casos nos quais pessoas de muito poder político e/ou econômico possam acabar na prisão. E o professor, que faz? Trabalha com crianças/adolescentes. Aparentemente, nada de extraordinário. Só aparentemente.

O professor possui uma missão suprema, tão nobre quanto a do médico, que salva vidas. Muitos autores fazem alusão ao fato de que as ciências humanas teriam mais direito ao erro se comparadas com as ciências exatas, por estas ter efeito mais direto, imediato e danoso à vida humana. Um erro médico, por exemplo, pode ocasionar a morte de um paciente. Ora, o professor, em sua ação, concorre para a educabilidade do ser humano. É o elemento indispensável no sentido de vicejar a possibilidade em uma criança, de responder afirmativamente à pulsão ontológica do ser-mais, de tornar a possibilidade realmente possível. Nessa perspectiva, desacertos são tão danosos quanto um erro médico. São igualmente letais. Senão imediatamente; porém, paulatinamente. Há algo mais desolador do que anular a possibilidade em uma criança? Privá-la do direito de sonhar? Anular a esperança. Afinal, quando se perde a esperança, nada mais se tem a perder.

Cumpra asseverar, porém, que a empreitada docente, tendo o contexto atual como pano de fundo, está se tornando cada vez mais custosa. Como despertar o discente para a possibilidade e para a esperança, se é o medo e a incerteza que formam o diapasão da vida? Como robustecer tais valores face a uma sociedade tão insana, onde apenas uma minoria possui acesso pleno aos bens materiais e culturais, enquanto que a maioria absoluta padece no mundo da necessidade? Como o professor poderá se incumbir desta tarefa, se ele mesmo se encontra desesperançado, historicamente desvalorizado, diminuído enquanto profissional? Não levado em conta na tomada de decisões pertinentes ao seu próprio fazer? Embora se apregoe a autonomia dos estabelecimentos de ensino, sabe-se perfeitamente que tal discurso é um ardil de um governo neoliberal, que não tem a menor intenção de promover mudanças de fato, nem na educação, nem em setor algum. A margem de autonomia cedida aos estabelecimentos de ensino não permite aos docentes poderem se mover com desenvoltura no terreno pedagógico, pois as decisões que incidem de forma mais abrupta no campo educacional são oriundas das instâncias superiores – secretarias de ensino, MEC – quando não de organismos internacionais, como o Banco Mundial, sendo que o professor não é nem ao menos consultado.



E uma das questões de fundamental relevância acerca do magistério, principalmente os que atuam no nível básico, é a ausência do ócio. Este, segundo Enguita (1989), é essencial para o ser humano. E o trabalho, como concebido no mundo atual, ou seja, atividade regular e sem interrupções, intensa e na maioria das vezes carente de satisfações intrínsecas, é algo muito recente, datando do século XVIII, coincidindo com a passagem da produção de subsistência para o trabalho assalariado, configuração primordial do apogeu da industrialização e do capitalismo.

Enguita (1989) acentua a resistência popular, principalmente na Europa, frente ao trabalho fabril: fábrica e trabalho assalariado eram indesejáveis para os europeus, os quais consideravam dependência trabalhar para outros. Para o pensamento antiaristocrático da Europa medieval, a propriedade era a base da independência, a garantia de que ninguém se apropriaria do trabalho de outrem. Não imaginavam a sociedade dividida em minoria de proprietários e maioria que não possuíssem os meios de trabalho, como atualmente.

Embora as condições de vida e trabalho dos artesãos, trabalhadores domiciliares, camponeses, enfim, trabalhadores livres, fossem difíceis, o fato de lhes pertencer a capacidade de decisão sobre seu trabalho lhes dava independência material e ideal. O fato de trabalhar e morar no mesmo local significava que o trabalho era algo natural, prazeroso. Imagem de autonomia e dignidade, que não combinava com a condição de trabalhar de forma regular e constante para outra pessoa, sem poder decidir sobre sua própria atividade.

O problema não era apenas a questão moral – o submeter-se a outrem – a ânsia por independência, mas buscar equilíbrio entre o trabalho e o ócio, rompido pelo desejo desenfreado de lucros desmedidos dos capitalistas, ocasionando a ruptura de hábitos de trabalho e de vida arraigados, o que foi um verdadeiro choque.

Acontece que nossos ancestrais trabalhavam o suficiente para suprir suas necessidades materiais. Jamais trabalhariam quatro horas diárias, se com três horas já fosse o suficiente para se manter. Valorizavam mais o ócio que o dinheiro, por entenderem que aquele lhes fazia muito bem. Para os gregos e os romanos, na Idade Média, existiam muitos dias nefastos para o trabalho. Trabalhava-se muitas horas por dia, mas se podia parar quando quisesse.

Gradativamente, a nova ordem fora subvertida. A longa marcha do capitalismo, sua expansão, é resultado direto de um processo prolongado de lutas de classe, concorrência econômica e enfrentamento político, sendo a mais importante a organização das condições e da intensidade do trabalho. Instaurou-se uma política repressiva aos que não aceitavam a nova ordem social estabelecida, empreendendo-se perseguições implacáveis aos pobres, aos vagabundos, aos que não queriam se submeter ao trabalho fabril, aos marginais, os quais foram subjugados ao trabalho forçado e a castigos corporais. O ócio deixou de ser parte inerente do homem. A preguiça passou a ser encarada como um mal terrível.

E na sociedade contemporânea, o ócio tem estado muito ausente, principalmente entre os docentes. Diversos autores falam sobre a intensificação do trabalho docente. Hameline (in NÓVOA, 1995, p. 49) declara o seguinte: “Para falar a verdade, o carácter geral das reformas que o espírito de inovação e progresso sugeriu à Pedagogia Moderna consiste em sobrecarregar o professor com todas as penas de que o aluno ficou aliviado.” Sacristán (in NÓVOA, 1995), faz menção a uma hiperresponsabilização dos professores pelo êxito da educação em geral, o que pressupõe, obviamente,



uma pesada carga de trabalho para os docentes. No entanto, é em Esteve (in NÓVOA, 1995), que podem ser encontrados os subsídios necessários para se traçar o painel explicativo que tende a sanar, nesta investigação, as incógnitas pertinentes à intensificação do trabalho docente e a consequente diminuição/ausência do ócio entre os professores.

Esteve associa a intensificação do trabalho docente às mudanças de cunho social, enfatizando que o referido precisa ser analisado em consonância com as mesmas. Ele usa uma metáfora para melhor ilustrar isso. É como se os professores estivessem em um palco encenando uma peça teatral clássica e, repentinamente, sem ninguém nada avisar ou sinalizar, o cenário fosse abruptamente modificado, disso resultando, por parte dos atores, confusão, medo e insegurança. Ora, é assim que aconteceu com o magistério. As mudanças no cenário social, político e econômico foram se processando, sendo que a escola, de certa feita, parece ter ficado alheia às mesmas, mantendo-se impermeável, posicionamento este compartilhado por Silva (in HYPOLITO, VIEIRA e GARCIA, 2002). É conhecida, inclusive, uma parábola que diz que uma pessoa teria perdido a memória, vivendo um certo período de sua vida em reclusão. Ao retornar ao mundo exterior, viu que o progresso tinha sido considerável, que tudo havia mudado desde a sua letargia, não encontrando mais nenhum resquício de seu antigo mundo, um fio condutor que fizesse reanimar sua memória, servindo de ponte entre o passado e o presente. Todavia, ao adentrar numa escola, ratificou que na verdade nem tudo havia mudado tão radicalmente como presumira, pois a mesma continuava com as antigas formatações. Ironia ou verdade?

É fato que se vive, segundo Silva (in HYPOLITO, VIEIRA e GARCIA, 2002), em uma época de questionamentos das verdades consideradas absolutas, universais e até mesmo cristalizadas, com maior aproximação entre cultura superior e a cultura popular. Não apenas a cultura superior estaria à disposição do povo de forma mais abreviada – a semicultura teorizada por Adorno – mas a cultura popular estaria sendo tratada com maior respeito. Essa realidade clama pela inseparabilidade entre ciência, conhecimento e ética, com incidência no trabalho docente, nos currículos e na formação das novas identidades.

Esteve utiliza a expressão “mal-estar docente” como um “conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reacções dos professores como grupo social desajustado devido à mudança social.” (ESTEVE, in NÓVOA, 1995, p. 97). O estudo do mal-estar docente, no atual pano de fundo esmiuçado na seção anterior, tem o objetivo de ajudar os professores a encontrar as respostas adequadas ante as novas interrogações advindas do contexto, bem como ajudar a sociedade a entender que os professores não são os únicos responsáveis pelos problemas da educação, sendo estes decorrentes da esfera sociopolítico-econômica, tendo, portanto, uma amplitude maior e fugindo do controle dos professores. Visa, ainda, instrumentalizá-los no sentido de refletirem sobre seu trabalho em articulação com a realidade circundante, munindo-se de estratégias que busquem o enfrentamento da situação, considerando, em específico, algumas variáveis como formação (inicial e continuada), responsabilidades, remuneração, currículo, entre outras.

Em suma, o autor descreve doze fatores que sintetizam as transformações na educação e que concorrem para o mal-estar docente. O primeiro deles é o aumento histórico das exigências em relação ao professor, que antes restringiam-se a repassar conhecimentos no campo cognitivo. Hoje, além disso, o professor precisa ser



facilitador, pedagogo, organizador do trabalho, assumindo, ainda, funções dantes atribuídas às famílias. As exigências são novas (e numerosas), contudo, a formação parece ter ficado estagnada à antiga função, não dando conta das novas atribuições emergentes no atual contexto. Já para Silva (in HYPOLITO, VIEIRA e GARCIA, 2002), a formação dos professores na fase atual é impactada pelo alinhamento da educação com a lógica de mercado, significando muito mais um treino para agir em consonância com o novo cenário, com preocupação excessiva na gerência, eficácia e produtividade. Esse fator desemboca em um outro, que é a inibição educativa docente frente a outros agentes de socialização, sobretudo a família, que na atualidade não está suprindo suficientemente a sua função educativa e socializadora para com as crianças, repassando-as à escola. A corrida pela sobrevivência/acumulação, a entrada massiva da mulher no mercado de trabalho, o crescimento desordenado das cidades e suas problemáticas como o trânsito caótico, têm furtado o tempo de encontro e de diálogo da família, obrigando a escola a assumir suas funções junto aos filhos. Tanto é que escolas que funcionam em período integral tem apresentado grande procura, estando em franca ascensão.

Comenius (NARADOWSKI, 2004) salientou o tema da aliança entre a família e a escola, bem como a importância de cada uma das instituições desempenhar seu papel, colocado de forma dicotômica, pois uma não deveria se interpor ao trabalho da outra. Na contemporaneidade, entretanto, enfatiza-se a urgência de um robustecimento desse pacto, porém numa outra configuração, onde ambas tomem parte em uma ação mútua, conjunta, simbiótica, uma sinergia onde o objetivo final seja a genuína formação. Isso é justificado pelo fato de que, cada vez mais, a família vem transferindo responsabilidades para a escola, devido às mudanças de formatação da mesma, onde a mulher conquistou/foi obrigada a participar do mercado de trabalho em nome de sua emancipação/sobrevivência, tendo cada vez menos tempo para a família, para os filhos, conforme já explicitado.

Não se sabe ao certo a que altura do palmilhar aconteceram as rupturas que resultaram em crise de confiança entre família/escola, se é que alguma vez essa relação se apresentou de modo sereno. A verdade é que hoje ambas protagonizam um verdadeiro jogo de empurra-empurra, onde uma responsabiliza a outra pelos fracassos vivenciados pelos filhos/alunos, o que é deveras contraproducente para a educação como um todo, considerando a aquisição de conhecimentos, a formação do caráter, a consolidação de valores éticos e morais.

É mister o vicejar de uma relação mais dialógica entre instituições tão singulares, tão diretamente envolvidas com o porvir. Cada uma, ao invés de dar continuidade a “caça às bruxas”, querendo encontrar inocentes e culpados, quando tal tarefa toma ares de incógnita, por haver mais variáveis envolvidas do que se pensa, deveria assumir peremptoriamente sua função, procurando resolver os problemas em comum, visto que o êxito discente em todos os aspectos é, igualmente, objetivo comum de ambas.

Esteve aponta o desenvolvimento de fontes de informação alternativos à escola como outro motivo de mal-estar docente, gerando um desencantamento com a função do professor. Com o advento das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) e conseqüente democratização da informação, o professor deixou de ser o detentor absoluto do saber. Em comunidades menores, os professores eram muito respeitados por isso. Hoje, caíram no anonimato. Integrar o trabalho docente ao



potencial educativo dos meios de informação e comunicação é preciso. Todavia, esta tarefa nem sempre é tão simples quanto pode parecer em um olhar mais superficial.

Como o saber, em tempos de apogeu das TICs, não se encontrar mais encerrado a sete chaves como outrora, torna-se indispensável, ao professor, ampliar o seu raio de ação, reinventar-se. Delors (1999) sentencia que a educação deve organizar-se em torno de quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, que significa adquirir os instrumentos de compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, em nome da participação e da cooperação em todas as atividades humanas; e aprender a ser, congregando os três saberes anteriores.

Acontece que geralmente a educação centra-se no aprender a conhecer - o que de certa forma foi repudiado tanto por Comênius quanto por Rousseau - e menos nos outros pilares, os quais também são de fundamental importância para uma autêntica formação. É preciso, pois, ultrapassar a visão instrumental da educação. No aprender a conhecer, o grande desafio que se coloca à educação é instigar, desde cedo, o gosto pela pesquisa, o prazer pela descoberta. E isso jamais será passível de ocorrer enquanto o ensino ainda estiver calcado em repassar conhecimentos estanques contidos nos livros didáticos, onde a erudição perniciosamente continue como ferramenta principal na comunicação em sala de aula. Por outro lado, embora seja inútil alcançar a omnidisciplinaridade, mesmo diante da especialização, a escola deve incentivar que se conheça a cultura geral, além do domínio, em profundidade, de determinado rol de assuntos.

Ao contrário do que se apregoa, a memória deve, sim, ser treinada. O avanço tecnológico não exclui a necessidade de memorização, condição *sine qua non* para a reflexão. Saberes muito fugazes são perigosos, esmorecem rapidamente. E, sem reflexão, nada, efetivamente, se constrói.

Em relação ao aprender a fazer, o grande desafio que se impõe é preparar para um mercado de trabalho cada vez mais volúvel. Há um deslocamento da noção de qualificação para a noção de competência (criatividade, espírito de liderança, gosto pelo risco, iniciativa, trabalho em equipe). Também, com a desmaterialização do trabalho, se exige novas qualidades para o trabalhador, cuja formação tradicional acaba não dando conta.

Aprender a viver juntos. Eis um dos maiores desafios de hoje: edificar, coletivamente, a educação para a paz, para a não violência, em um mundo etnocentrista e competitivo, onde reina soberanamente a emulação. Delors (1999) indica como antídoto a descoberta do outro, a participação em projetos comuns, de modo que as diferenças sejam minimizadas, não sendo entraves para um relacionamento pacífico entre os homens.

Quanto ao aprender a ser, a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. A educação precisa significar uma adição generosa de autonomia e emancipação para o indivíduo, no sentido de humanizá-lo.

A ruptura do consenso social sobre a educação trouxe consigo o professor confuso perante os novos apelos de um contexto cultural misto e híbrido, decorrente da universalização do ensino. Se até um passado não tão distante, educação e professor atendiam as expectativas da ideologia dominante - classe média/alta, cor branca, heterossexual, masculino - agora é substancial conhecer, respeitar e



levar em conta elementos culturais múltiplos e díspares, bem como os diferentes processos de socialização no momento de execução do trabalho, procurando preencher, principalmente no campo afetivo, as lacunas e feridas existentes, não de modo compensatório, mas como vetor de emancipação, particularmente junto aos grupos historicamente desfavorecidos em função de fatores como gênero, raça, etnia, condição econômica.

Com a queda do consenso sobre educação, houve um aumento das contradições no exercício da docência. Os professores veem-se diante de várias posturas e tendências, não sabendo exatamente qual seguir. E, seja qual for a escolhida, sempre existirão críticas, mais ainda quando a ação é apoiada no espontaneísmo. Esteve (in NÓVOA, 1995, p. 103) acentua que “a educação sempre exigiu a procura de um equilíbrio difícil entre aspirações opostas.” Amigo, companheiro e apoiador, características hodiernas que devem ser adotadas pelos docentes, opõem-se, por exemplo, ao avaliador, que precisa ser imparcial nos seus julgamentos, despindo-se de elevada carga afetiva. Ousadia e acomodação, posturas mais conservadoras e mais progressistas se digladiam constantemente. E nunca é demais lembrar que a educação para a acomodação contrasta com a educação para a autonomia, e que em muitos ensejos essas tendências imiscuem-se mutuamente, exigindo da educação e dos professores esforço semelhante a de um minerador, que para encontrar sua tão procurada pedra preciosa, executa um trabalho minucioso, separando resíduos que turvam a visão e confundem, até mesmo fazem-no desistir da busca por acreditar na inexistência do metal precioso. Assim é o fazer docente, que ante as crescentes contradições precisa revestir-se de uma postura reflexiva, encontrando e isolando os agentes de heteronomia e autonomia em cada situação, encargo este que se revela em sua totalidade na presença da reflexão, do distanciamento, do ócio.

O autor em questão aponta uma mudança de expectativas em relação ao sistema educativo, o qual igualmente conduz ao mal-estar docente. O ensino de elite cedeu lugar ao ensino de massa. A qualidade do ensino, como não poderia deixar de ser, ficou comprometida devido ao aumento quantitativo exigido pela expansão demográfica, principalmente nos países de terceiro mundo, como muito bem recorda Albornoz (1982). Por outro lado, diploma deixou de ser garantia de *status* e ascensão social, pondo em discussão a credibilidade (dantes inquestionável) e a eficácia da escolarização. Por extensão, houve modificação quanto ao apoio da sociedade ao sistema educativo, haja vista que a massificação não garantiu igualdade social, o que causou a retirada da adesão sem restrições. O agravante disso tudo é que os professores, representantes mais próximos da educação junto à comunidade escolar foram os maiores culpabilizados pelos fracassos da educação. Se até então os professores eram depositários do apoio total dos pais, agora estes defendem os filhos. Se o estudante aprende e obtém êxito na sua escolarização, é mérito seu por ser dedicado, inteligente, estudioso; se fracassa, a responsabilidade é do professor. Em Albornoz (1982), pode-se encontrar aporte para explicar essa mudança, que pode residir no conflito de gerações. Acontece que até há bem pouco tempo, o saber e a cultura eram determinados, via de regra, pela experiência, estando, portanto, com os mais velhos. Na atualidade, com o advento da tecnologia, criou-se o que poderia ser denominado de aversão a posicionamentos atávicos, supervalorizando-se a geração mais jovem, detentora do saber em mutação. Diante disso, longe de serem os algozes, os docentes são as primeiras vítimas de um sistema educativo contraditório que tem



como *locus* a sociedade amplamente descrita na seção anterior.

O contínuo descrédito da educação e dos professores acarretou em uma menor valorização social dos mesmos. Devido à desvalorização salarial, o docente vivencia uma contínua depreciação social. Muitos não conseguem ser outra coisa e acabam cursando uma licenciatura e parando no magistério. Outros estão de passagem, aguardando apenas o momento oportuno para migrar a outra profissão. O necessário aumento de horas de trabalho em nome da garantia de uma remuneração um pouco melhor, conjugada com a intensificação do mesmo (com gradativa diminuição do ócio), aliado a um ambiente cultural fragilizado pela ausência de tempo para leituras, discussões e aprofundamentos vem contribuindo para a precarização da função docente, expondo-os a constantes críticas.

As mudanças nos conteúdos curriculares é outro fator de insegurança para os professores. Exigidas, sem se saber muitas vezes o porquê e para que sociedade, tampouco quais os objetivos e se serão válidos por muito tempo.

Igualmente é verificável, como agente causador do mal-estar docente, a escassez de recursos materiais e as deficientes condições de trabalho, frutos diretos do pouco investimento na educação. Aliás, concernente ao Brasil, segundo Redin e Moraes (2001), o ex-presidente Lula vetou o tópico do atual PNE que determinava que o gasto (ou investimento?) em educação aumentaria dos atuais 4,8% do PIB (Produto Interno Bruto), passando para 7%.

Ao mencionar os agentes acima, convém que se abra um parênteses para se esclarecer a relação entre a educação e o ideário neoliberal, desdobramento renovado e fortalecido do capitalismo e que conforme Hypolito e Vieira (in HYPOLITO, VIEIRA e GARCIA (Org.), 2002), tem forjado uma reestruturação profunda da educação e do trabalho docente, na tentativa sutil de cooptação, sufocando resistências que se manifestam no fazer diário e que expressam autonomia de fato. O discurso neoliberal – segundo Gentili e Silva (1995) – atribui ao Estado e sua incompetência a causa de todos os males da sociedade atual, enquanto que coloca na alçada da iniciativa privada a panaceia. Isto é, a raiz de todas as mazelas da sociedade é a estatização e a burocratização, excluindo do sistema capitalista todas as suas culpas pela má distribuição das benesses, o que gerou pobreza e opressão na sociedade. No neoliberalismo, dissocia-se capitalismo e Estado, renovando-se os discursos. Capitalismo se torna sinônimo de livre iniciativa, de concorrência, de eficiência e de progresso. Estado, de regressão, de burocracia, de corrupção e de lentidão.

À educação é reservado papel estratégico no projeto neoliberal. Serve para preparar os estudantes (clientes, consumidores) a aceitarem de forma submissa os postulados do credo neoliberal e também para preparar mão de obra qualificada para os postos de trabalho.

A doutrina neoliberal é vastamente disseminada e inculcada no inconsciente coletivo pela hegemonia da utilização dos meios de comunicação de massa, que são controlados pela classe dominante, os quais transformam os canais de comunicação e de formação – inclusive a escola – em mercado alvo para os artefatos da cultura de massa.

Os autores evidenciam que o projeto neoliberal envolve a criação de espaços e categorias específicas, onde se torne impossível pensar o político, o econômico e o social fora delas. E as visões alternativas que porventura se contraponham ao ideário neoliberal são duramente reprimidas até serem excluídas do pensamento das



pessoas através da eficiência doutrinadora dos meios de comunicação.

O neoliberalismo apregoa a responsabilização individual pelo sucesso/fracasso, isentando o contexto de sua responsabilidade, como se o mesmo não dimensionasse o grau individual de derrotas e vitórias, sendo estas dependentes unicamente do desempenho e da luta particular, o que é um engodo. Questões como igualdade e justiça saem do ponto de convergência, entrando em seu lugar as noções de produtividade, de eficiência e de qualidade. Afirma-se que somente com a presença delas obter-se-á sucesso e progresso.

As estratégias para a educação do projeto neoliberal no Brasil estão inseridas em um amplo processo internacional, operacionalizado via globalização. Os elementos centrais desse projeto são:

A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégia de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pelo qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor [...] (GENTILI e SILVA, 1995, p. 15)

A ofensiva neoliberal das últimas décadas não visa somente à distribuição dos bens materiais e econômicos, tampouco um embate entre visões diferenciadas de sociedade. Visa principalmente à gestação de uma epistemologia excepcional para redefinir a sociedade, de cuja ausência não seja possível pensar a mesma, nem o indivíduo, numa espécie de normalização total.

Há estratégias neoliberais específicas para a educação, uma pedagogia própria que precisa ser conhecida para que um projeto alternativo possa ser concebido. Na retórica neoliberal enfatiza-se que quanto menos participação do Estado, mais liberdade. Porém, na educação, a intenção de desestatização significa supressão do espaço das discussões públicas e coletivas, com mais controle e governo na vida individual. Nesse caso, “menos governo significa mais governo.” (GENTILI e SILVA, 1995, p. 18).

Outro ardil do pensamento neoliberal é reduzir, no campo educacional, questões políticas e sociais às questões puramente técnicas. Os problemas sociais e educacionais não são vistos como resultados da distribuição desigual das riquezas, acirrada pelo capitalismo, mas pela ineficácia na gerência e administração dos recursos humanos e materiais. Assim, a situação decadente da educação é culpa dos alunos (pela falta de empenho individual), dos professores (por não abraçar a sua profissão como deveriam) e dos gestores (pela má gestão, desperdício de recursos, ausência de esforço pessoal, métodos atrasados), além do currículo inadequado e anacrônico. E a (mágica) solução para isso tudo é a qualidade total, a gerência privada, que é exatamente o que o sistema quer.

Culminando com a nova redefinição do papel da escola circunscrito na doutrina neoliberal, está um dos mais preocupantes sinais do caráter excludente da reestruturação capitalista da qual resultou o neoliberalismo: trata-se da organização do processo produtivo incrustado no galopante desenvolvimento tecnológico, que longe de trazer a felicidade geral e de liberar o trabalhador para o ócio (como era o



desejo de Marx), trouxe em seu bojo o desemprego estrutural e suas ramificações – emprego precário e informal, enfraquecimento dos sindicatos, dificuldade de acesso ao mercado de trabalho para os mais jovens e sem experiência, assim como para os mais velhos – enfim, para todos os denominados cidadãos de segunda classe. É como afirma Gentili e Silva (1995, p. 46), de que “vista de longe, a sociedade capitalista parece uma tábua horizontal onde todos são situados em condições de igualdade, mas que, vista de perto, manifesta ser uma gangorra.”

Na perspectiva neoliberal, a pouca qualificação é um entrave para a reprodução do capital, sobretudo diante das novas tecnologias de base microeletrônica. É por esse motivo que os atuais capitalistas estão com os interesses voltados para a educação (na parte que lhes convêm, obviamente). A nova base tecnológica, por outro lado, está redescobrando a humanidade esquecida do assalariado, pois atualmente não apenas a qualificação é exigida nos novos postos de trabalho, havendo um deslocamento para a competência, que se define como a capacidade de abstração, inovação, sensibilidade, trabalho em equipe, criatividade para dar respostas satisfatórias às novas indagações que surgem incessantemente. Essa nova base tecnológica é constituída por sistemas integrados, e na ocorrência de erros, não apenas um setor é prejudicado, mas todo o processo. Não cabe mais, por essa razão, o funcionário que estava adaptado ao taylorismo, já que aquele paradigma era totalmente estéril para o desenvolvimento da criatividade.

O neoliberalismo tem por intento transformar o mundo em um vasto mercado, guiado pela ética da competição. O discurso vigente é que todos têm direitos iguais, que todos podem atingir o sucesso em todos os aspectos. Porém, conseguirão realmente os que já são privilegiados, numa luta desigual, em que os menos favorecidos serão responsabilizados por sua **falta de competência**.

A necessidade de mais informação e mais controle é latente no parâmetro neoliberal, o que justifica a necessidade das constantes avaliações externas, no sentido de controlar a “mercadoria” educação. Nesse contexto, os profissionais da educação, com o aval de toda a sociedade, precisam assumir sua bandeira de luta, criando e recriando categorias que se oponham ao ideário neoliberal, pois se este triunfar, moldará a realidade segundo os seus interesses, que certamente não coincidem com o bem-estar geral.

O esvaziamento do viés pedagógico da educação, em tempos de avaliação externa em larga escala, acaba interferindo – ou até mesmo inviabilizando – algumas das principais categorias, as quais jamais deveriam ausentar-se do autêntico processo educativo clarificado pela democracia, desembocando na emancipação do sujeito. Isso ocorre, em parte, pela gradativa inserção de novos atores (estranhos) à educação, ferindo substancialmente a (pouca) autonomia dos estabelecimentos de ensino.

Tudo isso, conjugado com normas constritoras advindas do gradativo alinhamento da educação com as políticas advindas do Banco Mundial, que garantem recursos a serem investidos em educação em troca da observância de um pacote de condicionalidades que invadem o terreno pedagógico e identificam-se plenamente com o ideário neoliberal, garantem um árido ambiente de trabalho, que muito pouco favorece práticas inovadoras.

Retomando as ideias de Esteve, este indica como uma das causas do mal-estar docente as mudanças nas relações professor-aluno. No passado, os professores



eram detentores absolutos do poder e da autoridade em sala de aula, sendo, inclusive, os alunos, em muitos ensejos, submetidos a excessos. Hoje o processo se encontra visivelmente invertido. Os docentes são alvos constantes de toda sorte de humilhações e violência por parte dos alunos.

E como último causador do mal-estar docente, o autor cita a fragmentação do trabalho. Os professores são permanentemente exigidos em várias e aparentemente pequenas tarefas que não são suas, como cuidar recreios, cantinas, participar em um sem número de projetos, que faz com que cada vez mais seu trabalho se intensifique, subtraindo tempo do precioso ócio.

Assinala-se que a atitude dos professores perante essas modificações é variada: uns acreditam piamente que precisam mudar sua prática diária, esforçando-se ao máximo para tal, embora nem sempre consigam, pois, segundo já evidenciado, a atual situação da educação não depende apenas da atuação docente, mas de um conjunto de fatores bem mais amplos, que fogem do controle dos professores. Outros encaram a situação com ceticismo, recusando-se a mudar sua prática, afinal, conforme se ouve em qualquer conversa informal com professores, “as coisas sempre foram assim, sempre fiz do meu jeito e deu certo e não tem por que mudar agora.” No fundo, há o receio de expor as carências, deficiências e fragilidades. E há também os que se sentem confusos, em alguns momentos aceitando a necessidade de mudanças; em outros, resignando-se à acomodação. E mais outros, perante à complexidade do contexto e do rol de mudanças que este exige, acabam se auto depreciando, sentindo-se incapazes de transpor a distância do que verdadeiramente são para o que se exige de seu papel enquanto profissional situado em um plano ideal e acabam por apresentar quadros de ansiedade, chegando a níveis elevados inclusive de depressão e estresse.

Leite e Souza (2007, p. 10) reforçam essa assertiva, evidenciando que o trabalho docente é “repetitivo, fragmentado em tarefas e submetido a intensos ritmos de trabalho.” E mais: “segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a profissão docente é hoje considerada como uma das mais estressantes, uma profissão de risco.” (LEITE e SOUZA, 2007, p. 19).

Diante das pressões e da ausência de ócio, os professores põem em prática mecanismos de defesa como inibição e absenteísmo laboral, que são algumas das repercussões da mudança social na personalidade dos professores. Não obstante, o ponto fundamental que resume o mal-estar docente, de acordo com Esteve (in NÓVOA, 1995, p. 120) “está na desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de trabalho do professor na sala de aula, que o obrigam a uma atuação medíocre, pela qual acaba sempre por ser considerado responsável.” E a ausência de ócio interliga-se fatalmente com este quadro.

Como ter direito ao ócio, se o professor, ante à constante desvalorização salarial precisa trabalhar um número excessivo de horas diárias para suprir suas necessidades materiais? Conciliar, no caso específico das mulheres, a função docente com afazeres do lar por não ter condições de pagar uma empregada doméstica? Como ter direito ao ócio numa sociedade com formatações alteradas, onde a família precisa trabalhar cada vez mais em nome da sobrevivência ou da acumulação de bens (apelo latente do capitalismo), tendo cada vez menos tempo para o convívio familiar, para o diálogo com os filhos, passando este encargo para a escola, para o professor, numa espécie



de **terceirização** (grifo meu) da educação dos filhos? Como fica o professor ante esta sobrecarga de trabalho? Cansado, esgotado, tendo uma péssima qualidade de vida, deprimido, doente.

Outro sério desdobramento da ausência do ócio entre os docentes incide na questão da formação. Desde a formação inicial, o professor, na maioria dos casos, já precisa aliar estudo e trabalho. Onde o tempo para consolidar uma base teórica consistente, haja vista que os muitos conteúdos precisam ser sorvidos vagarosamente, num processo de ampla reflexão? O que teria de ser um processo lento e prazeroso, metamorfoseia-se em algo atropelado. Mais uma vez difere de forma retumbante da formação inicial do médico, que estuda em tempo integral.

E as coisas só pioram quando o assunto é a formação continuada. Sem tempo livre, sem ócio (criativo), o professor se vê impedido de frequentar tais cursos. Se os frequenta, geralmente são feitos de forma aligeirada, com quase inexistência de dialogicidade, de encontro, de discussão, de reflexão, importando mais o certificado que o curso propriamente dito. Sem contar que os cursos *strictu sensu* são praticamente proibidos para o docente que atua na educação básica e em escola pública, pois o salário é simplesmente incompatível com o custo desses cursos.

Em conformidade com o discorrido, a teoria da semicultura e da semiformação, categorias adornianas de análise da sociedade, não perderam seu teor de atualidade. Mais do que nunca, a formação tem assumido ares de semiformação, enquanto que a cultura segue se transviando de semicultura. Se os docentes, responsáveis diretos pelo resgate da humanização da sociedade, se encontram mal formados e desumanizados enquanto pessoa e profissional, as referidas categorias continuarão a se perpetuar. E os sujeitos continuarão sujeitados, ao invés de emancipados, meras massas de manobra, consumidores em potencial de todo o lixo que o sistema produz.

Conforme Lafargue (1983), a moral capitalista reduziu o trabalhador à máquina, com direito de suprir o mínimo possível suas necessidades, revogando qualquer gozo, centrando-se unicamente no trabalho. A religião cristã, ao sacrossantificar o trabalho compactua com o capitalismo. O ócio passa a ser encarado como o pior dos males, ganhando a preguiça classificação de pecado capital. O trabalho passa a ser visto como um freio para as paixões humanas, como se o ócio fosse sinônimo de depravação, e o trabalho, de santificação para os indivíduos, deixando-os mais virtuosos e a salvo das paixões mundanas.

Lafargue se refere às fábricas do século XVIII como casas de terror, uma paixão funesta, um discurso que foi internalizado pelas massas, onde os trabalhadores, dentre eles, crianças, tinham que cumprir uma jornada insana, uma rotina mortificante de até quatorze horas diárias de trabalho. Os pobres trabalhadores moribundos, esgotados, não reivindicavam mais o ócio, mas por mais trabalho, pois a Igreja já havia feito a sua parte, anunciando o jargão de que o pão de cada dia deveria ser conquistado com muito suor (e sangue!). E todo esse trabalho era destinado a aumentar a riqueza social, e, proporcionalmente, suas misérias individuais, cumprindo a sina inexorável da produção capitalista. O super trabalho deu origem a super produção, que, por sua vez, exigiu um super consumo. O círculo vicioso estava montado (ou será o circo?): os pobres condenados a trabalhar; e os ricos condenados a consumir.

Nem o contínuo desenvolvimento da maquinaria, na época, conseguiu liberar o trabalhador para o ócio. Lafargue alude que os mesmos se encontravam como que anestesiados, entorpecidos pelo trabalho. A máquina não conseguiu trazer-



lhes descanso, mas redobrar as atividades, numa concorrência desleal, trucidante. Assim, o trabalho assalariado significou uma nova forma de escravidão, o direito de ser explorado.

Em contrapartida, De Masi (2001) apregoa que a modernidade foi a era do trabalho, já a era pós-moderna seria do triunfo do ócio. Todavia, apesar de todo o desenvolvimento tecnológico em todos os âmbitos, o homem não parece nem um pouco estar desfrutando plenamente do ócio. Pelo contrário, queixa-se a todo momento da fugacidade do tempo, tido como sempre insuficiente para a realização de múltiplos projetos.

Na contemporaneidade, o que parece ter mudado em relação ao mundo do trabalho foi o seguinte: estendeu-se aos ricos o super trabalho, e aos pobres o super consumo. Lafargue defendia uma jornada de trabalho de três horas diárias - embora possamos supor nesta sugestão um certo grau de ironia e provocação. Porém, pensava nas ramificações que isso causaria: como ensinar o ócio aos operários viciados em trabalho e como ensinar o trabalho à burguesia viciada em ócio. Hoje o problema estaria invertido: como ensinar o ócio aos ricos, que se entregam a um ritmo estonteante de trabalho, e como ensinar o trabalho aos jovens que não conseguem entrar no mercado de trabalho porque os mais velhos têm uma vida produtiva mais alargada, encarando a aposentadoria como um tormento, uma esterilidade; e aos pobres, destituídos de qualificação e competências, padecendo nas filas do desemprego, da fome, da indignidade, da desonra.

A escola de hoje, inegavelmente, possui vínculos estreitos com o mercado de trabalho. Educa para o trabalho, esquecendo-se, ou furtando-se, de educar para o ócio. Contemporaneamente, o ócio reduziu-se ao direito ao consumo, redundando em lucros para alguns. Em tempos de globalização negativa, ou “turbocapitalismo”, há uma capacidade incrível de produção de bens, no polo diametralmente oposto, incapacidade de distribuição desses bens, aumentando ainda mais o abismo existente entre os pobres e os ricos.

De Masi (2001) acredita que atualmente, no estado de evolução e de riquezas acumuladas em que o mundo se encontra, uma jornada de trabalho de quatro horas diárias seria suficiente e possível. No entanto, questiona se as pessoas saberiam o que fazer com o restante do tempo disponível, se estariam preparadas para o ócio.

Para responder o questionamento acima, convém recordar o que a classe ociosa fez no passado:

Ela cultivou as artes e descobriu as ciências, escreveu os livros, inventou a filosofia e aperfeiçoou as relações sociais. Mesmo a libertação dos oprimidos foi geralmente iniciada a partir de cima. Sem a classe ociosa, a humanidade nunca teria emergido da barbárie. (DE MASI, 2001, p. 60)

Resumindo, afigura-se que a classe ociosa, no passado, edificou todo um legado cultural, que ainda é usufruído na pós-modernidade. Partindo-se disso, coloca-se o seguinte: se a classe ociosa do passado conseguiu construir todo o evidenciado, imagine, caro (a) leitor (a), as transgressões possíveis no cenário educacional, se os docentes pudessem vivenciar o ócio.

Primeiramente, supõe-se que, para ter direito ao ócio, o magistério teria de ser



mais valorizado, mais bem pago. Resolvido esse empecilho, imagine o tempo livre para a formação continuada através de cursos em nível *latu sensu* e *strictu sensu*. Imagine o tempo precioso de formação no próprio trabalho, na dialogicidade, no prazer do encontro com o semelhante, no espaço garantido para trocar impressões, trocar olhares, olhar juntos para horizontes comuns, o tempo livre para aquela conversa esclarecedora, aquele pedido de desculpas, aquele riso proveniente de uma piada, uma história engraçada. O tempo para um abraço, o maravilhoso contato tópic. O tempo livre para, quem sabe, poder observar mais, a exemplo do que Rousseau prescrevia, os ensinamentos contidos nas coisas, no modo como elas se desenrolam. E na natureza, então! Quanta sabedoria! Quem sabe até uma mudança de postura em relação à mesma, pois já não se precisaria tanto explorá-la, despendo-se dessa racionalidade por outra de respeito, de admiração, de aprendizagem.

Quem sabe não se descobriria o próximo, aquela pessoa que se convive diariamente, mas que não se tem tempo (ou talvez a falta de tempo é apenas um pretexto?) para não conhecê-lo melhor, para não aceitá-lo por suas especificidades, por não ter a mesma cor da pele, boas cifras na conta bancária, ou então, por ter diferentes convicções acerca de vários assuntos. Será que se houvesse tempo para uma boa conversa, se descobriria o quanto a alteridade acrescenta valor às pessoas, e que elas podem tomar parte em projetos comuns, edificando, finalmente, os ditames de uma educação para a paz, para a não violência.

Os mais céticos poderão afirmar: visão romanceada do ócio? Devaneios de uma eterna sonhadora? Utopia abstrata? Talvez. Pode ser. Contudo, nunca se saberá se não se lutar para tal, se não se tentar, pois como já dizia Fernando Pessoa - "Tudo vale a pena, se a alma não for pequena".

4 CLARIFICANDO O TEMA DA PESQUISA – O ÓCIO

Falar sobre ócio no contexto hodierno, onde a vida parece ter se convertido na batalha insana do dia a dia pelo meio de vida, ou seja, as pessoas têm trabalhado cada vez em ritmo mais frenético, em nome da sobrevivência ou da acumulação de bens, não é tarefa nada fácil. É, antes de tudo, um desafio.

Há, inclusive, uma racionalidade, calcada no âmago da sociedade capitalista, evidenciada através da linguagem, que reforça a ideia de que uma mentira pronunciada com convicção e ininterruptamente acaba por assumir ares de verdade. Ela se consubstancia nos vários dizeres que circulam em inúmeras bocas, ditos primeiramente pelas camadas mais privilegiadas da sociedade, que podem falar ao seu bel-prazer, disseminando os discursos que melhor lhes aprouver e repetidos pelas massas, os quais endeusam o trabalho ("Comerás o pão de cada dia com o suor do teu rosto", "Tempo é dinheiro", "Só o trabalho dignifica."); e demonizam o ócio ("Pessoa desocupada, morada do demônio", "A preguiça é o pior dos vícios.").

Dessa forma, delinea-se o homem em situação periclitante, movendo-se entre a virtude (o trabalho) e o vício (o ócio). O homem está cindido, perpassado por uma situação dual: trabalho e tempo livre. Sobre a primeira situação – o trabalho – muito se tem dito e teorizado, objeto de inúmeras pesquisas, foco de atenção constante por parte da ciência, objeto constante de preocupação da educação, haja vista que o discurso da formação para o mundo do trabalho está presente na quase totalidade



dos documentos oficiais pertinentes a ela. Já em relação à segunda categoria, sente-se um *déficit* teórico, isto é, a ausência de uma teoria consistente do ócio. Ora, as ciências humanas, embora não passíveis de quantificação/mensuração, precisam revestir-se de algum rigor científico, ao passo que teoria e prática precisam retroalimentar-se continuamente.

Waichman (2001) discorre sobre a dificuldade de se tecer uma teoria do tempo livre, arguindo sobre sua validade em terreno carregado de subjetividade. Ele problematiza a questão, indagando se o ócio é o que o indivíduo assim considera ou é aquilo que a realidade aponta, ou, ainda, uma síntese de ambos, discutindo os valores presentes/ausentes desta prática social/individual.

Segundo Waichmann (2001), o homem tem se deparado, ultimamente, com uma avalanche de atividades surgidas para preencher o tempo livre de maneira sistemática – o que ele denomina de ócio dirigido. Todavia, lança questionamentos do que essa tendência realmente signifique. Será que esse rol de atividades que estão à disposição de quem possa efetivamente comprá-las podem ser denominadas de ócio? Elas satisfazem reais necessidades do indivíduo, desenvolvendo seu protagonismo? Ou são novas formas de lucros? De controle?

O que, de fato, preocupa Waichman (2001) é o aumento indiscriminado dessas atividades, sem, contudo, se discutir a fundamentação, a razão, o porquê. Por isso a importância de um parâmetro teórico, já que apenas entreter-se não basta: é preciso criar um tempo em antítese ao trabalho.

Para melhor se entender as razões que sinalizam para a atual dualidade trabalho/ócio, o autor citado convoca a fazer uma reflexão a respeito da natureza humana, a alienação e a liberdade, considerados conceitos-chave para a aproximação com o que seria um conceito de tempo livre.

Em relação à natureza humana, nos primórdios da civilização, verifica-se o homem vivendo de forma acuada, numa luta insana em nome da sobrevivência, sendo que cada dia a mais vivido era uma vitória, por conta dos perigos que andavam sempre à espreita e das inóspitas condições de sobrevivência. Paulatinamente, graças ao trabalho, o homem vai construindo uma segunda natureza, muito mais propícia ao seu viver. Com o trabalho, então, o homem transforma a natureza (e a história) e se transforma (modifica sua história pessoal). Tanto é que Marx sentenciou, segundo Manacorda (1991), o que teria do homem sem a atividade, sem o trabalho, já que se passa a maior parte do tempo trabalhando, sem contar que o progresso atingido pela humanidade em todos os âmbitos encontra-se diretamente a ele associado.

Todavia, há que se considerar o reverso da medalha. O mesmo Marx vaticina a existência de uma antinomia em torno da questão do trabalho: por um lado, atividade vital, criadora, vetor de desenvolvimento humano, segundo o acima exposto. Por outro, com a ascensão do capitalismo, fator de alienação.

No que tange à alienação, não se poderia discorrer sobre sem reportar-se novamente a Marx, pois nele a alienação se materializa no campo econômico, mais especificamente à alienação do trabalho; em contrapartida a Hegel, cuja alienação e sua superação era concebida abstratamente, num plano ideal.

Para Marx (2003), a economia política, tida como ponto de partida, e suas bifurcações, são responsáveis diretas pela reificação do trabalhador, na cisão entre possuidores e despossuídos. A economia política parte do fato da propriedade privada, no entanto, não a explica. Na alienação, quanto mais o trabalhador produz,



mais pobre fica, expoente máximo de coisificação.

O que caracteriza o trabalho alienado, em seu âmago, é a expropriação do próprio produto do trabalho do trabalhador, ou seja, quanto mais produz, menos o trabalhador pode possuir. Na alienação, o trabalho, exteriorizado do trabalhador, se torna autônomo, avoluma-se e acaba voltando-se contra o próprio trabalhador. E a economia política oculta a alienação na natureza do trabalho por não examinar a relação direta entre o trabalhador (trabalho) e a produção. O resultado disso é que a uma minoria ficam destinadas as benesses; e ao trabalhador, miséria e péssimas condições gerais de vida e trabalho.

Marx acrescenta que no modo de produção capitalista não apenas o produto da atividade do trabalhador é alienado. Também o processo em si o é. Além do trabalho tornar-se um apêndice do trabalhador, este não se realiza com o mesmo. Ao contrário, o trabalho o sufoca, o martiriza, é forçado e pertence a outrem, numa visível perda de espontaneidade. Desse modo, o homem apenas se sente livre desempenhando as funções animais (beber, comer, procriar). “O animal se torna humano e o humano se torna animal.” (MARX, 2003, p. 94).

O homem diferencia-se dos demais animais por ter consciência de espécie. Natureza é o corpo inorgânico do homem, pois o mesmo vive da natureza. Então, o trabalho alienado aliena a natureza do homem e aliena o homem de si mesmo, enquanto espécie, porque deixa de ser um fim para transformar-se em meio de se chegar a um fim, isto é, manter-se vivo, perpetuar-se enquanto espécie. E a vida plena jamais deveria resumir-se a um meio de vida.

O homem, então, aliena-se perante si mesmo e perante os outros homens enquanto espécie. Se o trabalho encontra-se alienado ao trabalhador, convertendo-se em algo exterior, estranho, que não mais o pertence, pertencerá, sim, a outro homem, um não trabalhador. O trabalhador outorga o resultado do seu trabalho a um estranho, uma atividade que na verdade não é dele. E como o produzido não é sinônimo de desenvolvimento para a humanidade, mas de lucros desmedidos para alguns, negando a realização humana, começa aí a aversão pelo trabalho. O homem objetivado, coisificado, reificado, não mais encontra realização no trabalho, buscando-a no ter, deixando o ser à deriva. O fato de a produção ser alheia ao homem causa aversão ao trabalho. É por isso que o homem busca satisfação no tempo livre, não a tendo no trabalho, deste restando cansaço, monotonia, tédio.

Todavia, é muitíssimo oportuno reportar-se a Arendt (1999), no intento de refletir acerca de alguns conceitos que, entrelaçados, compõem a condição humana, e são de extrema valia para a presente pesquisa. Trata-se dos conceitos de labor, trabalho, e ação.

O labor funde-se com o processo biológico do corpo, na perene luta para suprir as necessidades vitais, cuja condição humana é a própria vida e sua continuidade. Laborar, segundo Hannah, era ser escravizado pela necessidade, condição inerente da vida humana. Na antiguidade, a escravidão era pior do que a morte, pois nivelava o homem aos animais domésticos, diferindo da escravidão dos tempos modernos, que visava o lucro e a exploração. Era a tentativa de excluir o labor da vida humana. Por essa razão que os escravos não eram considerados humanos, pois quaisquer condições que fizessem com que a vida humana se assemelhasse à vida animal, guiada pelo filigrana da necessidade, recebia logo a qualificação de inumana. Por isso o homem é denominado, pela autora, de *animal laborans*.



O trabalho, por sua vez, garante o artificialismo da existência, na construção de artefatos, sendo a mundaneidade sua condição humana. Trabalho e seu produto “emprestam certa permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e o caráter efêmero do ser humano.” (ARENDDT, 1999, p. 16). Na era moderna, o trabalho passa a ser ufanado. O *animal laborans* cede lugar ao *homo faber*, o labor do corpo é substituído pelo trabalho das mãos, sendo a produtividade a causa da promoção do labor a trabalho.

Já a ação pressupõe pluralidade, representada pela ação política por excelência. Concatena-se com a própria historicidade.

O pensamento arendtiano concebe os homens como seres condicionados. A vida humana se desenrola no ambiente natural, o qual é modificado pelo trabalho humano, que cria uma série de objetos, que, igualmente, condicionam a existência, ou seja, algo não é necessário até passar a existir e ser utilizado, para logo se tornar, pelo uso, em vantagens, comodidades e força do hábito, indispensáveis, condicionando a existência. Portanto, a vida já não seria mais possível sem essas coisas, porque condicionada. Por sua vez, a existência humana concede um valor ímpar às coisas, que sem estarem profundamente condicionadas com a existência, estariam totalmente privadas de sentido cultural maior, sendo apenas um amontoado de coisas, sem maior importância.

As atividades humanas são condicionadas porque os homens vivem juntos, sendo que a ação inexistente fora do campo social. A ação é exclusivamente humana, estando fora do alcance dos demais animais. O homem é um ser político (propenso à ação) e é um ser social. Social não pressupõe apenas o viver junto, pois há animais que também o fazem. Todavia, as motivações certamente são diferentes. Os animais vivem juntos pela necessidade biológica da espécie; os homens, para responderem afirmativamente a uma capacidade superior, que é a capacidade humana de ação política.

A condição humana difere-se da natureza humana. A alteração mais radical na condição humana, para a autora, seria ir morar em outro planeta, o que não está fora de cogitação hoje, e onde as condições para se viver seriam, ainda mais do que na terra, produzidas pela mão humana.

A questão da natureza humana foge da compreensão do homem. O “O que sou?”, só pode ser decifrado por Deus. O homem não se conhece totalmente, havendo enigmas indecifráveis, que só podem ser do conhecimento de uma divindade. Deve ser por isso que, vez ou outra, o homem não se reconhece em seu agir, fazendo coisas que não seriam próprias do seu fazer. E a condição humana é insuficiente para explicar a natureza humana, embora a garanta.

Conforme Erich Fromm, o processo de consumo é tão alienado quanto a produção. Dinheiro representa trabalho e esforço, mas pode também não significar, quando oriundo da exploração de uns sobre outros, sendo adquirido, portanto na ausência daqueles ingredientes, que o desvaloriza e desqualifica. “A força humana de adquirir consistiria em fazer um esforço qualitativamente proporcional ao que se adquire.” (WAICHMAN, 2001, p. 25). Porém, não é exatamente isso que ocorre quando o consumo sacia (ou procura saciar) o ter, a ostentação, servindo ao esbanjamento, que muito tem contribuído, inclusive, para a exaustão dos recursos naturais.

Waichman (2001, p. 25) continua, asseverando que “consumir é essencialmente satisfazer fantasias artificialmente estimuladas, uma criação alheia ao nosso real



concreto.” Essas fantasias não partem tampouco preenchem o homem concreto, espiritualizado; mas, como criação exterior acoplada ao homem, fazem-no consumir cada vez mais, sem estar com isso satisfeito, num perene ciclo vicioso de compra, consumo, não satisfação, compra novamente, e assim por diante. A alienação é, pois, a perda gradativa da essência humana.

Nesse interstício, convém esclarecer que, no início da história da nossa civilização, a natureza correspondia a Deus, assim permanecendo até o início do século XVIII, com o desenvolvimento da mecânica, onde a natureza passou a ser associada à coisa concreta, palpável, contrária ao pensamento, abarcando Deus mais as realizações do homem. A ciência sai do campo da contemplação e procura interpretar e explicar a natureza. No século XIX, o homem parte para a transformação da natureza, maximizando a noção de historicidade e consciência da liberdade. Por isso, a diferença entre o homem e os demais animais é que os últimos estão na natureza, enquanto que o homem adapta a natureza a si.

Portanto, a noção de historicidade pressupõe também o papel da educação, cuja função não é estanque, não podendo significar apenas treino, adaptação a um modelo específico de homem e sociedade, negando a autoconstrução. Nesses moldes, a educação também é alienada e aliena. E o educador possui, sobretudo, uma missão heurística, que é a de auxiliar na busca de elementos que perpassem a alienação.

Adentrando no opróbrio da alienação, que é a liberdade, Waichman (2001) a considera, juntamente com a educação e o ócio, os valores mais caros para a humanidade, todavia, insuficientemente discutidos, analisados, menos ainda, vividos.

Muitos definem, equivocadamente, liberdade plena com fazer o que se quer e não fazer o que não se quer. Liberdade de fato transcende esse protótipo. Nem sempre se pode fazer o que é permitido fazer. Uma pessoa pode ser livre, por exemplo, para viajar ao exterior, porém, a falta de dinheiro a impede de realizar a viagem. Nesse molde, a liberdade é apenas o outro extremo da escravidão. É liberdade em um nível ainda muito elementar. Liberdade vai muito mais além, colimando com o acesso pleno às condições que desenvolvem e dignificam a vida.

A liberdade é um bem de valor processual, portanto passível de ser aprendida via educação. É a superação de condicionamentos, opondo-se terminantemente às necessidades, principalmente aquelas oriundas da alienação. Quanto ao ócio, “[...] será tempo livre quando não for uma necessidade.” (WAICHMAN, 2001, p. 29). Então, na ótica do autor, o tempo que se descansa visando-se estar bem novamente para o exercício do trabalho não é exatamente tempo livre em seu sentido total. Exemplificando, se uma pessoa deita-se para dormir por estar exausta, após a realização de um trabalho, não é efetivamente livre. Está, sim, respondendo afirmativamente a uma necessidade biológica. Não obstante, se deita, não por necessidade, mas porque deseja desfrutar de um período de tempo repousando, então, sim, será livre.

Na civilização técnica, o homem, teoricamente, se liberaria para o ócio, haja vista que a maquinaria seria responsável por realizar parte considerável de seu trabalho, com extrema rapidez e perfeição. Contudo, não foi o que aconteceu. Longe de edificar o reino de felicidade geral, o desenvolvimento tecnológico, além de trazer muitas consequências negativas, como o consumismo exacerbado, que, por sua vez, trouxe em seu bojo o esgotamento dos recursos naturais, agudizando os



problemas relacionados ao meio ambiente, não cumpriu com os acenos para um maior coeficiente de tempo livre para os indivíduos.

Ao invés disso, o contexto que o idealizou, o capitalismo e, mais recentemente, o ideário neoliberal, um dos seus desdobramentos renovados, sob a égide de seus principais corolários, a saber, flexibilização do trabalho, com fronteira cada vez mais tênue entre trabalho e não trabalho, fazendo com que as pessoas acabem dedicando tempo integral ao mesmo, além da, via desregulamentação de leis trabalhistas, presença incômoda do desemprego. Com ele, os ganhos reais em lutas trabalhistas vêm diminuindo substancialmente. O receio de perder o emprego, que paira no ar, servindo como uma retração das lutas em prol de conquistas trabalhistas, exerce o papel de camisa de força, já que o trabalhador, seja do setor que for, hesita em lutar por melhorias, priorizando a manutenção do emprego.

Aliás, se o trabalho não vai bem, o ócio tende a enveredar para o mesmo caminho. Até em sua etimologia, o vocábulo trabalho apresenta sentido dual: em um sentido, significa obra, transmitindo noção dignificante. Noutro, o termo significa degradação, suplício. Waichman (2001, p. 34) o associa ao termo *tripaliare*, que significa “torturar com tripalium, instrumento composto por três estacas pontiagudas sobre as quais se prendia aqueles que não aceitavam voluntariamente o trabalho.”

Gradativamente o homem foi se liberando do excesso de trabalho tratado por Lafargue nos entornos da Revolução Industrial, que compreendia rotinas mortificantes, com jornadas de até quinze horas diárias, inclusive para crianças. Desde aí, são inegáveis as conquistas de direitos de suma importância, salvo, ainda, várias exceções. Porém, antes, o trabalho era encarado como purificação, sofrimento necessário. Hoje, concatena-se com uma moral de consumo, onde o cidadão aceitou, de bom grado, ser cognominado de consumidor.

Os meios de comunicação social, que particularmente no Brasil pertencem a grupos hegemônicos, disseminando uma ideologia que naturalmente os favorece, muito têm contribuído na alienação do ócio. Neles, desconsidera-se a essência humana, evidenciando tudo o que maximiza o consumo. O ócio massificado deixa para trás valores e costumes típicos de povos específicos, numa tentativa de homogeneização cultural, ao supervalorizar a cultura de povos dominantes, como se existissem culturas mais ricas ou mais pobres, o que, de certa feita, nega a diversidade cultural.

Ainda tangente aos meios de comunicação, Waichman (2001), ao aludir ao ócio ativo e passivo – que, em termos de sentido, faz jus à sua nomenclatura, ou seja, ócios ativos seriam aqueles em que as pessoas assumem uma postura ativa, desempenhando atividades, fazendo, efetivamente algo; e os ócios passivos seriam aqueles onde as pessoas assumem atitudes passivas, de meros receptores. Hoje predominam os ócios passivos, o que, de certa forma, ratifica a submissão e dependência econômica. O acesso à cultura reduz-se ao acesso ao consumo. Em outros ensejos, as pessoas se encontram tão cansadas em função da correria em nome da sobrevivência/acumulação, que quando não estão trabalhando, no lugar de desfrutarem de ócios ativos, optam por ficar encerrados em casa assistindo televisão, em atitude notadamente passiva. Isso é negativo se analisado sob o prisma do próprio bem-estar e mais ainda na esteira da emancipação. Quanto à qualidade de vida em si, o indivíduo acaba adotando um padrão de vida sedentário, altamente prejudicial à sua saúde. Tangente às possibilidades de emancipação, em nada favorece o vicejar



do protagonismo, pois as pessoas acabam se transformando em uma espécie de títeres, “presas fáceis” para os meios de comunicação, absorvendo e perpetuando a ideologia disseminada por eles, visto que uma postura passiva perante os mesmos favorece o ávido mimetismo do que é veiculado, estando a reflexão na maioria das vezes ausente deste processo. Sem se dar conta, se acaba internalizando e repassando exatamente as verdades que o sistema deseja. E mais, tal conduta corrobora com o individualismo, ao passo que prevalece o ostracismo, inibindo o encontro, o diálogo, que poderia dar azo à discussão de problemas comuns, encetando movimentos visando transgressões. Recordando Marcuse (1973), o povo, nessas circunstâncias, deixa de ser fermento de transformação, contentando-se em ser elemento de coesão social, mantendo o *status quo*.

Nessa perspectiva, a educação precisa ter ingerência na criação de novas atitudes perante a passividade no tempo de ócio. Este necessita ser (re) pensado, (re) construído, não apenas correspondendo a um espaço de tempo compensador, com vistas novamente ao trabalho. Urge desbravar um novo horizonte, onde o homem seja visto como totalidade, não apenas como um par de braços para o trabalho.

Perseguindo a tessitura de um conceito para o ócio, Waichman (2001) afirma que ócio não significa exatamente tempo livre. Geralmente, o termo ócio é utilizado por autores que representam o capitalismo, enquanto que tempo livre é preferido por autores marxistas. Puig e Trilla (2004) concordam que haja um dissenso quanto ao que exatamente seja o ócio. Igualmente, afirmam que ócio e tempo livre não são termos correspondentes, embora, equivocadamente sejam usados como sinônimos. O tempo livre seria a base temporal para que o ócio se corporifique, despontando como uma das condições necessárias para a efetivação do último.

O autor em questão argumenta sobre a dificuldade de uma conceituação exata de ócio e mais ainda de o conceito elevar-se à categoria científica. A razão disso é que o ócio recai em diferentes interpretações, segundo alguns fatores como moral, religião, economia, dentre outros. O referencial teórico sobre o mesmo provém da sociologia, com raras contribuições da pedagogia, psicologia e antropologia. Mesmo na sociologia, o assunto é tratado, na maioria das vezes como resíduo do tempo de trabalho, não se dando a devida importância.

4.1 As modulações sofridas pelo ócio no decorrer da história

Conforme Puig e Trilla (2004), cada civilização, cada época histórica dispensou singular tratamento à questão do ócio, segundo fatores específicos proeminentes em cada uma delas. Diligentemente, definições para a palavra ócio são possíveis por intermédio da etimologia, concepção filosófica ou contextualização operacional (não trabalho). *Ab initio*, o termo advém de *loisir*, *licere* (latim), que significa “o que é permitido”, o tempo de se fazer o que se quer. Porém, se é permitido, o é por alguém, o que pressupõe condicionamentos.

Assim como Jaeger (1995) identifica a Grécia como o ponto zero da civilização ocidental, berço da cultura, igualmente o é em se tratando do ócio, que para os gregos possuía sentido muito profundo. Do grego, ócio corresponde a *scolé*, opondo-se a *ascolé* (servidão). *Scolé* é derivado de escola, o que possibilitava “[...] o desenvolvimento dos valores supremos da cultura grega, que permitiam a contemplação da sabedoria.” (WAICHMAN, 2001, p. 44). O ócio seria o tempo livre



para o acesso à cultura, aos saberes desinteressados, o afinamento do espírito, a lapidação da essência humana, o aprimoramento das virtudes (que para os gregos era o que de mais sublime o homem poderia possuir), tempo também de parar para não fazer nada, terreno fértil para a contemplação, a reflexão, disponível na época – e por que não dizer na atualidade também – somente para a classe superior da sociedade. É oportuno lembrar que esse nobre ideal não se encaixava no princípio equitativo: não era, portanto, para todos. Se uns podiam desfrutar do ócio em plenitude, era à revelia da escravidão, que se encarregava de realizar o trabalho a ser feito para que a sociedade mantivesse seu funcionamento material, o que Hannah Arendt denominou de labor.

Em tempo, muitos são obrigados a cultivar ócios passivos, conforme discorrido anteriormente, por não ter condições financeiras que lhes permitam o acesso à participação de uma vida social, de agremiações e instituições cujo conteúdo contribuiria para nutrir a essência humana. Quanto a isso, concorda Dejours (1992, p. 45), ao proferir que “Compensação aparentemente natural das violências do trabalho, o tempo fora do trabalho não traz para todos as vantagens que poderíamos esperar.” É clara a alusão que o autor francês faz ao custo elevado das várias atividades ociosas, fazendo com que poucos trabalhadores possam organizar o tempo livre segundo seus desejos e necessidades fisiológicas.

Aristóteles proclamava que, quem trabalhava, não conseguia atingir os valores mais elevados, a bondade, as virtudes. Trabalhar era algo vil, digno dos escravos. O ócio era um ideal de vida, um fim; o trabalho, um meio. Na concepção de Aristóteles, o ócio se encontrava presente principalmente na música e na contemplação. Na música, pois a mesma seria um alimento para a alma, numa aproximação com a virtude. Na contemplação, porque capacidade de olhar, sentir, refletir, extrair o âmago de uma realidade, genuína condição para se tecer teorias; imprescindível, portanto, aos professores, sujeitos da presente pesquisa, como alguém que produz conhecimento, não apenas se apropria e/ou repassa conhecimentos sistematizados por outrem. Aliás, não será a hipotética ausência de ócio entre os docentes o fator responsável pelo *déficit* de autoria entre os mesmos?

Roma, em contrapartida, atribui um sentido totalmente oposto dos gregos para o ócio. Para os romanos, o *otium* era um tempo de não trabalho necessário para refazer-se após o *nec-otium* (tempo de atividades produtivas). Tal visão aproxima-se da função de meio, coincidindo com muitas abordagens utilizadas para o assunto na atualidade. Roma, ainda, celebrava vários dias festivos, com espetáculos públicos organizados pelo Estado, objetivando dominar culturalmente o povo, incrustando o conformismo com o sistema vigente, numa verdadeira demonstração de ócio instrumental, fazendo com que o povo vivesse “a pão e circo”, na verdadeira acepção da expressão.

Arendt (1999) evidencia que a palavra grega *skolé* e a latina *otium* significavam isenção de atividade política, não apenas lazer, visto que a vida política era cheia de atividades e preocupações.

No período compreendido entre a Idade Média, o Renascimento e a Revolução Francesa, conforme Puig e Trilla (2004), entre os agricultores e os artesãos, trabalho e ócio eram naturalmente dimensionados pelas horas de sol e pela interferência da Igreja. Trabalhavam-se muitas horas enquanto houvesse luminosidade e se folgava em outras, em estações inócuas ao trabalho (chuva, frio excessivo) e quando se enfrentava



períodos de doenças. Sem contar, novamente, do grande número de festas religiosas que ocupavam tempo preponderante da população. Entre a nobreza, desenvolveu-se um ócio ostentatório, conjugado com esbanjamento, veementemente repudiado no apogeu do capitalismo, que julga o trabalho como uma virtude magnânime e o ócio como um vício repugnante.

No século XIX tem-se uma ociosidade, que não necessariamente era ócio, responsável pela decadência dos costumes e pela deterioração da moral, acessível à burguesia. Com a Revolução Industrial, o ócio passa a incompatibilizar-se com o progresso, pois a camada ociosa da sociedade ceifava riquezas, o que era considerado inconcebível, uma injustiça social. Adensa-se uma crítica econômica ao ócio, por não se aceitar a existência de consumidores que não produzissem, de parasitas sociais, contrariando os preceitos da sociedade industrial, a qual atingia/atinge riquezas pela produção maximizada. Explicando melhor, na época feudal, tempo de colonizações e escravidão, as riquezas eram devoradas pela classe ociosa, que não produzia. Na era industrial, teoricamente, a produção era ícone de desenvolvimento geral da sociedade, por isso o rechaço ao ócio.

Verifica-se, portanto, que nos diferentes períodos da história da humanidade, o pêndulo histórico pende ora mais para o lado do trabalho, ora mais para o lado do ócio, ora para uma mescla de ambos. A humanidade sempre viveu, em menor ou maior grau, um embate no sentido de dedicar uma maior quantidade de tempo ao trabalho ou ao ócio. Até a Revolução Industrial pode-se dizer que perdurou um certo equilíbrio entre o tempo de trabalho e o tempo do ócio, às vezes, um fundindo-se com o outro, outras, um exercendo o papel de prolongamento do outro, embora a predominância do papel vital do trabalho sempre estivesse presente.

Em Galeano (1980), identifica-se que na conquista das Américas (Central e Latina) – verdadeiro holocausto – os índios preferiam se matar a submeter-se ao trabalho contínuo. “Muitos deles, por passatempo, mataram-se com veneno para não trabalhar, e outros se enforcaram com as próprias mãos.” (GALEANO, 1980, p. 27).

O desequilíbrio entre o tempo de trabalho e de ócio sobrepujou-se após a Revolução Industrial, com o aumento desenfreado do tempo de trabalho, com o mínimo de ócio, apenas para recuperar novamente as forças para o trabalho. A sociedade começou a apresentar a predominância de valores inculcados no ter em detrimento do ser, na concentração de bens, na produção massiva de mercadorias, no insidioso aumento dos lucros.

Com a industrialização, a vida se converte, então, em trabalho; o tempo livre, em repor as energias para trabalhar novamente. Estabelece-se uma moral puritana, desprezando o ócio. Frente a esse contexto, desponta a sociologia do ócio.

Tangente ao ócio no século XX, os Estados Unidos são pioneiros nos estudos e pesquisas, estendendo a preocupação para com a consolidação da sociologia do ócio para a Europa e União Soviética. Um (a) leitor (a) mais atento (a) deve se perguntar por que justo os Estados Unidos serem pioneiros na preocupação com o ócio, se, conforme Moog (1974), tal país assentou-se em uma linha mestra que, acima de tudo, sempre valorizou o trabalho como uma virtude suprema. Bem, é o próprio Moog que esclarece o aparente contraste, ao evidenciar que:

Isto, entretanto, não quer dizer que as linhas mestras da cultura americana sejam fixas e insuscetíveis de modificação. De maneira



alguma. Afirmá-lo importaria recair no determinismo e negar o esplêndido imprevisto da história, recusando ao homem qualquer capacidade de alterar seu próprio destino. (MOOG, 1974, p. 190)

Por volta dos anos 50, o ócio vai assumindo status de consumo. A moral de sacrifícios cultivada até então dá lugar a uma moral de prazer.

Em 1955, Riesman cria, em Chicago, um centro dedicado à pesquisa do ócio. Para ele, o homem não mais se realiza no trabalho, mas no ócio consumista, o que acena para a impossibilidade de se resgatar o trabalho como centralidade da vida humana.

Em tempo, salienta-se que até o século XIX, o ócio era considerado um tempo antieconômico, não produtivo, ceifador das riquezas até então produzidas e acumuladas em um patamar não tão elevado. Já no século XX, o ócio adquire um valor econômico: enquanto descansa, o trabalhador se refaz para trabalhar com mais afinco, teoricamente tem tempo para investir em formação continuada (o que é altamente positivo para o aprimoramento pessoal, desembocando também em benefícios para a empresa que trabalha), além da possibilidade do consumo em larga escala. Nesse horizonte, o ócio se apresenta de forma negativa, estando a serviço da indústria cultural, largamente difundido pela propaganda, tolhendo a liberdade, a iniciativa e a criatividade das pessoas, fazendo-as se conformarem com a dominação vigente.

Nos anos 60, outra corrente teórica vem à tona entre os norte-americanos, encarando o ócio como algo pessoal, subjetivo, dependendo da satisfação que o indivíduo encontra em realizar uma atividade. Sob esse enfoque, muitas ocupações podem ser consideradas ócio, por trazerem satisfação a quem as realiza, assim como o reverso da medalha também é válido, ou seja, muitos ócios podem ser entediantes e vazios, desprovidos de significado e não acarretando em prazer às pessoas.

Percebe-se, então, que os Estados Unidos possuem uma considerável trajetória no que concerne aos estudos sobre o ócio. Na Europa, a mesma desponta somente após a Segunda Guerra, expressa principalmente no pensamento de Friedmann e Dumazedier.

Para Friedmann, o ócio é uma compensação do trabalho embrutecedor, compartimentalizado e desinteressante. Assim, o trabalhador perde o interesse pelo trabalho, buscando-o no ócio. Defende um equilíbrio harmônico entre ócio e trabalho.

Cabe ressaltar que, ainda antes de Friedmann, houve duas teses históricas sobre a vinculação entre trabalho e ócio: uma, de que o trabalho é que torna o ócio possível, ficando para o ócio a parte boa, agradável, enquanto que o trabalho cria condições para que se possa desfrutar do ócio, já que é nele que o homem cria e se realiza, o que de certa forma colima com a postura grega sobre o assunto. A outra, é de que o ócio exerce papel subalterno, sendo apenas o trabalho produtivo, economicamente falando, o que coincide com a visão romana, favorável à eliminação do ócio.



4. 2 Entendendo o ócio sob a perspectiva da influência da religião sobre os assuntos mundanos

Vital, no sentido de proporcionar uma profunda compreensão acerca do tema da presente pesquisa é o ideário de Max Weber, presente na obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Nela, o autor discorre com propriedade sobre a influência da religião sobre os assuntos mundanos. Ele revela, inicialmente, que os resultados de muitas ações envidadas pelas religiões tiveram efeitos imprevistos, quando não indesejados e contrários às intenções primárias.

Weber (2001) estabelece relações entre as religiões e o espírito do capitalismo, falando de uma certa “ocidentalização” do mundo, haja vista que certos fenômenos, embora existentes em todo o mundo, isto é, também no oriente, tiveram seu desenvolvimento maximizado no ocidente. Dentre eles, destacam-se o desenvolvimento da ciência, a arte, a organização de grupos políticos e sociais, e também o capitalismo. O autor alude que o ímpeto pelo ter mais e pelo lucro é tão antigo quanto o mundo, e verificável em todas as categorias sociais (prostitutas, artistas, entre outros). O autor menciona a ação econômica capitalista, como sendo aquela baseada na possibilidade de lucro, cujas ações de uma dada empresa são cuidadosamente planejadas em suas etapas, obedecendo a uma previsão, através de cálculos, mensurados por complexos meios contábeis, onde, após o término de uma operação, possa ser acoplado lucro ao capital inicial. Isso sempre existiu no mundo, embora não de forma coesa, mas em iniciativas mais isoladas e individuais. Todavia, é no ocidente que esse sistema se complexificou, assemelhando-se ao que é atualmente.

Encadeando o espírito capitalista com a religião, Weber (2001) profere que, superficialmente, os católicos eram mais indiferentes aos bens mundanos, devido aos traços ascéticos de seus mais altos ideais, os quais são criticados pelos protestantes; enquanto que os católicos censuram o materialismo dos protestantes, proveniente da secularização dos ideais pelo protestantismo. Seria o “ou coma bem, ou durma bem” (WEBER, 2001, p. 22). Os protestantes preferem comer bem; os católicos, dormir bem. Ou seja, os protestantes seriam mais apegados aos bens materiais, enquanto que os católicos teriam preferência por uma vida sossegada.

Em relação ao termo “espírito do capitalismo” adotado pelo autor, cumpre esclarecer que o mesmo é sustentado por uma moral onde o dinheiro, a acumulação e a avareza são tratados como um *ethos*, um fim em si mesmo. A honestidade, a pontualidade e o trabalho árduo são encarados de forma utilitarista no capitalismo, por favorecerem a acumulação e o crédito. O esforço empreendido para ganhar dinheiro, no capitalismo, é visto como uma grande virtude. Por isso o trabalho é preferido; e o ócio, preterido. Os indivíduos precisam se adaptar à ética capitalista, sob pena de serem excluídos, ficando à margem do sistema, sem trabalho, sem sustento, na miséria. A preguiça (ou o ócio) colocaria em perigo a posição do indivíduo no mundo.

No capitalismo moderno, o salário-tarefa seria o meio utilizado para assegurar a máxima quantidade de trabalho por parte do trabalhador. Todavia, a princípio, a contenda falhou, pois o trabalhador não trabalhou mais ante a perspectiva de aumentar seus ganhos. Isso é comprovado também por Enguita (1989). Ganhar mais era menos atrativo do que trabalhar menos, o que colima com uma posição tradicionalista, onde o homem não desejava ganhar mais e mais, porém ganhar o



suficiente.

Então, com êxito, foi feito o contrário, ou seja, fez-se o trabalhador trabalhar mais para ganhar o necessário. Assim, passou a trabalhar mais, aumentando, também, os lucros dos capitalistas. Se bem que essa tática tem lá suas limitações. Quando o trabalho exige atenção redobrada e dedicação, com maquinário de custo elevado, exigindo um trabalhador mais qualificado, os baixos salários provocam maus resultados, já que indivíduos desprovidos das condições mínimas exigidas (de formação, por exemplo), não podendo supri-las porque o ganho é insuficiente para tal empreitada, não conseguirão desempenhar tarefas com todo o zelo exigido.

Weber cita o ramo têxtil, exemplificando a passagem de um período regido pelo ócio, para outro, guiado pela égide do capitalismo. Até meados do século XVIII, os trabalhadores desse setor ganhavam o suficiente para viver modesta e dignamente, às vezes podendo até guardar um pouco. Trabalhavam entre cinco a seis horas por dia, no período de maior atividade, e menos nos demais. Mantinham boas relações com a concorrência. Gostavam de ir à taverna no final do dia para beber e usufruir da agradável convivência com os amigos, o que, para eles, tornava a vida agradável e prazerosa. Embora já aqui o negócio fosse regido pelo capitalismo, o era sob a bandeira do tradicionalismo. Todavia, essa situação transformou-se abruptamente, no começo com um dos trabalhadores que recrutou alguns tecelões para trabalhar numa cadência diferente, estabelecendo, assim, uma concorrência mais acirrada, indo até o pleno desenvolvimento da indústria têxtil. Tais mudanças tiveram como catalisador o surgimento do espírito do capitalismo.

Garantia de futuro dos filhos e netos é uma das respostas para o ritmo frenético de trabalho que se teve a partir do capitalismo moderno. Ou então, ainda mais grave, que trabalho e negócios tornaram-se a parte central, a motivação primordial da vida; o que para o homem pré-capitalista é incompreensível, alguém pautar sua vida no ter, no dinheiro e nos bens materiais, deixando de lado o ócio, que tanto bem faz às pessoas.

No que concerne ao cristianismo, como o mesmo nasceu em Roma, não se distancia muito nas elucubrações em relação ao ócio, sem grandes avanços ou contribuições. Apregoa a contemplação, porém voltada quase que unicamente a Deus, objetivando a salvação da alma. Ócio e trabalho não eram temas centrais na pauta cristã, ao contrário do que muitos autores garantem. Arendt (1999) declara que o cristianismo não glorificaria o trabalho. Paulo, por exemplo, cognominado o “apóstolo do trabalho”, em verdade, não o era. Em vários textos em que se dirige ao trabalho, o mesmo é taxativo contra os que, movidos pela preguiça, “comiam o pão dos outros” ou então defendem o trabalho sob pretexto de evitar problemas, quando na verdade a intenção era manter o homem na vida privada, afastando-o deliberadamente da ação política. Em sua origem, a igreja não se utilizou da recomendação do trabalho, como muito bem poderia fazer, como alternativa de punição para o pecado original. Nas regras monásticas, o trabalho tinha três funções: ajudar a combater as tentações da ociosidade, cumprir deveres de caridade para com os pobres e favorecer a contemplação enquanto atividade que desvia a atenção para outras ocupações não tão dignificantes, como a compra, a venda, o consumo. Apenas nos entornos da reforma e da contrarreforma é que a religião passa a compactuar de forma mais abrupta com a glorificação do trabalho.

No que diz respeito ao puritanismo, Weber (2001) sustenta que nele, o ócio é



visto como um problema, um relaxamento na busca de uma vida mais santificada. Muito descanso combinaria apenas com a eternidade. Neste mundo, o homem deve trabalhar, em conformidade com a vontade de Deus, exercendo, com afincamento a vocação destinada a cada um. Perda de tempo é um pecado grave. Horas de trabalho perdidas com ócio é tempo perdido para glorificar a Deus. Há, no puritanismo, uma pregação inflexível e apaixonada em favor do trabalho duro e constante, tratado como finalidade da vida. A falta de vontade de trabalhar era um sintoma de ausência de estado de graça, sendo que quem não trabalhava não merecia comer. No puritanismo, o homem sem profissão era algo nocivo. A vadiagem, a ausência de uma rotina metódica e rigorosa não era atrativa aos olhos de Deus.

A vocação e seu “agrado” perante Deus passa primeiramente pelo crivo moral e depois pela importância e lucratividade para a coletividade, e por último, para o indivíduo em si. Para o puritanismo, a riqueza somente era permitida se um leigo tivesse a oportunidade de ganhar mais, sem comprometer a vocação. Quando desemboca em vadiagem e pecado, é totalmente desaconselhada e nociva. Isso é observado na parábola bíblica dos talentos, onde o servo que recebeu um talento e o enterrou, não o desenvolvendo, foi considerado mau e duramente castigado.

Assim, quem tinha posses, era responsável por mantê-las e multiplicá-las para a glória de Deus, aumentando-as pelo trabalho contínuo e incansável, preceito considerável no desenvolvimento da gênese do capitalismo.

Esportes e arte eram tratados com repulsa pelos puritanos, enquanto atividade prazerosa, por supostamente distrair o homem, afastando-o de Deus. A ênfase recai na uniformidade da vida, na padronização, a qual supostamente prepara o terreno para a futura massificação cultural.

Expandido o entendimento sobre o assunto, é oportuno buscar, também, subsídios em Moog (1974), o qual procura elucidar as razões pelas quais os Estados Unidos – país mais jovem e menor – atingiu prodigioso progresso; enquanto que o Brasil, nas previsões mais otimistas para a época em que a obra foi escrita, ganha apenas o título de incerto país do futuro. O autor faz uma incursão em diversos fatores que poderiam sustentar uma hipotética superioridade dos Estados Unidos, dispensando vastos comentários acerca do calvinismo, religião de preponderância naquele país, pelo menos no início de sua história.

De acordo com Moog, Calvino era veementemente contra a pobreza e a mendicância em função, sobretudo, da ociosidade. Por essa razão, desconfia de todo o trabalho que não resulta em esforço físico, associando-o a uma obra demoníaca. Trabalho e oração seriam, para ele, as melhores formas de agradar a Deus. Não exatamente para atingir a salvação, pois esta seria fruto da vontade divina e não estaria ao alcance da vontade e decisão humana, mas como uma forma de confirmação dos eleitos, já que o êxito e a recompensa material advinda do trabalho – as riquezas – seriam as maiores provas de que o trabalho (e não a ociosidade) fosse preferida por Deus. Assim, os homens acelerariam a busca pelo trabalho, no intuito de garantir êxito e riquezas, além da confirmação da eleição (quando existente), sendo isso tudo obra divina.

Para o calvinismo o que importa é a ação e a riqueza. Para o catolicismo, a contemplação. O calvinismo critica e desconfia das profissões mais contemplativas (o artista, o filósofo), enquanto que condena a pobreza. Os homens são cindidos em eleitos e condenados, puros e pecadores.



Com o calvinismo e o protestantismo, o capitalismo torna-se internacional, adentrando Portugal e Espanha, os quais revezam atitudes de aceitação e resistência, não sabendo, ao certo, moverem-se dentro das cercanias do mesmo, o que os fez cometerem grandes desastros. O mesmo, entretanto, não ocorre nos Estados Unidos, país que aceitou plenamente os postulados do calvinismo porque praticamente havia predomínio do protestantismo, em estreita consonância com o espírito do capitalismo de Weber.

Na moral calvinista, o homem é denominado de *homo economicus*, em oposição ao católico, que desconfia dos bens materiais e das riquezas, por considerá-las demoníacas. O calvinista realiza-se na riqueza, valorizando o tempo e o trabalho, considerando a pontualidade uma das melhores virtudes que um ser humano pode conservar.

Enfim, a religião permitiu, mesmo de forma muitas vezes não intencional, como salientado anteriormente, uma fácil adaptação ao espírito capitalista – à devoção ao ganhar dinheiro. Quem não adapta sua vida ao capitalismo, não consegue progredir financeiramente. Ademais, é importante frisar que, em seu estado atual, embora a sua gênese tenha sido favorecido pela religião, o capitalismo emancipou-se, atingiu maioria, não mais dependendo de seus antigos suportes, como a religião o fora. Ganhar dinheiro passou a ser um meio de vida, não um meio de prover a vida.

4.3 A importância da ingerência da educação na busca do equilíbrio entre trabalho e ócio

Não há como negar, conforme Puig e Trilla (2004), a interdependência entre o trabalho e o ócio. O trabalho realmente influencia o ócio e vice-versa. Quem adota postura passiva no trabalho, costuma assim ser também no ócio, enquanto que o contrário também é válido.

Outra feição da vinculação entre trabalho e ócio merecedora de atenção é que, muitas vezes, um tenta expandir o outro, isto é, tenta se trabalhar mais para se ter direito ao ócio (ou a mais ócio) e no ócio, em outros ensejos, intenta-se desenvolver mais no quesito formação justamente para ter mais rentabilidade no trabalho, numa autêntica relação simbiótica.

Dumazedier (1979) representa um marco na teoria do ócio, com significativa contribuição à pedagogia e sociologia do ócio, sendo seu pensamento vital para o reconhecimento do cabedal teórico que hoje o tema emana. Para ele, primeiramente o ócio se manifesta, em maior ou menor grau, nas atividades que o indivíduo desempenha. Em segundo, é preciso que o indivíduo realiza-as voluntariamente. Em terceiro, que cumpra os denominados 3 Ds dumazedieranos, que são o descanso, a diversão e o desenvolvimento. E, por último, o autor trata do problema temporal, discorrendo que o ócio apenas acontece quando se obtém tempo para ele, com a liberação do trabalho e de outras tarefas (domésticas, por exemplo) ou amarras (religiosas, políticas e/ou sociais) que possam servir de empecilho para a plena efetivação do ócio.

Para Dumazedier (1979), um fator que não pode ser dissociado do ócio, quando de seu estudo, é a produção, já que a expansão da mesma, teoricamente, garantiria a existência do ócio, ou, então, teria que se optar por aumentá-la indefinidamente, não convertendo o excedente de tempo em tempo livre para o ócio.



Outro fator tangente ao ócio, segundo o autor, é o consumo. Aí se tem uma dialética: a produção maximizada requer consumo. Este, por sua vez, requer tempo. E, para ser possível produzir e consumir, é imprescindível o trabalho.

Ainda sob a ótica de Dumazedier (1979), o ócio influi na família, no trabalho, na política, na cultura e na religião (nem sempre positivamente). Por isso, ele defende a intervenção no campo do ócio, transformando-o em tempo de educação e de acesso a (re)criação cultural.

Hodiernamente, o ócio tem se transviado em ícone de poder e ostentação, encarado como uma espécie de prêmio, conquistado através de elevado esforço despendido no trabalho, desfrutado por intermédio do consumo. Passa a ser visto como um tempo para o consumo, e não tanto como tempo realmente livre. Essa assertiva revela pessimismo, pois o tempo real de trabalho não diminuiu, tampouco o ócio tenha triunfado. O que triunfou, sim, foi o desemprego, a recessão econômica, os quais os governantes, especialmente no Brasil, teimam em chamar de tempo necessário de ajuste que um plano econômico precisa, um residual dele; ou então, denominar de um sacrifício imprescindível por parte da população para que um plano possa dar certo, numa visão errônea e própria do capitalismo.

A sociologia do ócio, segundo Puig e Trilla (2004), vê dois aspectos problemáticos tangentes ao vicejar do genuíno ócio na atualidade. O primeiro seria o desemprego, cuja possível solução estaria na divisão do trabalho entre todos, plenamente possível no estágio de acumulação e desenvolvimento no qual a sociedade se encontra, defendido também por De Masi (2001), aumentando, com isso, o tempo livre para o ócio. No entanto, para que essa solução possa ser implantada, requer mudar a mentalidade corrente, além de ter orientação política favorável, o que significaria uma mudança de grande quilate.

O segundo problema reside na perda de valor do trabalho como centralidade da vida humana, cujo antídoto poderia estar na primeira assertiva acima esmiuçada, já que o aumento do tempo livre poderia revitalizar o trabalho.

Para Puig e Trilla (2004, p. 41), a criação e a ocupação do tempo livre de modo educativo é o foco da sociologia do ócio hoje. Para isso, o papel da educação para o tempo livre, assentada na sua vertente formal via escola seria de:

[...] repensar seu trabalho educativo, e não instruir prioritariamente para o trabalho, mas formar com vistas à vida humana. Como o ócio será parte importante da vida, a escola deveria formar também para o ócio futuro. Um encontro das ciências humanas, do esporte e das artes, junto com valores e conhecimentos das ciências exatas e da técnica, deveria nortear uma modificação dos currículos escolares. O que se considera é que a escola e a educação são chaves da utilização positiva do tempo livre.

Nesse ínterim se observa a contradição em relação à presente pesquisa. Se a escola deve formar não apenas para o trabalho, mas para o ócio, como educadores que não vivenciam o ócio poderão formar para o mesmo? E como os futuros educadores, hoje nos bancos escolares, igualmente poderão dar conta desta empreitada, se eles também estão sendo formados em um molde onde o ócio é preterido em relação ao trabalho? Eis, aí, um desafio que se apresenta não só aos docentes, mas à escola,



à educação e à sociedade como um todo, sem contar aos governantes, os quais precisam implementar políticas públicas visando rupturas nos currículos para se chegar a esse *front* utópico.

Em suma, perseguindo-se um conceito para o ócio nos dias de hoje, segundo Puig e Trilla (2004), deve-se considerar os seguintes fatores: tempo, atitude e atividades. Quanto ao tempo, o ócio se opõe ao trabalho enquanto exercício profissional; excluindo, também, tarefas domésticas, obrigações familiares, espirituais e políticas, sendo, portanto, um tempo livre de qualquer imposição. Tempo é o elemento fundamental para o ócio. É preciso estar livre de para ser livre para. Segundo os autores, no tempo de trabalho predomina a obrigação social, embora haja trabalhos nos quais a disponibilidade pessoal se sobressai. No tempo semilivre – dedicado a obrigações familiares, espirituais e políticas – a disponibilidade pessoal é de maior saliência, aumentando ainda mais no tempo livre para o ócio.

Em relação à atitude, o ócio adentra no plano pessoal. Para ser considerada ócio, a atividade terá que ser prazerosa para quem a executar. Então, muitos trabalhos poderão ser prazerosos, e muitos períodos de tempo livre poderão ser tediosos. Simplesmente preencher a esmo o tempo livre, com um rol de atividades nem sempre associadas ao prazer, mas a obrigações (ir a uma festa de um chefe de quem não se gosta, por exemplo, apenas para não fazer desfeita) ou, então, para responder ao apelo do consumismo não basta para sentir o ócio em profundidade. É mister dar vazão às demandas pessoais. Por isso, o ócio deve ser livre de pressões, fruto de decisão autônoma e fonte de prazer, no seu sentido ético, positivo.

E as atividades, embora existam aquelas próprias do ócio como passeios, práticas esportivas; há outras levando em consideração o grau de subjetividade, os quais julgam que qualquer atividade, mesmo o trabalho, conforme já dito, pode ser uma atividade de ócio, dependendo do grau de satisfação que traga para o indivíduo. Os autores esquematizam as atividades de ócio na atualidade em quatro grupos. O primeiro, abrange atividades relativas ao componente físico, atividades corporais, passeios, esportes. Ressalva-se que essas atividades, embora tenham incidência crescente ultimamente, nem sempre podem significar ócio. Apenas o serão se feitas com liberdade, fontes de prazer. Ao contrário, se praticadas em nome do culto ao corpo, numa tentativa sôfrega de se adequar aos padrões de beleza vigentes, que supervalorizam corpos esbeltos e atléticos, sairá da esfera do ócio, deslocando-se para a escravização. No segundo grupo aparecem as atividades práticas de produção concreta, como jardinagem, trabalhos manuais. O terceiro, abarca atividades culturais, possíveis pelo rádio, televisão, cinema, leitura, teatro, entre outras. E, no quarto grupo, situam-se atividades sociais, coletivas, tais como festas, atividades em praças, clubes, vida familiar.

Obviamente, essas atividades serão consideradas ócio quando alinhadas com a liberdade. A importância dessas atividades reside no fato de serem positivas para o indivíduo, trazendo, geralmente, bem-estar, desenvolvimento e transformações individuais e coletivas; podendo, ao contrário, serem malélicas, individual ou socialmente.

Para os autores, o verdadeiro ócio consiste não apenas em descanso, passeios, televisão, atividades físicas ou festivas. Requer um certo teor de orientação, para que indivíduo e sociedade possam, em sinergia, desenvolver-se juntos, humanizarem-se. Por essa razão, justifica-se a relevância de se educar para o ócio, pois nele o



homem poderá ter a singular oportunidade de modificar as estruturas injustas, as forças de permanência que teimosamente insistem na manutenção do *status quo*. E essa condição é vital para os sujeitos dessa pesquisa, os docentes.

Puig e Trilla (2004) questionam se uma sociedade firmada no ócio, sem direcionamento algum, seria realmente feliz. Arendt (1999) acrescenta que está muito próximo o dia em que a humanidade, via advento da automação, esvaziará as fábricas e se libertará do trabalho e dos grillhões da necessidade. Entretanto, a humanidade tem no trabalho o grande *leitmotiv* de sua existência, tendo apagado em seu âmago a receita (se é que ela exista) do que fazer com o tempo livre, estando, pois desprovida desta superior capacidade de criação. Aliás, talvez seja por isso que as pessoas se sentem deslocadas quando não têm nada para fazer. Dejours (1992) denuncia que o tempo fora do trabalho se encontra contaminado, haja vista que as pessoas têm mantido, em seu tempo livre, as mesmas cadências do trabalho, numa tentativa (bem-sucedida) de não interromper o condicionamento adquirido. Talvez seja também por isso que as pessoas se sentem culpadas quando, em alguns ensejos, fazem algo em que não consigam controlar o tempo, ou, pior, quando não fazem nada. Nesses moldes, a libertação seria contraproducente, por que não dizer, perigosa. Mais um motivo, pois, para docentes vivenciarem o ócio e educarem-se, também, para ele, não somente para o trabalho.

5 METODOLOGIA

Adentrando nos pressupostos norteadores da pesquisa qualitativa, eleita como enfoque dominante desta dissertação, inicialmente foi realizado um estudo preparatório, destacando o conceito, os tipos e as características da mesma, com base em Lüdke e André (1986) e Triviños (1987).¹

Tem-se consciência de que existe uma dificuldade em se cunhar com exatidão um conceito que expresse todo o teor da pesquisa qualitativa, pela sua abrangência, especificidade e limites. Possui raízes na antropologia e na sociologia, estendendo-

1 Segundo os autores referidos, citando Bogdan e Biklen, a pesquisa qualitativa, de modo geral, possui cinco características básicas, que a identificam. Primeiramente, a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, o que configura o estudo naturalístico. Importância determinante do contexto na pesquisa: mais imediata no enfoque fenomenológico e mais abrangente (aparência e essência) na dialética. Os dados coletados são predominantemente descritivos, o que exige muita atenção do pesquisador, o qual deve empregar todos os seus sentidos, além de uma dose extra de sensibilidade para captar a realidade. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, em virtude da flexibilidade que o reveste, já que, de acordo com os direcionamentos tomados, pode-se alterar o rumo de determinadas etapas ou até de todo o processo, em um constante movimento de retroalimentação. Nesse sentido, se opõe ao positivismo, que se preocupa em simplesmente atingir os resultados a que se propôs. O enfoque fenomenológico sustenta uma visão a-histórica, enquanto que o dialético apresenta uma visão holística da realidade, procurando apreendê-la em todos os seus aspectos. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador, principalmente quando se trata do enfoque fenomenológico. A dialética transgride com os significados particulares que as pessoas atribuem aos fenômenos, analisando-os sob a égide da história, numa perspectiva social, considerando o devir cultural. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Na análise fenomenológica, a teoria se forma a partir das percepções dos sujeitos. Na análise dialética, a teoria já existe concretamente e é estudada em um processo dialético indutivo-dedutivo.



se finalmente à educação. Da antropologia surgiu de modo natural, visto que os antropólogos perceberam que muitas informações deveriam ser interpretadas de forma ampla, no próprio contexto. Daí proveio a investigação etnográfica, a qual não deve ser confundida com a pesquisa qualitativa, por ser uma variante dessa.²

Ainda no afã de diferenciar a pesquisa quantitativa da qualitativa, parece conveniente lembrar que a primeira segue um esquema rígido – delimitação e justificativa do tópico, revisão da literatura, hipóteses e/ou questões de pesquisa e perguntas norteadoras, coleta e análise de dados – devendo obrigatoriamente ter originalidade. A segunda segue o mesmo decurso, com a diferença fundamental de ser bem mais maleável, sendo que os resultados parciais obtidos poderão determinar mudanças nos rumos da pesquisa, bem como exigir que se volte em certos tópicos com a finalidade de (re)interpretá-los.

Outra diferença primordial entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa é a determinação da população e da amostra. Na quantitativa, há um processo de centralidade complexo, difícil, sofisticado e ancorado em estatísticas. Na qualitativa, vai depender da abordagem: se fenomenológica, o uso da população e amostra é feito segundo o que o pesquisador pretende evidenciar mais. Na pesquisa qualitativa, as subdivisões do trabalho não são tão rígidas e delimitadas arbitrariamente. As partes se encontram interligadas no todo, apoiando-se mutuamente. É notório que a pesquisa qualitativa dá uma margem maior de liberdade ao pesquisador, principalmente no terreno teórico-metodológico, não obstante dispensando de realizar uma investigação guiada pela originalidade e pelo rigor científico, condições vitais para a sua validação enquanto instrumento que retrate a realidade e/ou tente modificá-la.³

Um dos tipos mais relevantes de pesquisa qualitativa é o estudo de caso, utilizado nesta investigação. É definido como uma “categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133). É o estudo acurado de um caso simples, concreto ou abstrato, pela compreensão de

2 Cumpre esclarecer que a etnografia é o estudo da cultura – a que se deseja conhecer e a própria do investigador, considerando que a pesquisa traz consigo toda uma carga de valores daquele. Nela, há a obrigatoriedade de o investigador participar ativamente do meio pesquisado, o que se denomina de pesquisa de campo ou naturalista. O etnógrafo precisa realmente envolver-se no meio pesquisado, embora deva conservar uma ação disciplinada, orientada por princípios e estratégias gerais, para que não se deixe levar em demasia por sentimentos e emoções despertadas no decorrer da pesquisa e que podem obnubilizar a visão dos fatos, incidindo em perda de rigor científico da pesquisa. A pesquisa qualitativa entende a etnografia como estudo da cultura, considerando o contexto, enquanto abarca os pressupostos ecológico-naturalistas e os fenomenológicos-qualitativos. Os primeiros destacam a influência do ambiente sobre os atores. Se esses forem tirados de seus contextos, agirão de outra forma, o que inevitavelmente irá comprometer o resultado da pesquisa. Por isso que algumas teorias são falhas na educação. Igualmente, não são eficientes resultados considerando ambientes idênticos. Isso fundamenta o fato de que, às vezes, existe uma distância quase intransponível entre uma teoria e as realidades, já que essas teorias são desenvolvidas de modo desarticulado da realidade, ou então se aplicam apenas em contextos específicos. E a área educacional, ou grande número de educadores, adora uma “receita pronta”. E nem sempre o que é aplicável a uma realidade pode ser transposto *telles quelles* a outra, principalmente quando se trata da educação.

3 Os pressupostos fenomenológicos-qualitativos julgam, por sua vez, que o comportamento humano muitas vezes tem mais significados do que os fatos pelos quais ele se manifesta. Por isso é necessário observá-lo no contexto. Embora o pesquisador pertença a esse contexto e compartilhe de suas crenças, terá que se despir de um certo teor de etnocentrismo para permitir que os atores possam imergir, já que é a percepção desses é que deve aflorar no enfoque fenomenológico.



uma realidade específica dentro de um contexto mais amplo, onde os resultados podem ser estendidos a outros casos. A complexidade do mesmo é determinada pelos suportes teóricos que o orientam, aumentando à proporção que se aprofunda no assunto.

Lüdke e André (1986) destacam algumas características tangentes ao estudo de caso, que o identificam em relação a outros tipos de pesquisa qualitativa. Os estudos de caso visam à descoberta. Embora o pesquisador inevitavelmente deva ter um referencial teórico prévio e hipóteses norteadoras, o estudo é eminentemente aberto a novas descobertas, que por sua vez darão azo a reformulações no decorrer da pesquisa. Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto, levando em conta as características exclusivas do meio que comporta os fenômenos ocorrentes, visto estes exercerem influência decisiva nos referidos, na busca de retratar a realidade de forma completa e profunda, considerando-a sempre como é, ou seja, multifacetada, ampla e complexa. Salienta-se que esse tipo de estudo trata de realidades específicas, mas que nem por isso não possam ser estendidas a níveis mais gerais. Dependerá das possibilidades e do arcabouço do leitor. Por sua experiência, permite um estudo muito rico dos fenômenos presentes na educação ⁴.

Bogdan (*apud* Triviños, 1987) distingue três tipos de estudo de caso: histórico-organizacionais, observacionais e história de vida. Nos estudos de casos histórico-organizacionais, a vida de uma instituição é o centro do interesse do pesquisador (escola, universidade, clube), partindo dos registros já existentes sobre elas, diferenciando-se, portanto dos estudos de casos observacionais, que representam uma categoria típica da pesquisa qualitativa, utilizando-se prioritariamente da observação participante, onde parte de uma instituição é o foco a ser estudado.

O estudo de caso denominado história de vida, contemplado nesta pesquisa, em conformidade com a própria denominação, intenta traçar um painel ricamente detalhado e contextualizado acerca da vida de uma pessoa, de várias pessoas e até mesmo de uma comunidade, no caso específico, da história de vida individual de um grupo de docentes.

Essa técnica, segundo Soares (1994) permite a intersecção – o que é deveras valioso – de realidades subjetivas com o contexto que as abrange. É a arte do encontro, assim como a vida o é. É a fusão do micro com o macro. Evocar e analisar o passado, lançar um olhar reflexivo para o mesmo, decompô-lo no caleidoscópio do presente, separando os diversos matizes que o formam, parece ser de singular importância. É atribuir o máximo de sentido para a vida, tentando atingir o seu âmago.⁵

4 Os relatos dos estudos de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível que os outros relatórios de pesquisa, desenvolvendo-se através da fase exploratória, que se faz pelo contato inicial com o fenômeno; a delimitação do estudo, que é o recorte do que será exatamente estudado, já que é impossível estudar todos os aspectos que compõem o fenômeno em um período de tempo limitado; e a análise sistemática e a elaboração do relatório, que é onde a pesquisa realmente se efetivará em sua plenitude.

5 Para Queiroz (1988), a história de vida é uma ferramenta extremamente valiosa no sentido de captar uma realidade social através do individual, o que de certa forma imiscui-se com o acima exposto. Avança, destacando que embora seja o investigador quem decida a respeito do tema, do roteiro e da forma priorizada na coleta dos dados, quem decide soberanamente o que será narrado, salientando mais uns acontecimentos e menos outros são os sujeitos pesquisados.



No entendimento de Haguette (1987), a história de vida é o tipo de pesquisa qualitativa que mais incorpora o valor processual, pois o sentido vai se compondo no movimento – circular – de o pesquisador envidar esforços para tentar compreender minuciosamente toda a carga de subjetividade envolvida no mundo dos sujeitos e por eles mesmos atribuída.⁶

Conforme Nóvoa (1995), há pouco tempo atrás o método autobiográfico era encarado com desconfiança no meio acadêmico e científico, considerado duvidoso quanto à consistência e o rigor. Hodiernamente, porém, numa época mergulhada em crise de paradigmas hegemônicos da sociologia e da ciência, houve um aumento significativo pelo interesse neste tipo de abordagem. E isso se insere em um rol de mudanças, justificadas pelas próprias palavras de Nóvoa (1995, p. 18):

A nova atenção concedida às *abordagens (auto)biográficas* no campo científico é a expressão de um movimento social bem mais amplo, bem patente na produção literária e artística. Encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído.

Se, por um lado, as histórias de vida eram depositárias de um sucesso duvidoso/perigoso, por poderem ser vistas como expressão de modismos (muitas vezes comuns na educação e idolatrados por muitos docentes), experiências pouco consistentes e até reprováveis eticamente, além de apropriação acrítica da realidade, reduzindo, assim, o potencial de transformação; por outro lado, têm provocado ricas reflexões pelo caráter multifacetado que abarca.

Tal método, amalgamado à educação e mais particularmente à pesquisa sobre os docentes, despontou do desejo de produzir e sistematizar um conhecimento mais próximo da realidade e do cotidiano dos professores. E isso se explica pelo fato de que, segundo Nóvoa (1995, p. 15), na realidade, “o professor se faz na sala de aula, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continua a produzir no mais íntimo a sua maneira de ser professor”.⁷

Na história de vida de docentes importam não apenas aspectos tangentes à vida profissional, mas também da vida pessoal, pois, afinal de contas, há uma indissolubilidade entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional. Ora, o ser humano é uno e não dicotômico. Se o lado pessoal não vai bem, o profissional tende a enveredar para o mesmo rumo, e vice-versa. Como salienta Nóvoa (1995, p. 9), “o professor é a

6 Farias (1994) amplia que a história de vida possui uma cronologia peculiar, acionando elementos como recordações, lembranças, memórias, afetos e desafetos, fazendo com que o sujeito aja seletivamente, ou seja, aprofunde mais alguns episódios que queira destacar, enquanto que não dispense tanta importância ou até mesmo oculte acontecimentos que por determinadas razões não queira revelar ou não deseje que fique muito saliente. O que irá importar é o modo pelo qual o sujeito quer que sua vida seja narrada, (re)tecida.

7 Os relatos dos estudos de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível que os outros relatórios de pesquisa, desenvolvendo-se através da fase exploratória, que se faz pelo contato inicial com o fenômeno; a delimitação do estudo, que é o recorte do que será exatamente estudado, já que é impossível estudar todos os aspectos que compõem o fenômeno em um período de tempo limitado; e a análise sistemática e a elaboração do relatório, que é onde a pesquisa realmente se efetivará em sua plenitude.



pessoa: e uma parte importante da pessoa é o professor”.

Por representar um diálogo entre o individual e o social, a história de vida é um instrumento interessante no sentido de analisar o indivíduo relacionado com a história da sociedade, considerando a intersecção existente entre ambos. Também, permite levantar, com a maior fidedignidade possível, o que realmente se passa na educação e no trabalho docente, já que ninguém sabe melhor de sua trajetória profissional do que quem a efetivamente viveu, considerando, ainda, que cada geração (re)interpreta a realidade a seu modo. Cabe ao investigador, face a este valioso método, auxiliar os sujeitos a deixarem emergir os diversos sentidos existentes nas várias dimensões de sua vida, aflorando aspectos tanto pessoais quanto profissionais, decisivos na tarefa de se montar um mosaico da educação, do trabalho docente e da realidade, possibilitando elencar ações que venham ao encontro de sanar realidades que clamam por transformações.

Para que isso seja factível, será preciso atentar para um quesito de fundamental relevância, que é a coleta de dados. A pesquisa qualitativa, de modo geral, é acompanhada pela permanente visão do todo, nutrindo um movimento de constante reformulação pela coleta e análise de dados, vitais para o esclarecimento do problema. Pode-se utilizar as técnicas mais usadas pela pesquisa quantitativa, como questionário fechado, escala de opinião, entrevista estruturada, observação dirigida, formulários e fichas, para retratar uma realidade, todavia, não fica somente nisso, avançando para outras etapas, como análise de causas e consequências, além de considerar as relações existentes entre os fenômenos, buscando atingir a essência.

Nesta investigação, haja vista que contemplar-se-á histórias de vida, considerando que Triviños (1987) aconselha o uso de mais de uma técnica no intuito de não retratar uma visão unilateral da pessoa, e a busca de suporte em mais elementos vinculados ao sujeito, o que trará mais consistência à pesquisa, far-se-á uso, então, de observação e de entrevista.

Ao se olhar para algo, as pessoas podem ver coisas diferentes, segundo sua própria constituição enquanto sujeito, suas experiências prévias. Para a observação ganhar ares de cientificidade, requer rigor e planejamento do investigador, tarefa esta nem sempre fácil e que é passível de ser treinada. Observar, então, transpõe o simples olhar. **Para atingir a essência dos fenômenos, apenas olhar não basta** (grifo nosso).

Em conformidade com Triviños (1987), a observação pode ser estruturada ou padronizada (mais comum na abordagem quantitativa), o que não impede que seja utilizada na pesquisa qualitativa quando a intenção é comprovar a existência de traços dos fenômenos e que merecem atenção especial. A observação livre, aqui também contemplada, é mais comum na pesquisa qualitativa, observando a amostragem do tempo e as anotações de campo.

Indiscutivelmente, a entrevista é um dos principais meios para o investigador realizar a coleta de dados, valorizando o pesquisador e possibilitando ao informante



a liberdade e espontaneidade, necessárias a uma boa investigação.⁸

Entre a rigidez da entrevista estruturada, que se assemelha a um questionário fechado, com o diferencial que entrevistador e entrevistado se encontram juntos, o que facilita esclarecimentos adicionais; a entrevista não estruturada, na qual o pesquisador corre sério risco de desvirtuar-se de seus objetivos, está a entrevista semiestruturada, a qual situa-se em um meio termo entre as duas primeiras, reunindo todos os pontos positivos apontados pela autora acima, enquanto que consegue transpor eventuais desvantagens.⁹

A partir dessas múltiplas considerações, decidiu-se desenvolver uma pesquisa qualitativa centrada no estudo de casos, pelo viés da análise de histórias de vida, com a utilização da observação e da entrevista semiestruturada.

A seguir, serão apresentadas as histórias de vida tecidas a partir do depoimento dos sujeitos e das observações da pesquisadora. Ao todo são seis sujeitos: Estela, Dulce, Serena, Jó, Dolores e Salomé, cujos nomes foram trocados no sentido de manter preservada a identidade dos mesmos, sendo uma das preocupações dos mesmos ao aceitar participar da pesquisa. Os referidos foram escolhidos observando-se o critério de ter ao menos um representante de cada município. Evidencia-se, ainda, que os nomes dos municípios foram substituídos pelas letras A, B, C, D e E, também com o intuito de manter a privacidade do sujeito, evitando, ao se tratar de cidades pequenas, de os mesmos sofrerem quaisquer retaliações pela suas declarações.

Vamos, pois, a elas.

6 A HISTÓRIA E A VIDA DAS HISTÓRIAS DE VIDA

6.1 Estela

Estela é seu nome. Fictício, obviamente, mas mesmo assim não poderia cognominá-la diferente, pela aproximação de significado com o vocábulo estrela. Sua história de vida é mesmo como uma delas, que persiste em brilhar teimosamente no firmamento, em companhia de muitas outras, e que mesmo nas noites mais escuras, com tempestades e trovões, aquelas noites em que a vida parece passar em câmera lenta e que uma inocente criança agarra-se fortemente em seu objeto transicional ou até grita para dormir com o pai e a mãe, aquelas noites que parecem não mais acabar, na qual se tem a impressão de que Deus esbraveja sua fúria para com os homens,

8 Veja o que Lüdke e André (1986, p. 34), dizem sobre vantagens da entrevista: “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance muito superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a informação de um questionário escrito seria inviável.”

9 Via de regra, respeito ao entrevistado, ao horário deste, o sigilo, o vocabulário inteligível a este, a não indução, o respeito à cultura, o saber ouvir e valorizar, estabelecer ambiente de confiança mútuo, paciência, atenção às manifestações não verbais (as entrelinhas) são ingredientes que não podem jamais faltar nas entrevistas.



que insistem em desobedecê-Lo, mesmo que timidamente a princípio, escondida por entre nimbos e cúmulos, ela continua lá. Inabalável. Não que sua história se dê no halo da fama e do sucesso exacerbado em termos profissionais e/ou financeiros a ponto de seu fulgor sobressair-se intrépido das demais. Absolutamente não. Mas que ela sustenta um brilho diferente, isso sustenta.

Há pessoas que, como Estela, conseguem uma façanha inédita, senão digna de publicação em revistas da fama ou programas televisivos que determinam tendências de comportamento (anti)ético e garantem notoriedade e dinheiro; mas são capazes realmente de brincar com a conjugação dos tempos verbais, mantendo no presente valores que no mundo líquido em que se vive parecem fazer parte de um passado distante, porém são habilmente conservados e tenazmente projetados para o futuro, na tentativa de manter o que de bom, correto, sólido e edificante as gerações passadas produziram e foram, e do que, hoje, se encontram apenas alguns resquícios.

Aliás, não há como percorrer a história de Estela e não recordar, em parte, de Sennet (2000), mais propriamente dito da obra *A corrosão do caráter*, onde o mesmo diseca, com maestria, histórias de vida que se tecem sob o diapasão do capitalismo, em um turbilhão de sentimentos, valorações e transformações. Particularmente alude-se ao primeiro capítulo, onde é revelada a vida dos também fictícios Enrico e Rico, no capítulo denominado *Deriva*.

Em *Deriva*, Sennet (2000) descreve a vida de duas gerações – a de Enrico e a de Rico – perpassada pelo fosso do capitalismo e suas implicações para a vida pessoal. O norte-americano Enrico, na época da entrevista com o autor, era faxineiro e acalentava grandes expectativas para o futuro do filho Rico, inteligente e bom nos esportes. Trabalhava de forma complacente, sem reclamar e sem se empolgar demais com o sonho americano. Seu objetivo era servir à família. Nessa época, a esposa Flávia fora trabalhar fora, como passadeira em uma lavanderia, a contragosto do marido. O tempo era linear em suas vidas. Trabalhavam ano a ano em empregos que raras vezes variavam. As conquistas eram cumulativas, com melhorias e acréscimos na vida doméstica, através de aquisições contínuas. O tempo era previsível e estável, sendo que a agitação do pós-guerra havia passado. O emprego era protegido por sindicatos fortes. Podia-se prever, com pequena margem de erro, a vida a longo prazo. Tanto é que por volta dos 40 anos, Enrico sabia exatamente quando iria se aposentar e quanto iria ganhar. Em suma, possuía tempo, bem como possibilidade, por intermédio de uma estrutura burocrática que o racionalizava em seu uso (regras de antiguidade de seu sindicato, mais leis do governo que organizavam pensão, mais autodisciplina).

Enrico era autor de sua própria vida, linearmente tecida. Mesmo ocupando a base da pirâmide social, sua história emanava senso de respeito e honra, por estar incrustada na vitória e, sobretudo, na presença incólume dos valores morais. Antipatizava com negros, imigrantes não italianos e com a classe média, por tratá-los como invisível, embora tivesse internalizado que era merecedor de tal tratamento por ser um trabalhador braçal, o que confirma o princípio histórico da inferioridade do trabalho manual dentro da divisão do trabalho, abordado principalmente por Marx.

Rico, por seu turno, conseguiu concretizar um dos sonhos do pai – a ascensão social. Rejeitou o estilo conservador e conformista do pai e foi ao encontro do novo, do risco, aberto às mudanças e às novas possibilidades. Trabalhava no ramo de informática, e em quatorze anos já havia mudado quatro vezes de emprego, entre



empregado e patrão. Nele, a aparência não correspondia exatamente à essência, pois precisa ostentar nas vestes, nos modos, nos trejeitos, atitudes que nem sempre verdadeiramente sustentava, na tentativa fugidia de passar uma imagem de respeito, segurança e conhecimento, capaz de impressionar, conquistar e segurar clientes e pessoas que faziam parte de seu universo de negócios. Até as relações pessoais e afetivas eram embaladas/contaminadas por este preceito. Considerava a esposa uma parceira em pé de igualdade no trabalho, tendo, inclusive feito uma mudança em função dela.

Ocupava, ao contrário do pai, o topo da pirâmide social, todavia, não era feliz. Convivia com um receio permanente de perder as rédeas da própria vida, principalmente no que se referia ao trabalho, que se consubstanciava inclusive na perda de controle do tempo, enredado nos fluxos das redes. Ressalta-se que perder o controle não era sinônimo apenas da subtração de poder no trabalho: a vida emocional e interior encontrava-se à deriva em função da maneira que precisa conduzi-la para sobreviver e manter o padrão conquistado na economia pós-moderna, de muitas flutuações.

A falta de tempo para a família e para os filhos era um fantasma que o assombrava permanentemente, acompanhado de outro ainda pior. O que ensinar aos filhos? Que valores? Em um universo onde, às vezes, precisava realizar atos não tão honestos, um blefe aqui, outro acolá, para se manter vivo em uma sociedade e em um mercado de trabalho nem sempre norteado pela lisura, pela honestidade? Onde os valores éticos e morais se encontram praticamente ausentes das relações humanas? Onde o “não há longo prazo” teima em volatizar as relações, não dando garantias de que valha a pena ser honesto, nem mesmo de que haja futuro?

Uma das maiores apreensões de Rico era como conciliar o embate mundo do trabalho *versus* mundo familiar. O pai usava, na educação de Rico, metáforas do mundo do trabalho. Rico já não podia fazer o mesmo. Seu mundo, guiado pelo “curto prazo” era incompatível com as relações pessoais sólidas e duradouras, especialmente as familiares, que necessitam ter por norte o longo prazo, cada vez mais em desuso. Por isso o nome deriva. Sua vida e seu futuro pareciam verdadeiramente estar à deriva.

Um leitor mais atento dirá que o que nos interessa aqui é a história de Estela, não a de Enrico e Rico. Voltemos, pois, a ela. Apenas se justifica o resgate do capítulo da obra de Sennet, pelas semelhanças, até certo ponto, que possui com a personagem. Só até certo ponto.

Estela conta com vinte e sete anos. Possui formação de Magistério, ou a antiga Escola Normal, do Ensino Médio, é graduada em Educação Física, cursada no regime regular, e possui especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico: Orientação e Supervisão Escolar, cursada à distância.

Atualmente, trabalha quarenta e quatro horas semanais no turno diurno, sendo vinte e duas em uma escola municipal no município A e as restantes em outra escola municipal, no município B. Importante frisar que essa jornada é recente, pois no ano passado (2010), trabalhava sessenta horas. Além das escolas no período diurno, trabalhava como tutora presencial no período noturno. Em 2011 não está exercendo as funções de tutoria ainda em função de sua turma de pós-graduação haver concluído o curso. Não obstante, sua matrícula continua ativa no FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), pois no segundo semestre terá uma reedição de turma, e a instituição, que oferece o curso, já deixou claro a preferência por Estela



para assumir os trabalhos junto ao futuro grupo. Estela continua, portanto, vinculada ao FNDE, órgão responsável pelos bolsistas, apenas está com a bolsa bloqueada para fins de recebimento, até que recomece a trabalhar.

O dia de Estela começa muito cedo. Às seis e trinta ela já está desperta, preparando-se para ir à escola matutina, cujas aulas iniciam às sete e quarenta e cinco. Apesar de ser no mesmo município onde reside (A) e próximo à sede, Estela precisa preparar-se para mais uma jornada, que irá estender-se até por volta das dezenove horas. Para poder se deslocar até a escola do turno vespertino, como já salientado situada em município vizinho (B), que dista trinta quilômetros de A, a docente não dispõe de outra alternativa a não ser utilizar o automóvel do casal (Estela é casada). O fato de ir guiando lhe dá, indubitavelmente, alguma comodidade, apesar de, por outro lado, ser motivo de apreensão. É que Estela fez carteira de motorista recentemente e não se sente confortável ao dirigir, alegando que ao chegar do trabalho sente uma tensão nos ombros, resultado da preocupação e do cuidado que o ato de dirigir lhe exige, ainda mais pelo fato que a maior parte do trajeto a ser feita é de estrada não pavimentada, deixando a desejar nas condições de trafegabilidade e conservação, exigindo atenção redobrada por parte dos motoristas em geral, mas muito mais de alguém que ainda não possui tanta experiência ao volante.

A entrevistada revela que sua rotina é mesmo muito corrida, apresentando horários muito justos. O almoço é levado de casa, aquecido na cozinha da escola e feito no turno matutino quando não tem o último período. Já quando precisa ministrar aula no último período da manhã, precisa privar-se do almoço e optar por fazer um lanche (saudável, diz Estela), pois chegaria atrasada na escola vespertina se parasse para almoçar.

O retorno para casa, após um dia tão movimentado, conforme já dito, é por volta das dezenove horas. Ao chegar, já estão à espera da agora “dona de casa”, uma lista de tarefas que incluem desde fazer superficialmente os serviços domésticos, tomar banho, jantar, preparar aulas para o dia seguinte, corrigir provas e trabalhos, manter os diários de classe organizados e preenchidos. O marido de Estela é motorista e fica muito pouco em casa, inclusive, dormindo poucas noites na residência do casal, de modo que Estela fica sozinha, o que intensifica ainda mais seus afazeres, pois nem sempre pode contar com a ajuda do cônjuge. Tarefas como cortar grama, fazer eventuais reparos na casa – geralmente consideradas masculinas – passam a ser da alçada da esposa. Estela relata que não pode contar com empregada doméstica, nem mesmo diarista para fazer faxina, alguma vez, durante a semana, por duas razões: uma, em função do orçamento (apertado, segundo ela) não permitir; outra, pela dificuldade em encontrar pessoas de confiança para trabalhar no seu lar. Com todas essas atividades, Estela afirmou que vai dormir já em torno da meia-noite, para no outro dia iniciar tudo novamente. Alegou que em 2010 era ainda pior, pois chegava da escola e ainda tinha que ir cumprir seu trabalho noturno de tutoria, sem ao menos poder passar em casa, tomar um banho e comer alguma coisa, precisando parar em algum mercado, que ainda estivesse em horário de expediente, para comprar algo para comer, cumprindo horário até as vinte duas e trinta, para só depois ir para casa, fazer algum serviço e se organizar para o outro dia, indo dormir de madrugada. Fica apreensiva ao lembrar que na metade do ano retoma tal rotina de maior agitação.

Mas, qual é o ponto de intersecção, afinal, entre a história de Estela e a de Enrico e Rico, escrita por Sennet (2000)?



Estela nasceu no interior do município E. Filha de pequenos fumicultores, gostava muito de estudar e relata que desde tenra idade já queria ser professora, mesmo que a intenção nata era fugir dos trabalhos na lavoura, que absorviam todo o tempo da família, eram extremamente pesados e davam pouco retorno financeiro. Fez o Ensino Fundamental (antigo Primeiro Grau) no município E. O Ensino Médio, com muitas dificuldades, mas sempre recebendo o apoio incondicional dos pais, resolveu vir cursar no município A. E decidiu-se pelo magistério. Sua família continuou morando em E e Estela teve que residir em pensões, casas de família, submetendo-se a regras constrictivas e rotinas exaustivas, ajudando nos trabalhos domésticos. Aos dezessete anos ingressou no mercado de trabalho como balconista em uma loja de confecções, enquanto seus estudos de Magistério se desenrolavam, enfrentando já uma rotina muito árdua, dividindo o tempo entre estudos, trabalho e trabalho doméstico nos locais onde morou. Salienta que sofreu bastante para acostumar-se com a vida na cidade, não estava habituada ao urbano e suas leis, salientes ou tácitas (modo de fazer as coisas, de ser, de vestir, de portar-se), que em muito diferiam da vida que levava no interior de E. Aos dezoito anos, consegue vaga de professora primária em sua cidade natal (E) e também arranja posto de professora na cidade B. Nesse tempo, seu cotidiano de atividades é ainda mais intensificado: trabalhar em duas escolas, de dois municípios distintos, com os primeiros anos de escolarização, com turmas grandes, deslocar-se de ônibus e à noite, começar a cursar, no município F, graduação em Educação Física. Nesse tempo, os pais de Estela se mudam para A. Aliás, pelo carinho e respeito estampados na face da professora toda vez que se reportou aos pais, no decorrer de suas falas, é seguramente possível associá-los por semelhança, embora ocupando postos e contextos totalmente díspares, aos pais de Rico. Estes também ocupavam e ainda ocupam a base da pirâmide social, sendo pessoas sérias, honestas e muito respeitadas nos dois municípios, pela maneira como conduzem a sua vida, guiada em sua totalidade pela presença dos valores morais. Até aí, semelhança total com a obra de Sennet.

O que destoa do capítulo do autor norte-americano é a vida de Estela. Percebe-se, nas linhas e entrelinhas, que em alguns ensejos Rico precisava jogar um jogo não muito honesto, principalmente no mundo do trabalho, se quisesse permanecer no topo, além do descompasso entre a vida familiar afetiva e o mundo do trabalho. Em Estela, a primeira constatação se afasta do personagem da obra. Ela parece dar continuidade, sem percalços, ao *modus vivendi* dos pais. Contou que não gosta de fazer dívidas, de fazer algo sem planejamento, optando por medir muito as consequências do que fala e faz, numa preocupação constante em ser realmente uma pessoa correta, bem quista. E essa racionalidade contrasta com o dissertado sobre o pensamento de Bauman (2008), onde valores como honestidade, seriedade, entre outros já esmiuçados parecem ter caído no esquecimento, em um mundo onde os mais espertos é que se dão bem. Rico parece balançar face a essa racionalidade. Estela, não. Cultiva a suprema herança recebida dos pais. Tanto é que foi conseguindo aquisições no campo material (possui casa própria mobiliada, carro) em sua vida, já pensada junto com o marido, que segue a mesma estirpe, com calma, planejamento, sem dívidas, com muitas dificuldades, passando por muitas privações. Mas endossa que vale a pena fazer desta maneira, que dorme com a consciência limpa, sossegada, sentindo-se em paz consigo mesma.

Questionada em relação aos horários de não trabalho, argumentou que os



mesmos são escassos. De segunda a sexta, enfrenta a rotina descrita. Nos sábados, geralmente tem aula em uma das escolas (quando não tem nas duas e precisa negociar com as diretoras aonde ir). E quando não tem aula, tem reunião. Queixou-se de um aumento no número das mesmas. É reunião por qualquer razão, nem sempre com resultados positivos. Durante a tarde, Estela mergulha nos serviços domésticos, esmerando-se mais com os cuidados com a casa, lava a roupa dela e as do marido, usadas na semana inteira. À noite se diz exausta, sem vontade para mais nada, acaba adormecendo na frente da televisão.

No domingo (nem todos), ela relata que ocorrem seus raros momentos do que chamou de ócio. Pela manhã sempre vai à missa (católica convicta). De volta para casa, precisa preparar almoço, mais serviços domésticos. Depois do almoço, lavagem de louça. A esta altura, já está pelas duas da tarde, confirma ela. Então é hora de descansar um pouco, dormir. Após, se o marido não está viajando, aí sim acontecem os esparsos momentos de ócio. Disse gostar muito de frequentar balneários (no verão, é claro), sair para passear, visitar amigos. Se o marido está de serviço, esses prazeres são adiados. Então ela opta por ficar em casa, ler algo que não seja da escola, da aula, navegar na Internet (sempre acaba procurando algo pertinente ao seu fazer) ou mesmo dormir mais.

Neste interstício observa-se um ponto importante da fala de Estela, que anuncia que quando na ausência do marido, prefere mesmo se isolar, não ir a festas, não sair de casa, não conversar com ninguém, tampouco receber visitas. Na hipótese de precisar fazer algumas dessas coisas, se diz cansada e entediada. Presume-se que a rotina intensa da semana a deixa esgotada, preferindo o isolamento, o que, à primeira vista, parece muito conveniente ao sistema, pois inibe o encontro, o diálogo, a discussão dos problemas comuns, endossando o individualismo apontado por Bauman.

Quando indagada sobre o fato de ter ou não percebido mudanças na sua rotina de trabalho ultimamente, e se estas foram fatores de intensificação do mesmo ou de mais ócio e por que, Estela não titubeia. Assevera que até há pouco tempo possuía alguns benefícios na execução do trabalho docente, sendo que ultimamente os mesmos foram, um a um, extintos. Antes, trabalhava vinte horas semanais, tendo um dia de folga. Depois, a folga passou a ser mensal. E agora, não tem mais folga alguma, e isso se processou nos dois municípios que atua. Relata que em alguns municípios da região Centro-Serra, não clarificando, porém, quais, ainda é conservada a folga semanal. Contou um episódio digno de registro. Apesar de desconhecer a legislação acerca do assunto – da legalidade ou não da folga semanal para os docentes que trabalham nos últimos anos do Ensino Fundamental, pedindo inclusive auxílio da pesquisadora para elucidar a questão – registrou que, na escola do município A, após extinção total das folgas, surgiu uma certa revolta por parte do corpo docente. Percebe-se que, tanto Estela quanto seus colegas valorizavam muito a referida folga, por ser um dia para descansar, se refazer da rotina (ócio compensatório), ir ao mercado, fazer compras, ir ao médico, ao dentista, ao cabeleireiro, ter a possibilidade de participar de algum curso de formação ou mesmo aproveitar para ficar em casa, relaxando um pouco com leituras desinteressadas ou então preparando aulas mais criativas (ócio criativo), que disse muitas vezes não ter tempo para prepará-las, ficando numa atuação medíocre mesmo. Então, com o aval da diretora, que Estela classificou de ser um pouco mais democrática e maleável, não somente cumprindo à risca as



determinações advindas da Secretaria da Educação do município, o corpo docente resolveu elaborar um ofício endereçado à secretária de educação, reivindicando o retorno da folga semanal devido às benesses trazidas aos profissionais do ensino. Todavia, a reação da secretária ao receber o documento assinado pelas professoras foi simplesmente chocante em um país que proclama a alto e bom som a democracia e a autonomia dos estabelecimentos de ensino. A secretária arquivou o documento, tomou nota dos nomes dos docentes que o assinaram e chamou a diretora da escola para uma conversa. Nela, quis saber de quem tinha sido a iniciativa de elaborar o documento, dirigindo palavras ásperas à diretora, de que ela jamais deveria ter permitido tamanha agitação na escola. A gestora foi pressionada a revelar de quem havia partido a ideia. Esta também foi chamada para uma conversa, sendo duramente recriminada pelo seu ato, tendo, inclusive sido obrigada a assinar uma advertência pelo “mau comportamento” e ameaçada de perder o contrato de trabalho, sob alegação de que sem ele teria toda a folga do mundo.

Esse fato é revoltante, pois exprime a maneira pela qual as coisas acontecem na prática, especialmente em municípios pequenos como A, onde as pessoas (como os docentes) se conhecem e têm receio de lutar pelos seus poucos direitos para não sofrerem retaliações advindas dos órgãos superiores e de seus dirigentes, os quais, quando detentores de algum cargo de comando, esquecem que são representantes de sua categoria, e deveriam defender os interesses dos seus colegas, adotando posturas severas, nada dialógicas e antidemocráticas, que vão ao encontro dos interesses pessoais de grupos privilegiados.

Estela fez menção às mudanças transcorridas nas férias. Inicialmente, tinha direito a dois meses, depois passou a quarenta e cinco dias e, atualmente, são de trinta dias. A vantagem de férias mais longas em comparação às demais profissões não é mais uma característica do magistério. Sem contar que agora se sente vigiada, não conseguindo desligar-se totalmente do trabalho, pois acrescenta-se à redução dos dias o fato de ter que ficar à disposição da escola, para eventuais chamadas, a fazer algo, ficando inibida até em viajar, passar uns dias fora da cidade.

A intensificação do trabalho docente teorizada por Esteve fica devidamente comprovada na fala da entrevistada, quando a mesma se refere ao aumento excessivo do número de projetos que a escola se vê obrigada a desenvolver. Conta que eles são apresentados à escola e aos professores de modo optativo, mas em caso de uma negativa em desenvolvê-los, as retaliações logo aparecem. Acentua que esses projetos geralmente são fora do espectro de atuação docente, aumentando ainda mais o trabalho despendido para realizá-los, pois dependerá de mais empenho, mais pesquisa, mais estudo, sendo que o retorno, na maioria das vezes, é pouco palpável, não compensando a mobilização efetuada.

A professora também narra que o trabalho docente vem se intensificando devido a um infundável número de tarefas que o professor é chamado a desempenhar, além do exercício da docência propriamente dito. Particulariza o fato de ter que cuidar do recreio, não tendo tempo, muitas vezes, nem de comer um lanche, ou ir ao banheiro durante o intervalo. Desabafa que se sente vigiada o tempo inteiro, pois não se pode sentar um minuto sequer para tomar um copo de água ou ler algo, que tem a impressão de estar fazendo algo errado, já que se exige, se não de modo expresso, mas também velado, que se trabalhe em tempo integral. Se não está em aula, tem que cuidar do recreio, tem que fazer cartaz, tem que ajudar na secretaria, enfim, não



se pode parar nunca. Indagação: Se não se tem mais nem o ócio compensatório representado pelo período de descanso, cadê o tempo para reflexão, para assimilar os conteúdos, para poder olhar para os problemas em seus diferentes ângulos?

Estela queixa-se da sobrecarga de trabalho devido ao excesso de atestados médicos. Diz que uns realmente estão doentes, enquanto que outros, desanimados com a profissão, tentam mascarar doenças para fugir da realidade da escola. Entretanto, alega que os professores representam a única profissão que não tem direito a adoecer, pois, se estiverem de atestado médico, precisam devolver os dias posteriormente. Por isso, quem não tira atestado fica sobrecarregado de trabalho, tendo que substituir os colegas ausentes.

Por falar em atestado médico, a entrevistada faz questão de frisar uma prática no mínimo curiosa em relação aos mesmos, em vigor nos dois municípios que atua. Caso um professor adoença, é tacitamente aconselhado a procurar um médico do município. Em ambos, a situação da saúde é questionável para não dizer precária, sem profissionais especialistas, tendo somente alguns clínicos gerais, formados há muito tempo atrás e que, infelizmente (para a população), pararam no tempo, não dando continuidade aos seus estudos, muito menos estando a par das constantes novidades na área médica. É comum, inclusive, a aplicação de práticas médicas muito retrógradas, em especial no município A, que, quando relatadas a profissionais de outros centros que costumam manter uma atualização constante, são até motivo de chacota, pois já caíram em desuso há muito tempo. Isso faz com que as pessoas acabem se deslocando para F quando necessitam de cuidados médicos, ainda mais quando o problema é um tanto complexo. Continuando, a entrevistada revela uma modificação na política dos atestados. Primeiramente, conforme já dito, os professores são incentivados a consultarem em A e B mesmo, não se deslocando para F. Até porque não possuem mais folga para tal, tendo que tirar um dia de serviço, que posteriormente deverá ser repostado. Em segundo, se entrarem em licença de saúde através de atestado expedido por um médico de F ou qualquer outro município, segue o seguinte: se o atestado for de um dia, é permitido. Caso seja de mais de um dia, é posto em dúvida, pois precisa passar pela avaliação de um médico do município, que decretará ou não a validade do mesmo. Estela considera que isso é exasperador, absurdo. Onde fica a ética médica? Como um profissional, no caso um clínico geral, pode contestar um diagnóstico de um especialista? Como, por exemplo, um clínico geral que fez sua graduação em medicina há muito tempo atrás, furtando-se de continuar seus estudos, pode entender mais de um problema na coluna cervical que um docente hipoteticamente pode apresentar e que lhe impeça de trabalhar por alguns dias até se restabelecer, do que um ortopedista, especializado no tratamento deste problema? Como? E, para completar, Estela confirma que o médico do município expede muito raramente um atestado. É preciso um professor estar muito mal de saúde para poder se afastar um só dia de trabalho.

Estela menciona que, juntamente com vários docentes, não se sente muito à vontade nos cursos de formação. Os mesmos são vazios de significado, não acrescentando muito. Fala, em particular, do Programa União Faz a Vida, o qual é muito mais um treino para agir de determinada maneira do que uma formação de fato. Sem contar que perpetua, implícita ou explicitamente, a ideologia dos promotores, que parecem não ser exatamente da área da educação, confirmando a tendência vaticinada pelo Banco Mundial e descrita nesta investigação. A professora alude



ainda a um excesso de vigilância, controle e arbitrariedade, cometidos no decorrer e em relação aos cursos. Em um deles, um representante da Secretaria da Educação estava com uma lista contendo o nome dos participantes em mãos e, se alguém precisasse sair mais cedo por alguma razão, tinha seu nome anotado e ao lado precisava registrar a justificativa. Outro agravante é que os professores são quase que proibidos de sair para cursos, congressos, seminários em outros municípios. São obrigados a participar dos que acontecem promovidos pela Secretaria. Se diante dessa inibição, alguém ainda resolve investir em sua formação em algum evento fora do alcance da Secretaria, precisa, com muita antecedência, elaborar uma espécie de dossiê, descrevendo pormenorizadamente todas as informações pertinentes ao evento e esperar pela aprovação ou não do pedido.

Estela se pergunta: Onde, na prática, a tão divulgada preocupação com a formação? Será que as formações promovidas pela Secretaria não são mais treinios para os professores agirem de forma dócil, meiga e submissa de acordo com os preceitos dos grupos que detém o poder local? Como fica o professor que deseja participar de uma formação mais específica, na sua área de atuação, em outro município, conhecendo realidades diferentes, o que é muito enriquecedor tanto no plano pessoal quanto profissional? No mínimo se sente desencorajado em tentar participar, frente a *via crucis* que precisa percorrer na tentativa de obter licença para o intento.

Questionada se já teve algum problema de saúde em função do excesso de trabalho, Estela assentiu que sim. Já passou por quadros de pressão alta, tonturas, estresse (nível altíssimo de creatina), bem como complicações precoces com a glândula tireoide, devido à alimentação inadequada, feita às pressas e sem horários certos, imposta pela cadência de trabalho. Contou que vem tendo problemas de aumento excessivo de peso. Exibiu com orgulho fotografias da época de mocinha, mostrando o quanto era esbelta, tendo até conquistado alguns prêmios de beleza relevantes. O aumento de peso iniciou com o ingresso na docência. A partir daí, nunca mais conseguiu se alimentar adequadamente, menos ainda praticar atividade física com regularidade, comprometendo cada vez mais a própria saúde.

Interrogada sobre os sentidos do ócio, definiu-o como descanso (numa demonstração clara da necessidade de refazer-se – ócio compensatório), tempo para outras atividades que não as de rotina, lazer (passeios, viagens). Afirmou considerar de importância o ócio para o ser humano, por ser responsável por uma vida mais calma, tranquila, com mais qualidade, adicionado ao fato de contribuir com o trabalho (teorizado nesta dissertação), já que, segundo ela, a pessoa que vivencia o ócio encara o trabalho de modo mais descansado e alegre, obtendo, com isso, maior rendimento nas atividades que desempenha. Confessou que muitas vezes sente aversão ao trabalho. Falta o antigo prazer em desenvolvê-lo. Julga ainda mais importante o ócio para os docentes, alegando que se o mesmo estivesse mais presente na vida dos professores, poderiam ter mais qualidade de vida, não teria tantos colegas doentes, se preparariam melhor para as aulas e para os problemas oriundos do trabalho, planejariam melhor as atividades que em muitas ocasiões são feitas de forma atropelada, seriam mais criativos, encontrando saídas e soluções diferentes para tratar das problemáticas do universo da educação.

Atividades como dormir, conversar, ler e passear são citadas pela entrevistada como sendo de ócio, por fazer bem ao ser humano, trazendo prazer, satisfação,



equilíbrio. Reconhece, porém, que experimenta muito pouco do ócio, devendo este ser mais alargado. Divaga que está convencida da necessidade do mesmo, sentindo-se constantemente cansada, esgotada. Os feriados e as férias são aguardados com muita expectativa. Talvez consiga sorvê-lo mais quando se aposentar, conjectura. Porém, no presente não pode se dar ao direito de vivê-lo mais, pois, se trabalhar menos, a remuneração é muito baixa, não permitindo nem pagar as despesas habituais (água, luz, mercado, prestação da casa que é financiada, entre outras) e alega que mesmo entregando-se ao ritmo frenético de trabalho no qual está mergulhada, mesmo assim enfrentam dificuldades financeiras. Revelou, ainda, que para encorpar um pouco mais o orçamento doméstico, é sacoleira, vendendo roupas e que esta é uma prática comum entre suas colegas. Muitas recorrem às vendas (roupas, perfumes) para complementar os ganhos. Tal assertiva também foi apontada por Esteve, o que é vergonhoso para uma classe de formação superior.

Na sociedade atual, segundo as percepções de Estela, uns podem experimentar mais o ócio em suas vidas; enquanto que outros praticamente desconhecem-no. As pessoas com posição social mais elevada, para ela, têm a possibilidade de vivenciá-lo mais (embora nem sempre o façam). Já os mais despossuídos precisam trabalhar mais para suprir suas necessidades. Citou ser comum, atualmente, as pessoas terem mais de uma ocupação. Fazendo uma imersão em sua própria vida, a entrevistada admite que deveria trabalhar menos e ganhar mais, somente podendo desfrutar de mais ócio se fosse mais valorizada. Admite que já pensou em mudar de profissão (inclusive prestará, nos próximos dias, concurso público para trabalhar na Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos) o que a aproxima com as teorias de Esteve, quando fala sobre o magistério em muitos ensejos ser uma profissão em passagem.

A partir do depoimento da entrevistada, impuseram-se as seguintes reflexões: Caso o ócio estivesse mais presente na vida das pessoas, a profissão docente teria mais tempo para a formação, teria a felicidade como presença constante, mais qualidade no trabalho executado, repercutindo, portanto, na vida profissional e também pessoal, por melhorar a qualidade de vida. Ela mesma admite que se pudesse maximizar o ócio em sua vida, se dedicaria mais a si mesma, à sua saúde e à sua formação. Divaga que, quando tiver um filho – a maternidade sempre foi um projeto adiado pelo casal pela falta de tempo – terá fatalmente que trabalhar menos e se dedicar mais à família, o que não significará fatalmente mais ócio, pois conforme Dumazedier, fora o tempo de trabalho formal, ainda tem-se o tempo das tarefas domésticas (especialmente no caso da mulher, e ainda mais de Estela, cujo esposo nem sempre está em casa para dividir com ela as mesmas), o tempo dedicado à religião (Estela sempre vai à missa e diz que nos domingos precisa acordar cedo para tal) e o tempo dedicado às instituições (que Estela alega não ter). A educação como um todo igualmente seria beneficiada, transformando-se, genuinamente, em um tempo de trocas, de interdisciplinaridade. Sobre a última, a professora evidencia que embora esteja permanentemente nos discursos sobre educação, tanto a nível macro como micro, na realidade não acontece em seu ambiente de trabalho, pois não há tempo hábil para isso, os encontros, as paradas para diálogo, para as trocas são desestimulados pela obrigação (imposta) de estar sempre realizando alguma atividade. A sociedade, na visão da docente, seria um lugar melhor para conviver na hipótese de o ócio converter-se em presença mais ativa. Acrescenta que as pessoas teriam oportunidade de participar mais nas diversas instâncias, coisa que



muitas vezes não acontece por falta de tempo. Revela que não participa de nenhuma instituição social por falta de tempo. Nesse sentido, o ócio convergiria para a demanda apontada por Hannah Arendt, que face à globalização galopante e a tentativa de homogeneização cultural, o poder local deve ser revitalizado via maior participação de todos na tomada de decisões. Estela refere-se ainda ao fato de que, na presença de mais ócio, as pessoas teriam tempo para resgatar uma prática que vem sendo deixada de lado, que é o contato humano, as relações humanas *ipso facto*, já que até nas comunidades menores as pessoas já não se conhecem como dantes, não se visita o vizinho, não se compartilha opiniões como dantes, principalmente por falta de tempo. O outro não mais é percebido como o irmão, o próximo, que conforme Jesus Cristo, nos evangelhos, devemos amar como a nós mesmos; mas um concorrente, um estranho, corroborando com o individualismo denunciado por Bauman.

6.2 Dulce

Dulce, vinte e sete anos, é uma daquelas mulheres que absolutamente não demonstra a idade que tem, passando-se facilmente por uma adolescente de quinze. A estatura pequena, a docilidade, a meiguice, as formas delicadas, a quase candura que estampa seu semelhante e emoldura sua face dão mostras de uma pessoa sensível, frágil. Correto? Apenas em parte. Não em demasia. O aspecto exterior é como uma casca fina e suave que encobre uma superfície de igual linhagem, porém quase oposta, por abrigar outra característica: a força, a tenacidade, a persistência, a perseverança. É como contemplar um fino cristal, que parece vai estilhaçar-se ao mínimo toque, ao contato de uma brisa; mas que resiste a quedas e fortes impactos, contrariando a primeira percepção. Kosik (2002) previne que nem sempre a aparência corresponde à essência. Se assim o fosse, a ciência e a filosofia seriam desnecessárias, pois as coisas seriam exatamente o que sua aparência demonstrasse, inútil seria a pesquisa e a reflexão.

Dulce é oriunda do município D. Filha de pequenos fumicultores e mãe professora, que muito provavelmente a tenha influenciado em ingressar na docência. Conta que sempre fora muito estudiosa, permanecendo em D até concluir o Ensino Fundamental (primeiro grau). Com catorze anos, muda-se sozinha para A, morando na companhia de parentes, para cursar magistério. Nessa época, seu tempo era dividido entre os estudos e os trabalhos domésticos que fazia para ajudar nas despesas. Quando ainda fazia estágio do Curso Normal, iniciou, concomitante, a formação superior. Graduou-se em Licenciatura para as Ciências (Ciências para o Ensino Fundamental e Química para o Ensino Médio) cursada em regime de férias, e é especialista em três cursos – Ensino de Química e Biologia (regime regular), Trabalho Pedagógico: Supervisão e Orientação Escolar e Mídias na Educação (EaD).

Aos dezenove anos, fez a segunda mudança. Desta vez para C, onde continua até hoje, morando, na época, na casa dos pais do atual esposo, onde igualmente auxiliava nos serviços domésticos e assumindo uma escola multisseriada distante da sede, para a qual ia de ônibus. Era a única pessoa a trabalhar na escola, exercendo as funções de diretora, professora, secretária, servente, cuidando de pátio, horta, enfim, dando conta de tudo. Trabalhou um ano na escola citada.

No ano seguinte, prestou concurso, passou e foi nomeada para a escola municipal em que trabalha até hoje, atuando ainda em regime de contrato temporário



em outra escola, ambas no interior do município. Do estabelecimento que trabalhava como contratada, Dulce faz uma pausa para relatar um fato singular, digno de nota. Era época de campanha eleitoral para o pleito municipal, campanhas estas sempre muito conturbadas em C, com disputa acirrada entre os dois principais partidos existentes no município, embalada pela farta ocorrência de atos violentos e ilícitos, apresentando um histórico nada encorajador no que tange à política. Os dois grupos se revezam no poder, e, ao invés de centrarem suas ações no desenvolvimento do pequeno município, primam, muitas vezes, por ações que tendem a, principalmente, desmoralizar o adversário, numa demonstração de pura demagogia. Nestas circunstâncias, deu-se o fato: um incêndio criminoso que destruiu totalmente a escola (de madeira), restando intacta somente um exemplar da bíblia sagrada. Dulce se pergunta: Coincidência? Fruto do acaso? Ira divina? A verdade é que o fato foi insuficientemente investigado e menos ainda esclarecido, caindo no esquecimento sem que suas verdadeiras motivações fossem trazidas à tona, confirmando a impunidade que reina soberana no país quando atos de tamanha monstruosidade são livremente cometidos por pessoas inescrupulosas, mas que detém algum poder político ou econômico.

Dulce migrou entre várias escolas, seguindo sempre as determinações da Secretaria de Educação de C, que, salvo a permanência no estabelecimento onde fora nomeada, lhe era oferecido contrato em endereços diferentes a cada novo ano letivo. Atualmente, com jornada de trabalho de quarenta e duas horas, sendo vinte em uma escola estadual e as vinte e duas restantes em escola municipal do município C, onde reside, Dulce precisa acordar antes das seis e trinta da manhã para conseguir chegar a tempo na escola, onde ensina Ciências para as séries finais do Ensino Fundamental. Ao término do turno, a docente dispõe de cinquenta minutos para deixar a escola, percorrer aproximadamente dez quilômetros até chegar em sua residência, almoçar rapidamente, dar alguma atenção ao seu pequeno rebento e partir para a escola vespertina, percorrendo mais dezesseis quilômetros. Convém acrescentar que as estradas que a professora precisa percorrer, dia após dia para deslocar-se até as escolas, não são pavimentadas. Segundo ela, a que leva à escola estadual está sempre em boas condições, o que não ocorre com a que conduz à escola municipal. Para ganhar mobilidade e poder cumprir os horários com pontualidade, é obrigada a fazer ambos os trajetos guiando o automóvel do casal, o que considera mais um fator de cansaço em sua rotina, pois confessa que dirigir a deixa tensa e um pouco nervosa, preferindo fazê-lo na área urbana ou nas rodovias pavimentadas, onde os motoristas são mais cautelosos quanto às regras de trânsito, do que nas estradas vicinais que precisa utilizar, onde a maioria dos condutores ignora os cuidados básicos (mão, contramão, uso do pisca), o que exige atenção redobrada e corrobora para os frequentes acidentes. Acrescenta, inclusive, que no segundo trajeto, há pouco tempo atrás, ocorreu um acidente envolvendo um caminhão e duas motocicletas, resultando na morte da caroneira de uma das motocicletas, que estava sem capacete. Detalhes: os três condutores, das duas motos e do caminhão eram menores de idade, não portadores, portanto, da carteira nacional de habilitação; os motociclistas não usavam capacetes, tampouco o motorista utilizava o cinto de segurança. Diz que no interior do município as pessoas se sentem isentas em observar a legislação pertinente ao trânsito, o que a deixa insegura ao volante.

Por volta das dezessete e trinta, Dulce retorna para casa, para dar início ao



terceiro turno de trabalho (o qual, conforme ela, intensificou-se ainda mais quando mudou-se para sua casa própria há algum tempo atrás), absorvido pelos cuidados dispensados ao bebê, o que subtrai as tentativas de organizar uma rotina a ser religiosamente seguida. Apesar das tentativas de inculcar hábitos a serem seguidos, conta que uma criança pequena sempre apresentará variações no que faz e que fatores ambientais, por menores que sejam, interferem nos mesmos. Um dia, por exemplo, dorme ao meio-dia, no outro, muda o horário do sono, noutro, ainda, contrai um resfriado que o deixa mais irritadiço, exigindo ainda mais a atenção da jovem mãe ou então recebe uma visita, que o deixa agitado. Dulce diz que nem banho consegue tomar com tranquilidade, deixando-o no carrinho e à porta do banheiro, muitas vezes chorando e exigindo a presença e o colo dela. Acha que por ficar o dia todo longe de sua presença, quando retorna, exige-a com mais ímpeto. E exige mesmo! A própria entrevista foi cadenciada pelas interrupções, entre um cuidado e outro, um afago e uma tentativa de alimentá-lo, mesmo na presença do pai que tomava conta do pequeno.

O terceiro turno é então dividido entre o bebê, os serviços domésticos (embora seja obrigada a ter uma empregada doméstica que assuma os cuidados com o filho que é ainda muito pequeno para frequentar a creche, a mesma não consegue desempenhar todas as atividades no trato com a casa, sobrando tarefas para Dulce executar quando chega) e a preparação das aulas. Aqui, até um pesquisador mais leigo percebe que a docente esmera-se mesmo, demonstrando gosto pelo que faz e um comprometimento profundo, não registrado por qualquer profissional. Conta que, a exemplo de alguns colegas, não consegue jamais dar a mesma aula ou então simplesmente baixar da Internet alguma sugestão e aplicar na íntegra aos seus pupilos. Precisa ler, estudar, refletir e adequar à realidade das escolas, o que requer muito mais tempo e envolvimento. Seu depoimento resgata um pouco do pensamento de Del Priore, de que para a mulher a docência era uma espécie de sacerdócio, carecendo de dedicação absoluta.

Depois de toda essa maratona, na qual Dulce não consegue controlar por completo as cadências em função do filho, a mesma, por volta das vinte e duas horas, consegue dormir. Pelo horário que acorda, conclui-se que consegue fazê-lo por volta de oito horas e meia e que isso seria suficiente para suprir a demanda compensatória, depois de um dia agitado. Correto? Não. Não com um bebê que ainda não consolidou os horários de sono. Assim, a entrevistada obriga-se a acordar várias vezes durante a noite para atender o pequeno, executando tarefas como preparar mamadeiras e trocar fraldas, sendo que nem sempre, depois de atendê-lo, consegue imediatamente recobrar o sono, o que a deixa muito cansada no dia seguinte.

Indagada sobre os horários de não trabalho, Dulce hesita e por fim admite a raridade dos mesmos, inexistindo até nos finais de semana, já que nestes a empregada doméstica é dispensada, ou seja, quando Dulce está, a empregada ganha folga, o mesmo acontecendo no período de férias, que é quando pode dar férias à empregada. Disse que pode se dar ao luxo de experimentar alguns momentos de tempo livre quando sai de casa para passear e principalmente quando visita a mãe, que é o momento que efetivamente não executa tarefa alguma, ficando mais livre também dos cuidados contínuos com o bebê, que passa de colo em colo entre os familiares, sem, contudo considerar isso como ócio em todos os aspectos. Para ela, a exemplo do estudado pelo viés de Waichman, o ócio deve estar imiscuído com a liberdade:



fazer algo no momento em que se quer e por que se quer, livre de condicionamentos ou amarras, o que é deveras difícil de atingir, especialmente para ela. Por seu turno, considera como ócio passear, cuidar de si mesma, navegar na Internet (preparar aulas criativas, leituras desinteressadas) e brincar com o filho (não pela obrigação de estimulá-lo, por ter consciência do quão positivo é para o seu desenvolvimento, mas quando realmente está disposta para tal).

Nos últimos anos, Dulce tem percebido mudanças no tempo de trabalho. Algumas resultam em mais tempo livre, o qual pode ser transformado em ócio; enquanto que outras são responsáveis pela intensificação do mesmo, subtraindo dos docentes o tempo livre que poderia ser convertido em ócio, o estar livre de para ser livre para, dantes teorizado. Na primeira acepção, a entrevistada cita duas medidas adotadas pela Secretaria de Educação de C que está convergindo para mais tempo livre para os docentes. Agora, as primeiras séries de escolarização do município têm também aulas de Inglês e de Educação Física, ministradas por outro professor habilitado. Nesse tempo, o professor titular da turma fica dispensado de acompanhá-la, podendo usá-lo ao seu bel-prazer. Dulce prefere utilizar essa fração de tempo para pesquisas e planejamento, diminuindo, assim, um pouco do trabalho a ser feito em casa, para sobrar mais tempo para os cuidados com a casa, com o filho e consigo mesma (na medida do possível, acrescenta).

Outra modificação sancionada nas escolas municipais foi a cessação da obrigação dos professores de cuidar do recreio. Não obstante Dulce revele que a motivação para tal não esteve centrada no bem-estar dos professores, o foi por outra causa, não destituída de nobreza: o aluno precisa aprender a utilizar o tempo do intervalo para satisfazer suas necessidades fisiológicas (comer, ir ao banheiro) e também para brincar (os menores), conversar (os maiores) e não para brigar, destruir o patrimônio e outras ações similares, como costumeiramente acontece no intervalo. E precisa conscientizar-se disso sem ser permanentemente coagido, via presença fiscalizadora de um professor. Essa atitude contribui para o desenvolvimento da autonomia entre os discentes, os quais precisam observar as regras sociais e os limites sem serem constantemente vigiados para tal. A docente também se refere ao fato de que, quando precisavam cuidar do recreio, além de privar-se, muitas vezes, até de ir ao banheiro e fazer um lanche, estavam deixando de encontrar-se com os colegas, de dialogar, trocar ideias e impressões sobre o fazer diário, vital na edificação de uma educação democrática e libertadora, prócer de autonomia e de emancipação.

Revela, ainda, que os professores desfrutam de folga mensal no município e semanal no estado, o que, mesmo que de forma deficitária no município, favorece para que se possa, por exemplo, ir ao médico, pagar contas, descansar, sair, planejar melhor as atividades. Nota-se que a preocupação com a pesquisa, o planejamento e a melhor elaboração das aulas impregna o pensamento da profissional, confirmando o seu comprometimento com a educação, que é similar ao sentido atribuído por Weber ao termo vocação.

Entre as mudanças que subtraem tempo livre e a conseqüente possibilidade de ócio para os docentes e observadas por Dulce, estão o excesso de reuniões e projetos, que acabam por extrapolar o tempo de trabalho na escola, adentrando o tempo livre dos professores, sendo de caráter imposto e verticalizado, e não como resultado de necessidades verificadas em caráter local, muito menos de discussões acerca da real viabilidade dos mesmos. Isso acarreta em um exacerbamento



da regulação do trabalho propriamente dito do professor, o qual passa a ter uma margem de autonomia ínfima para mover-se no terreno pedagógico, destituindo-se da liberdade de ação, não podendo fazer uso da própria criatividade.

Dulce diz se sentir, principalmente na escola municipal, muito pressionada em relação ao trabalho. Qualquer interrupção no mesmo ou pedido para ausentar-se por um dia, mesmo tendo que recuperar depois, é encarado como “matar tempo”, “vagabundagem”, falta de interesse e compromisso com o trabalho. Contou que, dias atrás, precisou levar o filho ao pediatra, e que o pedido para sair, embora permitido, foi encarado com reservas. Uma colega em situação semelhante foi aconselhada a mandar a babá acompanhar o filho ao médico, o que Dulce considera absurdo. Mesmo as saídas para cursos de formação são desencorajadas, já que recentemente instituiu-se que o docente precisa repor as aulas.

E por falar em médico, a entrevistada mencionou que os mesmos são muito visitados pelos professores em função das constantes consultas e que o magistério estaria adoecendo. Dentre seus colegas, há muitos que estão em tratamento em função de estresse, fazendo uso de medicamentos controlados, conhecidos como faixa preta. Desconfia que isso seria um dos corolários do aumento do trabalho e das pressões a que os professores vem sendo submetidos. Ela mesma conta que já adoeceu várias vezes em função da sobrecarga de atividades, enfrentando já um início de estresse, além de apresentar baixa imunidade, o que facilita a propagação das doenças oportunistas, que se aproveitam do estado de fragilização do organismo para desenvolver-se. Os resfriados e as contínuas quedas de pressão arterial fazem parte da vida de Dulce ultimamente. Completa, ainda, que durante a gravidez, devido ao excesso de trabalho e correria, precisou de alguns atestados para poder repousar, além de ser obrigada a entrar em licença maternidade mais cedo por correr risco de entrar em trabalho de parto prematuramente, o que a absteve de usufruir destes dias após o nascimento do filho, diminuindo a permanência e o contato entre ambos, o que prejudica o estabelecimento e o fortalecimento do vínculo entre mãe e criança.

Dulce considera o ócio muito ausente no paradigma da sociedade atual, onde as pessoas estão carentes de satisfação nas atividades que desempenham, sejam elas de trabalho ou não trabalho, um mundo cada vez mais corrido, cuja fugacidade do tempo chega a assustar, e que na opinião dela parece esvaír-se por entre os dedos, onde a obrigação está em detrimento da liberdade, onde o bem-estar quase inexistente.

Na educação e na profissão docente, a entrevistada também percebe as lacunas em relação ao ócio. Quanto à última, a importância é encarada ainda em um nível muito elementar, em seu viés compensatório, segundo a teoria de Dumazedier e Waichman, já que alega que os docentes precisam vivenciar mais o ócio no sentido de reporem as energias para poder dar conta, no “chão da sala”, de uma realidade ímpar, que para ela é resultado dos hiatos deixados pela carência do ócio na sociedade. Acontece que, conforme Dulce, o aluno de hoje adentra a escola com duas características /problemas bem marcantes: de um lado, falta de limites; do outro, excesso de carências. Pais com sobejo de tarefas, geralmente com mais de um emprego, procuram, na visão da professora, sanar sua ausência junto aos filhos com permissividades. É como se os limites fossem representados por um elástico, que os pais deixam ceder em demasia, seja em quebra de regras estabelecidas, seja pelo consumismo exacerbado. Observa que, quanto a este, tudo pode. Os pais



tudo fazem para adquirir os produtos que simbolizam o objeto de desejo dos filhos, inclusive endividarem-se. Compara que, quando era criança e queria algo do tipo um brinquedo novo, levava um bom tempo até conseguir e considera isso positivo e educativo, pois a criança aprende a lidar com seus próprios sentimentos e impulsos. Recorda que ficava tempo querendo algo, desejando, imaginando como seria quando o ganhasse e isso a fazia pensar que a vida não era palco só de facilidades, que tinha um tempo para as coisas acontecerem; sendo que hoje, isso já não existe mais, basta querer que está na mão. Chega o dia em que a criança ou adolescente já não tem mais o que desejar, com o que sonhar, pois obtém com extrema facilidade tudo aquilo que deseja, o que Dulce considera perigoso, pois o objeto de desejo pode facilmente deslocar-se para o que é proibido, como os entorpecentes, por exemplo.

As declarações de Dulce têm aporte teórico em Tiba (2006). Segundo ele, no tocante à família, o que se percebe é que a mesma passou rapidamente de um sistema extremamente autoritário, onde os pais mandavam e os filhos obedeciam sem discutir, para um sistema demasiadamente liberal, onde os filhos fazem o que querem e como querem, sendo que os pais parecem indiferentes e impotentes diante da situação. Os pais de hoje, que eram os filhos na fase do autoritarismo, provavelmente no anseio de criar seus filhos de forma diferente, dando a eles a liberdade e o espaço que não tiveram, se esqueceram de educar para a responsabilidade. Ou seja, o filho – criança ou adolescente – está apenas usufruindo, consumindo na vida e não ajudando a construir, fazer, aquilo que usufrui. Dessa forma, tudo lhe parece fácil demais, sem maior sentido. Não é necessário se esforçar. Isso gera desmotivação, falta de objetivos e faz com que o adolescente ou jovem realmente vá, em consonância com a fala de Dulce, buscar satisfação em fontes muitas vezes altamente malélicas e destrutivas, representadas pelas drogas, pelo crime, pela prática da violência, entre outros.

E o excesso de carência, para a entrevistada, é apenas parte complementar do mesmo problema. Se os pais estão ausentes e tentam repassar a outras instituições (como a escola), suas antigas funções, obviamente esse filho-aluno buscará o carinho e o afeto negado em casa (e compensado no consumismo) em outras pessoas, como o professor, já que passa uma parte considerável de tempo na companhia deste. A professora reitera, então, que esse novo aluno, filho de uma geração que não vivencia o ócio suficientemente, apresenta novas e maiores exigências para o trabalho docente, acarretando um maior desgaste dos professores, que, por sua vez, também carecem de mais ócio, firmando-se, assim, um círculo vicioso que corrobora para a progressiva diminuição do ócio, tanto na sociedade, quanto no trabalho docente, o que influi diretamente no agravamento de várias problemáticas facilmente observadas no mundo atual e fartamente comentadas pelo viés de Bauman na presente pesquisa.

Dulce conjectura que, para ter mais prazer e usufruir de mais bem-estar em sua vida deveria trabalhar menos, o que, infelizmente não é possível devido à baixa remuneração. Todavia, se pudesse trabalhar menos, ganhando a mesma quantia, certamente utilizaria o tempo livre obtido para outras tarefas como dar mais atenção ao filho, preparar aulas ainda melhores e mais instigantes, ler, voltar a estudar.

Dulce conclui levantando a hipótese de que uma sociedade, incluindo educação e docentes, que pudessem maximizar a vivência do ócio, certamente seria uma sociedade mais humanizada, menos violenta, onde as pessoas enfim pudessem viver em harmonia, com menos rancor. Quem sabe seria a condição que estaria faltando



para que a paz pudesse enfim triunfar. Ela acrescenta ainda que atualmente são fartas nos noticiários manchetes de pessoas que agridem e/ou até matam por motivos triviais, fúteis. Um simples esbarrão pode ser razão suficiente para uma tragédia, o que pode ser uma demonstração do quanto as pessoas estão cansadas, esgotadas e impacientes em virtude do modelo de sociedade que se tem, onde a ausência de ócio seria um dos grandes responsáveis. Resgatá-lo, discuti-lo mais, problematizá-lo e tentar gozá-lo com mais intensidade poderia ser a alternativa viável para romper com o círculo anteriormente descrito, dando oportunidade para a tão almejada paz despontar.

6.3 Serena

Serena é uma daquelas mulheres, cujo olhar e aspecto revelam abundância de complacência, bondade, paciência. Incapaz de ferir alguém, por insignificante que seja a razão, Serena parece sair diretamente dos textos bíblicos, mais precisamente na parte em que Cristo aconselha, na hipótese de levar um tapa de um irmão, jamais fazer uso do princípio de Talião (“Dente por dente, olho por olho”), mas sim, oferecer a outra face. Serena ofereceria, pois sua candura definitivamente não lhe permitiria erguer a mão para o próximo, tampouco denegri-lo, ou, então, desconsiderar os sentimentos alheios.

Ela passa, seguramente, a impressão de ser uma pessoa íntegra e muito correta, cujos valores morais são presença e norte constantes na tomada de decisões, sem, contudo, ter a pretensão de idealizá-la como pessoa. Ao travar relações com a mesma, chega-se até ao ponto de trazer uma informação de Del Priore em relação ao magistério e à questão de gênero, de que, inicialmente, a mulher precisava de um atestado de boa conduta provindo de uma autoridade religiosa que a autorizasse a exercer a docência. Serena não teria dificuldade nenhuma em consegui-lo.

Aos trinta e sete anos de idade, sendo dezoito dedicados ao trabalho docente, Serena protagoniza uma história de vasta riqueza e importância para o presente estudo acerca da relação do ócio entre os professores, sem, é claro, menosprezar as demais. Quem sabe a razão seja pelo exato momento em que o tema ócio adentrou em seus ouvidos, o que não é otimismo em demasia comemorar que o mesmo muito provavelmente tenha deixado algum resquício, algum germe de inquietação em um coração resignado e acomodado com a própria sorte. Algum desequilíbrio causou. Alguma reflexão insuflou. E a dúvida, a desconstrução, são primordiais para que o ser humano continue se reinventando, tecendo com galhardia sua própria história. Isso confirma o quanto uma crise pode ser positiva, pelo potencial intrínseco de mudança, de transformação.

Na ocasião da entrevista, Serena acabara de retornar do hospital, onde esteve internada, segundo ela, em função de uma intoxicação alimentar causada por ingerir comida requentada e que muito provavelmente tenha sido contaminada por alguma bactéria, além do médico haver levantado fortes suspeitas de que Serena esteja com um princípio de depressão.

Em sua história e rotina, encontram-se, copiosamente, os elementos que, entrelaçados, concorrem para que se possa traçar um painel onde o trabalho ininterrupto, um quase sofrimento e a quase inexistência do ócio são os elementos principais. A impressão que passa é a de que após muitos anos de lutas contínuas, e



ante a progressiva sucessão de fatos que lhes subtraíram o tempo livre que poderia ser convertido em ócio, com conseqüente intensificação do trabalho, Serena tenha perdido as rédeas de sua própria vida, chegando ao limite que um ser humano pode chegar, o fio tênue que separa a saúde da enfermidade, o fracasso do sucesso, o bem-estar do mal-estar e da confusão de sentimentos que parecem dominá-la, atormentá-la.

E sua luta, bem como a intensificação dela, começou, deveras, em muito tenra idade. Serena nasceu no interior do município C, em uma comunidade distante da sede. Até os sete anos morou com os pais. Após, teve que mudar-se para a casa de tios, pois como sofria de doença crônica – asma – e era acometida seguidamente de crises muito fortes, precisava, com muita frequência, ser levada às pressas para o hospital. E como a residência dos pais situava-se em local um tanto inacessível, constituía um risco para Serena continuar na companhia dos mesmos, o que, em hipótese de uma crise iminente, poderia atrasar a remoção ao socorro, custando-lhe, talvez, a vida. A casa dos tios também ficava bem próxima da escola onde ela estudou até concluir o Ensino Fundamental (Primeiro Grau, na época), mais um motivo que justificava a mudança. Conta que não podia fazer muito esforço físico como caminhar por longas distâncias. Tampouco podia correr e brincar normalmente com as demais crianças, pois imediatamente o ar lhe faltava. Isso a tornou uma criança triste, sozinha, retraída.

Permaneceu na casa dos tios até os vinte e um anos. Ajudava nas tarefas domésticas, na lida com o fumo (toda a família de Serena, de uma forma ou outra, tem no fumo a sua base econômica, seja na produção, transporte, sem contar que seu marido é instrutor de produção e o casal é proprietário de uma chácara, onde também produz a referida cultura) e também cuidava dos primos menores, tarefa esta que lhe era muito prazerosa e que, segundo ela, foi uma das razões que a manteve na companhia deles por tanto tempo. Durante este período, cursou magistério em A, aonde ia de ônibus todo dia. Após, ingressou na docência, sempre trabalhando dois turnos. Graduiu-se em Geografia, cursada em regime de férias e especializou-se também em Geografia, cursada em regime misto – presencial e à distância – porém em molde distinto do que hoje é o ensino à distância, feito sobremaneira pela utilização do computador como principal ferramenta. Na época em que cursou, intercalavam-se aulas presenciais por determinados períodos, com atividades para serem feitas em casa, enviadas via correio, pelo que se chamava de “ensino por correspondência”.

Saiu da casa dos tios direto para o seu lar, por haver contraído matrimônio. Conta que sempre exerceu a docência, conforme já dito, e que nas férias, juntamente com o marido, trabalhava na colheita do fumo. A princípio, plantavam nas terras do sogro. Mais tarde, com muito esforço e economias, conseguiram adquirir um pedaço de terra, onde continuaram plantando. Dessa forma, nunca descansava, o trabalho era incessante. Depois, vieram os dois filhos, os quais foram responsáveis por mudanças substanciais na vida e rotina da entrevistada, intensificando ainda mais o ritmo de trabalho.

O dia de Serena inicia muito cedo. Por volta das cinco horas e trinta minutos ela precisa acordar. Cuida da higiene pessoal, deixa as tarefas encaminhadas para a empregada que vem mais tarde e trabalha meio turno. Neste período, Serena explica que desde o nascimento do segundo filho precisou contar com empregada



o dia todo, pois não tinha com quem deixar a criança e que o mesmo ainda não tinha idade de frequentar creche (no município, conta que as creches, uma na sede e outra em uma das comunidades que Serena trabalha, admitem crianças após o primeiro ano de vida). Agora que o pequeno atingiu a idade, dispensou a empregada por meio turno, alegando que estava com dificuldade em pagá-la em turno integral. Então, Serena organiza casa, crianças e conteúdo a ser ministrado aos alunos e parte, de carona com uma irmã, para a primeira escola, que fica aproximadamente a dez quilômetros de sua residência. Leva consigo o filho menor, que ficará na creche próxima à escola, enquanto que o filho maior, já em idade escolar, fica em casa com a empregada, sendo que à tarde irá para a aula e a empregada encerra seu turno de trabalho, retornando para casa.

Ao término das atividades do turno da manhã, Serena precisa caminhar por aproximadamente dois quilômetros, onde fica a parada do ônibus que ela irá tomar para se dirigir à segunda escola. Nesta parada, ela almoça. Sua comida é preparada no dia anterior ou no horário em que acorda (quando sobra tempo) e aquecida na escola. Quando chega ao ponto de espera, a refeição já está fria novamente, o que faz Serena, entre risos, autodenominar-se de “boia fria”. Essa comida foi a responsável pela hospitalização de Serena na ocasião da entrevista, anteriormente citada.

A professora precisa apressar-se no almoço, pois o tempo é curto e logo o ônibus vem. Diz que não consegue nem mastigar direito os alimentos, tendo que engoli-los às pressas para não perder o ônibus. Chega à escola da tarde já no horário de início da aula, muitas vezes não conseguindo nem escovar os dentes. Durante o percurso, tenta ler um pouco para espalmececer, mas sempre acaba adormecendo, pois a essa altura o cansaço já se apossa dela.

Também de ônibus, regressa para sua residência, chegando por volta das dezoito horas, com certa apreensão, pois a criança maior volta da aula às dezessete horas, permanecendo cerca de uma hora sozinha em casa, fato que preocupa a mãe. Apesar de a cidade ser calma, Serena teme algum assalto (todos se conhecem no município e certamente o fato de a criança ficar sozinha nesse horário também é do conhecimento de muitos na pequena C, que mesmo sendo constituída, em sua maioria, por pessoas de boa índole, sempre tem as não tão bem intencionadas, segundo Serena), além, é claro, o alvo maior de sua preocupação ser mais os acidentes domésticos, não menos preocupantes. Disse que seu coração apenas sossega quando se aproxima de casa e enxerga a criança esperando-a e constata que nada de mal aconteceu. Nessa altura, sua irmã retorna da escola da manhã, trazendo consigo o outro filho.

Aí começa o período do dia mais conturbado para Serena. Precisa acabar com as tarefas domésticas, as quais a empregada não consegue dar conta; preparar o jantar, pois logo o marido chegará, também muito cansado após um dia de trabalho intenso como instrutor, percorrendo longas distâncias; preparar as aulas para o dia seguinte, o que acaba deixando para depois de todos irem dormir, já perto da meia-noite; auxiliar o filho maior nos temas; dar atenção, colo, carinho e brincar com ambos; e, principalmente, lidar com as constantes brigas entre os dois, que não se entendem de jeito nenhum, vivendo, pela diferença de idade, fases distintas, com interesse igualmente díspares e donos de personalidades bem marcantes. Serena alega ter que fazer uso de toda a sua energia e paciência (que ainda restam após um dia tão cansativo) para tentar apaziguar os dois. É um eterno empurra-empurra, tapas, puxões



de cabelo, beliscões, resmungos, reclamações, gritos e choros intermináveis, o que esgota a mãe por completo. Serena diz que não consegue entender o temperamento dos filhos, pois o casal procura viver sob a sombra dos valores morais, conservando a calma, a paciência, o diálogo. Se fosse o contrário, até entenderia, pois os filhos tendem a repetir o comportamento dos pais. Mas tal não acontece. Inclusive a entrevista com a professora ocorreu em um clima de interrupções e até embaraço, pois entre um depoimento e outro, precisava acudir os pequenos, que estavam em casa, e exigiam a atenção da mãe, recém saída do hospital, a todo o momento, sem contar que as implicâncias mútuas entre eles não cessaram, desgastando ainda mais os nervos de Serena.

A professora comenta que ama a sua profissão e se sente bem em sala de aula. É como se a mesma, ao travar contato com seus alunos, se renovasse instantaneamente do acúmulo de fadiga que a acompanha. Alegou que para ela o problema é em casa, esclarecendo prontamente que ama, igualmente, os filhos, o lar, o marido, porém não consegue reaver o equilíbrio e o sossego quando está na residência. Quem sabe o que Serena não tenha se dado conta (ou admitido), é que, devido ao acúmulo de trabalho fora do lar, não esteja com energia suficiente para mover-se no espaço privado, este também de trabalho muito intensificado devido ao fato de apenas contar com a ajuda da empregada por meio turno e pela presença de duas crianças pequenas, sem contar que, aparentemente, o cônjuge não participa efetivamente na divisão de tarefas no domínio do lar, dedicando-se, segundo ela, à profissão e aos trabalhos agrícolas na chácara, e que quando retorna está esgotado pelo cansaço.

E Serena procura desempenhar com desenvoltura máxima o seu papel de mãe e de esposa, historicamente exigido da mulher pela sociedade, de acordo com Del Priore; além de procurar dar resposta adequada à altura ao também mais recente apelo de uma racionalidade que espera que o agir da mulher possa ser comparado a de uma heroína, uma super mulher, que desempenha com perfeição o papel de mãe e de esposa e também dê resposta adequada no mercado de trabalho, espaço que no passado era negado à mulher, restringindo seu raio de ação ao espaço privado do lar. Hoje a mulher precisa, portanto, conciliar as duas coisas, saindo-se muito bem em ambas, o que, para Serena, não está sendo fácil e que muito provavelmente seja a motivação do início de depressão, do qual seu médico suspeita. Tanto essa hipótese é verdadeira – de que a sociedade cobra perfeição da mulher nos diversos papéis que desempenha – que Serena, com voz embargada confessou que o médico a aconselhou a diminuir pela metade a jornada de trabalho, sendo que ainda não tivera coragem de contar para o marido. No seu inconsciente, acostumado com cadências intensas de trabalho, admitir que precisa desacelerar é como aceitar-se derrotada, incapaz de conciliar o que a racionalidade em voga lhe obriga, isto é, os papéis de mãe, esposa e profissional perfeita, que consegue equacionar todas as funções.

Sobre horários de não trabalho e possibilidades de ócio, Serena realmente quase não os têm. Nos sábados, geralmente têm aula pela manhã e à tarde dedica-se aos afazeres da casa, aos filhos e à horta. Orgulhosamente mostrou sua horta, alegando que a mantém não tanto pela economia feita ao não precisar comprar todas as verduras, legumes e hortaliças consumidas pela família, mas sim pelo prazer de poder alimentá-los com produtos de qualidade, livres de agrotóxicos, o que para ela seria considerado ócio, pois segundo as teorias esmiuçadas, o mesmo não se



encontra apenas nas atividades de lazer, podendo também existir no trabalho, desde que prazeroso e fonte de bem-estar e desenvolvimento. Enumerou os momentos de planejamento de atividades e a hora do final da tarde, quando o marido chega, e que o casal pode tomar algumas cuias de chimarrão, como de intenso prazer. Porém, ressaltou que, durante o chimarrão, apenas pode se dar ao luxo de sentar-se quando está sorvendo a sua cuia. Na vez do marido, levanta-se e vai adiantando o serviço na pia ou no fogão, preparando o jantar. Então, esse momento não é assim tão prazeroso, pois Serena não consegue entregar-se totalmente a ele, repartindo a atenção entre os afazeres da casa e os filhos, que a requerem em tempo integral. Diz que no sábado ou domingo consegue um tempinho para brincar com eles, fato que a deixa muito feliz.

Tangente aos estabelecimentos de ensino nos quais trabalha, Serena destaca o fato de que nas escolas municipais as séries iniciais são contempladas com períodos de Inglês e Educação Física, dados por outro professor especializado, o que permite um pouco mais de tempo livre ao professor titular, o qual tem a liberdade de utilizar este espaço de tempo para o que quiser, não se sentindo, por isso, pressionada a ocupá-lo com o trabalho. Contou que tem folga semanal na escola do estado e mensal na municipal, considerando isso muito importante, por poder dedicar-se, nesses momentos, a outras atividades, como planejamentos, serviços domésticos, contato maior com os filhos, compras, pagamento de contas, idas ao médico. Acrescenta, ainda, que tem mais tempo livre nas escolas, agora, devido a uma determinação da Secretaria de Educação do município que liberou os professores de cuidar do recreio. Na escola estadual nunca precisou fazê-lo, pois há monitora para esta função. Não obstante, julga que a prática precisa ser retomada na escola municipal, pois nos intervalos tem ocorrido uma genuína explosão de indisciplina, com alunos se agredindo mutuamente, disso resultando até lesões corporais, destruindo o patrimônio público e outros problemas mais. A entrevistada ainda cita a hora do conto, que acontece na escola estadual, como um momento de descanso para os demais professores que não estão envolvidos diretamente com a organização deste. Citou, sem especificar, alguns arranjos feitos pela direção, na escola estadual, os quais não fogem da legalidade e podem ser circunscritos na margem de autonomia que os estabelecimentos de ensino possuem e que objetivam amenizar a carga de trabalho, salientando que isso somente se converte em realidade quando os gestores são dotados de bom senso para tal, o que é o caso na escola estadual que atua.

Dentre as modificações que têm subtraído o tempo livre dos professores, Serena também se queixa do excesso de projetos e reuniões, sendo que aqueles, na maioria das vezes, já vem pré-determinados, não respondendo aos anseios locais, o que acaba gerando dispêndio enorme de tempo e pouco ou nenhum resultado.

Serena aludiu ao fato de que o aluno não é mais o mesmo da época em que ingressou na docência. Referiu-se à ausência de limites, à dificuldade em se concentrar, à falta de respeito para com os professores. Salientou que o aluno de hoje está mais exigente, não aceita qualquer aula e tem uma maior bagagem de informação devido à facilidade de acesso a elas por intermédio da televisão e, sobretudo, da Internet e que, por isso, o professor deve se preparar muito mais para ministrar suas aulas, o que é acentuado por Esteve entre as razões de intensificação do trabalho docente. Serena revelou que ainda não conseguiu adquirir um computador e se sente em desvantagem em relação aos alunos que o possuem ou tem fácil acesso à rede



informacional, enquanto que ela somente tem acesso nas escolas e que ainda não se sente bem à vontade em utilizá-lo, por desconhecer muitos de seus recursos.

Concernente à Serena, é alvo de preocupação o momento que está atravessando, presumindo-se que, após vários anos de trabalho contínuo e ininterrupto entende que realmente sua saúde e seu equilíbrio estejam emitindo sinais de colapso. No decurso da carreira, por inúmeras vezes diz ter adoecido em função de sobrecarga de trabalho. Destaca a última gravidez, a qual teve bastante complicações, maximizadas pela correria. Precisou parar de trabalhar aos seis meses de gestação, por perigo de parto prematuro, onde, devido aos agravos, tanto ela quanto o bebê correriam risco de morte. Nessa época, fora pressionada a entrar em licença maternidade antes do nascimento do bebê, sendo que os sucessivos atestados para repouso eram encarados com reservas pelos estabelecimentos onde atuava. Demonstra forte apego à religiosidade, ao comentar que rezou muito para que nada de mal lhe acontecesse, fazendo até promessa a santo de sua devoção. Tal postura é estudada por Del Priore, a qual resgata que, desde o Brasil colônia, as mulheres, na falta de médicos e avanços nas ciências e na medicina, perpetuavam receitas de chás e orações, e que mesmo hoje, frente às mudanças ocorridas, essa medicina mágica ainda permanece.

Outro aspecto que revela misticismo na fala de Serena é o fato de ter iniciado o hábito de jogar na loteria, quem sabe numa inconsciente tentativa desesperada de resolver seus anseios financeiros, livrando-se um pouco do pesado fardo de trabalho. Salaria, porém, que não deseja ganhar uma soma astronômica de dinheiro, ser milionária. Quer ganhar o suficiente para fazer algumas aquisições de objetos que diz estarem faltando em sua vida (o computador, poder terminar a casa nova que está paralisada, haja vista que a família mora em um imóvel antigo e pequeno, que com a chegada do último filho realmente tornou-se inadequado para a comodidade deles), e, enfatizou, garantir a formação acadêmica dos dois filhos, que parece constituir-se do *leitmotiv* de tanto trabalho na vida da entrevistada, tanto é que, indagada sobre o que faria se pudesse trabalhar menos, ganhando a mesma quantia, não vacilou em responder que continuaria a seguir a mesma cadência de trabalho (embora o médico tenha lhe recomendado começar a pensar em reduzir a carga), por estar se aproximando da aposentadoria e de modo algum cogita em perder os anos de contribuição. Também justifica a escolha com a instabilidade do futuro, e que receia que falte dinheiro para a formação dos filhos e que tudo precisa fazer para garanti-la (até abrir mão do ócio). Este discurso se identifica com uma passagem de Weber, no qual evidencia que as pessoas tendem a fundamentar o apego excessivo ao trabalho e ao dinheiro na garantia do futuro dos filhos. Serena, entretanto, demonstra uma relação mais saudável com a ânsia pelo ter, até pelo fato de declarar que não pretende transformar-se em uma milionária, caso acertasse na loteria, preferindo ganhar prêmio menor. E a razão disso está centrada, principalmente, nos filhos. Manifesta a preocupação de, ao poder dar tudo o que os pequenos desejarem materialmente, estes internalizarem que na vida tudo é fácil, que o dinheiro tudo compra, sendo que, se as coisas enveredassem para este lado, considerando Serena uma pessoa que valoriza muito as virtudes e os sentimentos mais elevados que um ser humano possa conservar, a abundância financeira seria contraproducente na formação do caráter da prole.

O ponto culminante na história de Serena, no que tange à investigação a



respeito de sua ligação com o ócio, é que, além de pouco vivenciá-lo, a mesma contou desconhecer inclusive o significado do termo, confessando que havia pensado em, quando a conversa findasse, correr para um dicionário no afã de comprovar a definição do vocábulo, tendo, porém, uma suspeita de que fosse correlato de lazer, o que é tratado por Dumazedier, que, para o senso comum, há a tendência de as pessoas logo associarem ócio a lazer, sendo que o universo do mesmo é muito mais amplo, conforme já devidamente indicado.

Isso confirma um dos pensamentos de Waichman, de que o ócio é insuficientemente discutido e menos ainda vivido, particularmente na profissão docente. A entrevistada depõe que não possui familiaridade com essa palavra, não recordando se já a tinha ouvido alguma única vez, senão nas tratativas prévias para a entrevista. Esse quadro é prova contundente de que o tema urge ser discutido e precisa constar nas pautas dos cursos de formação e que estes, análogo à exposição do ideário do rol de autores que falam sobre a educação, precisam constituir-se menos meros treinos gestados por políticas neoliberais que pretendem transformar a educação em um não valor no que converge ao seu potencial libertador e emancipatório; mas em um poderoso instrumento de confirmação e sucessão da opressão da elite dominante para com o povo, agudizada pelo capitalismo. Os cursos de formação devem trazer em suas pautas não apenas temas que interessem ao sistema, mas que cooperem para as demandas advindas dos docentes, levando em conta não apenas o trabalho *ad hoc*, mas também tópicos pertinentes à saúde, ao bem-estar, à qualidade de vida, ao prazer, à felicidade, os quais desembocarão em pessoas mais realizadas e humanizadas, que certamente serão profissionais melhores em todos os aspectos, edificando, assim, uma educação melhor e uma sociedade mais fraterna, justa e solidária.

6.4 Jó

Definitivamente, cada ponto tem seu contraponto. Cada regra, sua exceção. Assim como Kosik alerta que nem sempre a aparência corresponde à essência, às vezes ambas coincidem, sim. A vida de Jó exemplifica muito bem isso, por conseguir, com galhardia, sustentar uma vida repleta de singularidades, onde o ser sobrepõe-se soberanamente ao ter, onde os apelos da vida mundana que distinguem a era líquida apresentada por Bauman não encontram eco, caindo, assim, por terra e cedendo lugar ao seu oposto.

Aos quarenta anos, Jó é licenciado em Filosofia; especialista em Educação à Distância, Educação Ambiental e Tecnologias da Informação e Comunicação; e mestre em Educação. Tal formação, provavelmente, tenha sido determinante no sentido de esculpir seu caráter sólido e reto, sem, contudo, incorrer no exibicionismo que a apropriação do conhecimento e suas teorias para muitos causam, mantendo, sobretudo, a humildade que se traduz na consciência, não de que muito sabe, mas na de que muito ignora, por muito ainda haver a saber.

Natural do interior do município D, Jó recorda que fora alfabetizado em escola multisseriada, onde o professor acumulava todos os postos disponíveis e conseguia dar resposta à altura, comparando que hoje, longe de se conseguir a omnidisciplinaridade, a super especialização parece fornecer uma visão um tanto fragmentada (e insatisfatória) do homem, do trabalho e da sociedade. Nesse tipo de



organização do trabalho escolar, atualmente superado, Jó tinha a oportunidade de dar vazão ao seu potencial intelectual, já que constantemente era requisitado para monitorar os colegas enquanto a professora precisava ausentar-se da sala para cozer a merenda, atender um pai na secretaria, enfim, desempenhar as múltiplas tarefas que a exigiam. E nessas ocasiões, as quais eram aguardadas com expectativa ou quase sofreguidão pelo garoto, podia auxiliar a turma no sentido de entender os conteúdos que enchiam o quadro-negro, o que para ele era ensejo de repassá-los e fixá-los melhor. O clima de camaradagem, amizade e de ajuda mútua entre a classe impregnavam a atmosfera escolar, mostrando-se uma certa nostalgia no semblante de Jó.

Já a sétima e oitava série do antigo Primeiro Grau, foram cursadas por Jó em outro município, onde morou com um tio. Retornando à casa dos pais, pequenos fumicultores e que hoje, em função da idade avançada e de problemas de saúde que, como se verá a seguir, foram determinantes nos rumos da vida do entrevistado, dedicam-se a atividades agrícolas de subsistência. Na casa paterna, Jó permanece por curto período. Decidindo-se pela vocação sacerdotal católica, Jó ingressa no seminário, para isso mudando-se de cidade novamente. Lá conclui o Segundo Grau e inicia a graduação em Filosofia. Decorridos seis anos, interrompe a caminhada religiosa, com reticências em relação à razão que o levou a essa decisão, regressa à cidade em que cursou as séries finais do Primeiro Grau, desta feita para ingressar no mestrado em Educação. Logo após a conclusão, parte para nova mudança, desta vez para a região norte do país, onde inicia uma vasta experiência no trabalho com o Ensino Superior, em uma faculdade de renome naquele contexto, permanecendo na instituição por quatro anos. A essa altura, seu pai, que ficara no município D, foi acometido de um AVC – acidente vascular cerebral – o que mudaria os rumos do ascendente professor. Intranquilo com o agravamento da saúde do pai, ainda mais por terem ficado algumas sequelas, Jó resolve encurtar a distância física com a família, vindo morar em outro estado da região Centro-Oeste, por onde trabalhou por mais dois anos. Durante este período, dividiu-se entre a dedicação à profissão e as constantes visitas à família, cuja rotina alterara-se profundamente em função do estado do pai, agora diagnosticado com mal de Alzheimer.

A descoberta levou Jó a tomar uma decisão rapidamente: largou a carreira de professor universitário e regressou a D para cuidar do pai. Atualmente, Jó conta que mora com o pai, a mãe e mais dois irmãos, um solteiro e outro casado. Entretanto, devido à intensidade das crises, toda família se envolve nos cuidados. O próprio Jó relata que, quando interrompeu sua carreira e voltou para a casa da família, tinha intenção de não mais exercer a docência, até que seu pai necessitasse de atenção permanente. Todavia, como a doença é marcada pela alternância de quadros ora mais calmos, ora mais agitados e o restante da família igualmente dedica-se à assistência ao progenitor, Jó optou por trabalhar com o ensino por algumas horas: atua dez horas semanais em uma escola particular no município D, com turma de Ensino Médio com habilitação para o Magistério (Normal), mais vinte horas semanais no município A, com educação à distância.

Jó, apesar da instabilidade que a situação familiar emana, parece conseguir organizar muito bem a sua rotina, equilibrando perfeitamente os momentos de trabalho e não trabalho. Conta que acorda às cinco e trinta da manhã, toma chimarrão enquanto dialoga com a família, toma café e, ou vai para o trabalho em uma das instituições



quando é horário de ir, ou então reveza seu tempo entre as leituras, a preparação das aulas, a companhia ao pai, o auxílio às atividades da casa, o convívio com a natureza, com os animais (os quais enfatizou que gosta muito), a pesca e a pintura. Descobrir, refazer, reinventar e recriar são os verbos prediletos de Jó, que confessou sentir muita satisfação em observar como as coisas são e como funcionam, aprender com elas, testar hipóteses, o que certamente agradaria demais até o próprio Rousseau.

Pela maneira como as coisas se encaminharam em sua vida, Jó considera-se feliz e de bem com a escolha feita. Se não a fizesse, aí sim não estaria em paz consigo mesmo e alega que não há dinheiro no mundo que consiga pagar a alegria que sente por poder ser útil à família, poder dar algum conforto àquele que lhe deu a vida, não sentindo remorso algum por abdicar de uma carreira bem sucedida. Todavia, o mesmo não a abandonou de todo. Até quando o pai precisar, o auxiliará. Depois, planeja fazer doutorado. Indagado se, caso a doença do pai não o impedisse, trabalharia por mais horas, o mesmo assegurou que não, que por curtos períodos na sua vida trabalhou por quarenta horas e que considera uma crueldade as longas jornadas que as pessoas se autoimpõem atualmente, atribuindo isso a duas situações distintas: umas, a seu ver, precisam manter um *status* que não é verdadeiramente seu, incompatibilizando-se com os ganhos, o que requer que trabalhem cada vez mais para poderem consumir e ostentar bens que não seriam da sua condição econômica. Geralmente vivem endividadas e tensas, mas não conseguem romper com tal opção de vida, porque têm medo do julgamento alheio a respeito. Outras, por se encontrarem com a subjetividade apagada, o eu vazio por não levar uma vida que vá ao encontro de suprir com as necessidades afetivas que uma pessoa possui (geralmente têm famílias desestruturadas, ou então vivem próximas a pessoas violentas, incapazes de doarem-se), acabam encontrando no excesso de atividades, inclusive na intensificação do trabalho, uma fuga de si mesmas, um *ethos* perfeito para não terem que pensar em suas vidas, suas carências, suas falhas e seu inevitável egoísmo, vivendo intensamente, sem saber exatamente o porquê e para onde desejam chegar.

Para Jó, o ócio é um tempo/espço imprescindível na vida de qualquer mortal, pois traz em seu bojo as condições ideais para que as pessoas possam se reinventar, fomentando outras visões acerca de vários assuntos. As leituras desinteressadas, feitas em momentos de tranquilidade, fazem com que o indivíduo desperte para as múltiplas facetas pelas quais uma realidade é formada, o que na correria diária às vezes torna-se mais difícil de perceber, além de possibilitar que conceitos de outras áreas sejam transpostos para uma área específica de atuação, enriquecendo-a, ao passo que permite saídas criativas para problemáticas que, à primeira vista, parecem insolúveis. O entrevistado crê piamente que, além dos benefícios para a vida pessoal, o ócio dá sentido ao trabalho, atualizando o processo de criação e (re)significação da existência, ao passo que renova as fontes criativas. Seria a própria personificação da ideia marxiana de o homem poder ser pescador pela manhã, agricultor à tarde e filósofo à noite.

E se isso se aplica às pessoas em geral, certamente que Jó reconhece a suprema importância do ócio para os docentes, por considerá-los depositários de uma enorme responsabilidade política/pedagógica frente à formação das futuras gerações. Aliás, entre o movimento dialético no qual a escola está circunscrita, de perpetuação das estruturas e de renovação, entende que o ócio certamente oportuniza a segunda



alternativa.

Em relação ao tratamento dispensado ao ócio nos estabelecimentos nos quais trabalha, o docente explicou que o tema recebe um tratamento subalterno em ambos, com algumas modulações. Na escola particular, justamente pela sua natureza privada, muito embora Jó elogie seus princípios, regras, enfim, seu projeto político-pedagógico, admite que, concernente ao ócio, a mesma é falha, justificando que, como os pais estão pagando pelo produto educação, exigem resultados palpáveis, mensuráveis. Trocando em miúdos, se o aluno que estuda no estabelecimento apresenta cadernos repletos de conteúdos, consegue aprovação em vestibular, por exemplo, aí sim a escola é considerada boa. Caso contrário, há uma pressão dos pais sobre a direção e coordenação e desta sobre os professores, como se estes estivessem agindo de forma relapsa em seu trabalho, estivessem “matando aula” e com isso os pais estivessem “jogando dinheiro fora”. Jó admoesta que os resultados da educação nem sempre são imediatos, tampouco muitos sejam passíveis de quantificação, fugindo da alçada das avaliações em voga. E o imediatismo por resultados, muito presente na sociedade capitalista em que se vive, agrava ainda mais essa tendência.

O docente destaca que o ócio é mais vivenciado no estabelecimento privado pelos professores que atuam nas séries iniciais da escolarização. Estes costumam mesclar, com os pequenos, atividades de trabalho e brincadeiras. Ora brincam, ora trabalham. Assim, os alunos não se cansam e a indisciplina é quase inexistente. Essa conduta coincide com o pensamento de Rousseau sobre a infância, a qual sofre uma drástica mudança de tratamento depois deste, pois até então a infância era tratada não como uma fase revestida de muitas especificidades, mas como o início da vida adulta. A partir de Rousseau, a infância passa a ser encarada como um período peculiar do desenvolvimento do ser humano, exigindo o devido respeito pelas suas particularidades. Segundo Streck (2004), Rousseau defendia que a educação escolar da criança não fosse forçada, que ela aprendesse segundo a crescente capacidade de assimilar os novos conhecimentos, dando a ela o tempo necessário para isso. Para o filósofo de Genebra, perder tempo na educação infantil era, na verdade, ganhar tempo, sendo que a criança muito aprende enquanto brinca, enquanto observa as lições da natureza e do desenrolar das coisas.

Em relação ao estabelecimento no qual Jó trabalha com educação à distância, o mesmo depõe sobre a existência de uma contradição em relação ao lugar do ócio. Embora seu contrato de trabalho seja de vinte horas, cumpre presencialmente dezesseis horas, além de ter uma redução de meia hora por turno nessas, podendo ser desfrutada nos dias em que não tem aluno para atender. Esses arranjos, combinados com a coordenação da instituição, favorecem o ócio dos tutores presenciais, que é a função ocupada por Jó. Entretanto, algumas de suas atribuições se afastam terminantemente do ócio, beirando já a uma intensificação do trabalho. É que segundo legislação federal que regulamenta o trabalho dos tutores presenciais do sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil), os citados não podem ficar mais do que vinte e quatro horas sem acessar a plataforma *online* em que as aulas são postadas, ou seja, o ambiente de ensino-aprendizagem. Essas aulas e conteúdos, no caso da universidade que oferece o curso que Jó atende, são preparadas e postadas no ambiente pelos tutores à distância e pelos professores das disciplinas, e o tutor presencial não tem acesso a qualquer modificação ou participação nesta tarefa, sendo, portanto, destituído de qualquer autonomia em relação à vigência da



disciplina, restringindo sua ação a acessar constantemente o portal, acompanhar – precariamente – a desenvoltura dos alunos, por não ter acesso à maioria das informações, tirar dúvidas (quando consegue esclarecê-las) e dar apoio operacional ao professor em todas as suas solicitações. Acontece que, embora tenha a folga semanal, a redução de meia hora por turno quando não tiver aluno para atender e a aparente e relativa facilidade de executar as tarefas de sua alçada, o entrevistado diz não conseguir desfrutar efetivamente do ócio que aparentemente sua função poderia gozar. Como seu trabalho é feito também no ambiente virtual e precisa manter a periodicidade diária de acesso, acaba tendo de fazer inclusive nos dias de folga, nos finais de semana e durante as férias dos discentes. E não pode deixar de fazer porque toda e qualquer ação efetuada dentro do portal é registrada, numa demonstração de largo controle, passível pelas tecnologias da informação e da comunicação. Então, mesmo que não esteja presencialmente no local de trabalho, está preso a ele mentalmente. Como a fronteira que separa o trabalho do não trabalho é tênue na era informacional, as pessoas tendem a pensar que a carga de trabalho tenha ficado reduzida, porque as pessoas podem interromper as atividades de trabalho a qualquer momento e acessar um site de entretenimento, por exemplo. Todavia, Jó chama a atenção para a outra faceta da questão, ou seja, a invasão velada do trabalho no tempo de não trabalho, pois permanece ligado nos problemas e nas cadências do trabalho o tempo todo, inclusive no tempo de não trabalho (folga, fim de semana, férias). Sem contar que a falta de autonomia da função muitas vezes é associada à incompetência. Como tirar dúvidas e prestar esclarecimentos de uma aula que não ajudou a elaborar? Como prestar informações, se não participa do processo em que as mesmas se originam, tampouco diversas vezes as recebe em tempo hábil?

Contudo, como sua carga horária nas duas instituições não seja tão alta (trinta horas), alega conseguir planejar seu tempo de forma consciente, livre e equilibrada. Todavia, se fosse mais valorizado profissionalmente, poderia viver o ócio em uma dimensão mais completa, podendo incluir na sua rotina mais atividades junto à natureza, matas, praias, sendo que para isso precisaria viajar mais, coisa que não pode fazer com muita assiduidade devido à falta de recursos financeiros. Conjetura, porém, que se trabalhasse quarenta ou até mesmo sessenta horas, esse equilíbrio antes evidenciado seria muito mais difícil de conseguir.

Jó acrescenta que, no tocante à formação docente, nunca ouviu referência ao tema ócio e aposta que muitos professores sequer ao menos saibam seu significado, menos ainda o vivenciam. Na ausência do ócio, para ele, não há como fazer frente a uma concepção paradigmática de educação, no sentido de se constituir em um paradigma educacional dialógico, ecológico, construcionista, complexo. Simplesmente, sem o ócio, não há tempo hábil para isso, pois somente no ócio é possível de se encontrar a dimensão da existência que está sempre se recriando.

Na hipotética presença de mais ócio, o entrevistado vê a si mesmo fazendo suas tarefas com ainda mais qualidade do que faz, desfrutando de mais tempo para deleitar-se em leituras desinteressadas, o que lhe dá enorme prazer. Quanto à profissão docente, seria mais repleta de satisfação, tanto no plano pessoal quanto profissional, com resultados melhores no trabalho. Já a educação, nessa perspectiva, poderia dar o tão sonhado salto qualitativo genuinamente significativo, sonhado por muitos que se doam sem reservas à causa educativa e não se cansam de visualizar utopias, que segundo Ernst Bloch, são as sementes da esperança da possível realidade de um



amanhã melhor. E a sociedade, finalmente, poderia viver uma nova racionalidade, calcada na presença incólume dos valores, quiçá da paz entre os povos.

6.5 Dolores

Aos cinquenta e seis anos, Dolores encontra-se, indubitavelmente, no último estágio de vida profissional, denominado por Nóvoa (1995) como de desinvestimento. A propósito, este autor teoriza sobre o ciclo de vida dos professores, apresentando algumas fases que, grosso modo, são comuns a todos os docentes, e por que não dizer, que podem ser transpostas também a outras profissões. Não obstante, essa categorização não é estanque, pois uns apresentam uma carreira linear, passando, inevitavelmente, pelas mesmas etapas; enquanto que outros vivem descontinuidades por longos períodos, até mesmo durante todo o percurso da profissão.

A entrada na carreira corresponde à fase de sobrevivência e descoberta. A primeira é relativa ao confronto com a realidade e seus problemas. A segunda traduz a carga de entusiasmo inicial, afinal de contas, depois de tanto estudar, se preparar, enfim se é professor, fazendo parte de um grupo, de uma escola, de uma categoria. Geralmente, segundo Nóvoa (1995), os dois flancos coexistem, destacando-se mais um ou outro, porém, comumente a descoberta é o sustentáculo que ajuda o professor a suportar as agruras da sobrevivência. É um período de exploração, onde o profissional experimentará as diferentes nuances do trabalho docente, consolidando, assim, uma impressão mais definitiva do mesmo de (in)satisfação, que o fará permanecer no magistério, ou migrar para outra profissão.

Em seguida, aproximadamente entre o quarto e o sexto ano na carreira, aparece, normalmente, a fase de desestabilização, que vem com o comprometimento definitivo do profissional com a identidade docente, ao renunciar outras identidades. Na prática, acontece com uma nomeação, por exemplo. Pedagogicamente falando, essa etapa está associada a um momento de afirmação profissional, seja perante aos alunos, às autoridades e/ou à sociedade. O professor atinge experiência, sabendo lidar melhor com as dificuldades corriqueiras. Como age com mais segurança, sentir-se-á mais feliz com a profissão, o que a caracteriza como um período nomeadamente positivo na vida de um docente.

Até aqui, nas duas fases descritas, o agir docente é mais ou menos uniforme. A partir daí, entre o sétimo e o vigésimo quinto ano de profissão, começam a ocorrer maiores disparidades nas ações empreendidas. Todavia, nesse período, haja vista haver um profundo grau de comprometimento com a profissão, o docente comumente busca transformações nas estruturas consideradas injustas, engajando-se em movimentos que favorecem as mudanças, sejam elas de pequenas ou mesmo grandes dimensões. Experimentam cargos de comando, os quais possibilitarão essas intervenções na realidade, além de trazer prestígio e reconhecimento. Manter o entusiasmo e não cair nas artimanhas da rotina são as preocupações primordiais deste estágio, quer consciente ou inconscientemente.

O pôr-se em questão é caracterizado como um período de crise, de desencantamento, de rotinização e questionamento. O docente não sabe se realmente quer permanecer na profissão, por começar a desencantar-se com a mesma, porém considera tarde para ingressar em outra.

Na década que abrange o vigésimo quinto e o trigésimo quinto ano de



carreira, via de regra, os docentes vivem um estágio marcado pela serenidade e pelo distanciamento afetivo, onde a autoconfiança é o elemento primordial. Se já não têm mais o vigor da juventude, em contrapartida conseguem reconhecer e resolver situações conflituosas com calma, confiança e serenidade, sem preocupar-se em demasia com os julgamentos alheios. A ambição e o investimento em relação à carreira tendem a diminuir, sendo que as metas tornam-se menos ambiciosas, mais realistas. Ocorre o que Nóvoa (1995, p. 44) denomina de “reconciliação entre o eu ideal e o eu real”, que seria como que encontrar um denominador comum para o arquétipo de profissional que se quer ser no início da carreira, cheio de sonhos e desejos de transformar a educação, com o profissional que é possível ser, considerando uma miríade de condicionantes que, na prática, atuam no sentido de que o fazer docente não consiga de fato, mudar o mundo, como se propõe *a priori*. O profissional passa a aceitar-se como é, com falhas e limitações, tendo a consciência que fez (ou não) o que era passível de ser feito. Há, ainda, um distanciamento afetivo dos alunos, que contrasta com o envolvimento afetivo excessivo geralmente verificado no limiar da profissão.

Nessa altura, alguns docentes podem experimentar um ciclo onde o conservantismo e as lamentações são as principais características. O sentimento de impotência perante os acontecimentos resultantes da evolução da escola e da sociedade é fator de resistência às inovações (sempre fiz do meu jeito e deu certo, por que mudar agora?), tornando, muitas vezes, os profissionais ranzinhas.

E, finalmente, entre o trigésimo quinto e o quadragésimo ano de trabalho, o docente experimenta um estágio de desinvestimento, que é o que está se passando com Dolores. No final da carreira, Nóvoa (1995) depõe que provavelmente ocorre um recuo de investimento. Muitas vezes decepcionados com ambições não concretizadas, os professores começam a canalizar energias para outros focos, para si próprios, para suas vidas, o que configura um momento de maior introspecção e reflexão, o que não era possível quando o agir docente, em anos anteriores, era revestido de pretensões maiores e assim viviam quase que automaticamente, ao sabor dos acontecimentos e dos projetos. O autor evidencia que esse desinvestimento pode ser sereno – quando o docente convence-se que fez o melhor que poderia ter feito e está em paz com o findar da carreira – ou amargo – quando o professor realiza um balanço de sua vida, de sua história, e conclui que a mesma não fora tão repleta de êxito conforme planejara, onde os acontecimentos negativos e as decepções efetivamente tenham peso maior na balança das vivências.

E Dolores, lamentavelmente, se encaixa na última perspectiva. Oriunda de uma família de origem italiana do interior do município A, onde reside até hoje, a entrevistada tem formação em Estudos Sociais e sempre trabalhou em E. Aposentada em vinte horas, conta que sempre trabalhou por quarenta ou mais horas, atuando desde o pré-escolar até as séries finais do Ensino Fundamental (Primeiro Grau), nas disciplinas de História e Geografia. Devido a sua formação (curta), experimentou, ao longo da carreira, extrema volubilidade no campo de ação, tendo que, paulatinamente abandonar os postos considerados melhores de se trabalhar em função de que foram ingressando na carreira profissionais com mais formação, sendo que Dolores fora ficando para trás por não conseguir ampliar sua própria formação. No início, quando havia carência de profissionais, Dolores trabalhava com as séries finais do então Primeiro Grau. Quando adentraram na escola professores com formação plena



e, mais tarde, especializados no ensino das disciplinas do espectro de formação de Dolores, ela fora remanejada para as séries iniciais da escolarização, atuando por muitos anos com o pré-escolar. Recentemente, atuando as outras vinte horas, fruto de aprovação em concurso no ano de 1994, Dolores fora indicada para trabalhar na biblioteca da escola, pois, segundo ela, sobram docentes com formação bem mais elevada na sua área.

Em função dessa instabilidade, Dolores confessa sentir-se, de certa forma, como que “usada”, ultrajada. Na ausência de profissionais com melhor formação, seus préstimos no ensino foram aproveitados. Na presença destes profissionais, fora deixada de lado, convidada a ocupar postos de menor prestígio, aqueles que exigiam mais energia do professor e eram, a todo custo, evitados, pelos que estavam em condição de assim fazer, ou seja, os que tinham formação maior, em um atrito entre experiência e inovação, já aludido nesta dissertação. Dolores recorda com amargura que em muitos ensejos fora tratada com desdém por colegas melhor formados e que se sentiam superiores a ela e se achavam no direito de vilipendia-la.

A entrevistada confessa sua dificuldade em obter aprovação em concurso público. Sua aposentadoria, inclusive, não proveio daí, mas, de um contrato emergencial do estado que, no passado adquiria estabilidade após cinco anos de exercício. E, na falta de professores, Dolores foi ficando e conseguiu atingir tal patamar. Depois de várias tentativas em concursos, ela consegue aprovação apenas em 1994, para as vinte horas que está atuando. Contudo, quase sempre trabalhou por quarenta horas ou mais, até há pouco tempo atrás, pois sempre conseguia uma convocação. Atualmente, como há sobra de professores com formação superior e devido aos problemas de saúde (reumatismo e estresse) ocasionados, segundo ela, pelo excesso de trabalho, teve que renunciar as constantes convocações e aceitar o cargo na biblioteca.

O trabalho excessivo é um fator constante na história de Dolores. Desde pequena enfrentou, incessantemente, duras rotinas, intensificadas pelo fato de serem duas irmãs em casa, sendo ela a mais velha. Como não havia irmão homem, o trabalho mais pesado era destinado a Dolores. A família primeiramente cultivava fumo em corda, que segundo ela exigia diversos cuidados de cultivo e cura, onde naturalmente precisava auxiliar o núcleo familiar escasso de mão de obra, além dos serviços domésticos e dos cuidados dispensados à mãe, extremamente doente, tendo que passar por seis intervenções cirúrgicas em curto espaço de tempo durante a infância de Dolores e, mais tarde, a enfermidade do pai, que acabou por falecer em decorrência de um câncer.

A escolarização de Dolores iniciou aos seis anos, em uma escola multisseriada da comunidade onde morava. Apesar de gostar muito de estudar, alegou que nunca pode se dedicar muito aos estudos em razão do descrito no parágrafo acima. O trabalho sempre a exigia e sempre estava em primeiro lugar. Ao concluir os anos iniciais de estudo, prestou exame de admissão aos treze anos e, para cursar as séries finais correlatas do atual Ensino Fundamental, primeiramente teve que se deslocar até a cidade, onde havia oferta destas séries, morando com um tio. Aí, para pagar a estadia, precisava trabalhar muito auxiliando em todas as tarefas necessárias. Com a fragilização da saúde dos pais e o início das atividades de uma linha de ônibus que passava pela localidade e ia até a cidade, precisou retornar para casa, retomando seus afazeres. Destaca que na época obviamente não havia, a exemplo de hoje, transporte



escolar gratuito. Precisava pagar – e caro – as viagens se quisesse continuar com os estudos. Conta que as aulas de Educação Física aconteciam uma vez por semana, no turno inverso às aulas (pela tarde). Nesse dia, Dolores levava pão e um bule de café, que seria seu almoço, degustado atrás da igreja do município, por vergonha que alguém lhe visse fazendo a refeição de modo tão precário. Findas as aulas, retornava para casa a pé, caminhando cerca de dez quilômetros, pois o ônibus retornava a sua comunidade ao meio-dia e não tinha outra maneira de voltar a não ser andando. Para poder trabalhar mais ainda em casa, cursou o Segundo Grau à noite, fazendo o percurso casa-escola de ônibus, já nesse tempo com linhas mais regulares.

Em 1975 concluiu o magistério. Nessa época, perde o pai. Dolores precisa fazer o estágio, porém a família, desestabilizada pela presença constante da doença, não tem recursos para comprar o material a ser utilizado. Dolores então decide deixar a mãe com a irmã e parte novamente para a cidade, trabalhando em ritmo frenético como faxineira, o que lhe permitiu manter-se e adquirir os materiais para a tão sonhada prática de estágio, feito no período diurno.

No final de 1975, inscreve-se para contrato emergencial do estado, conseguindo a almejada vaga no município E, onde sempre trabalhou. Em seguida, casou-se e logo veio o primeiro filho, acontecimentos estes que agudizaram mais ainda a rotina intensa de trabalho. Acontece que a professora precisou morar em E para poder trabalhar, enquanto que marido e filho permaneceram em A, cultivando fumo. Recorda que quando vinha para casa, no final de semana, encontrava o lar em estado deplorável, já que o cônjuge não tinha tempo para dedicar-se aos serviços domésticos em função do serviço na lavoura, sem contar que o filho, deixado com as avós, ficava muito choroso, exigindo o colo da mãe o tempo todo. Assim, ela precisava dar atenção redobrada ao pequeno, organizar a casa, lavar roupa da semana inteira, deixar os alimentos que seriam consumidos na semana seguinte e que ela levaria consigo para E pré-prontos, e ainda preparar aulas para a semana toda. Desnecessário frisar que o ócio, mesmo em nível compensatório, estava totalmente ausente da vida de Dolores.

Mesmo atualmente, trabalhando por vinte horas semanais, a entrevistada enfrenta uma jornada no mínimo desgastante para uma pessoa de sua idade. Acorda antes das seis da manhã, faz a ordenha das vacas, toma café e inicia as tarefas da casa. Concluídas, vai auxiliar o marido e os dois filhos no serviço com o fumo, ainda cultivado pela família, além de ocupar-se com uma horta. Almoça antes do meio-dia, toma o ônibus e desloca-se até a escola para cumprir seu turno. Conta que, para complementar a renda da família, obriga-se a vender, no ônibus e na escola, produtos de sua propriedade (leite, ovos e verduras da horta) e que é motivo de chacota por isso, inclusive no transporte coletivo, onde o ajudante faz gracejos do fato, em confirmação ao que Esteve expõe sobre um dos fatos que compõem o mal-estar docente. Dolores acrescenta que se sente esgotada, todavia não consegue contratar uma empregada doméstica por não ter dinheiro suficiente para pagá-la. Digno de nota, inclusive, é uma lembrança da entrevistada, de que na época de sua juventude, o salário base dos professores correspondia a um valor real muito maior, e que o mesmo teria sofrido enorme defasagem até os dias de hoje, retrocedendo a mais ou menos um salário mínimo.

Quando retorna para casa, cerca das dezessete horas e trinta minutos, precisa ordenhar o rebanho novamente, cuidar da janta e novamente ajudar a família no galpão de fumo. Desse modo, acaba indo dormir já perto da meia-noite. Indagada



sobre os horários de não trabalho, afirma que muito raramente os têm, citando a hora de dormir, a hora da missa (é ministra da eucaristia, mostrando-se católica fervorosa) e os momentos de ensaio, já que a mesma integra um grupo de canto italiano na comunidade. Nem o chimarrão é momento de sentar-se e descansar, pois conta que o sorve entre uma atividade e outra na cozinha. Todavia, essas atividades podem ser consideradas ócio em um nível bem elementar, pois dormir é permitir ao corpo refazer-se para trabalhar novamente, e a missa e o grupo de canto não deixam de ser compromisso institucional, destituído, portanto, de total liberdade, embora os condicionamentos sejam menores, conforme visto por intermédio de Dumazedier e Waichman.

Destoa, na história de Dolores, um fato que não dispensa de modo algum a reflexão, observável até para um pesquisador principiante. Trata-se da pauperização da professora e de sua família, mesmo outrora sendo bem remunerada, como ela própria depôs. A casa e a mobília de aspecto muito humilde estampam essa situação, adicionada ao próprio estilo de Dolores, que já foi desculpando-se na chegada para a entrevista, alegando que não era para reparar na simplicidade de suas vestes, tampouco da morada, pois eram pobres e ela não dispunha de muito tempo e energia para limpezas. Quando ela se refere à boa remuneração do passado, o marido, que acompanhou a entrevista, declarou que na época “valia a pena ser marido de professora”. Este pensamento é comum na região e justifica-se pelo fato de que, ante as oscilações do mercado do fumo, ser “marido de professora” é um bom negócio, pois geralmente o emprego é garantido e o salário, mesmo pequeno, entra com certeza todo final de mês, garantindo o suprir das necessidades mais básicas de um grupo familiar.

E Dolores sempre teve grande participação no sustento da família nesses anos todos em decorrência da instabilidade na política de preços do fumo, conforme aludido anteriormente no corpo desta investigação. Isto é, nas safras em que os rendimentos eram diminutos, como também na entressafra, o salário da entrevistada era vital no sustento da família. Por isso, a mesma não conseguira fazer uma poupança ou então desfrutar de seus rendimentos ao seu bel-prazer, com viagens, compra de livros, assinatura de revistas, entre outros. Sua remuneração sempre fora destinada à manutenção da casa, muitas vezes cobrindo até prejuízos tidos com o fumo. Tampouco Dolores investiu seus ganhos na educação dos filhos, já que nenhum dos dois possui formação superior. E, para agravar o final de carreira da docente, a família ainda se encontra mergulhada em dívidas, oriundas das inconstâncias relativas ao fumo (preços baixos em certas safras; em outras, pouca produtividade). Talvez o que esteja verdadeiramente ocorrendo seja uma ausência de tino para os negócios e a organização da propriedade, pois há um contraste no aspecto decadente da mesma com algumas aquisições que a família tem feito, como um trator grande e traçado mostrado pela entrevistada, o qual possui elevado valor no mercado, sendo desnecessário e até incompatível com as exigências de rendimento de uma propriedade pequena, como é o caso da família. Em suma, podendo contar com os rendimentos de Dolores, a família acaba fazendo alguns negócios arriscados, perdendo o controle da situação, enquanto que a mesma não consegue usufruir de seu próprio dinheiro, utilizando-o muitas vezes para pagar juros de dívidas que seriam perfeitamente dispensáveis na propriedade, gerando preocupação e estresse para a professora.



Concernente à instituição na qual trabalha, a entrevistada declara que certas modificações foram responsáveis por exigir mais trabalho dos professores. Há um projeto em andamento que prevê que nas folgas, os docentes devem trabalhar na recuperação dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, além de outro, destinado para reforço dos futuros vestibulandos. Embora Dolores considere-os importantes, acontecem à revelia do que seria um momento de ócio dos colegas. Cita, ainda, a avalanche de outros projetos que acabam adentrando na escola e que muitas vezes caem de paraquedas, sem ser fruto de necessidade e aceitação da comunidade escolar, o que acaba subtraindo do docente o tempo efetivo de aula, pois muitos acabam não vencendo os conteúdos previstos para o ano, adentrando também no tempo livre dos professores, os quais precisam dedicar sempre mais tempo do que o previsto para esses projetos.

Além do reumatismo e do estresse, Dolores queixa-se da indisciplina e até da violência que vem ganhando visibilidade nos estabelecimentos de ensino, causando medo e até um sentimento de impotência, pois acontecimentos dessa natureza vão sendo admitidos, sua resolução protelada, incorporando-se à rotina das escolas. Conta que ela mesma já fora agredida por um aluno, levando um beliscão no braço, o qual deixou um hematoma por vários dias, sendo que nenhuma providência fora tomada por parte da direção da escola.

Dolores confessa sentir muito presente a necessidade de mais tempo livre para poder descansar, já que se sente esgotada por, nessa idade, ainda ter uma rotina tão corrida, onde o trabalho constante é presença permanente e o ócio tem estado ausente. Diz que antigamente costumava visitar mais os parentes e amigos, e hoje já não consegue fazê-lo. Inclusive sua sogra, que mora a três quilômetros de distância de sua casa, faz mais de meio ano que não a visita.

Dolores julga que o ócio é algo muito distante, tanto da sociedade em geral, como da educação e do trabalho docente. As pessoas têm trabalhado cada vez mais, correm cada vez mais, sem saber ao certo para onde e para quê. Opina que se o ócio estivesse mais presente, o magistério seria uma profissão muito melhor em todos os aspectos, mais bem formada e preparada para enfrentar os percalços do caminho, o que traria ganhos também para a educação, considerando o professor um polo determinante no processo de ensino e aprendizagem. A sociedade, por sua vez, ganharia indivíduos mais calmos e equilibrados, com maiores chances de edificar a paz. As pessoas teriam mais tempo para fazer o bem.

A entrevistada acrescenta que considera o ócio importante também no interior das escolas, na vigência das aulas. Para ela, traria muitos benefícios se os estabelecimentos de ensino pudessem proporcionar tempos de descanso e de espiritualização durante o próprio trabalho, como, por exemplo, um período antes das aulas, para que todos iniciassem as tarefas descansados e energizados. Dolores repudia também a subtração do ócio dos alunos através de excesso de atividades que na maioria das vezes são dadas em uma tentativa desesperada de manter a disciplina dentro da sala, mas que na verdade não convergem para a aprendizagem e fixação de conteúdos, a não ser para desestimular ainda mais os alunos, desinteressando-os de vez.

Dolores considera que a chave para que os docentes, incluindo ela própria, possam vivenciar mais e melhor o ócio está em uma melhor remuneração, o que permitiria trabalhar menos horas, já que na atualidade é raro um professor trabalhar apenas vinte horas, o que Dolores julga uma carga ideal. A maioria absoluta dos



docentes que conhece trabalha por sessenta ou no mínimo quarenta horas. Só não tem carga de sessenta horas aqueles que não conseguem mesmo por alguma razão exercê-las. Mas a maioria almeja tal carga em função da remuneração um pouco maior.

Dolores sentencia que, se ganhasse um pouco mais, renunciaria de vez às vinte horas que ainda possui, pagaria uma empregada para os serviços domésticos e enfim aproveitaria o tempo de vida que lhe resta descansando mais, visitando amigos e parentes, viajando, indo a festas com mais frequência, conhecendo outras pessoas e falando de outros assuntos, não os de escola, por reconhecer o quanto isso tudo lhe faria bem. Enquanto não pode converter esses desejos em realidade, continua trabalhando, até que suas energias permitam.

6.6 Salomé

Salomé é uma daquelas pessoas não passíveis de decifração com apenas um olhar superficial. Requer que se a examine enquanto sujeito, bem como sua vida e sua história, com lentes focadas na dialética, na contradição, procurando apreender a carga de características e informações que a mesma traz consigo, de extrema riqueza na contribuição para a tessitura desta pesquisa, e não encontrados abundantemente em qualquer sujeito.

Na casa dos trinta anos, Salomé possui uma graduação e duas especializações e cursa a terceira. Possui uma carga horária de trabalho de sessenta horas, sendo que a minoria delas se efetivam em sala de aula, como professora municipal em A, enquanto que a maior parte são preenchidas em um cargo de gestão em outra instituição de ensino.

Filha de pequenos agricultores, os quais trabalham com fumo, gado de corte e gado leiteiro, e demais produtos para a subsistência, conta que desde tenra idade auxiliava os pais nas lidas do campo. Quando ingressou no Segundo Grau, frequentou o magistério, deslocando-se a pé até a cidade para cursá-lo, porém sem precisar, para esse intento, sair da casa paterna. Sustenta que sempre fora boa aluna, obtendo excelentes notas. Ao término das atividades nesse curso, presta concurso para professor municipal em alguns municípios circunvizinhos a A e consegue aprovação em todos eles, iniciando, assim, sua carreira docente muito precocemente, o que a levou a cursar graduação em regime semipresencial (no final de semana e nas férias).

Dessa forma, a jovem Salomé começa a conciliar uma rotina de quarenta horas de trabalho em duas escolas multisseriadas, uma em A e outra em E, assumindo todas as tarefas e ainda dividindo-se com os estudos iniciados em nível de graduação, que consumiam seus finais de semana, suas noites e suas férias, divididas entre os estudos e o planejamento das aulas e demais atividades dos dois estabelecimentos pelos quais a entrevistada era totalmente responsável. Nessa época, precisou sair da casa paterna e morar com outra família que residia em ponto favorável para que fosse possível o deslocamento para as duas escolas dos municípios distintos. Aí, Salomé muito provavelmente contava com dinheiro para pagar suficientemente a estadia, não precisando realizar trabalhos domésticos para tal, pois relata que fora muito bem tratada em sua estada com essa família, recebendo, inclusive, as refeições já servidas no prato quando retornava após o trabalho. Após dois anos, Salomé retorna a A para casar-se. Dessa feita, opta por trabalhar somente em A, revezando períodos de carga



de quarenta horas com outros de sessenta horas.

Atualmente, Salomé vivencia um dia a dia no qual o ócio certamente não é uma presença. Acorda às cinco e trinta da manhã, toma chimarrão com o marido, lê jornal, toma café com a família e às sete e trinta sai para trabalhar. Retorna para casa ao meio-dia, almoça rapidamente, confere temas dos filhos, mochilas, roupas e lanches para as treze horas retornar ao trabalho. Às dezessete horas sai do trabalho, pega os filhos na escola, chega em casa, faz um lanche rápido e retorna ao terceiro turno de trabalho. Com toda essa maratona, Salomé somente consegue dormir à meia-noite ou até mais tarde, quando finalmente conseguiu findar suas tarefas e desligar-se das preocupações da rotina. Nem é preciso falar que a essa hora seus filhos já estão adormecidos. Ou seja, ela os vê ligeiramente no café, no almoço e na ida da escola. Quantas horas que a entrevistada consegue permanecer com seus rebentos em um dia normal de sua agitada vida? Pouco mais de uma?

Interessa frisar que Salomé conta com uma empregada doméstica por meio turno, o que a dispensa de ainda realizar serviços da casa, até porque realmente não haveria tempo para os mesmos. Menciona, ainda, que o cônjuge é muito presente na divisão das tarefas, principalmente junto às crianças, o que lhe dá mais liberdade para se mover em seu cotidiano.

Interrogada sobre os horários de não trabalho, Salomé evidencia que possui duas folgas noturnas semanais, a tardinha do sábado e o domingo, como tempos de ócio. Neles, conta que costuma visitar seus pais, ir à praça brincar com as crianças, tomar sorvete, passear, acampar, pescar, ler. Chama atenção o fato de que Salomé demonstra apreensão em exibir que o ócio está presente em sua vida com regularidade e que a mesma o vivencia plenamente, mesmo face à intensa jornada. Ressalta-se, também, que a entrevista fora marcada e adiada por várias vezes devido à falta de tempo e quando a mesma ocorreu, a primeira fala da entrevistada foi justificar – não se sabe ao certo se para convencer a pesquisadora ou a ela própria – de que vive sim o ócio e de que sorvê-lo não é tanto uma questão de tempo livre, mas mais uma questão de organização pessoal, dizendo-se extremamente organizada e bem resolvida.

Longe de desmerecer a capacidade da entrevistada para organizar-se, supondo que ela verdadeiramente a tenha, pois muito jovem já respondia por duas escolas e ainda possui cargo de comando, considerando que tais experiências enriquecem qualquer profissional, contribuindo para o aprimoramento de características virtuosas como a de saber organizar-se, resolver problemas, entre outras, que Salomé demonstra desempenhar muito bem, há na história de vida da entrevistada, uma outra questão, que somente se revela em uma reflexão mais profunda e não em um olhar superficial. Acontece que Salomé sempre exerceu cargos de comando ou adjuntos, o que, de certa forma, a levou a posicionar-se, nos mais diversos assuntos, principalmente sobre a questão do ócio e outros tópicos concernentes ao trabalho docente, favoravelmente ao pensamento dos representantes do poder capitalista do município, já que ela mesma não sente na pele toda a carga que o mal-estar docente possa trazer a um professor, por estar poucas horas em sala de aula.

Muito expansiva, Salomé, enquanto respondia as questões da entrevista, e já de antemão sabendo do intento da mesma, fez questão, de forma velada, de deixar claro que os professores não estão trabalhando demais, que o ócio é uma questão pessoal e não social, ou seja, cada pessoa é responsável pelo seu ócio e que para



tê-lo é apenas necessário organizar-se, como ela própria se considera um exemplo vivo. Onde fica o “estar livre de para estar livre para”? Certamente cai por terra na concepção da entrevistada.

O controverso é que Salomé admitiu já ter estado doente em função do excesso de trabalho, precisando, inclusive, de hospitalização, devido à baixa imunidade, terreno fértil para infecções e doenças oportunistas. Evidenciou que, pertinente às doenças, o município teve grandes ganhos após mudar a legislação exigindo que os atestados apresentados por docentes passassem por uma junta médica do município, e que, após esse fato, os mesmos diminuíram significativamente, o que para Salomé significa que o alarmante número de professores doentes, os quais não estavam, de fato, doentes, mas estavam faltando com sua responsabilidade em comparecer ao trabalho, numa atitude absenteísta. Considerando que existem bons e maus profissionais em qualquer área de atuação, também no magistério, é admissível que alguns atestados tenham sido forjados, alguns males tenham sido apresentados maximizados aos médicos. Entretanto, mesmo que esse fato fosse devidamente comprovado, torna-se necessário analisar o porquê de os professores faltarem ao trabalho. Será que este trabalho não está deixando de ser fator de humanização? Será que o fardo não está se tornando insuportavelmente pesado? Será que, a exemplo dos alunos indisciplinados, que estão querendo, com sua atitude, comunicar sua posição de revolta a um sistema opressor, igualmente o professor esteja querendo, com sua ausência, deixar seu rechaço a leis que vêm corroborando progressivamente para a subtração de seu tempo livre, de sua autonomia, de seu protagonismo?

Curioso também no depoimento de Salomé é que seu discurso considerando o ócio fundamental para o êxito pessoal e profissional não coaduna com os julgamentos que faz dos seus colegas professores, ao comentar que o município tirou a folga semanal dos mesmos por ser ilegal, sem, no entanto, citar a referida lei, agregando que nada pode ser feito para que a mesma possa ser resgatada. Justificou dizendo que é de seu conhecimento que os professores reclamaram/reclamam por isso, mas que não estranha tal atitude, pois sempre ocorre quando alguém perde uma regalia (ou será direito?) e que os professores não aproveitavam essa folga semanal para o ócio, mas acabavam perdendo esse tempo em atividades vãs. Ora, não é de alçada de Salomé, tampouco de ninguém, tirar tempo livre de um profissional (professor, no caso), com a justificativa de que não sabe aproveitar ou não aproveita para o ócio, se deixou bem claro que o ócio é atitude pessoal. Se o indivíduo não está livre, não terá mesmo a possibilidade de converter algo que não tenha em ócio. E se a atitude é pessoal, cada um converte o tempo livre em ócio como melhor lhe aprouver.

Mesmo proclamando que considera o ócio vital para o magistério, devido à carga psicológica acumulada pelo trabalho docente e suas peculiaridades como o excesso de barulho proveniente da indisciplina crescente entre os discentes, os problemas do contexto dos quais apontou a melhor preparação exigida em tempo de apogeu das tecnologias da informação e da comunicação, o que exige metodologias renovadas e diferenciadas, citando ainda a preocupação social que o trabalho exige, admitindo que nenhum profissional, por mais relapso que seja, não se deixa afetar pelos problemas dos alunos, sendo que o professor absorve como uma esponja esse turbilhão de fatores e precisa do ócio para atingir um certo equilíbrio pessoal e profissional, mesmo reconhecendo tudo isso, parece, na prática alheia e inerte à questão. E atribui à criação de consciência na carreira, e a um ausente comprometimento os fatores que



(magicamente?) levariam a mais ócio para todos, explicando que a maioria não pode desfrutar do ócio porque estão extremamente atarefados, fazendo o trabalho dos colegas pouco comprometidos. Para Salomé, se todos fizessem a sua parte, sobraria mais tempo para o ócio a ser repartido entre todos. Todavia, tal pensamento perde a sua relevância e sua validade, pois cada cargo dentro de uma instituição escolar requer uma ação específica, não sendo possível, na prática, essa divisão equitativa. Sem contar que o que se questiona nessa dissertação não é apenas o ócio como atitude pessoal, conforme já salientado anteriormente, pois, segundo Waichman, ele não o é, mas, também, e, principalmente, a tentativa de se criar, institucionalmente, um tempo de antítese ao trabalho, e mais que tudo, ao trabalho embrutecedor, pois se humanizador, poderia ser fator de bem-estar, de felicidade, que é o que o ócio simboliza nesta investigação e que pode também estar associado ao trabalho, assim como discorrido anteriormente, desde que nas condições citadas.

E o fato de responsabilizar cada indivíduo/profissional pelo seu próprio ócio ou pelo seu próprio destino ou condição, bem como pela posição de sucesso ou insucesso na sociedade é uma atitude que vem a confirmar dois tópicos proeminentes do ideário neoliberal: um, de que a pessoa é responsável pelo seu destino, independente do contexto que a cerca. Ser vencedor ou perdedor é mérito individual. Na última hipótese, prova de incompetência para a primeira, o que nem sempre é verdadeiro, haja vista que é, no mínimo, desleal exigir que indivíduos, que estejam em desvantagem na escala social, consigam superar por si só os condicionamentos. Obviamente que fatores sociopolítico-econômicos atuarão fortemente no sentido de retração, muito dificilmente de progressão. Isso ratifica a máxima da economia de mercado, onde sujeitos diferentemente munidos disputam as mesmas oportunidades, o que está longe de significar igualdade de acesso.

Outro fator acima levantado é facilmente identificável na doutrina neoliberal, vista nesta pesquisa pelo olhar de Gentili, a qual culpabiliza supostas má gestões pela ineficácia de uma instituição, inclusive escolares, o que justifica uma série de ações voltadas para o campo da gestão, inclusive fazendo a transposição, para o recinto escolar, de leis que funcionam muito bem na gestão empresarial. Resta acrescentar, porém, que essa lógica é equivocada, afinal, segundo Oliveira (1998), escola e empresa apresentam objetivos distintos: enquanto que a segunda visa, invariavelmente, o lucro; a primeira deveria visar à formação humana para a autonomia, para a emancipação e para a humanização. Portanto, o que funciona maravilhosamente bem na gestão empresarial, poderá, em função da natureza e objetivos diferenciados, não se ajustar na gestão escolar. E Salomé, que nesse ponto parece ser uma boa perpetuadora do sistema, está aplicando este pensamento ao nível individual, isto é, se os professores não estão bem com o trabalho desempenhado, o motivo está neles mesmos, na sua suposta falta de comprometimento, que faz com que paulatinamente lhes sejam subtraídos (os parques) direitos; e não no sistema, enquanto um conjunto de fatores de ordem social, político e econômico, que vem progressivamente contribuindo para o mal-estar docente, bem como para a pauperização do magistério.

Salomé segue defendendo sua linha de raciocínio ao salientar que considera que as pessoas, de modo geral, têm dedicado pouco tempo ao ócio devido à vida tumultuada e desorganizada que levam, independente da profissão. Crê que se um profissional, o professor, por exemplo, está bem, as atividades não são penosas. Até certo ponto, isso pode ser considerado verdadeiro. Em demasia, falacioso, pois



desconsidera o contrário, que tem peso mais ingente, isto é, o fato de as atividades se tornarem penosas demais, com ausência da garantia de base temporal para que o ócio aflore, o que deixa as pessoas indispostas, angustiadas, insatisfeitas com o trabalho, descontentes e até doentes.

Indagada sobre prováveis modificações nos estabelecimentos de ensino nos quais trabalha e se eles significaram aumento do ócio ou intensificação do trabalho, Salomé optou pela última assertiva, explicando que na instituição em que exerce cargo de comando, o trabalho aumentou principalmente em razão de uma expansão quantitativa. Já da escola, na qual atua como docente, a entrevistada assume uma posição cautelosa, porém admite que o trabalho tenha aumentado por causa das exigências de uma clientela diferente, com mais acesso à informação, o que exige mais preparação por parte do professor. Arguiu, ainda, que o trabalho igualmente se intensificou devido às novas exigências decorrentes de modificações no plano de carreira do município que preveem progressão na carreira pela maior qualificação, o que faz com que os professores busquem aperfeiçoamento constante; e também de uma inovação nesse âmbito que é a progressão baseada na avaliação da vida do professor. Aqui, Salomé explicitou que são observados critérios como assiduidade, boa conduta, menor número possível de atestados médicos. Tudo é anotado numa espécie de prontuário do professor, o qual fica arquivado e revela a pessoa e o profissional que o docente é. Para Salomé, a sistemática é ótima, parecendo coerente com o enunciado pela pesquisada anteriormente já que revelará os bons e os maus profissionais. Contudo, generalizações sempre são perigosas e passíveis de erros.¹⁰

Salomé alude que, caso o ócio estivesse mais presente, a profissão docente seria mais qualificada e mais justa, a educação mais valorizada e exitosa e a sociedade teria mais qualidade de vida, mais consciência e menos violência. Entretanto, refere-se a tais hipotéticos estados enquanto produtos de colheitas individuais e não de processos coletivos, o que fragiliza e compromete sua validade.

Embora tenha se esforçado para deixar claro que vivencia o ócio, a entrevistada por fim admite que uma diminuição de vinte horas em sua carga de trabalho lhe faria bem. Todavia, não menos que isso. Confessa que tem ojeriza a trabalhos domésticos e não está em seus planos atuar na educação apenas vinte horas para sobrar tempo para arcar com os serviços da casa. Nesse ínterim, Salomé reconhece e confirma o quanto o ainda não tão reconhecido trabalho doméstico é realmente um trabalho, penoso, aliás, e que geralmente fica ao encargo da mulher, mesmo que na atualidade, como ela própria enunciara, os homens estão mais propensos a dividir tarefas com as companheiras. Não obstante, o trabalho da casa ainda é o grande vilão que acaba por diminuir ainda mais o já tão minguado tempo de ócio das professoras, as quais, pela remuneração insuficiente, não conseguem pagar por alguém que os faça, o que, no caso não é um problema, haja vista que a mesma pode contar (e pagar) por uma empregada.

10 Aqui, aliás, tal método significa muito mais vigilância e demonstração de poder do que a justiça na separação do trigo e do joio, tarefa esta não tão simplista quanto a entrevistada faz parecer. Desde quando o bom profissional é aquele que, durante toda a sua vida, ano após ano, chega na escola no horário certo, não se atrasando nunca, não ficando doente e precisando de atestado médico? E o que seria a boa conduta? Certamente aquele docente “sujeito sujeitado”, que cumpre à risca as determinações superiores, sem reclamar nem questionar. Ele é bom para quem? Para a edificação de uma educação dialógica e democrática ou então para o sistema vigente?



7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão da presente investigação, e analisando-se as histórias de vida que transparecem nas entrevistas realizadas, julga-se poder afirmar que parece comprovada a hipótese inicialmente levantada, de que os docentes vivenciam um estado de quase ausência de ócio em suas vidas, salvo raras exceções. A única exceção aqui abordada fica por conta de Jó, que, talvez pela sua condição masculina (por não ser responsável direto pelos trabalhos domésticos); talvez pelo fato de morar com um núcleo familiar composto de várias pessoas (pai, mãe, irmão, cunhada, sobrinhos) haja também uma maior divisão das tarefas e responsabilidades, tendo mais pessoas para encarregarem-se do que precisa ser feito; talvez pela sua sólida formação (filosofia, mestrado), o mesmo tenha conseguido despertar para a necessidade de não trabalhar tanto, não centrando sua vida no ter, nos bens mundanos que podem ser comprados, que trazem felicidade apenas momentânea, que tanto têm escravizado as pessoas, fazendo-as trabalharem em ritmo frenético porque endividadas – como é o caso de Dolores que, embora aposentada, precisa continuar as mesmas cadências de trabalho de outrora, mesmo a saúde já estando um tanto fragilizada.

Constata-se que a questão de gênero ainda se revela problemática por não existir ainda, em regra, na distribuição das tarefas cotidianas nas famílias, de fato, a tão almejada igualdade entre os sexos, diferentemente do que é proclamado; isso mesmo em pleno século XXI, onde muitos tabus foram inegavelmente quebrados, muitas descobertas feitas, muitas transgressões ocorridas. No entanto, a mulher, mesmo que já seja admissível uma maior divisão de tarefas entre ambos os cônjuges, ainda permanece sendo a maior responsável pelos afazeres da casa, pelo cuidado com os filhos, mesmo trabalhando fora em condição de igualdade com o homem. Isso fica latente nas histórias de Dulce, Serena e Dolores. Salomé, neste caso, representa a exceção, por vantagem, pois, como exerce cargo de comando, e assim, é conseqüentemente melhor remunerada, consegue pagar uma empregada para os afazeres domésticos e o cuidado com os filhos, coisa que Dulce, Serena, Dolores e Estela não conseguem fazer. Dentre os sujeitos incluídos nesta pesquisa, portanto, as mulheres vivenciam bem menos o ócio, se comparadas ao colega do sexo masculino.

O fator apontando pelos sujeitos, em unanimidade, como responsável pelo fato de pouco experimentarem o ócio, talvez também ainda como marca da feminização do magistério, mesmo que isso não se mostre totalmente ou fatalmente em suas vidas, é a pouca valorização profissional. Porque ganham pouco, precisam trabalhar mais horas, tendo que se deslocar para várias escolas dos municípios do entorno, o que pressupõe gastar um tempo considerável em deslocamentos (Estela, Dulce, Serena, Dolores e Jó), tendo, inclusive, que comprometer as próprias refeições, que são feitas de modo atropelado, totalmente inapropriado (Dulce, Serena), ou então, muitas vezes nem são feitas (Estela). Porque ganham pouco, as mulheres, em sua maioria conforme já dito, não conseguem pagar por uma empregada doméstica. Porque ganham pouco, os sujeitos ficam privados do lazer de qualidade, como viagens, férias, cinema, teatro, assinatura de revistas e periódicos. Porque ganham pouco, esses sujeitos acabam desprestigiando a própria formação (apenas Jó é mestre). Os demais sujeitos não conseguem investir (nem dinheiro, nem tempo)



como gostariam em sua formação, procurando especializações (e até graduação, como é o caso de Salomé que, ao concluir o magistério, opta por começar a trabalhar e cursar uma graduação semi presencial) integralizadas em tempo abreviado e de baixo custo (Estela, Dulce, Serena), ou então, nem sequer conseguindo investir na sua formação (Dolores). Quem sabe se esses sujeitos fossem melhor remunerados, investiriam mais na formação, com maior oportunidade de reflexão, desenvolvendo uma consciência mais alargada acerca das problemáticas sociopolítico-econômicas, as quais são determinantes na prática de cada um, além de despertar para a necessidade do cuidado de si, o que envolve o tema ócio, já que Serena confessou desconhecer até o significado do vocábulo, e todos os sujeitos foram enfáticos em declarar que o assunto nunca é tratado em cursos, seminários, congressos, enfim, na formação docente.

Outro fator percebido nos sujeitos é um certo abandono de si perante a situação de ausência de ócio. Eles (no caso específico do grupo de entrevistados, na realidade, a maioria delas: Dulce, Serena, Estela e Dolores) reconhecem que suas vidas são muito corridas, com danos inclusive para a saúde, mas aceitam isso com uma dose de fatalismo, de que é ruim, não faz bem, mas não há outro jeito, as coisas são assim, precisam trabalhar e nada pode ser feito.

Salomé, por representar o outro lado da moeda (o pseudo poder dominante, pois o poder municipal de A não possui órgãos de controle assim tão poderosos, sendo mais uma caricatura do verdadeiro poder, uma imitação, mas nem por isso menos controlador, menos danoso, por tentar negar a possibilidade de ser-mais), tenta convencer e convencer-se, mesmo trabalhando por sessenta horas, de que vive o ócio, mas por fim admite que reduzir vinte horas de sua jornada não seria de todo mau.

Observou-se que a maioria dos sujeitos pesquisados reclamou a respeito do fim do dia de folga, bem como da intensificação do trabalho em si, já que, segundo Estela, o fato de se parar por alguns instantes durante as aulas para, por exemplo, trocar uma ideia com um colega ou tomar uma cuia de chimarrão é motivo de olhares acusadores por parte de direções, coordenações e até dos próprios colegas, que acabam mimetizando o exterior e perpetuando a alienação, conforme visto através de Marcuse no escopo desta investigação. Todavia, diante desse fato, nenhum aludiu a agir, ou lutar por esse fim. A única iniciativa de fazer face ao fato foi exposta por Estela, ao mencionar sobre o documento enviado para a Secretaria de Educação pedindo o retorno da folga, e que foi duramente reprimido, inclusive com ameaças por parte do órgão.

Mas, que fazer diante dessas evidências? Calar-se? Cruzar os braços? O que esses docentes poderiam fazer para reverter essa dura realidade em relação ao seu fazer e ao pouco ócio que experimentam?

Como o presente trabalho inicialmente se propôs, em seus objetivos, de levantar alguns problemas que convergissem em possibilidades de o ócio ser presença mais constante entre os docentes, apontar-se-ão algumas estratégias, passíveis de realização, não como uma receita prescritiva infalível, como alguns docentes buscam incessantemente, mas como propostas que, concretamente, venham a auxiliar os docentes a fazerem alguns avanços nesse sentido.

Primeiramente, é mister que o assunto (ócio) seja mais conhecido, mais divulgado, mais tratado nos ensejos de formação docente, tanto na instância inicial



quanto continuada. É preciso garantir tempos e espaços de criação de consciência crítica sobre o assunto, pondo abaixo visões errôneas e equivocadas sobre o tópico, que o associem à preguiça, à falta de empenho no trabalho. Cabe recordar que o que se defende aqui é um equilíbrio salutar entre o ócio e o trabalho: não é o domínio de um sobre o outro, pois, em qualquer setor, para qualquer profissão e sob qualquer aspecto, a temperança é sempre uma virtude muito bem vinda. Como admitir, como é o caso de Serena, que um docente sequer ao menos conheça o significado do vocábulo ócio? Como naturalizar a situação de quase ausência do mesmo, vivenciada pelos sujeitos? Como aceitar como normal o anormal? O que não está fazendo bem para esses docentes, que é a falta de tempo real para si e para sua formação em função das cadências do trabalho?

Partindo do conhecimento do assunto, de discussões sobre ele, será possível os docentes articularem propostas reais sobre suas rotinas de trabalho, que contribuam para tornar o seu fazer algo menos penoso, mais criativo e dotado de satisfação e prazer. Tais projetos precisam incidir sobre todas as questões apontadas por Esteve no corpo desta investigação como causadoras do mal-estar docente, bem como das problemáticas especificamente apontadas pelos sujeitos desta pesquisa como agravantes da situação dos mesmos em relação ao ócio (valorização salarial; folga semanal; espaços de ócio dentro do próprio fazer; formação continuada no trabalho sem reposição de horas de aula; direito de tratar-se com o médico de confiança quando adoecer, beneficiando-se, se necessário, de atestado médico, sem prejuízo algum para a progressão na carreira; entre outros.

Depois de elaboradas, essas sugestões precisam sair do campo das intenções e adentrar os espaços públicos de discussão, para que possam converter-se em legislação a nortear o trabalho docente, garantindo, assim, uma maior valorização dos mesmos, maior gozo de ócio, que certamente repercutirá em melhor qualidade de vida e de trabalho.

Parece simples e fácil. Mas não o é. Do dito ao efetivado, da intenção à ação, o caminho a ser percorrido é sempre longo, pedregoso, repleto de obstáculos. Embora sejam apenas seis os sujeitos consultados, pode-se ousar afirmar que, ao que o estudo dessa amostra de casos indica, a falta de ócio, no atual contexto, atinge a quase totalidade dos docentes, não apenas no recorte espacial pesquisado, quiçá em nível de estado, de país, de mundo, pois hoje, em certo sentido, vivemos todos uma mesma realidade, carimbada pelo emblema do capitalismo e suas bifurcações, anteriormente aqui discutidas.

Trata-se, pois, de um problema social, não apenas individual, mas que carece não só de soluções sociais, conforme acima levantado, pois estas dependem também de iniciativas individuais. E quais seriam? Não é o caso de responsabilizar o indivíduo pelo seu grau pessoal de vitórias e/ou derrotas, sem deixar de atribuir a estas o papel dimensionador do contexto, o que seria uma atitude pouco sensata, unilateral. Porém, uma prática social consistente é oriunda sim de vontades e iniciativas individuais. É o caso, sobretudo, de os docentes abandonarem o seu lado “mazombo”, termo este



explicado por Moog.¹¹

É com isso que, de certa forma, nossos docentes precisam romper: com um certo teor de “mazombismo”, que teimosamente permanece inclusive nos nossos docentes, mesmo que hoje os tempos sejam outros. Abandonar a condição de mazombo pressupõe pautar a ação docente no cumprimento dos deveres e no usufruto dos direitos, sem culpas, sem procrastinação. O ócio é um direito a ser sorvido por todo e qualquer cidadão, pertencente a qualquer profissão.

O docente nega o mazombismo quando acredita na função dialética de seu trabalho, de que, se em alguns ensejos o mesmo reproduz a sociedade opressora que aí está, concomitantemente o mesmo simboliza as sementes da esperança brilhantemente aludidas por Ernst Bloch, que carregam em si a possibilidade de dias melhores no amanhã.

Os docentes rompem com o mazombismo quando tomam consciência das situações opressoras do cotidiano, reconhecendo-as não somente como preocupações dos governantes, mas como problemas de cada um, e que exige tomada de posição, diálogo e ação. É quando se reconhece o próximo como um irmão, não como um concorrente e, irmanados, iniciem a discussão dos problemas comuns, levando adiante projetos ancorados na superação dos mesmos, inclusive na questão do ócio suscitada nesta pesquisa.

Despe-se do mazombismo quando se crê na possibilidade de superação de situações inóspitas e opressoras. Se o docente não tem isso muito bem delineado em si mesmo, como conseguirá erigir a esperança em crianças e jovens? E, quando se perde a esperança, nada mais se tem a perder. A esperança deve ser presença constante para os marginalizados. Na ausência dela, tudo é aridez. Portanto, se “as

11 Ser mazombo, segundo Moog, foi um termo cunhado para referir-se aos filhos dos portugueses nascidos no Brasil no início da colonização. Era uma condição enjeitada, sendo que os que nela se encaixavam tudo faziam para livrar-se da mácula, como por exemplo, viajar para Portugal e registrarem-se como autênticos portugueses. A condição de mazombo era preterida em função de os mesmos se considerarem uma espécie de vítimas por terem nascido longe de Portugal, julgando que, por essa razão, fossem merecedores de tratamento especial, diferenciado, já que o destino havia sido tão cruel para com eles. Ser mazombo, então, coincide com um sentimento de não pertencimento a nova pátria, a um estado permanente de desânimo e desapego a tudo que fosse nacional, com exacerbado saudosismo de Portugal. A condição de mazombo excluía o gosto pelo ser brasileiro, o espírito de luta para aqui constituir uma nação centrada na vontade de crescer, de progredir, de desenvolver-se no sentido orgânico. Para eles a vida não estava pautada na possibilidade do ser-mais, mas inexoravelmente determinada pela carência de iniciativa, pela descrença no homem como um ser capaz de aperfeiçoar-se moralmente, demonstrando descaso por tudo que não simbolizasse chance de enriquecimento rápido. Aliás, o cerne da obra de Moog está em discorrer sobre as diferenças entre os pioneiros – dos Estados Unidos – que vieram com os seus na intenção de edificar uma grande nação; e dos bandeirantes – do Brasil – que deixaram os seus em Portugal, na intenção de fartar-se com o sonhado Eldorado e retornar o mais rápido possível, mergulhados na opulência. O mazombo coincide com o âmagô do bandeirante, mero predador, não compromissado com o meio e suas demandas.

Os mazombos não se importavam com a vida pública. Se as coisas não iam bem, não era problema e muito menos culpa deles. Tampouco adiantaria, sozinhos, lutar por mudanças. Isso era simplesmente inútil. Moviam céus, sim, pelos seus interesses pessoais, numa demonstração de preocupação consigo mesmos, nunca com a coletividade. Como gostavam de tudo que fosse “europeizado”, eram amantes incondicionais do trinômio liberdade, igualdade, fraternidade. Lastimavelmente, só na teoria e só na França. No Brasil era inaplicável. Liberdade, aqui, não era possível. Regimes autoritários, para um povo de nativos ignorantes, funcionavam melhor (para seus interesses, obviamente). Igualdade e liberdade, então, nem pensar. Eram mais pelo privilégio próprio do que pela igualdade. Eram difusores de uma cultura estática, ornamental, que, aliás, sempre impregnou o país e, de certa forma, até hoje prevalece nos currículos.



coisas sempre foram assim”, se sempre houve perdedores na história, se uns vivem muito bem em função da desgraça alheia, as máximas devem, sim, ser substituídas. Afinal, paradoxalmente, a história tem provado, nos mais diversos âmbitos, não constituir-se a realidade apenas de campo de determinismo, mas acima de tudo de um tempo de reais possibilidades, o que abarca também as averiguações aqui discutidas.

E, por fim, pode-se ainda experimentar com o uso do conceito, e dizer também que abandonar uma postura mazombista circunscreve-se em por abaixo a excessiva valorização do produto em relação ao processo. Se uma ideia não deu certo, se um projeto foi rejeitado, se um documento foi recebido com negativas e azedume, como na situação narrada por Estela, não se pode, de modo algum, esmorecer. Claro que resultados positivos impulsionam a luta avante. Mas, enquanto eles não chegam, jamais se deve desistir de lutar, de caminhar. Pois a boniteza de uma viagem não se resume apenas em se chegar sem muitos percalços ao trajeto escolhido, mas também, e principalmente, em ter olhos de espírito capazes de apreciar o caminhar. Ah, o caminhar! Não se pode desistir dele. Caminhemos, pois, procurando avançar sempre, tendo como bengala a utopia e como estandarte a esperança, rumo à edificação de uma docência melhor, com mais ócio, valorização e qualidade, incidindo diretamente no porvir, para que o trinômio antes aludido possa enfim sair do campo da utopia abstrata e iluminar a história da sociedade.



REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. Teoria da semicultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVII, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.
- ADORNO, T. W. Tabus a respeito do professor. In: ZUIN, A.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ALBORNOZ, S. **Sobre O direito à preguiça, de Paul Lafargue**. São Paulo: CPST, USP, v.11, 2008.
- ALBORNOZ, S. *Ética e Utopia*. Ensaio sobre Ernst Bloch. Santa Cruz do Sul /Porto Alegre: Edunisc / Movimento, 2006 (1ª ed., 1985).
- ALBORNOZ, S. **Jogo e trabalho, do Homo ludens de Johan Huizinga ao Ócio criativo de Domenico De Masi**. São Paulo: CPST, USP, v.12, 2009.
- ALBORNOZ, S. **O jogo duplo do ensino**. Porto Alegre: Movimento, 1ª ed. 1982.
- ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2008 (1ª ed.,1986).
- ALBORNOZ, S. **Por uma educação libertadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988 (1ª ed., 1976).
- ALBORNOZ, S. Tempo livre e humanização - dúvidas e esperanças ante as novas possibilidades de lazer. In: R. M. Martini et al.: **Filosofia e educação: articulações, confrontos e controvérsias**. Pelotas: EdUfpel, 2010.
- ARENDT, H. **A condição humana**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAUMAN, Z. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.
- BLOCH, E. **O princípio esperança**. Rio de Janeiro: Contraponto, [2005-2006].
- BUFFA, E. et al. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1988.
- CATTANI, A. D. **Trabalho e autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- DE MASI, D. **A economia do ócio**. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.
- DE ROSSI, V. L. S. **Gestão do projeto político-pedagógico: entre corações e mentes**. São Paulo: Moderna, 2004.
- DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5. ed., ampl. São Paulo: Cortez, 1992.
- DEL PRIORE, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.
- DELORS, J. (Org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- DEMO, P. **Participação é conquista**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- DUMAZEDIER, J. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- EAGLETON, T. **Marx e a liberdade**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.



ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ETGES, V. E.; FERREIRA, M. A. F. (Org.). **A produção de tabaco**: impacto no ecossistema e na saúde humana na região de Santa Cruz do Sul/RS. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

FARIAS, I.C. **Um troupiier na política**: entrevista com o general Antonio Carlos Muricy. In: FERREIRA, M.M. (coord.). **Entre-vistas**: abordagens e usos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALEANO, E. H. **As veias abertas da América Latina**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HAGUETE, T.M.F. **Metodologia qualitativa na sociologia**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. dos S.; GARCIA, M. M. A. (Org.). **Trabalho docente**: formação e identidades. Pelotas: Seiva, 2002.

JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAFARGUE, P. **O direito à preguiça**; A religião do capital. 3. ed. São Paulo: Kairós, 1983.

LEITE, M. P. SOUZA, A. N. **Condições do trabalho e suas condições na saúde dos professores da educação básica no Brasil**. 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed., rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

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

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANDEL, E. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. 4. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1973.

MARX, K. **Trabalho alienado**. In: FROM, E. **Conceito marxista do homem**. Apêndice: Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844 de Karl Marx. São Paulo, Martin Claret, 2003.

MOOG, V. **Bandeirantes e pioneiros**: paralelo entre duas culturas. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

NARODOWSKI, M. **Comenius & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



- NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- OLIVEIRA, M. A. M. **Escola ou empresa?** Petrópolis: Vozes, 1998.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- PUIG, J. M.; TRILLA I BERNET, J. **A pedagogia do ócio**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUEIROZ, M. I. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível” In: VON SIMSON (Org.). **Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice, 1988.
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Org.). **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- REDIN, E.; MORAES, S. C. **Políticas Nacionais de Educação Básica: Um olhar sobre o Plano Nacional de Educação**. Educação Unisinos. V.5, n. 8. São Leopoldo: Unisinos, 2001.
- SEFFRIN, G. **O fumo no Brasil e no mundo**. Santa Cruz do Sul: AFUBRA, 1995.
- SENNETT, R. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SILVA, A. R. da. **O trabalho e seus significados: trabalhadores do fumo frente ao sistema integrado de produção agroindustrial**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.
- SOARES, L.E. **O rigor da indisciplina: ensaios de antropologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- STRECK, D. R. **Rousseau & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- TIBA, I. **Seja feliz meu filho**. 25. ed. São Paulo: Integreare, 2006.
- TRIVIÑOS, A N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- WAICHMAN, P. **Tempo livre e recreação: um desafio pedagógico**. 2. ed Campinas: Papyrus, 2001.
- WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 2. ed., rev. São Paulo: Thomson, 2001.





Editora da Universidade de Santa Cruz do Sul
www.unisc.br/edunisc