



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

LUCIENE PAULA DE ALMEIDA

**SITUAÇÕES DE TRABALHO E DE SAÚDE DO PROFESSOR: IMPACTOS NO
CORPO, NO ENSINO E NA PREVIDÊNCIA SOCIAL**

**Campo Grande/MS
Julho – 2025**

LUCIENE PAULA DE ALMEIDA

**SITUAÇÕES DE TRABALHO E DE SAÚDE DO PROFESSOR: IMPACTOS NO
CORPO, NO ENSINO E NA PREVIDÊNCIA SOCIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC –, área de concentração Formação de Professores e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade Universitária de Campo Grande – MS, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira.

**Campo Grande/MS
Julho – 2025**

LUCIENE PAULA DE ALMEIDA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade Universitária de Campo Grande - MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores e Diversidade.

Aprovada em...../...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira (Orientador)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (Titular Externo)
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Prof. Dra. Sirley Lizott Tedeschi (Titular Interno)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho (Suplente Interno)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar sem Ele a caminhada não faria sentido, viver seria um constante vazio. Toda honra e toda glória sejam sempre a Ti;

A Maria Eduarda, minha filha, por você não me entreguei ao cansaço, às perdas, aos não, às portas fechadas e às dores. Por você me levanto todos os dias e me disponho a buscar melhores oportunidades de vida para nós;

A minha família, em especial à minha mãe por cuidar da Maria Eduarda para que eu pudesse trabalhar e prover o sustento do nosso lar;

A Luzia, minha amiga, por me encorajar a participar do processo seletivo, por selecionar os textos de estudos, compartilhar comigo, e, por juntas, irmos vencendo e vibrando por cada etapa vencida;

Ao meu orientador, Professor “Bessa” pela oportunidade de conduzir meu amadurecimento acadêmico – ainda tão inicial, por ser inspiração de “docente decente” e por “descolonizar meus pensamentos e atitudes ainda tão coloniais”. Que nossa caminhada seja apenas o começo de muitas outras;

A Luna Cristina – Binha (*in memoriam*), amor de 4 patas, um focinho e um rabinho. Durante esse processo de escrita, convivi não só com as crises do adoecimento do meu corpo, mas com o seu, me senti ainda mais tocada em redigir estas linhas, porque as redigi com dor no corpo e na alma, em decorrência da sua partida. Obrigada por trazer alegria ao nosso lar e por me ensinar a ser um Ser humano melhor.

“[...] por meio de uma opção de pensamento descolonizado consciente, reconhecendo o lugar que meu corpo e pensamento ocupam ao lado de fora dos Sistemas [...] faço evidenciar que contra um sistema em que as políticas que barram as artes, as culturas e as produções de conhecimentos das exterioridades não nos bastam resistir e insistir nas lógicas ontológica, fenomênica e marxista modernas e/pós-modernas. É preciso, mais que isso, é fundamental desobedecer epistemicamente aos sistemas para se fazer-sendo presente mesmo que dentro desses sistemas que nos colocam de fora: como (in)existentes” (Bessa-Oliveira, 2021, p. 4).

RESUMO

O trabalho dado como única forma de existência humana, desde a colonização das Américas tem sido fortemente utilizado pelos Sistemas como uma estratégia de exploração da força humana como alternativa para acumulação de riqueza de uns. Todo projeto de controle ou ocorre pela subversão do outro, seja pela força física seja pela alienação, nesta pesquisa intitulada “*Situações de trabalho e de saúde do professor: impactos no corpo, no ensino e na previdência social*”, entendemos que a subjetividade dos trabalhadores da Educação está controlada, razão esta da categoria profissional estar se apresentando como adormecida frente às situações de trabalho atuais vivenciadas e sentidas em seu corpo. A forma como o(s) professore(s) se percebe (se é que se percebe(m)?) está condicionada a uma matriz de poder, ainda colonial (séc. XVI), que mantêm vivas, na atualidade, as antigas hierarquias étnico, racial e sexual para o trabalho como situação única para os sujeitos que precisam vender sua força de trabalho em troca de salários como única *condição* para existir e sobreviver. Busca-se, nesta pesquisa, evidenciar que a docência, enquanto trabalho, também está, na atualidade, regida, regulada e estruturada pela lógica do capital. A escola, por sua vez, por constituir um espaço de poder — seja de doutrinação ou de libertação —, precisa, nessa condição, ser controlada pelos Sistemas. Consequentemente, o profissional que atua nessa Instituição também precisa ser controlado. Compreendendo essa relação de trabalho ao mesmo tempo deformadora e formadora, propõe-se, por meio desta discussão, refletir sobre caminhos para a descolonização dos Sistemas sociais, econômicos, políticos, culturais e educacionais, em busca de condições de trabalho mais humanas — que não se restrinjam ao controle do corpo, da mente e da saúde docente por meio e para o trabalho.

Palavras-chave: Educação. Trabalho docente. Situações de trabalho. Pensamento Descolonial.

RESUMEN

O trabalho dado como única forma de existência humana, desde a colonização das Américas tem sido fortemente utilizado pelos Sistemas como uma estratégia de exploração da força humana como alternativa para acumulação de riqueza de uns. Todo projeto de controle ou ocorre pela subversão do outro, seja pela força física seja pela alienação, nesta pesquisa intitulada “Situações de trabalho e de saúde do professor: impactos no corpo, no ensino e na previdência social”, entendemos que a subjetividade dos trabalhadores da Educação está controlada, razão esta da categoria profissional estar se apresentando como adormecida frente às situações de trabalho atuais vivenciadas e sentidas em seu corpo. A forma como o(s) professore(s) se percebe (se é que se percebe(m)?) está condicionada a uma matriz de poder, ainda colonial (séc. XVI), que mantém vivas, na atualidade, as antigas hierarquias étnico, racial e sexual para o trabalho como situação única para os sujeitos que precisam vender sua força de trabalho em troca de salários como única condição para existir e sobreviver. Busca-se, nesta pesquisa, evidenciar que a docência, enquanto trabalho, também está, na atualidade, regida, regulada e estruturada pela lógica do capital. A escola, por sua vez, por constituir um espaço de poder — seja de doutrinação ou de libertação —, precisa, nessa condição, ser controlada pelos Sistemas. Consequentemente, o profissional que atua nessa Instituição também precisa ser controlado. Compreendendo essa relação de trabalho ao mesmo tempo deformadora e formadora, propõe-se, por meio desta discussão, refletir sobre caminhos para a descolonização dos Sistemas sociais, econômicos, políticos, culturais e educacionais, em busca de condições de trabalho mais humanas — que não se restrinjam ao controle do corpo, da mente e da saúde docente por meio e para o trabalho.

Palabras clave: *Educação. Trabalho docente. Situações de trabalho. Pensamento Descolonial.*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACP** – Sindicato Campo-grandense dos Profissionais da Educação Pública
- BM** – Banco Mundial
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CGSSS** – Comitê Gestor do Subsistema de Atenção à Saúde do Servidor
- DIOGRANDE** – Diário Oficial do município de Campo Grande
- FASS** – Fórum Permanente de Atenção à Saúde do Servidor Municipal
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- FUNSERV** – Fundo de Assistência à Saúde do Servidor
- IEA** – Associação Internacional de Avaliação do Rendimento Escolar
- IMPCG** – Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande
- LGPD** – Lei Geral de Proteção de Dados
- MS** – Mato Grosso do Sul
- OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OMC** – Organização Mundial do Comércio
- PIASS** – Política Integrada de Atenção à Saúde do Servidor Público Municipal
- PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- PMCG** – Prefeitura Municipal de Campo Grande
- PROFEDUC** – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação
- REME** – Rede Municipal de Ensino
- RGPS** – Regime Geral de Previdência Social
- RPPS** – Regime Próprio de Previdência Social
- SEGES** – Secretaria Municipal de Gestão
- SEMED** – Secretaria Municipal de Educação
- SERVIMED** – Serviço de Assistência à Saúde do Servidor
- SETASS** – Secretaria de Estado de Trabalho, Assistência Social e Economia Solidária
- SEMADI** – Secretaria Municipal de Administração e Inovação
- SISEM** – Sindicato dos Funcionários e Servidores Municipais de Campo Grande
- UEMS** – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Quadro de pessoal (2023).....	103
Quadro 2 – Licenças e readaptações 2023	104
Quadro 3 – Licenças e readaptações 2024	105
Quadro 4 – Vencimento base do quadro permanente de professores da Rede Municipal de Ensino – dezembro de 2024.....	106
Quadro 5 – Estimativa de gastos com convocações temporárias no ano de 2023	106
Quadro 6 – Segurados do Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande (2024)	112

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – A DESUMANIZAÇÃO DO TRABALHO: O PREÇO DA SOBREVIVÊNCIA	10
CAPÍTULO 1 – CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO SOB A ÓTICA DA COLONIZAÇÃO	22
1.1 – A etnização da força de trabalho a partir da constituição das Américas	22
1.2 – A influência das colonialidades no trabalho	37
CAPÍTULO 2 – TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	54
2.1 – O papel da Escola “para” o sistema capitalista.....	55
2.2 – O trabalho deformador – da fábrica à escola.....	62
2.3 – A condição do trabalho docente	73
CAPÍTULO 3 – ATENÇÃO À SAÚDE DO SERVIDOR PÚBLICO EM CAMPO GRANDE/MS: UMA POLÍTICA PÚBLICA INVISÍVEL E INOPERANTE	90
3.1 – Marco Regulatório dos Direitos e Deveres dos Servidores	94
3.2 – Entre a Teoria da Prevenção e a Prática da Omissão. O que diz a Lei n. 5.136/2012?	96
3.3 – Previdência Social de Campo Grande e o custo de não cuidar	109
CAPÍTULO 4 – A DESALIAENAÇÃO DO PROFESSOR COMO ALTERNATIVA PARA SITUAÇÕES MAIS HUMANAS DE TRABALHO	115
4. 1 – Por uma educação libertadora para a classe trabalhadora	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICE I – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	152
1. EM DEFESA DO TRABALHO DOCENTE – POR SITUAÇÕES MAIS HUMANAS DE TRABALHO.....	152

2. JUSTIFICATIVA	152
3. OBJETIVOS	153
3.1 GERAL.....	153
3.2 ESPECÍFICOS	153
4. METODOLOGIA.....	154
5. PÚBLICO-ALVO:.....	154
6. REFERÊNCIAS	154

INTRODUÇÃO – A DESUMANIZAÇÃO DO TRABALHO: O PREÇO DA SOBREVIVÊNCIA

“Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, “aceitam” fatalisticamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua “convivência” com o regime opressor” (Freire, 2022, p. 71).

Esta pesquisa emerge do exercício da minha atividade profissional na docência, iniciada em 2006 como atendente infantil. Nas próximas linhas, compartilho um passado de adoecimento que ainda hoje se faz presente em meu corpo, refletido em minhas memórias e impresso em meu coração. Dizer que está em meu coração significa reconhecer que as cicatrizes e dores sentidas pelo meu corpo ecoam como um alerta constante em minha prática profissional; não posso — e não quero — corroborar com os Sistemas que naturalizam o sofrimento do outro. Pelo contrário, busco, de forma contínua, alternativas que rompam com as práticas vigentes adotadas pelo Poder Público. Desejo contribuir com a construção de espaços de discussão e reflexão que promovam a desalienação dos sujeitos e do próprio Sistema público, em prol da promoção de situações de trabalho mais humanas — sobretudo para aqueles cuja sobrevivência depende diretamente do trabalho.¹

Minha jornada profissional se inicia no quadro efetivo da Secretaria de Estado de Trabalho, Assistência Social e Economia Solidária – SETASS, no ano de 2007, nesse momento o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul e o Município de Campo Grande assinaram o Termo de Transferência que previa a municipalização dos Centros de Educação Infantil do Estado para o Município de Campo Grande. Ao Estado coube a cedência de imóveis, móveis e servidores para o funcionamento das unidades, e, ao Município a gestão das unidades². Com a

¹ Desde aqui, talvez seja bom dizer, esta pesquisa faz uma distinção entre situação e condição, sendo fundamental para compreensão da articulação em evidência, a partir do “pensamento descolonizado” que o professor Marcos Bessa-Oliveira vem refletindo sobre diferentes coisas no contexto da arte, da cultura e da produção de conhecimentos (Educação, especialmente na Formação de Professores na Graduação em Arte e no Mestrado e Doutorado em Educação) a partir da docência, pesquisa e prática no ensino (graduação e pós-graduação), na produção artística e na reflexão epistemológica (teoria, crítica e filosófica); a saber: “Pois, considerando **nossa condição – colonizados de corpo e alma** – diferente das **situações dos povos originários** –, não sabemos viver livres com **corpos e almas em suas capacidades de viverem em situação comunal como “viver juntos”**, em sendo como comuna como vida em comunidade, nem fazendo-sendo a “ARTE. NATUREZA. CORPO. BIOGEOCORPOGRAFIAS DE VIDAS E MUNDOS.” como o *Buen Vivir* ou o *Vivir Bien*, a fim de “viver juntos/as/es” à toa no mundo” (Bessa-Oliveira, 2023, p. 6-7, grifos meus).

² Por meio do Decreto nº 10.000, de 13 de junho de 2007, o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, no ano de 2007, estabelece a municipalização dos 29 Centros de Educação Infantil Estadual.

municipalização dos Centros de Educação Infantil, pude experienciar condições *laborativas* de trabalho bem precárias e tão logo situações de adoecimento.

O período foi conflituoso pois a gestão era compartilhada entre as Secretarias Municipais de Educação e de Assistência Social, a manutenção da Unidade com materiais de higiene e alimentação, por exemplo, passava por dificuldades e éramos nós, servidores, que supríamos as necessidades das crianças com os materiais necessários mínimos, quando aqueles acabavam. A composição do quadro de professores foi lenta e as Unidades, num todo, funcionaram conosco, mão de obra dos servidores *abandonados* pelo Estado.

Não demorou muito para meu corpo sentir a precariedade naquele e daquele trabalho, aquelas 8 horas eram tão exaustivas e tensas que em menos de um ano naquela condição de Atendente Infantil – lotada num berçário com 25 crianças com faixa etária entre 4 meses e 2 anos –, meus braços começaram a desfalecer. 3 lesões na coluna cervical conduziram-me a readaptação. Impedida de pegar crianças no colo e com a necessidade de permanecer trabalhando fui designada para trabalhar em uma turma com crianças de 4 e 5 anos de idade; inicialmente sozinha, com a chegada de uma professora eu a auxiliava, mas tão logo concluisse o turno dela, era eu quem necessitava de auxílio, mas não dispunha.

As condições de trabalho permaneciam as mesmas e a situação de exaustão era como que uma rotina naquele ambiente abarrotado de crianças e com profissionais exauridos e sobrecarregados. Foram aquelas condições de trabalho que me foram impostas que me levaram à situação de adoecimento. Em pouco tempo meu corpo vivencia outra situação de adoecimento, o aparecimento de um nódulo nas cordas vocais, a rouquidão era outra situação de adoecimento, constante e sem melhora, o que culminou no meu pedido insistente de remanejamento para o órgão gestor de origem (Estado). Dado o afastamento, no ano de 2008, posso afirmar que senti um alívio, meu sofrimento físico-emocional chegava ao fim. Aquele ambiente educacional contradizia tudo o que havia aprendido na Universidade sobre Educação Infantil, tudo o que eu menos queria era para lá retornar. Tudo era demais naquele ambiente, trabalhávamos numa constante insatisfação e cansaço; dada a precariedade de alimentos, materiais de higiene e pedagógicos, valorização salarial e claro o número insuficiente de profissionais.

Em 2011 decido superar o trauma vivido por uma única razão: buscar melhores condições salariais. *A condição salarial impõe-nos situações de trabalho diversas: submissão às chefias, atuação em setores indesejados, desenvolvimento de atividades incompatíveis até com a nossa formação, entre outros que nos levam a submetermo-nos em condições como se essas fossem únicas situações.* À época, a docência oferecia um salário que me proporcionaria

melhores condições de vida por meio de uma única atividade laborativa, já que neste período eu trabalhava em 2 empregos, em 3 turnos, com carga horária de trabalho fracionada. Por meio de concurso público passo a compor o quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino – REME de Campo Grande-MS, como professora de Educação Infantil.

Já nos primeiros meses de docência o nódulo adquirido anteriormente retornou e com ele uma rouquidão que me fez fazer uso de microfone para ministrar as aulas. Minhas condições financeiras permitiram um bom acompanhamento médico, com profissionais especializados que conseguiram controlar o seu avanço. No entanto, com o passar dos anos o tratamento paliativo já não conseguia surtir efeito e a equipe médica recomendou uma readaptação. Negada por mim, dada a necessidade de ser efetivada num próximo concurso para alcançar a estabilidade financeira para a minha família (sou arrimo de família). No entanto, o mais improvável aconteceu, no ano de 2014 recebi um convite para compor a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, o descanso vocal era o que meu corpo precisava para se recuperar e continuar trabalhando em situações *outras* bem distintas da então experienciada. Retorno a Educação somente em 2018, na função de Coordenadora Pedagógica.

Dado esse breve relato, ao discorrer sobre a pesquisa *“Situações de trabalho e de saúde do professor: impactos no corpo, no ensino e na previdência social”*, me coloco como um corpo adoecido pela docência, que dadas as minhas condições materiais de arrimo de família, submeti meu corpo a limites extremos, por compreender que a única opção de sobrevivência e subsistência era o oferecimento da minha força de trabalho em troca de um salário – por vezes mínimo, para o sustento da minha família.

Talvez passe despercebida, para alguns, a discussão que nos propomos a realizar, especialmente por aqueles cujo corpo é sadio e permanece como são e cujas condições de trabalho não se assemelham às vivenciadas por aqueles que adoeceram — e continuam adoecendo. Pode ser, inclusive, que esta discussão seja considerada desimportante por não se restringir à já conhecida desvalorização salarial do professor. *Estes não são mesmo os nossos focos principais, por mais que talvez venham à tona enquanto se reflete acerca das condições e situações de trabalhos de professores.* O que aqui se propõe, entretanto, é uma reflexão mais profunda sobre a banalização e naturalização com que temos lidado com a historicidade da exploração dos corpos, dos saberes e da existência da classe trabalhadora subalternizada. *Da mesma forma, não propomos retomar as discussões sobre escravidão, mas é quase inegável afirmar que talvez vivamos, atualmente na Educação, processos escravocratas de professores permitidos por leis da Educação.* Em nossa discussão utilizamos, como exemplo, a realidade

da Educação, embora saibamos que não se trata de um caso isolado quando se fala em situações/condições de trabalho em nossa sociedade.

Neste estudo, apresentaremos dados quantitativos sobre a situação em que estão trabalhando ou não os/dos professores da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande/MS, evidenciando o crescimento dos afastamentos por tratamento de saúde, licenças, readaptações funcionais e aposentadorias por incapacidade permanente, decorrentes das atuais situações de trabalho a que são/somos submetidos. Trata-se de adoecimentos do “corpo” da educação, que revelam não apenas um colapso físico/mental do “corpo” dos professores, mas também do “corpo” institucional; logo, da Educação. Diante disso, propomo-nos a confrontar, por meio do pensamento descolonizado, os discursos e as políticas colonizadas que promovem pseudoenfrentamentos dessas realidades, problematizando as formas como o sofrimento docente tem sido invisibilizado por narrativas oficiais.³

Por isso, a proposta desta pesquisa é promover uma discussão que desperte, como um alerta, a consciência dos sujeitos — especialmente daqueles que atuam na docência — sobre o modo como o Sistema Oficial organiza e regula as relações e condições de trabalho sob a lógica do capitalismo. Trata-se de uma lógica que, ao priorizar a produtividade e a eficiência, descarta os trabalhadores quando já não “têm corpo” para o trabalho exigido. É urgente que tomemos consciência dessa realidade para, então, re-existirmos frente a esses Sistemas e reivindicemos alternativas de cuidado e atenção à saúde do professor trabalhador que não se limitem à aposentadoria precoce como única alternativa.

Numa perspectiva lógica, pactuada com os Sistemas vigentes, o enfrentamento à condição de trabalho atual se circunstanciará em discutir basicamente melhores salários para os professores. Diria, sem nenhuma modéstia, medida paliativa também em situação das condições que nos são impostas. Pois, em tempos não muito distantes, novas discussões acerca dos salários dos professores viriam à tona, pois, também sob o pacto do desenvolvimento e progresso, quanto mais se ganha de salário, mais precisa-se ter aumentado este para consumir mais a fim de ter cada vez mais e, logo, poder ter e sobreviver. Uma condição que cria situações que demandam novas estratégias que acabam sendo paliativas umas das outras. Mas não estabelece

³ “Entender que esta abordagem é *outra*, a partir do pensamento descolonizado, é fundamental, quase condição, para não escorregar na interpretação natural – naturalizada para nós a partir das imposições coloniais e de colonialidades, respectivamente, de homogeneização e de globalização, europeia e estadunidense – acerca dos assuntos corriqueiros na vida ocidental: trabalho, educação, formação, direito, dever, políticas públicas, escola, universidade, família, religião, classe social, gênero heteronormativo, raça, etc. Pois, se assim não o for, corre-se o risco de compreender esta discussão de forma equivocada, como simples e mero relatório sobre professores declarando-se doentes porque não querem trabalhar; como mais uma política que se diz pública que acabará por ser engavetada porque é pensada por pessoa privada de auxiliar o público; ou, pior ainda, da minha perspectiva, como lamentação individualizada de quem ocupa lugar na docência em escolas e/ou universidades públicas. Portanto, compreender que não falo de um lugar epistemológico moderno e/ou pós-moderno – de continuidades daqueles já aqui referendados (naturalizada para nós a partir das imposições coloniais e de colonialidades, respectivamente, de homogeneização e de globalização, europeia e estadunidense) – é obrigação para pensar-endo tudo que estou/estamos propondo de modo *paradigmático outro*: descolonizado a partir de um pensamento fronteiro que ocupa a exterioridade epistêmica” (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

situações diversas que evidenciam discutir as situações de trabalho atuais: as salas de aulas lotadas, falta de infraestrutura para desenvolvimento de atividades externas à sala de aula teórica, além de professores/as terem que trabalhar três turnos diários, 7 dias por semana de trabalho ininterruptos (todo professor “leva trabalho para casa”), quase sempre em escolas diferentes, sendo uma distante da outra, porque isso colocaria em evidência nossas reais condições de trabalho e as políticas estatais para a categoria (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Quando alienados a essas situações não temos nos questionado e mais ainda questionado o Estado sobre a exigência de corpo sadio para provimento de cargo público⁴ e o negligenciamento das condições que geram situações do adoecimento do corpo do trabalhador. O que queremos dizer é que para compor o quadro de servidores é necessário que o trabalhador demonstre ter requisitos de saúde que o torne apto ao trabalho, no entanto, o que o Estado tem promovido para combater os adoecimentos desses profissionais que têm desencadeado readaptações e aposentadoria por incapacidade exatamente por causa das *situações* a que são submetidos por causa do trabalho?

Estando cedida desde o ano de 2021 ao Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande – IMPCG, tive conhecimento da existência da Lei n. 5.136, de 27 de dezembro de 2012, que se refere a Política Integrada de Atenção à Saúde do Servidor Público Municipal – PIASS, gerada em meio a fóruns de discussões com lideranças sindicais e representantes do Poder Executivo Municipal, com as seguintes finalidades: reorganizar a Perícia Médica dos servidores ativos e aposentados, promover a vigilância e a assistência à saúde do servidor. Pensada com lideranças sindicais e o poder público, a Política instituiu o Comitê Gestor do Subsistema de Atenção à Saúde do Servidor – CGSSS, que tem na sua composição representantes sindicais das categorias funcionais da Prefeitura Municipal de Campo Grande – PMCG e demais representatividades, com a incumbência de subsidiar a Administração Municipal nos casos relativos à saúde e qualidade de vida dos servidores.

A forma como o Poder Público realiza a gestão dos seus trabalhadores evidencia que, mesmo ciente do crescente número de servidores adoecidos — e do impacto financeiro que isso acarreta aos cofres públicos, diante das contratações necessárias para substituir os profissionais em licença, readaptação ou aposentadoria — pouco ou quase nada tem sido feito para enfrentar essa realidade. Trata-se de um “gasto em dobro” com pagamento de proventos, que não encontra respostas efetivas nem do ponto de vista da saúde dos professores, tampouco no gerenciamento dos recursos públicos. A desimportância atribuída à “coisa pública” — seja ao

⁴ O artigo 9º, inciso VI, da Lei Complementar n. 190, de 22 de dezembro de 2011, estabelece requisitos mínimos para investidura em cargo público, qual seja “comprovar, em exame médico-pericial oficial do Município, que possui aptidão física e mental para o exercício das atribuições do cargo e/ou função.”

trabalhador ou aos recursos, como já mencionado — revela-se não apenas como uma forma de negligência social, mas também como uma incoerência frente aos princípios de economicidade que orientam a administração pública. Tal postura torna ainda mais contraditório o discurso de gestores públicos — em Campo Grande e em tantas outras localidades — que afirmam prezar pela contenção de gastos e pela responsabilidade fiscal, ao mesmo tempo em que ignoram os custos financeiros adicionais decorrentes da contratação de mão de obra, em vez de investir em ações de promoção da saúde e prevenção de agravos entre seus trabalhadores.

Nos questionamos, agora enquanto pesquisadores da área de Educação, até que ponto as situações precárias de trabalho enfrentadas pelos professores, ao resultarem em afastamentos temporários corriqueiros, impactam diretamente a aprendizagem dos estudantes. Considerando que a constante troca de docentes ocasiona descontinuidade no processo pedagógico, compreendemos que, sim, há perdas significativas na relação ensino-aprendizagem. A ruptura no vínculo entre professor e aluno, desencadeia a fragmentação do planejamento e descontinuidade metodológica do ensino.

Aspectos comerciais e até quase industriais, ligados exclusivamente ao Sistema do Trabalho, em busca de, cada vez mais, mão de obra operária para ampliar recursos de cada vez menos pessoas, estão adentrando as Universidades [e espaços escolares] como se essas tivessem que corresponder restritivamente a este legado já histórico. Logo, não estou dizendo que a Universidade [e a escola] não deve corresponder ao Sistema do Trabalho, mas estou ressaltando que a Universidade [e a escola], como a entendemos como espaço de trans-formação (social, político, crítico, cultural e até econômico vinculado aos outros) não deve restringir-se a sistemas que querem mundos cada vez mais comerciais (industriais) e menos humanizados (Bessa-Oliveira, 2024a, p. 10).

Em Campo Grande-MS, segundo dados do Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande – IMPCG, atualmente 6.247 (seis mil, duzentos e quarenta e sete) professores são servidores de carreira (efetivos) e contribuem para o Regime Próprio de Previdência Social – RPPS⁵. Consta-se que o adoecimento quando se torna impeditivo para as atividades do cargo/função o professor é conduzido a readaptação e posterior aposentadoria, tal situação gera um impacto na Previdência Social. Isto é, quando o corpo do professor já não atende mais às necessidades do trabalho e é aposentado precocemente a previdência municipal tem “perdido” um contribuinte e “ganhado” um beneficiário que passa a ter os seus proventos pagos pelos fundos previdenciários e não mais pelo Poder Público (Prefeitura). Essa situação contribui para o aumento do déficit financeiro atuarial da Previdência, pois o servidor na condição de ativo contribui mensalmente para o IMPCG com um percentual de 14% dos seus rendimentos, o que

⁵ Fonte: Relatório de Reavaliação Atuarial do Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande – Data base da reavaliação: dezembro/2024.

dizem já não ser suficiente para atender demandas em futuros breves, não somente das previdências municipais. O/a aposentado precocemente pode vir a deixar de contribuir⁶ e ainda aumentar a despesa para o RPPS/IMPCG, pois de acordo com o § 2º, do artigo 201, da Constituição Federal o trabalhador não pode receber proventos de aposentadoria inferior a um salário mínimo, e dada a reforma previdenciária em 2021 o servidor só continua a contribuir para a previdência quando seus proventos superam a 3 salários mínimos.

Diante dessa realidade, com exemplos tão simples, mas reais, inclusive de prejuízos financeiros ao próprio Sistema, nos inquietamos porque o sistema educacional e a previdência social parecem não buscar soluções efetivas para enfrentar o aumento de tais situações de adoecimentos diversos. Os professores estão adoecidos. O sistema educacional está adoecido. Logo, a sociedade parece adoecida e acostumada com tais situações. Até quando nos sustentaremos, sem entrarmos em uma falência sistêmica coletiva?

Entretanto, os mesmos sistemas estatais que poderiam propor alternativas concretas para prevenir o adoecimento de seus trabalhadores mostram-se inertes, justamente por não vislumbrarem possibilidades sistêmicas que transcendam a lógica societal vigente — uma lógica sustentada na obrigatoriedade de trabalhar para, supostamente, alcançar a possibilidade de ser mediada pelo imperativo de ter cada vez mais, ou seja, de consumir: capitalista globalizada. Nessa lógica produtivista, o corpo é concebido exclusivamente como instrumento de trabalho. Mas quando esse corpo começa a dar sinais de exaustão, quais têm sido, de fato, as ações do Poder Público para mitigar os impactos negativos sobre o ensino, a previdência social e a própria administração pública? A ausência de respostas efetivas revela desinteresse político e uma racionalidade que naturaliza o sofrimento do trabalhador como efeito colateral do sistema.

Portanto, a questão não se trata em expandir o sistema capitalista de organização do trabalho, mas em construir alternativas capazes de restringir sua influência sobre as vidas adoecidas dos trabalhadores. Partindo dessa premissa, esta pesquisa se propõe a investigar a seguinte problemática: Embora as estruturas de poder que regem o trabalho não sejam mais “exatamente as mesmas” da era colonial — tendo sido, em tese, “superadas” —, é evidente a permanência das marcas e da influência da colonialidade nas políticas públicas voltadas à saúde e à atenção ao trabalhador adoecido. Essa permanência revela uma continuidade histórica de

⁶ De acordo com o § 2º, artigo 19 da Lei Complementar n. 415, de 8 de setembro de 2021, a contribuição previdenciária incidirá sobre o valor dos proventos que supere três salários mínimos, aqueles que após o cálculo previdenciário vierem a ter rendimentos inferiores ao citado, deixarão de contribuir para Previdência Social.

exclusão, dominação e controle que ainda opera na configuração dos corpos para o trabalho dentro da lógica capitalista?

Os meus gritos, na perspectiva de Catherine Walsh (2023), são gritos pela passividade discente – que tudo tem permitido na universidade sem minimamente demonstrar discursividade crítica discente descente –, mas, mais ainda pela incapacidade de um pensar crítico-revolucionário contra-hegemônico institucional com participação efetiva do capital; meus gritos são pela falta de pensamento crítico docente contra a hegemonia institucional que pactua ao desenvolvimentismo produtivista supostamente intelectual e social, já que estes correspondem, cada vez mais, ao numerário demandado, cada vez mais, pelo capital global que finge nos incluir para continuar dominando (Bessa-Oliveira, 2024a, p. 13-14).

As relações coloniais, racistas e sexistas, consolidadas a partir do século XVI, ainda persistem no mundo contemporâneo, sustentando a ideia de que o corpo feminino — especialmente o corpo feminino negro — e o corpo negro masculino são naturalmente disponíveis para a exploração pelo trabalho.

Seria uma alternativa do Sistema enfraquecer esses corpos da docência a ponto de promover mais reformas educacionais que desmontem a escola pública? Estaria o poder público negligenciando as situações de trabalho exploratórias da docência por ser ela uma profissão majoritariamente feminina? Diversas são as hipóteses que podem ser levantadas para compreender as razões da negligência do Estado diante da vida humana. Afinal, para o Estado, que vidas realmente têm valor? O poder de decidir quem vive e quem morre está, de fato, em suas mãos. Resta questionar: quanto de dor e morte carregam seus gestores?

Nos perguntamos também: *As condições de trabalho não estão sendo tendenciosamente “empurradas” para lugares (inovação, tecnologia, internacionalização, número que comprovam aptidão a créditos internacionais por parte dos diferentes níveis da educação (educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; educação superior) que pioram as situações de trabalho docentes?*

[...] é imprescindível que a Educação – por meio de Universidades e Escolas com seus membros, talvez mais aquelas que essas (já que da minha ótica são elas quem transformam aqueles/as que vão atuar nas escolas com perfil trans-formador) – esteja totalmente, de corpo e alma, envolvida com o projeto de “reestabelecimento”, não mais de sustentabilidade sozinha, da vida natural no planeta. Pois, “Consumo e Produção”, sem “Arte, Cultura e Comunicação”, como nós queremos entendidos pela sociedade, vão, cada vez mais, descredibilizar as “tecnologias”, “inovação”, “internacionalização” (interculturais) dos “Povos Originários e Comunidades Tradicionais” ao contemplá-los apenas nas lógicas de flexibilização e/ou extensão institucionais que parecem ter mais fins comerciais, produtivistas, consumistas e desenvolvimentistas de ordem moderna/global financeira (Bessa-Oliveira, 2024a, p. 34-35).

Em face do exposto, esta pesquisa está organizada da seguinte forma: no **Capítulo 1 – “Caracterização do trabalho sob a ótica da colonização”**, será apresentada uma discussão sobre a organização exploratória do trabalho no período da colonização das Américas, com

ênfase na divisão e exploração da força de trabalho a partir da lógica da etnização ou racialização, conforme afirma Aníbal Quijano, bem como na influência das colonialidades do poder sobre as formas de trabalho, também abordadas pelo autor, a fim de evidenciarmos comparativamente, nos capítulos seguintes, como essa organização de exploração, por outros vieses, ainda persiste.

Essa discussão considera a trajetória histórico-colonial da organização do trabalho desde a constituição das Américas e do Brasil, destacando como a colonização e o processo de colonialidade do ser, impostos sobre os sujeitos nativos, reorganizaram profundamente a sociedade em escala mundial, tendo a Europa como centro hegemônico. Tal reorganização se deu por meio da racialização e da precarização do trabalho como formas de exploração e dominação, sendo as Américas — e, em particularmente, o Brasil — pontos centrais de desenvolvimento dessa experiência em construção. *Haja vista que, em muitos casos, continuamos, por exemplo, sendo “importante” fornecedor de matéria-prima para produção de produtos altamente tecnológicos europeus e estadunidenses que importamos.*

Naturalmente, essa discussão nos remete tanto ao passado — o período da colonização — quanto ao presente — a contemporaneidade —, o que demonstra que esse constante movimento de ida e volta na “história” tem por objetivo evidenciar que as formas perversas de exploração do passado ainda sobrevivem, transmutadas nas colonialidades que persistem no presente. Por não nos reconhecermos como sujeitos históricos inseridos em uma cadeia social de organização vertical (Grosfoguel, 2012), aceitamos, muitas vezes sem questionar, a classificação imposta entre quem pode conquistar e dominar e quem deve servir — o conquistador e o conquistado. Com isso, compreendemos que esse mesmo processo histórico tem perpetuado e controlado nosso modo de ser, viver e trabalhar — quem controla o trabalho e quem é controlado no ato de trabalhar, como afirma Marcos Bessa-Oliveira (2024).

Torna-se evidente que um dos efeitos da colonização foi a consolidação e expansão do sistema capitalista que culminou na emergência de uma força de trabalho abundante, moldada para atender às demandas do mercado e aos interesses do capital em desenvolvimento. *A colonização é a base fundante do capitalismo. E, na atualidade, este não sobreviveria sem aquela que, agora, transmutada pelas colonialidades do ser, ter, saber, sentir e fazer corroboram a manutenção e ampliação, cada vez mais, do capitalismo como o conhecemos.* Enquanto trabalhadores assalariados em Campo Grande/MS, tivemos por longos anos nossos direitos funcionais sistematicamente negados. Sentimo-nos de mãos atadas diante das frequentes justificativas para a não efetivação de direitos legalmente assegurados, sendo obrigados a continuar trabalhando sob as mesmas cobranças e condições precárias de trabalho.

Resta-nos, portanto, “reagir não apenas contra a força de um imaginário histórico, mas também contra a atualidade desse imaginário hoje” (Mignolo, 2020, p. 90). Contudo, não é possível transformar o presente sem compreender como ele foi historicamente organizado. Afinal, não se descoloniza aquilo cuja colonização nunca foi reconhecida ou sequer admitida como tal.

No **Capítulo 2 – “Trabalho e Educação”**, discutiremos sobre a relação Trabalho e Educação, nos detendo no papel que a escola desempenha dentro do sistema capitalista, na proletarização do trabalho e nas tensões que atravessam a atividade docente. Afinal, *a escola e a universidade são, também, instâncias sociais e, por conseguinte, participam das mesmas condições políticas que outras entidades sociais* (Bessa-Oliveira, 2024). Do mesmo modo, *como advertido por Walter Mignolo, se o museu e a universidade são duas instâncias chave da colonização do ser e do saber, respectivamente, a escola é hoje a instância que pode ser chave na manutenção da colonização do corpo para o trabalho se continuar de-formando ao invés de trans-formar* como salienta também Marcos Bessa-Oliveira.

Demonstraremos que a escola tem seu trabalho organizado conforme as lógicas mercadológicas herdadas das dinâmicas do trabalho industrial, desconsiderando, muitas vezes, que o objeto do trabalho docente é a interação com outro ser humano. Nessa lógica, as tecnologias e os aparatos digitais tornam-se meramente instrumentos e/ou ferramentas operacionais, utilizados, segundo regulações externas, que prescrevem modos de trabalhar. Desde já, é importante ressaltar que não se trata, aqui, de uma rejeição à necessária atualização — inclusive tecnológica — do sistema educacional brasileiro.

A proletarização do trabalho docente, vinculada a uma racionalidade neoliberal, tem submetido os professores a jornadas de trabalho cada vez mais extensas e intensas, marcadas por uma constante situação de exploração, cansaço e adoecimento⁷. *Desta forma, o/a professor/a se obriga trabalhar em diferentes escolas e com números cada vez maiores de estudantes nas salas de aulas, todos os dias, visando teoricamente “melhores” salários sem se atentar para o desgaste físico e emocional em que está se condicionando.*

⁷ De acordo com os dados disponibilizados pelo Censo Escolar/2023, temos a seguinte situação de trabalho: 31,3% docente que, em geral, tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas; 27 % docente que, em geral, tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa; 24,5% docente que, em geral, tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; 6,9% docente que, em geral, tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas; 6,5% docente que, em geral, tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas e 3,8% docente que, em geral, tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Fonte: Censo da Educação Básica 2023/INEP.

No **Capítulo 3 – “Adoecer não é a solução: Políticas Públicas Municipais para a saúde do professor”**, evidenciaremos qual tem sido o papel da Política Integrada implementada pela Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS, de atenção à saúde do servidor público municipal no enfrentamento às situações de adoecimento dos professores, correlacionando, se assim for, essas com os dados quantitativos de servidores que vivenciam tais condições.

No **Capítulo 4 – “A desalienação do professor como alternativa para situações mais humanas de trabalho”**, discutiremos sobre a necessidade de rompimento com a matriz reprodutora de desigualdades, como alternativa para descolonizar a estrutura organizacional colonial/capitalista/moderna do trabalho do professor na rede municipal de ensino ainda em franca evidência na atualidade, claro, não somente em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, mas que ocorre de modo quase geral no país inteiro.

A intensificação das atividades docentes, aliada à precarização das condições de trabalho, tem provocado impactos significativos na saúde dos profissionais da educação, refletindo-se em altos índices de afastamentos para tratamento de saúde, processos de readaptação funcional e aposentadorias precoces por incapacidade permanente. *Impactos que, muitas vezes, sequer resolvem os problemas, menos ainda dos professores, mas da própria gestão estatal da Educação que, como já dito, acaba tendo que arcar com uma folha de pagamento dobrada.*

A escolha por investigar essa temática justifica-se pela necessidade de compreender as raízes estruturais do sofrimento docente, superando análises individualizadas e fragmentadas. As situações precárias de trabalho não se restringem à infraestrutura física das escolas, mas abrangem também a sobrecarga laboral, a desvalorização profissional, a violência institucional e a responsabilização do professor pela política de “fracasso escolar”, além da ausência de políticas públicas efetivas voltadas à promoção e à proteção da saúde do trabalhador da educação. *Além de intensificar esse adoecimento docente, a quase ausência dos pais e/ou familiares e responsáveis no processo educacional familiar dos estudantes que chegam nas escolas cada vez mais agressivos e desinteressados pela própria escola.*

Nesse sentido, esta pesquisa propõe-se a analisar os vínculos entre as condições de trabalho docente, os ordenamentos jurídicos que regulam e normatizam essa atividade, e as situações de adoecimento dos professores. Para tanto, adota-se como categoria analítica a perspectiva epistêmica do pensamento descolonial, a qual interpreta a realidade educacional e o mundo do trabalho *a partir* da vivência dos sujeitos/trabalhadores subalternizados, em contraposição à ótica do Poder Público, que frequentemente subordina a vida desses trabalhadores à lógica do capital por questões de *colonialidades do poder*.

Os objetivos da pesquisa estão centrados em: caracterizar o trabalho num contexto histórico de colonização; verificar a influência do capital na organização do trabalho e da escola e quantificar os afastamentos, as readaptações e os benefícios previdenciários concedidos por incapacidade permanente, no período de 2023 a 2024, aos professores da rede municipal de ensino de Campo Grande-MS, interpretando esses dados à luz de uma crítica à naturalização do sofrimento docente no contexto neoliberal. O período em questão corresponde exatamente o mesmo prazo relacionado à realização desta pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC/UEMS).

Por fim, busca-se verificar a existência de políticas públicas e ações promovidas pelos órgãos de controle da rede municipal voltadas à prevenção de agravos, promoção e acompanhamento da saúde dos professores. Caso identificadas, tais iniciativas serão analisadas quanto à sua natureza, abrangência e efetividade reais ou não.

Dessa forma, o estudo visa não apenas contribuir para o campo acadêmico, mas também provocar reflexões e se possível transformações no âmbito das políticas educacionais e de saúde do trabalhador, fortalecendo o compromisso com uma educação pública mais justa, humana e emancipadora e de qualidade, tanto para o trabalhador, quanto para aos estudantes.

CAPÍTULO 1 – CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO SOB A ÓTICA DA COLONIZAÇÃO

“A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial. A expressão ‘colonialidade do poder’ designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. [...]. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial” (Grosfoguel, 2008, p. 126).

Dada a colonização nas Américas e suas consequências mundiais, o trabalho passou a ser para o homem a sua essência e não uma atividade para sua subsistência. Com a implantação de um Sistema que tem a acumulação de riquezas como premissa para suas existências, as relações sociais foram constituídas em torno do capital. E como estratégia para sua manutenção e permanência, as relações de controle no trabalho são, comumente, ainda organizadas por meio da denominação e classificação de raças, onde o europeu continua sendo superior e os nativos das Américas, como classificados no passado, permanecem inferiores/inferiorizados.

1.1 – A etnização da força de trabalho a partir da constituição das Américas

A história não deve ser compreendida apenas como um instrumento pragmático para o conhecimento de fatos e contextos sócio-históricos. Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 23) nos alerta sobre o poder presente nas histórias que são contadas, quem detém o poder da narrativa controla a história. A autora afirma ainda que “[...] se você quiser espoliar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele [...]”, pois há o risco de reduzir a complexidade da experiência humana a uma única narrativa. Dessa forma, a história deve ser entendida como um campo plural, que contribui para a compreensão das múltiplas formas de constituição e organização das sociedades, de suas culturas, da política, da economia, dos saberes e dos diversos modos de ser, viver, conviver e trabalhar. Conhecer a história criticamente é refletir sobre diferentes perspectivas

[...] Comece a história com flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente. Comece a história com o fracasso do Estado africano, e não com a criação colonial do Estado africano, e a história será completamente diferente [...] (Adichie, 2019, p. 23-24).

Ao tratar da constituição das sociedades, é necessário revisitar o período da colonização das Américas, ocorrido no início do século XVI, por ser uma referência no processo de etnização da força de trabalho em escala mundial. *Ao falarmos do trabalho, após o período colonial, no Ocidente, todas as sociedades estão envolvidas: dos europeus que controlaram a força do trabalho com a escravidão e a assimilação sobre indígenas; dos estadunidenses que mercantilizaram e comercializam o planeta desde a idade pós-moderna; até as Américas que são os espaços de experimentação e fecundação de um e de outro (imposição da assimilação (escravocrata e apagamento) até a globalização (pela homogeneização) até os dias de hoje.* A colonização das Américas foi marcada pela chegada dos europeus e, no caso do Brasil, especificamente pelos portugueses. A história registra que essa nação europeia foi impulsionada pela necessidade de estabelecer novas rotas comerciais e pela busca por terras e recursos naturais que pudessem ser convertidos em riqueza e poder.

As terras avistadas no território, então denominado pelos portugueses como Terra de Santa Cruz, dispunham de tudo o que buscavam, vasta extensão de terras férteis, abundância de recursos naturais e população dócil, que poderia ser utilizada e controlada como força de trabalho. *Haja vista a ideia de os indígenas brasileiros terem resistido à totalidade do controle colonial, esses ainda sobrevivem com partes das suas culturas originárias, mas também têm, hoje, títulos de preguiçosos e até de imprestáveis para o trabalho operário.* Assim, teve início a colonização, marcada pelo uso desenfreado da natureza e de seus recursos, bem como pela imposição de uma diferenciação entre colonizadores e colonizados. *Não de meros descobridores exploradores e colonos como a história hegemônica insiste em contar.* Esse processo visava ao crescimento econômico contínuo e à acumulação de bens materiais, culminando em uma profunda reorganização social da civilização mundial, por meio da racialização e etnização das relações sociais.

Não é muito difícil de reconhecermos hoje que o processo colonial europeu, em especial em relação à América Latina, mais especialmente no caso do Brasil, deveu-se à expansão territorial e ao controle das riquezas naturais assim como a colonização de outras localidades. Mas, igualmente, não podemos descartar que a colonização europeia também esteve ancorada no controle dos corpos e na expansão da consciência de que riquezas naturais e corpos sob controle seriam fundamentais para sustentação e manutenção de controle no futuro. Quero dizer com isso que o controle subjetivo é determinante para o controle do corpo para o trabalho: difundir a ideia do querer ter fez com que se mantivesse na atualidade o desejo de querer ser por meio do ter que ter a qualquer custo. Assim, a obrigatoriedade do ter que trabalhar é resultante primeiro da consciência implementada no processo de colonização das Américas (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Nota-se que a colonização europeia nas Américas está intrinsecamente ligada à organização exploratória do trabalho. Não revisitar esse período histórico seria continuar

compactuando com a ideia de que as barbáries cometidas contra os povos originários — nativos daqueles territórios — foram legítimas e necessárias ao “desenvolvimento”, além de naturalizar as condições de trabalho existentes na contemporaneidade, como se não devessem ser questionadas, uma vez que, no passado, teriam sido ainda piores. Do mesmo modo, como também afirma Marcos Bessa-Oliveira, “se o corpo preto/negro/pardo – indistintamente da classificação que se faça hoje para amenizar a racialização em determinados contextos – foi escravizado, e isso muito bem reconhecemos (quase sem reclamar), não podemos desmentir que esses mesmos corpos continuam subjugados aos de outras “cores” (2024, s/p).

Na docência, por exemplo, é latente o discurso de que a educação pública sempre foi precária. No entanto, ao continuarmos reproduzindo esse discurso sem reflexão crítica, corremos o risco de naturalizar as condições precárias de trabalho, perpetuando essa realidade. Afinal, sem a consciência da existência da precariedade e da superexploração da força de trabalho, não há resistência que possibilite a transformação — apenas conformidade. É evidente que todas as formas de trabalho são exploradas, embora algumas apresentem condições melhores do que outras. Contudo, todas estão submetidas à mesma lógica de um sistema gerencialista e exploratório, *produtivista e comercial*; o que as diferencia, como já mencionado, são as condições concretas de trabalho vivenciadas em cada contexto.

Pensando nisto, Nelson Maldonado Torres afirma que:

Foi no contexto desse maciço empreendimento colonial, o mais ambicioso na história da humanidade, que o capitalismo, em relação econômica e social já existente, se conjugou como formas de dominação e subordinação, que foram centrais para manter e justificar o controle sobre os sujeitos colonizados nas Américas (Maldonado-Torres, 2022, p. 14-15).

Desde então, uma das contradições mais alarmantes dessa época está no conceito de progresso e Modernidade/Modernização que os ocidentais/europeus idealizaram para justificar suas barbáries, nessa macronarrativa de desenvolvimento humano, ou melhor dizendo modernidade àqueles vistos bárbaros. Ramón Grosfoguel (2008) destaca que o processo de expansão colonial, nas Américas, eminente da visão de mundo dos colonizadores europeus e de seus objetivos, provocou transformações sociais e legitimou a concepção eurocêntrica racista sobre os demais grupos sociais colonizados, segundo ele:

[...] as diferentes formas de trabalho que se encontram articuladas com a acumulação de capital no âmbito mundial são distribuídas de acordo com esta hierarquia racial; o trabalho coercivo (ou barato) é feito por pessoas não-europeias situadas na periferia, e o “trabalho assalariado livre” situa-se no centro (Grosfoguel, 2008, p. 123).

O padrão de poder que se estabelece proveniente da classificação social universal dada pelo “processo de produção da cor”, como referenda Aníbal Quijano (2009), reverbera também na Educação, seja no direito ao acesso e a permanência a educação, seja na organização do

trabalho. A educação pública doada pelos burgueses (no processo de industrialização) privilegiou as formas hegemônicas de segregação social e racial ao estabelecer quem seriam os destinatários dessa educação mínima, que segundo Miguel Arroyo (2015, p. 26), são os “trabalhadores empobrecidos, os negros, camponeses [...] grupos sociais inferiorizados e marginalizados aparecem apenas como destinatários agradecidos de decisões avançadas ou conservadoras das elites governantes”.

Immanuel Wallerstein (2007), por sua vez, corrobora com tais pensamentos ao afirmar que a ideologia racista é uma forma de controle não só da força de trabalho mundial, mas de padrões de organização social e política sobre aqueles que são considerados inferiores dada a sua “etnização”:

O elemento crucial é que a “etnização” da força de trabalho mundial requer uma ideologia racista, cujos termos definem amplos segmentos da população mundial como subclasse, seres humanos inferiores e, portanto, merecedores de qualquer destino que afinal lhes caiba na luta social e política imediata (Wallerstein, 2007, p. 104).

A ganância de uns tornou menos humano outros e reconfigurou a forma de ser, viver, conviver e trabalhar dos povos que por eles foram colonizados, essa mitologia utópica se consolidou como “uma concepção de *humanidade* segundo a qual a população do mundo passou a ser diferenciada em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (Quijano, 2009, p. 75).

A história da América foi transcrita e reproduzida por longos anos nos Manuais Didáticos escolares como “descobrimento”, pois o processo histórico da constituição de um povo e sua civilização tem sido narrado e situado tendo como referência quem controla essa narrativa, ou seja, “a história universal contada por Hegel é *uma* história universal na qual a maioria dos *atores* não teve a oportunidade de ser também *narradores* (Mignolo, 2020, p. 41). Isso justifica as políticas internacionais de trabalho, de educação, de organização social que permanecem controlando todas as formas de regulação de vida no Brasil e nos demais países do Sul Global considerados como subalternizados e em desenvolvimento.

O Terceiro Mundo não foi inventado pelas pessoas que **habitam o Terceiro Mundo**, mas **por homens e instituições, línguas e categorias de pensamento do Primeiro Mundo**. A teoria da dependência foi uma resposta ao fato de que o mito do desenvolvimento e da modernização ocultava que os países do Terceiro Mundo não podiam desenvolver-se nem modernizar-se sob condições imperiais (Mignolo, 2017, p. 19, grifos meus).

Esta história global eurocêntrica sobre as Américas, contada e recontada nesses manuais, apresenta uma justificativa romantizada dos motivos sobre a expansão europeia e uma naturalização um tanto surreal de toda violência e genocídio praticados em nome do

desenvolvimento. As motivações econômicas dos invasores se sobrepuseram às civilizações invadidas que viram seus territórios já habitados serem dominados, explorados e seus corpos controlados e consumidos como se fossem apenas mais uma mercadoria necessária para esse processo de expansão.

E há quem veja, no “en-cobrimento” (Dussel) e na lógica de desenvolvimento e progresso (Acosta), a quaisquer custos, no caso do Brasil, essas como nossas salvaguardas. Primeiro, porque, segundo esses interessados e/ou desavisados das barbáries cometidas no passado histórico e/ou nas maledicências ainda cometidas hoje baseadas naquelas, fomos salvos de sermos, ainda hoje bárbaros porque o Primeiro Mundo (europeu) nos trouxe a civilidade, o cristianismo a ciência, entre outras baboseiras, que nos tiraram do limbo das cavernas; segundo, ainda mais, porque os bem formados nas culturas hegemônicas (subalternizados ou oprimidos-opressores, para usar termos Freireanos), quando se veem como colonizadores preferem continuar acreditando que o desenvolvimento e progresso (Inovação, Tecnologia e Internacionalização) dentro de um sistema que insiste em um matar o outro, literalmente, para sobreviver é a nossa salvação e única forma, pasmem, de purificação dos corpos, das almas e dos conhecimentos que o inferno, um dia, haverá de comer (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

O “descobrimento” do já habitado território e do deslumbramento da riqueza de recursos naturais e de metais preciosos encontrados nessa terra, colocaria os europeus em vantagem, pois a possibilidade de a partir da extração e da comercialização desses recursos a Europa se tornaria uma grande potência, como de fato ocorreu.

Se durante muito tempo o descobrimento foi a nossa história romântica da ideia de Brasil e de América Latina, hoje é menos romântico e, em proporção e medida ainda maiores, o descontentamento ao descobrirmos que fomos encobertos como ressalta Enrique Dussel acerca da construção do projeto de modernidade europeia de 1492 como o ano de constituição da Europa Moderna como “mito” de modernidade e salvação ao resto do mundo, especialmente aos invadidos e en-cobertos para ressaltar a “Nova Era” da luz sobre as trevas (terras) bárbaras. Tal fato é imprescindível para discutir o trabalho docente como in-consciente em si da sua atuação em ressaltar tal fato do en-cobrimento como descobrimento à medida que um levou à ignorância milhões de outros em relação à colonização dos seus corpos, ainda hoje, em prol do trabalho como exclusividade para o enriquecimento. Pior ainda, parodicamente, é compreender que o trabalho docente acabou por en-cobrir também até mesmo a sua situação atual em função das condições de submissão ao trabalho que lhes foram impostas. Assim, trabalhar para ter é sinônimo direto de controlar o corpo para obedecer à ideia de que ter que ter é descobrir e não en-cobrir as mazelas que o corpo sente (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

A possibilidade de poder mundial, portanto, resultou na etnização para subjugação dos povos nativos dessas terras, dado os traços fenóticos, a língua e a cultura serem diferentes dos europeus, a Europa deu início a um projeto de *re-identificação histórica*, como afirma Aníbal Quijano (2005, p. 117): “com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenóticos dos colonizados e a assumiram como característica emblemática da categoria racial”. Evidentemente, esses sujeitos passaram a ser vistos pelo mundo todo como indivíduos que poderiam ser explorados.

Quer seja, então, dada a expansão do colonialismo as relações políticas e econômicas que se estabeleceram partiram do princípio do etnocentrismo e as novas identidades idealizadas amparadas na conotação racial foram e ainda são capazes de justificar o controle e subjugação daqueles que não se assemelham aos europeus e estadunidenses. Neste sentido, toda classificação racial ali construída que não tinha como base a pureza da brancura europeia passou a pertencer aos colonizáveis, e, portanto, destinados exclusivamente ao prazer sexual, ao trabalho e a obediência daqueles que os *de-finiram* como bárbaros, inferiores e sem almas (Bessa-Oliveira, 2024).

[...] todas as experiências, históricas, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (Quijano, 2005, p. 121).

Essa condição de inferioridade imposta aos sujeitos nativos desse território, por meio do controle da subjetividade do seu ser, fez parte de um projeto ainda maior de dominação/exploração para fortalecer o processo de extração dos recursos naturais das Américas que se desencadearia num Sistema não só econômico, mas num sistema que controla todas as relações sociais mundialmente.

Logo, os sistemas sociais históricos anteriores a colonização seriam substituídos, os indivíduos que viviam em harmonia em seus núcleos familiares/comunitários, com padrões de vida e organização social que lhes permitiam viver e conviver com a natureza e usufruir dos seus recursos de forma que sua produção lhes garantiam a subsistência e não a acumulação de bens, dão lugar forçadamente a um sistema de organização sistêmico que objetivava/objetiva controlar todos os processos de produção, desde o de produção/extração até ao de consumo de bens materiais, para dessa forma acumularem riqueza e exercerem o poderio mundialmente.

A esse sistema dá-se o nome de capitalismo, que de acordo com Immanuel Wallerstein (2007) é um sistema social que resulta do uso da força de trabalho nos processos produtivos com o objetivo de acumulação de capital, esse sistema implantado precisou então reorganizar a sociedade, vejamos:

[...] o capitalismo histórico inclui a ampla mercantilização de processos – não só os de troca, mas também os de produção e de investimentos – antes conduzidos por vias não mercantis. No anseio de acumular cada vez mais capital, os capitalistas buscaram mercantilizar cada vez mais esses processos sociais presentes em todas as esferas da vida econômica. Como o capitalismo é centrado em si mesmo, nenhuma relação social permaneceu intrinsecamente isenta de uma possível inclusão. O desenvolvimento histórico do capitalismo envolveu o impulso de mercantilizar tudo (Wallerstein, 2007, p. 18).

Mercantilizar tudo e todos, assim esse sistema se consolidou, um sistema-mundo em tempos “modernos”, de desenvolvimento e crescimento. “Sob o rótulo de progresso e desenvolvimento, hoje social, político e até cultural, acrescentados à base ideológica econômica do capitalismo, corpos periféricos são empurrados ao trabalho diário como se fosse a salvação de si por ter” (Bessa-Oliveira, 2024, s/p). Dada essa afirmação o sistema capitalista foi se expandindo como uma prática social de produção de bens consumíveis por meio do trabalho, da mercantilização dessa produção e da acumulação de riqueza (seu objetivo maior).

Assim,

Na medida em que aquela estrutura de controle do trabalho, de recursos e de produtos consistia na articulação conjunta de todas as respectivas formas historicamente conhecidas, estabelecia-se, pela primeira vez na história conhecida, um padrão global de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos (Quijano, 2005, p. 118).

Esse novo padrão de poder sobre e para o trabalho codificou a ideia de raça e do dualismo conquistadores/conquistados para legitimar as novas formas de identidades produzidas pelo sistema capitalista. As relações de superioridade/inferioridade configuraram na estruturação social, política e econômica considerando que “as Américas foram concebidas como parte da extensão da Europa e não como sua diferença” (Mignolo, 2020, p. 89). A América não agregou no sentido de colaborar para esse desenvolvimento, ela foi explorada a ponto de ser e ter sua cultura e história invalidadas e seus corpos dominados para o trabalho.

As diferentes Américas (Latinas) não constituem parte significativa do todo da história das próprias Américas se não como contexto geográfico de exploração para o mundo ocidental. Mais, ou seria melhor dizer menos ainda, as Américas constituem parte importante da história como não sendo a história da Europa como constituidora da Tradição e/ou padrões de universalização/globalização; este último já resultante da história daquela para constituir a narrativa estadunidense do dinheiro como possibilidade de poder global. Logo, quero dizer com isso que, em uma (colonialmente, século XVI) ou em outra (nas colonialidades evidentes após o século XX) as Américas Latinas não passaram de repertório/repositório de ocupação/exploração/racialização/inferiorização, por meio da mão de obra para o trabalho (dominação e/ou escravidão), para constituição dos projetos globais em detrimento às suas histórias locais que foram en-cobertas (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Dada a criação de novas identidades raciais, classificadas em superiores e inferiores, essa estrutura colonial se manteve no controle produzindo discriminações sociais como forma de manter a dominação e a exploração do outro até os dias atuais. *Exemplo resultante também dessa classificação na educação deu-se (quiza se ainda não se der) na hierarquia estabelecida entre (professor) mestre e discente (aluno) porque este vazio de conteúdo.* Essas novas identidades criadas a partir da colonização europeia sobre as Américas classificaram socialmente e mundialmente todos os demais sujeitos que não eram europeus.

Aníbal Quijano (2009) diz que:

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios, negros e mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos como *espanhol e português*, e mais tarde *européu*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha (Quijano, 2009, p. 117).

Essa desumanização do outro não ocorreu porque não eram seres humanos, mas porque foram automaticamente subjugados como bárbaros, primitivos, povos inferiores sem cultura e sem conhecimento; assim seria mais fácil manter e sustentar uma estrutura de controle social, econômico e político para fortalecer o sistema capitalista que reorganizou todo o mundo e enriqueceria a Europa, bem como exemplifica Nelson Maldonado-Torres (2022):

O projeto de colonizar a América não tinha apenas significado local. Muito ao contrário, esse projeto forneceu o modelo de poder ou a base mesma sobre a qual se montaria a identidade moderna, aquela que se transformaria, então, em uma identidade inequivocadamente ligada ao capitalismo mundial e a um sistema de dominação estruturado em torno da ideia de raça (Maldonado-Torres, 2022, p. 15).

Com as civilizações originárias desmontadas, implantou-se uma estrutura de controle e administração de relações sociais de exploração/dominação sobre a subjetividade dos indivíduos e sobre a força de trabalho. *Fez-se crer que ter alma, cultura e conhecimento passavam exclusivamente pelo cristianismo, a Europa e dominar a Ciência*. As civilizações residentes nas Américas quase que em sua totalidade foram dizimadas em suas plenitudes culturais, religiosas e na língua, para assim fortalecer as lógicas de controles respaldadas pelo *mito* de modernização, como assimilação de um padrão de classificação de pessoas para submissão de seus corpos para o trabalho. Pois, se as relações das culturas aqui presentes no momento do en-cobrimento eram diferentes da vida-dinheiro era porque levavam uma vida-para-Natureza, não vertical, mais horizontalizada:

Tais colocações são fundamentais, mas não exclusivas, por exemplo para a arte, a Natureza, corpos e suas vidas em mundos *biogeográficos* diferentes. Mas, não posso deixar de tocar, considerando as diferenças, igualmente são também cruciais serem compreendidas na produção de conhecimentos circunstanciados nas culturas em que o *Buen Vivir* equatoriano ou o *Vivir Bien*, na Bolívia, assim como para o “viver juntos/as/es” fazendo-sendo meus e o *viver à toa* também compreendem os conhecimentos em relação com os corpos e a Natureza das coisas em seus corpos. Quero propor compreensão acerca disso ao ressaltar que cada modos de ser-pensar-fazendo e/ou fazer-pensar-sendo tem a sua especificidade, evidentemente, na/para a produção de saberes/conhecimentos/ciências nas suas respectivas culturas (Bessa-Oliveira, 2023, p. 7).

Também, Walter Mignolo (2017) evidenciou que o racismo moderno/colonial, e/ou a lógica da racialização que surgiu no século XVI, tem um só propósito: classificar como inferiores todos os “outros” que não tiveram o “privilégio” de serem europeus. Esse racismo

produziu o que chamamos de xenofobia na contemporaneidade, isso indica que o mundo inteiro foi reorganizado sob essa lógica vertical de ter o Norte sobre nossas cabeças que ocupam os Suls global.

Existe uma **epistemologia territorial e imperial** que inventou e **estabeleceu tais categorias e classificações**. De tal forma, uma vez que percebe que sua **inferioridade é uma ficção criada para dominá-lo**, e se **não quer ser assimilado nem aceitar** com a resignação “a má sorte” de ter nascido onde nasceu, **então desprendam-se. Desprender-se significa não aceitar as opções que lhe brindam**. Não pode evitá-las, mas ao mesmo tempo não quer obedecer. **Habita a fronteira, sente na fronteira e pensa na fronteira no processo de desprender-se e resubjetivar-se** (Mingolo, 2017, p. 18-19, grifos meus).

Esse modelo de relação social que se estabelecia pela Modernidade como projeto, Enrique Dussel (2005, p. 29) discorre como sendo uma condição imposta pela própria ideia de modernidade, e exemplifica que a modernidade apresenta duas faces: primeira, é a da “promessa” de uma nova etapa do desenvolvimento humano e a segunda refere-se à universalização da História Mundial, tendo a Europa como centro e as demais culturas representando sua periferia (ou a fronteira como ressaltado antes por Mignolo). Emerge nesta relação o que identificamos como a interioridade e a exterioridade da condição da vida social na contemporaneidade. A primeira refere-se ao contexto do *pensar-sendo europeu* enquanto a segunda é a condição de não ser europeu, ainda que pensando *não-sendo aquele*. Pois, a existência humana no Ocidente tem como *condição* as matrizes da colonização e das colonialidades.

Pensar-sendo europeu é uma condição de quem é. A interioridade do sujeito racionalmente e intelectualmente é a partir do projeto hegemônico no qual está inserido, é certo que há aqueles que mesmo não sendo europeu sua identidade é codificada pelo desejo de parecer-se com o “modelo ideal” de gente, de cultura, de saberes, de fazeres. Faço-me valer os pensamentos de Paulo Freire sobre

Há, por um lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo (Freire, 2022, p. 68).

Essa sedução configura que nossa subjetividade está controlada e mesmo vivendo e sofrendo as margens daqueles nos vemos com os mesmos direitos e mesmas condições daqueles que nos oprimem. Contraditório, porém, real. Assimular-se ao projeto hegemônico de poder europeu é o mesmo que aceitar a condição de inferiores que, a nós colonizados, foi-nos dada.

Pensar não-sendo europeu a partir das nossas exterioridades é a alternativa que nós sujeitos *outros* devemos fazer, desobedecer (*desprender-se* dos) aos sistemas que buscam nos moldar, assimilar ou mesmo nos incentivar a querer ser quem não nos aceita como somos.

Pensar não-sendo europeu é validar as exterioridades do nosso corpo, pensamentos, experiências, vivências, culturas.

Para tanto, para superarmos essa lógica de condição de vida social, precisamos nos reconhecer como produtores de conhecimentos que emergem a *partir/da* fronteira como lugar epistemológico para se fazer-sendo presente mesmo que estando dentro desses sistemas que nos colocam de fora (Bessa-Oliveira, 2021).

Essa retórica de modernidade⁸ justifica a violência colonial como estratégia da civilização autodefinida moderna, o que significa dizer que “cabe” ao explorador europeu “civilizar”, mesmo com violência, os povos tidos como selvagens e/ou primitivos; *os bárbaros sem corpo e sem alma* como já ressaltado por Bessa-Oliveira (2024). Melhor dizendo, o caráter da Modernidade está na “razão” que justificará a servidão, a escravidão e a violentação não temporal, mas perpétua dos sujeitos racializados (Maldonado-Torres, 2022, p. 29).

Do mesmo modo, coube ao europeu estabelecer o que é arte, cultura e conhecimento para as demais culturas no mundo acercando-se da destituição de capacidades dessas diferentes culturas de produção desses. Igualmente, coube e ainda parece caber aos europeus e/ou estadunidenses, “a criação dos conteúdos e currículos que devem ser praticados nas escolas e universidades mundo afora, pois, é certo que esses (currículos e conteúdo) hoje nessas instituições são ainda mais reforçados por uma BNCC, por exemplo” (Bessa-Oliveira, 2024, s/p), que tem financiadores internacionais. Ainda completa Enrique Dussel:

A dominação é o ato pelo qual se coage o outro a participar do sistema que o aliena. É obrigado a realizar atos contra a sua natureza, contra a sua essência histórica. É o ato de pressão, força. O servo obedece por temor. O servo obedece por temor, por costume (Dussel, 1977, p. 60).

Paulo Freire (2018, p. 31) complementando sobre essa dominação pela coação que resulta na alienação dos indivíduos, diz ainda que “a alienação estimula o formalismo, que funciona como uma espécie de cinto de segurança”. Assim, o sujeito alienado se torna inseguro e acaba como disse Enrique Dussel, servo daquele que o oprime. Essa organização mundial de dominação ancorada na exploração e no apagamento de quem o sujeito é, encobertou e alienou os sujeitos explorados fazendo-os acreditar e aceitar no discurso de superioridade europeia, como dito. Um discurso que se fortaleceu no mundo atual a partir da lógica-sintática que tem o próprio termo moderno/modernidade: novo, lógico e inteligente, igualmente o *sentido de*

⁸ Para Aníbal Quijano (2005, p.122) o conceito de modernidade não está relacionado apenas a um período histórico, mas a uma trajetória civilizatória marcada por um processo de dominação e subjugação, onde os europeus se estabeleceram como “modernos”, e não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas.

melhor (Modernidade/Moderno/Modernização tem sentido de melhor) como asseverou já Bessa-Oliveira (2024). “**Alienar** é vender alguém ou algo; é fazê-lo passar a outro possuidor ou proprietário. **A alienação de um povo ou indivíduo singular é fazer-lhe perder seu ser ao incorporá-lo como momento, aspecto ou instrumento do ser de outro**” (Dussel, 1977, p. 58, grifos meus).

Talvez seja por isso que na docência as políticas de controle sobre a educação, sobre o trabalho do professor, sobre o aprendizado do aluno, sobre a gestão escolar são uma constância. A escola como espaço de poder é um território a ser explorado para manutenção da hegemonia do poder. As políticas educacionais de cunho econômico/capitalistas, denominadas neoliberais gerenciadas por organismos internacionais, tais como: Banco Mundial – BM, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Associação Internacional de Avaliação do Rendimento Escolar – IEA, dentre outros, atuam regulando e condicionando os investimentos na área da educação e responsabilizando professores e gestores pela ineficiência de índices de qualidade escolar, na verdade, para nós, índices quantitativos, como aponta Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista (2004):

O argumento de que a escola e o professor estavam em crise foi exaustivamente usado pelos arautos do neoliberalismo. Os baixos indicadores educacionais, apresentados como decorrência da “crise de eficiência” da escola e da “incompetência” do professor, foram utilizados *ad nauseam* para justificar a implantação de uma política de profissionalização de docentes e gestores da educação. Ressalta-se o recurso paradoxal ao professor: sendo alvo das reformas do preparo docente, devia ser também seu próprio realizador.... Pedia-se ao professor que abandonasse seu papel tradicional – o de produtor do insucesso escolar – e assumisse seu papel moderno – o de protagonista da reforma! (Shiroma e Evangelista, 2004, p. 530).

Esse discurso moderno de reestruturação da educação com a implantação de uma agenda global para educação com princípios mercadológicos, não estaria engajado em propor formações alienantes aos professores com a disseminação de práticas doutrinárias de uma educação que deixa de ser reflexiva e passa a ser um produto do mercado internacional? E mais, essa agenda global não estaria focada em não formar bons professores, para bons alunos esvaziados, mas formar professores adaptáveis às condições precárias de trabalho? Professores, que, certamente, *deformariam aos/às estudantes*, como dissera Bessa-Oliveira. Essas colonialidades atuando no ser do professor não estariam focadas em conformá-los com a retórica de educação pública sem qualidade que carece de uma gestão gerencialista para melhores resultados numéricos?

Walter Mignolo (2017a) conceitua que o colonialismo foi, portanto, a base da modernidade e da macronarrativa da supremacia da raça europeia, e, ainda complementa apresentando a modernidade como:

[...] narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade” (Mignolo, 2017a, p. 2).

Isso denota que não existe modernidade sem colonialidade, e, que a reprodução “mitológica e discursiva” de “desenvolvimento” propagado pelo processo de modernização, nada mais é que uma imposição a adoção de um sistema de dominação, que se beneficia dos recursos naturais da América Latina e da força de trabalho, dos “colonizados” especialmente por meio da classificação por raça, gênero e classe.

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial (Quijano, 2005, p. 121).

Esse processo de reconstituição da América é um projeto colonial de expansão do capitalismo e de estruturação de um novo Sistema que se propagou a partir da exploração e subordinação de povos civilizados tratados como incivilizados.

A Modernidade europeia traduz para um único pensamento a ideia de compreensão possível acerca da arte, cultura e conhecimento – por mais que esses se desdobram em várias “linguagens” hoje (dança, teatro, música, literatura, artes plásticas, artes visuais, entre muitos outros; indígena, africana, asiática, erudita, popular, entre várias outras variações também; ciência, disciplina, modelo/metodologia, didática, padrão, etc vários) – baseada na supervalorização desse pensamento de ser salvo da barbárie por adesão à modernidade erigido por meio de uma única ideia de raça, gênero, classe, fé e língua como sendo superiores. Do mesmo modo, essa única possível interpretação de ser moderno para sermos salvos acaba por evidenciar, ainda hoje, que todos os povos colonizados e seus herdeiros foram destituídos da capacidade de sequer pensar e de serem pensados como capazes de produção desses a partir das suas ideias de “modernidade”. Pois, na esteira de vários autores e autoras descoloniais, a ideia de modernidade não deveria estar restrita à condição de ser-europeu para produzi-la/pensá-la. Digo tudo isso para questionar se as artes, culturas e conhecimentos foram dominados sob uma ótica de ser Moderno; por que é que a ideia do trabalho não seria restringida à lógica de que alguns poucos são aptos para controlar enquanto muitos outros o seriam desprovidos de aptidão intelectual porque seriam destinados exclusivamente ao trabalho braçal? (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

A modernidade ocidental e a colonização ocultaram, desconsideraram ou mesmo naturalizaram os assassinatos, a escravização e as variadas formas de opressão cometidas em prol da acumulação de riquezas e do controle, do já então sistema econômico capitalista existente. É preciso pensar além da lógica de enriquecimento considerando que o processo de colonialidade não fez extinguir a colonização, pelo contrário: aquela, a colonização, fez emergir essas, as *colonialidades dos poderes*, como argumentou Aníbal Quijano (2009), que não existiriam sem os precedentes inaugurais daquela: desumanização, controle do corpo por meio

da produção de conhecimentos, controle das subjetividades e do trabalho e a *ideia subjetiva do enriquecimento a qualquer custo*.

Logo, colonialidade é igual à colonização, do mesmo modo que modernidade/modernização corroboram para o controle de corpos diferentes pela lógica do trabalho e a globalização sustenta a manutenção aos padrões sobre os corpos pela ótica de racializados. A colonialidade então atua reforçando os discursos da modernidade, no caso das Américas o seu descobrimento, a sua inferioridade e as hierarquias etnoraciais que sustentam até hoje a organização do trabalho.

Como pesquisado e descrito por Aníbal Quijano (2002), *colonialidade do poder* significa:

[...] um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de “raça”. Essa ideia e a classificação social e baseada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. Desde então, no atual padrão de poder mundial, impregnam todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva, e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder (Quijano, 2002, p. 4).

Outrossim, a perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2008) também não deixa de ser clara e correta à medida que percebemos ainda hoje que a lógica da *missão civilizadora* não se manteve exclusiva à história. A colonialidade do poder esteve ainda mais atuante como percebido de 2018 para cá, no caso do Brasil, em que a civilizada civilização neoliberalista, pela ótica de submissão ao mundo comercial estadunidense, por exemplo, mas não somente, igualmente pela predileção ideológico-partidária, acabou por excluir o Brasil do cenário político internacional baseando-se nos mesmos precedentes históricos tradicionais: “fé”, “heteronormatividade” e “nacionalista patriótica”, e, não diferentemente, ainda que todos esses desvirtuados, na lógica da classificação de corpos e depreciação das ciências até nas mais básicas definições desta.

A expansão colonial europeia institucionalizou e normatizou simultaneamente, a nível global, a supremacia de uma classe, de um grupo etnoracial, de um gênero, de uma sexualidade, de um tipo particular de organização estatal, de uma espiritualidade, de uma epistemologia, de um tipo particular de institucionalização da produção de conhecimento, de algumas línguas, de uma pedagogia, e de uma economia orientada para a acumulação de capital em escala global. Não é possível entender estes processos separadamente (Grosfoguel, 2012, p. 7).

Na esteira de Marcos Bessa-Oliveira (2024), já trazida, porque seria possível entender separadamente dessa história a nossa interpretação contemporânea das relações trabalho e educação, por exemplo? Como diz ele, “já que nosso corpo está, quase 100%, apto ao trabalho

hoje e porque entendemos a educação salva e salvando se dando ascensão ao trabalho, separar educação e trabalho é decretar o fim de ambos: educação, trabalho e sociedade capital” (2024, s/p).

Busca-se retomar essas discussões históricas e conceituais sobre “raça, etnia, gênero”, igualmente de educação e trabalho na tentativa de desconstruir e desprender o imaginário eurocêntrico das relações sociais e de trabalho que sustentam as desigualdades entre os eternos sujeitos colonizados ainda em tempos atuais. E, é preciso também reforçar, colonizados ainda hoje porque “temos a subjetividade sob controle – controlada – porque continuamos, ainda que depois de 5 séculos, querendo ser o Mesmo (europeu) que nos classificou (Latinos) como outro (sem corpo, alma, conhecimento, cultura e capacidades intelectuais várias)” (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Um exemplo muito clássico na educação é o fato de seus profissionais serem compostos em sua totalidade por mulheres, se temos consciência que historicamente por uma lógica de divisão sexual do trabalho, as mulheres ocuparam um papel e lugar de inferioridade por realizarem uma atividade laborativa considerada materna – “cuidar e educar” – que lhe foi concebida socialmente como “existencial”, logo, não haveria razão por salários mais justos e condições de trabalhos mais adequadas, o “trabalhar” é uma atividade do “lar”, ou seja, é uma atividade específica para o corpo feminino “materno”. Isso tudo, evidencia a meu ver que o adoecer feminino na docência por mais crescente e evidente que seja é uma realidade dada como natural e o que é pior esperada com naturalidade.

Concomitantemente, Miguel Arroyo (2010) afirma que raça e divisão do trabalho foram estruturalmente associadas e as novas identidades transpassadas por sexismos e racismos, destacando que:

Chama a atenção que uma relação tão estrita a raça, gênero, orientação sexual e divisão do trabalho e pertencimento cidadão não seja destacada nas análises de políticas educacionais em suas relações com as desigualdades. Talvez porque ainda o pensamento educacional vê gênero, etnia e raça em uma situação natural de inferioridade intelectual, cultural, moral, civilizatória. Em realidade, esse pensamento pedagógico participou desde a empreitada colonial da produção de uma visão negativa inferiorizada das identidades raciais, étnicas, no próprio campo intelectual, moral e cultural (Arroyo, 2010, p. 1409).

Essa lógica desumanizante do capital na educação tem se apresentado também pelo uso das formas gerencialistas de mercado na gestão da escola, interpelando seus trabalhadores com critérios de produtividade, competição, responsabilização e flexibilização com significativos efeitos na “subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação” (Hypolito, 2011, p. 59).

Do ponto de vista dessa perspectiva, os interesses comerciais/econômicos sobrepuseram-se às identidades e subjetividades locais, o sequestro e a escravização de corpos

e mentes foram e estão sendo utilizados como “mercadorias” para a acumulação de riqueza e de poder. Evidentemente, na lógica situada, ao controlar a subjetividade e o conhecimento, mantém-se o controle de corpos como mão de obra infinita para manutenção de sustentação do que interessa comercialmente: o controle para o enriquecimento.

O mito do progresso da modernidade para justificar o colonialismo “enquanto relação política, não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória” (Santos, 2008, p. 18). Pelo contrário, o poder sobre “os outros” se manteve pela *co-presença* da dominação, exploração e conflito (Quijano, 2002), seja pelo sequestro da subjetividade, seja pelo controle do trabalho.

Do mesmo modo, a narrativa da modernidade por meio da lógica da modernização fez e ainda faz em pleno século XXI a sustentação da lógica do trabalhar para ter como único artifício de crítica ao sistema-mundo capitalista, que “ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis” (Mignolo, 2017a, p. 4).

Isso parece explicar as condições de trabalho normatizadas e estabelecidas na docência, sabe-se que o trabalho é exaustivo, é intenso, é desgastante tanto fisicamente como mentalmente por se tratar de um trabalho que se realiza na interação com outros seres humanos. Discute-se a intensificação desse trabalho e a precarização que culmina na flexibilização das atividades e até fala-se em adoecimento, mas efetivamente que ações o Poder Público está desenvolvendo para ao menos minimizar tais situações de trabalho?

Por mais que os poderes (públicos e privados), controladores de corpos para o trabalho por meio do sistema operário ter que ter para ser, ofertem até aumentos de salários, como já dito, a retórica de salários incompatíveis será eterna. Pois, sem infraestrutura, salas de aulas cada vez mais lotadas, na educação básica como realidade e na educação superior como obrigatoriedade, crianças com dificuldades várias, literalmente misturadas umas às outras – como se estivesse em prática a tal inclusão –, e ainda com docentes se deslocando pelos quatro cantos das cidades para aumentar ainda mais esses salários, nada muda: ‘o tempo passa, o tempo voa’; o professor continua sem poupança que seja, o Sistema ‘continua numa boa’, e, o corpo docente (escolar e universitário) adoecendo cada vez mais (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Nesse tocante, Aníbal Quijano (2005) corrobora ao enfatizar que dado o colonialismo nas Américas e a interconexão entre modernidade/colonialidade, inaugura-se um novo padrão de poder (sistema capitalista mundial) sobre os indivíduos, para controle do trabalho, dos seus recursos e de seus produtos, evidentemente controlando seus corpos.

[...] no processo de constituição histórico da América, todas as formas de controle e de exploração do trabalho e do controle da produção-apropriação-distribuição de produtos foram articuladas em torno da relação capital-salário (de agora em diante

capital) e do mercado mundial. Inluíram-se a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário (Quijano, 2005, p. 118).

Como discorrido, a partir da constituição e do desenvolvimento histórico da América uma nova estrutura global de controle do trabalho se estabeleceu, raça e trabalho no curso da expansão mundial do sistema capitalista caminharam e ainda caminham lado a lado e a distribuição racista, e porque não dizer sexista, do trabalho e as formas de exploração a ele associadas têm estabelecido por parte do Estado a deliberação de normas, regulamentos e condições cada vez mais precárias para o exercício do trabalho dos ainda considerados colonizados/explorados.

1.2 – A influência das colonialidades no trabalho

“O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2022, p. 93).

Parece obsoleto retomar conceitos e fatos ocorridos em séculos tão distantes, mas como seres históricos que somos, fomos modificados à medida que transformações ocorreram e nenhuma delas são mais ou menos importantes. No universo acadêmico pouco se fala em “colonialidade do poder” ou mesmo “colonialismo” e quiçá “descolonização”, mas é bem compreensível quando refletimos que a educação inevitavelmente está hoje vinculada às lógicas mercadológicas do capital e que no Brasil busca-se com muita frequência minimizar a história de invasão de nossos territórios.

A questão da qual trato de “EDUCAÇÃO. TRABALHO DOCENTE. POLÍTICAS (DE CURAS OU DE ADOECIMENTOS?). COLONIALIDADES. DESCOLONIALIDADES PARA UMA VIDA DECENTE.” neste trabalho, tem relação direta com nossas histórias locais, evidentemente, contradizendo qualquer uma das ideias de “projetos globais”, “universal/universalização”, “tradição/cânones”, “clássicos”, etc, como fortemente, estes últimos são, ao longo da nossa constituição acadêmica, trazidos como se fossem nossas histórias. Quer dizer, se sujeitos histórico somos, é possível dizer que, em muitos casos, nossas histórias locais não compõem grande parte dos nossos currículos escolares/universitários e projetos pedagógicos desses (a não ser como sujeito outros-exóticos) exatamente porque a maioria das histórias contadas pelos “projetos globais”, noções de “universal/universalização” e os chamados da “tradição/cânones, nos fortemente mantidos como “clássicos obrigatórios”, etc, são histórias hegemônicas de controle de corpos e almas – comumente para o trabalho –, por meio da raça, classe, gênero, fé, língua e produção de conhecimentos que perpetuam e são perpetuados pela equivocada noção de história social que temos inclusive dentro das universidades. Portanto, não falo em descolonizar a Educação, o Trabalho Docente, menos ainda falo de Políticas (se de

curas ou para adoecimento dos/das profissionais da Educação) sem desconsiderar os processos históricos de colonização e de colonialidades que, da minha lógica de um pensamento descolonizado, somente podem ser tratados por meio de uma descolonialidade como pensamento não disciplinar e disciplinado, como comumente tratam as teorias migrantes as escolas e universidade no Brasil, para uma vida na Educação, ao menos, decente (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

A desimportação da relação histórica entre colonialismo, colonialidade e relações de trabalho, só aumenta a naturalidade como se concebe que o corpo físico e mental está unicamente para o trabalho. A *subjetividade controlada* é a matriz motora da colonialidade, que não precisa atuar com força coercitiva para se impor, faz-se presente apenas se assim compreender que o trabalhador está se desalienando. Tomado de afazeres e com a iminência de trabalhar para sobreviver, o trabalhador tem submetido o seu corpo a limites extremos para manter-se empregado e assalariado.

Nesse sentido, Aníbal Quijano (2007) pontua que a colonialidade como uma consequência ideológica do colonialismo, é um dos elementos que sustentam o padrão de poder capitalista. No mesmo sentido, Marcos Bessa-Oliveira concorda dizendo que “é a subalternidade, com o sentido mais profundo do termo, diferente da superficialidade que esse tomou na atualidade, que sustenta a nossa submissão em relação à teóricos e teorias migrados da Europa e/ou Estados Unidos em nossas escolas e universidades” (2024, s/p).

Sob o mesmo ponto de vista, Ramón Grosfoguel (2012, p. 340) considera que uma das características da colonialidade é a construção de uma alienação sobre como os sujeitos se veem, a sua realidade imaginária se sobrepõe a concreta, não são autênticos, se veem como assimilados aos padrões dominadores mesmo vivendo às margens: “todos pensamos a partir de um lugar espacial e corporal particular nas relações de poder global no mundo. O “de que lugar” se está pensando vai condicionar as experiências que se viabilizam e as que se invisibilizam”. Se hierarquicamente estou na posição de subalternizada, mas me comporto como se assim não estivesse, passo a reproduzir comportamentos dominantes principalmente com meus pares.

A subalternidade como um pensamento emerge a partir de grupos indianos e latinos de pensadores que viviam e reconheceram a vida de pessoas em condição que colocou a subalternidade como única situação possível em relação aos poderes coloniais e de colonialidades. Quer dizer, esses indivíduos que pensaram *a partir da* consciência subalternizada – porque ninguém nasce fora de um contexto histórico, por isso somos sujeitos históricos, mas isso não nos garante sermos partes de determinadas histórias – vislumbraram a nossa (hoje ainda na atualidade) incapacidade de romper com os sistemas de colonização e colonialidades vigentes sendo inconscientes da subalternidade. Por isso, a subalternidade e/ou a subalternização seriam estratégias descoloniais, não disciplinares, à medida que fossem compreendidas como situação de pensamento que busca a *desrupção* à condição de subalternização imposta pelos projetos hegemônicos europeu/estadunidense aos povos não europeus/estadunidenses (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Na docência temos exemplos clássicos da presença da colonialidade do poder, o Sistema controla a Educação e a Educação controla as Escolas que controlam os professores e os estudantes. E isso acontece no fazer do professor, seja no controle do plano de aula, seja nas formações, seja nas avaliações e nos resultados dessas avaliações, no conteúdo do livro didático, controle sobre quais assuntos o professor deve abordar ou não principalmente no planejamento oculto (é o evite falar sobre contexto histórico político, práticas religiosas e sexualidade). Controle disfarçado de prática de governança ou melhor dizendo de gerencialismo, políticas de caráter neoliberal que se sustentam no discurso de falência da escola pública, ou seja, na incapacidade do professor em proporcionar que seus estudantes alcancem melhores resultados nas avaliações externas e na necessidade de formar jovens com o perfil que o mercado exige – alienado, pois assim ele não questiona as formas de trabalho que são: precárias, flexibilizadas, intensificadas e com má remuneração.

Neste contexto, Paulo Freire apresenta uma rica contribuição ao afirmar que:

A sociedade fechada latino-americana foi uma sociedade colonial. Em algumas formas básicas de seu comportamento observamos que, geralmente, o ponto de decisão econômica desta sociedade está fora dela. [...] Esta sociedade matriz é a que tem opções; em troca, as demais sociedades somente recebem ordens. Assim é possível falar de “sociedade-sujeito” e de “sociedade-objeto”. Esta última opera necessariamente como um satélite comandado pelo ponto de decisão: é uma sociedade periférica e não reflexiva (Freire, 2018, p. 42-43).

Dado esse entendimento a colonialidade não atua apenas no controle do trabalho e na divisão racista/sexista dos sujeitos, mas na alienação do “ser-no-mundo”, que incapacita os sujeitos a *pensar-sendo* num projeto descolonial de *re-existência* em diferentes situações de trabalho. “O sujeito alienado é um sujeito subalternizado. Melhor dizendo, um sujeito que vive a subalternidade como única capacidade não reconhece o controle do seu corpo para o trabalho, menos ainda da alma em função de determinada fé, igual vai ser para padrões de sexo e outros” (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Vale ressaltar que na perspectiva descolonial *re-existir* não significa que devemos continuar insistindo em assemelhamento e existindo na subalternidade que nos foi imposta, o *re-existir* está relacionado ao projeto de existir como corpo que habita e se relaciona às margens, que tem sua própria história, sua cultura, seu modo de ser, pensar e agir. E que o pensamento moderno não os contemplou para que o projeto hegemônico de domínio e exploração europeu e estadunidense pudesse se sobrepôr. Como disse Walter Mignolo, *re-existir* é o *pensamento fronteiro*: “É assimilar-se significa aceitar sua condição de inferioridade e resignar-se a um jogo que não é seu, mas que lhe foi imposto. A terceira opção é o pensamento e a epistemologia fronteiros (2017, p. 18).

É certo que os professores não querem adaptar-se às condições subumanas de trabalho, tão menos desprender-se de suas poucas horas de lazer para ocupar-se com o trabalho que excede as salas de aulas. O professor quer *re-existir* no seu contexto real, na sua localidade, em condições de trabalho que são difíceis e quer a partir delas fazer discussões e propostas para condições *outras* de trabalho que proporcionem situações melhores de trabalho que incidirão em aprendizagens com mais qualidade para seus estudantes e menos impacto no seu corpo.

Re-existir, nesta lógica de discussão que estou propondo, não se trata de desubalternizar, descolonizar, desconstruir e/ou outros termos conceituais acadêmico-disciplinares tão comuns nas escolas e universidades atuais. Pois, como tenho refletido tudo isso, não se trata de virar a mesma moeda para o outro lado. Uma vez que dentro deste mesmo sistema operante, resistir, existir e insistir acabam sendo ações em vão, pois a lógica do trabalhar para ter que ter e sobreviver, a qualquer custo, continua em franca evidência. Estou falando, portanto, de trabalho docente que tenha consciência da sua colonização/colonialidade (do seu adoecimento, ainda que trabalhando) para fazer-endo um trabalho de descolonização das subjetividades dos seus estudantes, dirigentes, professores colegas, da sociedade escolar visando a uma *trans-formação* (2023) por meio da educação como proposta primeira (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Walter Mignolo (2017a) acrescenta que as bases estruturais que sustentaram a modernidade foram as colonialidades, o conceito de colonialidade é equivalente “a matriz colonial de poder”. Caracteriza-se ainda como um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista (Quijano, 2009, p. 73). Esse poder capitalista disseminado pela colonialidade do poder estabelece e controla as formas de trabalho do modelo produtivo, em todos os sentidos – *para os que são controlados e dos que controlam também* – independente do período histórico sempre haverá uma diferença colonial entre raça, centro e periferia, entre homem e mulher.

A colonialidade é um conceito que está relacionado não somente à espoliação de territórios, como a colonização, mas de corpos e formas de pensar e agir, ou seja, ela se expressa para além do *poder*, ela age no *ser* e no *saber* dos sujeitos em diferentes tempos. Logo, segundo Bessa-Oliveira, ela controla também a subjetividade; por isso ele acrescenta à discussão a ideia de que *uma sociedade para o ter que trabalhar para ter cada vez mais é uma sociedade de subjetividade controlada*.

Estou consolidando, ainda, uma discussão sobre duas lógicas de subjetividade em relação, especialmente, a nós brasileiros: uma primeira que faz evidenciar uma parcela significativa de brasileiros, em todas as instâncias sociais, que vivem as colonização e colonialidades como se fossem favorecidos pelo en-cobrimento e a globalização, respectivamente; esses teriam sua *subjetividade controlada*, já que se submetem (subalternizam-se) consciente e/ou inconscientemente aos projetos globais pensando ser partes desses, controladoras por sistemas dominantes sobre si e os outros não conscientes. A outra lógica é sobre aqueles/as que têm a *subjetividade descontrolada* que, ainda que vivendo sob as mesmas condições de colonização e colonialidades, têm total consciência das situações que lhes são impostas para sobreviverem dentro desses sistemas hegemônicos de controle de corpos e almas, por exemplo, para o trabalho. Portanto, tem subjetividade controlada, são os que aceitam a má sorte da

condição do que lhes foi imposto como única situação. Enquanto os/as de subjetividade descontrolada re-existem e lutam por estratégias de situações que superam as condições de má sorte que nos são ainda impostas porque tem em mente outras lógicas possíveis de mundo (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Aníbal Quijano, em 1989, classificou as Colonialidades em poder, ser e saber. A colonialidade do *poder* “sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal” (Quijano, 2009, p. 73).

Por sua vez, a colonialidade do *ser* ou do *corpo* é um conceito que está relacionado à dominação da subjetividade e controle da identidade/alteridade de pessoas não-europeias/estadunidenses. A colonialidade do *ser* hierarquiza os sujeitos entre superiores e inferiores, de acordo com a classificação racial, ficando evidente a relação de poder dominação/exploração/inferiorização, inclusive, como defende Bessa-Oliveira, cultural. Essa, evidencia-se hoje, por exemplo, por meio da manutenção de lógicas de deslegitimação de humanidades pela cor de pele, locais de nascimento, orientação sexual, identidade de gênero, entre outras coisas que insistem na classificação do que é ou do que não é determinada coisa, o que seriam atravessados por uma suposta lógica de padrões desses.

Já a colonialidade do *saber* é a dominação por meio do conhecimento, conhecimento único e universal (eurocêntrico) que se sobrepõe aos demais saberes e que estabelece uma relação de controle nas relações entre os indivíduos e a natureza. A colonialidade do saber poderia ser a chave angular desta questão nesta pesquisa, considerando a discussão circunstanciar-se no trabalho docente, entretanto, é o conjunto dessas colonialidades do poder, assim como ressaltando a existência de outras – que talvez não venham à tona aqui –, que faz a maior necessidade de discutir e construir reflexões acerca do trabalho docente, essas compreendidas podem descolonizar a vida do planeta.

Enquanto colonialidades, como tratou Aníbal Quijano (2009), talvez a *colonialidade do saber*, no contexto desta reflexão, seja a mais importante, mas sem menosprezar as do *ser* e do *poder*, tendo em vista que, da minha perspectiva, uma corrobora e sustenta a manutenção da outra. Pois, quando se fala em colonização do conhecimento (colonialidade do saber), em relação ao trabalho docente, é preciso que reconheçamos a significativa importância do professor com um pensamento descolonizado. Estrategicamente, este fará vir à tona saberes diferentes quando tratar, por exemplo, da História da Arte de histórias locais em divergência aos projetos globais: várias histórias da arte – das artes e culturas diferentes – virão em emergência nas aulas de Artes, por exemplo. Enquanto, que, o professor de subjetividade controlada, aquele que crê na crença de que o mundo nasce na Grécia, continuará insistindo em um currículo da História da Arte restrito a unilateralidade europeia de mundo do conhecimento e de mundo a conhecer. Um, o mundo daquele que supostamente domina o conhecimento, porque este é único; enquanto o outro é o mundo a ser explorado porque precisa ser dominado pelo conhecimento superior para ser salvo (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

A engenharia das colonialidades é tão refinada que nem sempre é perceptível sua atuação, são diferentes formas de poder e mecanismos de controle expressos pela alienação/exploração/dominação sobre as experiências de vidas, línguas, culturas do *outro*, das diferenças, na organização do trabalho e na educação que muitas vezes passam despercebidas pelos indivíduos, tais práticas são dadas como naturais e corriqueiras.

Por meio da colonialidade do saber “foi imposta a hegemonia da perspectiva eurocêntrica⁹ nas relações subjetivas com os dominados” (Quijano, 2009, p. 111). O pensar europeu, o conhecimento produzido pelos países do Norte se sobrepôs sobre aos conhecimentos do Sul e as experiências e vivências vividas, foram dadas como inferiores, retrogradadas, primitivas.

É por isso que falo em uma colonialidade da subjetividade como sendo resultado das colonialidades do poder, do ser, do sentir e do saber para fazer-pesando-ser europeu. Pois, separadamente, como já exposto antes por Aníbal Quijano e até largamente discutidas por vários autores e autoras descoloniais, as colonialidades dos poderes parecem não contemplar a ideia de que um sujeito controlado para o poder de ter que ter, ainda que por meio do trabalho (que nunca vai lhe contemplar de fato o ter) não evidencia o controle subjetivo: a subjetividade controlada; do mesmo jeito, me parece que a colonialidade do saber tenta não deixar evidente que o sujeito do conhecimento pode ser um sujeito controlado pelo saber alheio, em nosso caso, docente quase sempre de origem europeu; portanto, na mesma direção, um sujeito que parece não perceber no próprio corpo a colonialidade do sentir não percebe a sua incapacidade, por exemplo, de não poder dançar porque não tem o corpo do balé, de não poder atuar porque não é dramático e literário o suficiente, menos ainda pode pintar ou desenhar porque não domina a técnica como os renascentistas. Enfim, a subjetividade controlada é o reconhecimento das colonialidades em ação e em conjunto o tempo todo, ora mais uma, ora mais outra, ora mais de uma ao mesmo tempo, mas, evidentemente, entendendo a incapacidade de se pensar-não-sendo europeu ainda que tendo que viver (ser) subjugado às condições de educação e trabalho impostos pelas colonialidades, por exemplo (Bessa- Oliveira, 2024, s/p).

Outrossim, pode-se afirmar que a colonialidade é um ato de desumanização, são as relações de poder exprimidas por meio de narrativas, oriundas do colonialismo, que se manifestam por meio da opressão, exploração e manutenção de desigualdades nos âmbitos da economia, da política, da cultura, do conhecimento (educação) e do trabalho.

No entanto, da perspectiva aqui em articulação, a descolonização, o sistema vigente desconsidera a desumanização e a racialização dos corpos não-europeus a fim de sustentação ainda de uma lógica eurocêntrica/estadunidense como único preceito de compreensão dos múltiplos sistemas mundos.

⁹ Quando se fala em perspectiva eurocêntrica, tendo como base os estudos descoloniais, significa dizer que é o modo de conhecimento europeu institucionalizado para atender as necessidades cognitivas do sistema capitalista, que tinha/tem como premissa naturalizar a experiência colonial dos colonizados, que dada a exploração de seus recursos naturais e da força do trabalho, culminaram na mundialização do sistema capitalista (Quijano, 2009).

Nós precisamos discutir a relação Trabalho x Educação, por exemplo, considerando as premissas que acerbam hoje o trabalho docente, e, do mesmo modo, definem (ou ao menos exigem da escola) os meandros que “edificam” o sistema educacional brasileiro nas diferentes instâncias: curricular, estrutural, disciplinar, trabalho docente, atuação discente, entre outras coisas que se aplicam como as colonialidades que buscam controlar o educar e o trabalhar. Pois, me parece muito evidente que a escola não é como no passado (preparada para formar os filhos das elites a fim de sustentar o poder nas mesmas mãos dominadoras); não pode sustentar-se como sendo uma educação que prepara exclusivamente para o mercado de trabalho como está definido: trabalhar para ter cada vez mais às custas, muitas vezes, de vidas humanas; para não ter o previsível futuro se resgatar o passado ou sustentar-se restrita na lógica do presente: o seu fim decretado. Pois, de um modo ou de outro, se a Educação e o Trabalho não se sustentarem na ideia de que também são instâncias sociais, que a sociedade é sinônimo de multiplicidades, ambos estarão, ora mais ora menos, definindo e findando fracassos específicos por meio do controle dos corpos e das subjetividades humanas (Bessa- Oliveira, 2024, s/p).

Pode-se até negar a razão, mas importa-se conhecimento, experiências, modelos de produção, modelos de educação e aplicam-lhes nos currículos, na gestão escolar, nas formações e no ensinar do professor como se fossem experimentos e espera-se resultados satisfatórios, ou será que não esperam? Pois sabendo que dadas as condições materiais e imateriais e as diferenças diversas (desde as culturais) entre os indivíduos, esse modo único de ensinar não resultaria em índices positivos? Mas, se estamos condicionados a uma lógica de sistema onde o lucro é a base de sustentação e o controle é o motriz desse sistema, o resultado tem sido alcançado, pois tem-se constituído ainda mais a alienação, tanto daqueles que se acham patrões, por serem autônomos, quanto daqueles que se esvaziam do seu ser e vivem condicionados a lógica do ter para ser, mesmo que trabalhando por um salário que é mínimo para a sua sobrevivência.

Paulo Freire concebe como alienação a respeito da importação de “soluções de problemas” com base em realidades externas; vejamos:

Os dirigentes solucionam os problemas com fórmulas que deram resultado no estrangeiro. Fazem importação de problemas e soluções. Não conhecem a realidade nativa. [...]. As soluções importadas devem ser reduzidas sociologicamente, isto é, estudadas e integradas num contexto nativo. Devem ser criticadas e adaptadas; neste caso, a importação reinventada ou recriada. Isto já é desalienação, o que não significa autoavaliação (Freire, 2018, p. 46).

O controle da subjetividade para o trabalho pela colonialidade é uma condição para se manter as relações de dominação pelos colonizadores e/ou sistema capitalista, estabelecida durante o período de colonização. Pensa-se, mas sendo colonizado o seu pensar não é o adequado, tão logo as soluções pensadas para os problemas locais não têm voz, porque elas já estão silenciadas pelo sistema.

Logo, nas relações sociais que se estabeleciam havia aqueles que estavam submetidos às relações de dominação, pura e simplesmente por terem suas identidades redefinidas por seus

colonizadores. Essa lógica ainda é vigente, com suas raízes coloniais sustentadas num discurso de desenvolvimento e crescimento econômico (para poucos) e com crises e problemas para muitos.

No mundo capitalista, o funcionamento da economia e da própria sociedade se baseia na premissa de que o melhor nível possível se alcança deixando em liberdade (valor fundamental) cada indivíduo na busca da realização pessoal (a negação do outro) em um ambiente de competição (mercado) a partir da defesa irrestrita da propriedade privada. Esta realidade de soberanias autossuficientes, sustentada no individualismo – fundado no paradigma do “eu-sem-nós”, como afirma o economista brasileiro Marcos Arruda – e na propriedade privada dos meios de produção, geraria uma ordem cósmica autorregulada, onde se desenvolvem os indivíduos isolados. E esta ordem das coisas terminaria por conduzir-nos ao desenvolvimento (Acosta, 2016, p. 80).

Nesse sentido, a divisão racial do trabalho a partir da lógica de “subsistência do indivíduo em relação ao sistema social/previdenciário vigente (nascer, crescer, trabalhar, consumir, para ter e sobreviver)” (Bessa-Oliveira, 2023a, p. 12), nos remete a colonialidade do poder estabelecida pelo sistema capitalista como uma forma de estrutura de controle do e para o trabalho. Do mesmo modo, “porque o sistema colonizador vigente, de ter que saber determinado conhecimento, não o seria a única forma de transferir conhecimento por meio do trabalho docente a fim de promover a única forma de sobreviver?” (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

A Previdência Social também sofre influência do sistema capitalista mundial uma vez que o sistema previdenciário movimenta recursos financeiros elevados para serem usados em situações futuras pelos trabalhadores. Por se tratar de um fundo que administra recursos financeiros trabalhistas percebe-se a influência do sistema capitalista para diminuir os direitos trabalhistas por meio de reformas no sistema previdenciário que ora aumentam tempo de contribuição/idade, ora estabelecem novas regras de concessão e rendimentos que obrigam os trabalhadores a trabalharem ainda mais. No entanto, o que o Sistema Previdenciário tem elaborado, pensado e discutido sobre a saúde do servidor/trabalhador? Quais têm sido as estratégias de prevenção de acidentes no trabalho ou mesmo de adoecimento no trabalho, para que este trabalhador permaneça trabalhando por mais tempo como se espera? É mais benéfico permitir que servidores/trabalhadores adoecidos se licenciem até alcançarem o prazo de concederem readaptação ou aposentadoria por incapacidade do que *desprender-se* de buscar alternativas para condições melhores de trabalho? Essas, por sua vez, na nossa lógica promoveriam melhores situações para o desenvolvimento de um trabalho docente decente.

O trabalho docente, assim como a escola e a universidade passam por problemas de interpretação acerca da sua real situação. Por um lado, pais e responsáveis têm designado seus filhos e responsabilidades de educação social aos professores. Já de outro, a escola e a universidade foram tornadas, nos últimos anos, instituições desimportantes em defesa de uma educação domiciliar que é restritiva de pais que se ancoram em ideologias neoliberalistas e ultraconservadoras. E, de um lado sem lado, ficam professores sendo tratados como ineficientes – docentes que não fazem

trabalhos decentes – porque não dão educação aos filhos dos outros ou porque não trabalham nas instituições escola/universidade porque promovem balbúrdias e controle políticos, de gêneros, de raças, de fés, enquanto não promovem o conhecimento dominador ensinando – deformando – por meio das línguas hegemônicas e da ciência cartesiana dura como querem os responsáveis aos seus que devem ser os futuros trabalhadores. Logo, há, então, uma contradição entre desenvolver um trabalho docente decente e um trabalho docente indecente (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

A Constituição Federal de 1988 consagrou a previdência social como um direito fundamental e instituiu o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) como o principal órgão responsável pela sua operacionalização. No entanto, as sucessivas reformas previdenciárias ocorridas nos anos de 1993, 2004, 2009, 2012, 2015, 2019 e 2021 promoveram alterações significativas nas regras referentes à idade mínima, tempo de contribuição, alíquotas e mecanismos de transição, sob a justificativa de “aliviar” as contas da Previdência nas diferentes instâncias: municipal, estadual e federal.

Contudo, essas reformas têm recaído, de forma recorrente, mais sobre os “ombros” dos trabalhadores e servidores públicos, que são obrigados a permanecerem por mais tempo no mercado de trabalho, muitas vezes sob incertezas quanto à preservação de sua saúde física e à garantia de um salário que lhes proporcione dignidade na velhice.

Diante desse cenário, é necessário questionar se tais reformas não foram, em parte, articuladas para favorecer os interesses de instituições financeiras — públicas e privadas — que oferecem fundos de previdência complementar de caráter privado aos servidores e trabalhadores. Essa é uma discussão urgente, que precisa ser trazida ao debate público, a fim de analisar com profundidade quem realmente se beneficia das mudanças promovidas no sistema previdenciário brasileiro.

Assim sendo, o trabalho enquanto forma de exploração/dominação pelo sistema capitalista torna-se uma das estruturas constituintes da colonialidade do poder, que classifica e reorganiza as classes sociais numa dinâmica estrutural do controle para o trabalho. Esse trabalho por sua vez é organizado para atender interesses econômicos, razão está de coexistir diferentes formas de organização do trabalho e diferentes políticas salariais ao longo dos séculos.

Na regulamentação da profissão docente no Brasil, a precarização do trabalho perpassa pelo controle político, ideológico e salarial ocorrido em meados do século XVIII, com o processo de estatização do ensino. O Estado passa a intervir na contratação dos serviços, mantendo o corpo docente sob sua subordinação e consolida o Estatuto de Funcionários Públicos aos professores no início do século XX, dadas as reivindicações desses profissionais para uma organização e regulamentação dos seus serviços.

Antônio Nóvoa apresenta algumas das obrigações das partes no Estatuto, vejamos:

- O Estado vai assegurar aos professores um *salário* (miserável é certo, sobretudo para os mestres) que os põe ao abrigo das arbitrariedades locais ou de um mau ano agrícola, vai proteger a profissão docente através de um conjunto de normas de *recrutamento* e de *selecção*, vai reconhecer aos professores o estatuto de *especialistas do ensino* reservando-lhes o monopólio de intervenção nesta área, vai perseguir e reprimir os *mestres clandestinos* (isto é, os indivíduos que se dedicam ao ensino sem a respectiva autorização estatal), vai isentar os professores de uma série de *impostos* e de *obrigações públicas* (por exemplo, impedindo as Câmaras de exigirem aos professores a prestação gratuita de serviços), vai conceder aos professores a reforma ao fim de um certo número de anos de exercício profissional, etc.;
- Os professores, pelo seu lado, vão assumir-se como verdadeiros *instituidores* populares (na acepção forte do termo) ajudando à consolidação de um Estado que faz da escola um dos seus principais instrumentos de manutenção e de reprodução, pois ... “um funcionário do Estado não pode nunca opor-se ao Estado” (Nóvoa, 1989, p. 440).

A trajetória do trabalho docente inevitavelmente está marcada por controles, dominação e exploração, não apenas do corpo desses profissionais, mais da sua subjetividade, da imposição de uma fidelidade que deveriam comprovar ao Estado com a missão de não se opor aos seus ideários em troca da regulamentação da profissão, do trabalho e de garantias previdenciárias futuras. São essas inseguranças históricas que acompanham a carreira docente e possibilitam ao Estado ainda em tempos modernos obrigar os professores a conviverem com a desvalorização da sua profissão, a fragmentação do trabalho, a flexibilização e a intensificação da carga horária de trabalho, contratos temporários, imposição de regras e normas oriundas do capitalismo global, que mantém a superexploração da força de trabalho dessa categoria em situações de trabalho cada vez mais degradantes.

A situação de trabalho do/a professor/a, dada a condição imposta, é tão complexa que o Estado amplia a sua suposta capacidade de trabalho aumentando o número de alunos – agora propositadamente porque esses são postos ali como vazios – e obrigando ao professor um trabalho docente indecente. Ele finge que ensina enquanto o Estado finge que as crianças aprendem, pois, a lógica esperada é a de número quantitativo para prestar contas ao exterior financeiro. Diante disso, acabamos por ter professores que se rendem a lógica da condição de trabalho restrita ao número, sendo produtivistas quando conseguem, ou são nominados de ineficientes os que não contemplam ao sistema e os que adoecem (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Aníbal Quijano (2009, p. 107), ao discorrer sobre *Colonialidade do poder e classificação social*, enfatiza que esse projeto de dominação que iniciou na América e mundializou-se, classificou a população do mundo “em identidades ‘raciais’ e dividida entre os dominados/superiores ‘europeus’ e dos dominados/inferiorizados ‘não-europeus’”. Essas classificações, por conseguinte, ainda foram organizadas de acordo com as normativas de gênero e sexo estabelecidas também pelos europeus homens, e influenciou a relação capital/trabalho e “naturalizou” a relação exploração/dominação sobre a “corporalidade” que define o corpo que sente a discriminação e sofre diferentes formas de opressão (Quijano, 2009).

Seja com a imposição de excessivas jornadas de trabalho, seja com a oferta de emprego com salário reduzido/mínimo.

Nas palavras de Giovanni Alves, uma característica do consumo da força de trabalho a partir da colonização é a flexibilidade estrutural, ou seja,

Desde que se formou como colônia de exploração do capitalismo comercial, no século XVI, o problema da força de trabalho foi resolvido, primeiro com a escravidão do índio ou aborígine (autóctone) e depois com a escravidão de negros importados da África. A escravidão foi a solução encontrada para viabilizar o negócio da indústria da plantação de *commodities* para o mercado mundial (Alves, 2018, p. 60).

Igualmente, como ainda se vê, o controle do trabalho engloba uma organização que adapta os sujeitos às necessidades do sistema capitalista, que segundo Marcos Bessa-Oliveira (2023a) é uma naturalização do corpo que trabalha sobre dúvidas, incertezas, pelo salário (mínimo) e para a sobrevivência, que está condicionada sob a lógica capitalista global que controla seus corpos, saberes e seres. Do mesmo modo, afirma o autor que a naturalização com que lidamos com a relação da vida cotidiana, *ter para ser*, faz evidente a lógica de que ter o corpo exclusivamente para o trabalho se torna algo natural e, por conseguinte, lógico. Neste caso, por exemplo, não vislumbramos a possibilidade de controle do ser, sentir e saber e acabamos por fazer sem sermos conscientes de nossos próprios corpos. Questão que, para Bessa-Oliveira, seria *ter a subjetividade des-controlada pelos sistemas porque estaria sob o controle do sujeito que é, sente, sabe e faz-endo*.

É por tudo isso, e mais um pouco que não é nada pouco, que tenho proposto, inclusive por meio da arte, um trabalho decente e responsável que agora não é mais restrito à docência, ou ao fazer artístico e menos ainda só à pesquisa. Pois, de modo muito claro para mim, além da tríade artista-professor-pesquisador (Bessa-Oliveira, 2018), igualmente artista-professora-pesquisadora e, sem não, artiste-pesquisader-professer (quer dizer, em todos os gêneros, números e graus), todas as questões que envolvem arte, educação, democracia, política, ética, estética, cultura, conhecimentos, natureza, igualmente tecnologia, inovação, internacionalização, flexibilização, extensão e sustentabilidade, entre outras coisas, precisam terminantemente serem sociais em todos os sentidos, disciplinas e áreas do conhecimento. Mas também para as sociedades todas: acadêmicas, políticas (talvez esta mais ainda), estatais e privadas (Bessa-Oliveira, 2024a, p. 37-38).

István Mészáros (2011, p. 1035) destaca que somente consciente de seus conflitos é que os sujeitos são capazes de desalienar-se da ideologia dominante do sistema capitalista e que “[...] as contradições antagônicas da sociedade capitalista “devem ser combatidas” por todos os meios e formas de confrontação disponíveis”. Igualmente, corrobora ainda Walter Mignolo ao dizer que “O que desvelou a “colonialidade” é a **dimensão imperial do conhecimento ocidental** que foi construída, transformada e disseminada durante os últimos 500 anos (2017, p. 24, grifos meus).

O processo de mudança/ruptura com essa matriz de poder do sistema capitalista – as colonialidades –, que tendem a desumanizar os trabalhadores, a ruptura só é possível se a consciência não estiver controlada pelas diversas formas de colonialidades que se apresentam: “a sociedade cujo centro de decisão não se encontra em seu ser, mas no ser de outra, se comporta em relação a esta como um “ser para outro” (Freire, 2018, p. 73). Sendo para o outro e não para si os trabalhadores explorados se tornam incapazes de refletir, pensam ainda como inferiores, normalizam e até naturalizam as transformações no mundo do trabalho que os colocam à mercê da lógica do mercado em condições precárias de trabalho.

Aprisionados sob a lógica da dominação permanecem controlados e submissos pois temem represálias por parte do Estado, que por sua vez tem enfraquecido os Sindicatos Trabalhistas por meio de acordos temporários e nem sempre cumpridos, como estratégia para estrangular as lutas dos docentes contra a perversidade do sistema capitalista sobre seus corpos.

[...] o trabalho é definido na lógica que assevera sua necessidade como único construto econômico-social para quaisquer que sejam as pessoas desses sistemas sociais vigentes. Logo, se o ou a pessoa não tem corpo físico apto ao trabalho, categoricamente em diferentes situações para o trabalho esses já o são dispensados e descartados pelo sistema do trabalho. E tal visada engloba, certamente, não apenas a fisicalidade corporal como premissa para “ter emprego”. Mas em tempos pós-modernos e/ou os chamados contemporâneos, estariam também circunstanciando ter ou não trabalho e/ou emprego em certas determinadas situações o gênero, a raça, a classe, assim como a fé, a língua e o domínio prático do conhecimento (científico) da área “pretendida/preterida” obrigada (Bessa-Oliveira, 2023a, p. 15).

A busca incessante pela acumulação do capital e pelo lucro leva à exploração da classe trabalhadora, que tem a mão de obra, e/ou o trabalho, como mercadoria a ser vendida em troca de salário. Aqui cabem alguns questionamentos: toda classe trabalhadora estava e está submetida às mesmas condições de trabalho? Temos consciência que de no mundo do trabalho há divisões sociais racistas e sexistas que colocam uns em detrimento de outros?

Recentemente, o Ministério das Mulheres e o Ministério do Trabalho e Emprego divulgaram o 1º Relatório Nacional de Transparência Salarial e de Critérios Remuneratórios, em cumprimento à Lei n. 14.611, de 3 de julho de 2023, que dispõe sobre a igualdade salarial entre mulheres e homens. O relatório revelou que, em média, as mulheres recebem 19,4% a menos que os homens. Quando o recorte é por raça/cor, a desigualdade é ainda mais alarmante: mulheres negras, além de representarem um percentual menor no mercado de trabalho formal, recebem apenas 66,7% da média salarial das mulheres não negras.

Outro dado que merece destaque é que mulheres brancas são, em média, mais bem remuneradas do que homens negros, o que evidencia como as desigualdades de gênero e raça se entrecruzam, reproduzindo hierarquias historicamente construídas. *Em um país com histórico colonial escravocrata, a narrativa de que não existe racismo e nem preconceitos de*

gêneros impera sob outras ideologias mascaradas em ideologias de naturezas supostamente permitidas: família, fé, língua, classe, etc.

Esses dados reiteram, portanto, que a lógica racista e sexista continua operante também no mundo do trabalho contemporâneo, sustentada por um sistema capitalista, colonial e moderno que organiza as relações sociais e econômicas baseadas em características pré-estabelecidas. Isso nos leva a retomar o que já foi discutido anteriormente: as condições precárias de trabalho na docência e as situações de adoecimento vividas majoritariamente por mulheres — especialmente negras — estão diretamente relacionadas com essa estrutura de opressão interseccional.

Diante desse cenário, cabe refletir: a simples instituição de um ordenamento jurídico que promova incentivos fiscais às empresas para reduzir a discriminação salarial entre mulheres e homens será suficiente para romper com as desigualdades estruturais de raça e gênero no mundo do trabalho? Mesmo que se alcancem avanços na equiparação salarial, as mulheres, sobretudo as negras, terão acesso equitativo a cargos de liderança ou continuarão sendo preteridas por sua condição de gênero e maternidade? E, ao mesmo tempo, na esteira de Bessa-Oliveira (2024, s/p), “são mulheres que além de preteridas por seus gêneros – o fato de serem mulheres já colocam as mulheres negras em condições de inferioridades –, mas ao mesmo tempo são cobiçadas pela suposta sexualidade do corpo negro, objetificação atribuída pelo branco também ao corpo negro masculino”.

A resposta a essas questões, a nosso ver, exige mais do que medidas compensatórias: demanda transformações estruturais que enfrentem, de forma interseccional, as múltiplas dimensões da desigualdade. A luta por equidade no mundo do trabalho passa, necessariamente, pelo enfrentamento do racismo, do sexismo e da lógica exploratória do sistema capitalista sobre os corpos historicamente marginalizados. *Pior, alguns corpos que se reconhecem como brancos também são explorados nessa lógica capitalista, moradores de contextos latinos, exclusivamente por não serem europeus e/ou estadunidenses. Mais ainda, esses corpos brancos, em muitos casos, não se reconhecem explorados pensando fazem parte do corpo-explorador, dominador diria Paulo Freire.*

Não nos aprofundaremos nesta discussão neste momento; trazemos essas informações como parte de um panorama que, embora já seja amplamente conhecido, muitas vezes é naturalizado — como se fosse parte imutável da realidade. Essa naturalização está enraizada na própria concepção histórica do que significa ser mulher, negra e assalariada em uma sociedade forjada por estruturas coloniais, patriarcais, machistas e capitalistas.

É possível adiantar que, se não houver uma discussão acerca da lógica organizacional no mundo do trabalho ainda de caráter colonial de hierarquização dos sujeitos por cor e sexo, somente a constituição de Leis não garantirá que haja uma igualdade salarial e de critérios remuneratórios entre mulheres e homens. A construção das leis ainda passa pelo crivo da maioria de homens, brancos e de classe alta, cristãos e preteridos/preferidos das línguas estrangeiras e “sabedores” da ciência moderna dura.

Destacamos também que quando o assunto é desigualdade salarial, em Campo Grande-MS, no ano de 2022 várias carreiras exigiram do poder público e conquistaram por meio da implantação de planos de carreiras e salários a equiparação salarial almejada. O que chama a atenção é a predominância muito evidente da lógica do capital que impera no momento de estabelecer uma política salarial atrelada ao enfraquecimento dos Sindicatos que corrobora e fortalece tais desigualdades, pois cada categoria impõe e estabelece junto ao Executivo suas políticas salariais desiguais. Igualmente, os plenários de Casas de Leis em todas as instâncias governamentais, estadual, municipal e federal, são dirigidos e têm conduzidos os mandos e desmandos pelos menos homens antes descritos, ainda mais sendo profissionais das Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra e Engenharias. Obviamente as outras – Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes, ainda que carregando adjetivos de Ciências – continuam sendo desprivilegiadas.

Ainda há carreiras que dentro do sistema do trabalho oficial, por desempenharem funções de fiscalização e aplicação de multas, acumulam incorporações que elevam de forma expressiva os vencimentos, em comparação com outras categorias de igual nível de escolaridade dentro desse. Quando se trata da política salarial, observa-se que o grau de escolaridade na docência parece ter pouco peso na valorização profissional, embora seja exigido como prerrogativa para promoção funcional, sob a justificativa de que o “aperfeiçoamento” contribui para uma atuação de maior qualidade.

Contudo, os valores pagos a título de promoção funcional estão muito aquém das vantagens concedidas a outros servidores com grau de escolaridade inferior ou igual. Isso nos leva a um questionamento legítimo: não seria necessária uma revisão do Plano de Cargos e Carreiras do Magistério Municipal? Se os reenquadramentos realizados em 2022 resultaram em ganhos significativos para servidores com uma ou duas especializações, por que, no caso da docência, apenas uma especialização é considerada para fins remuneratórios? O investimento na formação continuada é amplamente exigido dos professores, mas o poder público não tem retribuído esse esforço na mesma medida em que o faz com outras categorias.

Em Campo Grande/MS, a política salarial é regida pela Lei Complementar n. 199, de 3 de abril de 2012, a qual prevê a possibilidade de reposicionamento de cargos e de reclassificação hierárquica das categorias funcionais, com base na complexidade do cargo. Nota-se que, ao longo dos anos, diversas categorias funcionais conseguiram se organizar e buscar melhores condições salariais por meio de reenquadramentos. Entretanto, aquelas compostas por trabalhadores com nível de escolaridade alfabetizado ou fundamental têm sido historicamente menos contempladas por tais políticas. Essas categorias estão agrupadas sob a especificação de “referência”, desempenhando funções semelhantes, porém com remunerações distintas — o que revela distorções salariais que merecem atenção e revisão.

Estaria o sistema privilegiando, por meio de políticas salariais mais vantajosas, os servidores que de alguma forma proporcionam maior retorno “econômico” ao próprio poder público? Percebe-se que o servidor considerado produtivo — sobretudo aquele cuja atuação está vinculada à ampliação da receita municipal — tende a ser remunerado de forma significativamente superior, mesmo quando possui o mesmo grau de escolaridade, ou até inferior, em comparação a outros profissionais.

Por outro lado, aqueles cuja atuação é considerada “menos estratégica” para os interesses financeiros do Estado — muitas vezes ligados a áreas sociais, educativas ou de cuidado — enfrentam uma profunda desigualdade salarial. Trata-se de uma lógica que, além de injusta, reproduz a hierarquização funcional do trabalho público e naturaliza a desvalorização de determinadas funções. Essa disparidade, em alguns casos, chega a ser inconstitucional, quando o vencimento básico de servidores é inferior ao salário mínimo vigente, violando frontalmente o princípio da dignidade da pessoa humana e o direito à remuneração justa, assegurados pela Constituição Federal.

Ter ciência de tais fatos e fechar os olhos para eles, por estar numa situação mais ou menos confortável é um *pensar-sendo* explorador mesmo sendo um explorado. Talvez, seja necessário e urgente reconhecer-se alienado e buscar desprender-se dessa lógica de Sistema que coloca os trabalhadores em conflito uns com os outros e não contra o próprio Sistema excludente, racista e sexista.

Essa questão coloca a classe trabalhadora num reagrupamento diferenciado e ao ser social que trabalha e ocupa uma hierarquização inferior foi-lhe denominado por “*classe-que-vive-do-trabalho*” (Antunes, 1999, p. 101). Ainda segundo o autor, essa *classe-que-vive-do-trabalho* engloba tanto trabalhadores do núcleo produtivo como os trabalhadores improdutivos (força de trabalho na prestação de serviços). Neste caso, logicamente, estariam os que rendem

e os que deveriam render, mas estão também os que rendem a outros propósitos, mas não rendem porque não contemplam o capitalismo como único ponto para apresentar rendimentos.

Nesta seara, o trabalho docente pode ser decente ou indecente, também, pela ótica de ética do professor: docente decente porque desenvolve seu trabalho contra-hegemonicamente; trabalhador docente indecente porque continua defendendo o sistema que encarcera o seu próprio corpo, mas, mais ainda porque ajuda a encarcerar outros corpos das diferenças e esse finge não ver (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

É possível, então, constatar que as evidências deixadas por Ricardo Antunes sobre a atuação do sistema capitalista não somente se aplicam controle dos corpos que trabalham, mas igualmente na lógica, por conseguinte, de controlar a todos os corpos, os que trabalham e produzem de acordo com a lógica de poder trabalhar para ter para e somente assim ser. E, do mesmo jeito, despertar o desejo do controle – a fim de fazer com que todos os corpos subsistam apenas por sua lógica capital-mercantil – ao passo que impõe os anseios de querer poder trabalhar, mesmo que fora dos sistemas chamado “mercado de trabalho”, mas também fora do que é considerado trabalho comercialmente produtivo (classe que não incluirá à docência por diferentes razões, a mais óbvia porque deve *trans-formar*, para poder ter e ser sobrevivendo).

Nos últimos 50 anos, penso eu, se não for mais, o Ser professor acabou por ser destituído da sua função formadora. Mais ainda da sua necessária tarefa trans-formadora. Por opção ou imposições, ambos, formar e trans-formar sofreram sérias agressões – talvez esta seja a melhor palavra, ainda que sem pensar nos últimos cenários políticos – porque ora optou-se em não formar porque os sistemas (estruturais, dirigentes, didáticos, entre outros, não contribuíram), assim muitos professores deixaram por acontecer. Ora as trans-formações eram inimagináveis considerando as várias questões limitantes em relação aos sistemas vigentes de políticas, economias, sociedades. Não muito distante disso, nos últimos tempos, agora sim lembrando as políticas insanas de ódio, rancor e extinção, professores/as/es – em gênero, número e grau – foram literalmente desprezados pelas sociedades em situação de poder: política e sociocultural. Assim, os profissionais da educação trans-formadores tiveram que literalmente se esconder para não serem caçados até à morte (Bessa-Oliveira, 2023b, p. 18).

Nesse contexto, os trabalhadores da docência compõem o grupo dos trabalhadores improdutivos, que, dada às reformas educacionais ocorridas no Brasil ao longo da sua história, fizeram o possível para manter a ordem social e econômica do capitalismo, submetendo os trabalhadores a venderem seu trabalho independente das condições, apenas para garantir sua sobrevivência seguindo a lógica nascer, crescer, trabalhar para ter e sobreviver. Enquanto, de algum modo, o docente busca (ou ao menos deve ser, como nossa lógica de pensar) dar uma formação *trans-formadora* que desperta a lógica natural que deveria estar instituída sem a modernidade/colonialidade dos dias de hoje de poder conviver naturalmente entre diferentes *diversidades*.

Estamos todos envolvidos neste sistema que articula globalmente as formas de trabalho de acordo com a hierarquização étnico-racial/sexual, as classes sociais formadas a partir da

colonização das Américas regulou a lógica do trabalho mundialmente pela divisão internacional do trabalho sustentando a matriz de poder colonial, que organiza todas as dimensões da vida dos sujeitos, sejamos nós sujeitos brancos, pardos, negros, indígenas, homens ou mulheres, uns se sobreporão a outros, mas de uma forma global estão todos submetidos às colonialidades.

A divisão internacional do trabalho, por sua vez, continuará não questionando a opressão do sistema de trabalho, que contraditoriamente exige profissionais cada vez mais capacitados para exercer sua função, porém, com salários e condições de trabalho precárias, mas que sejam lucrativos para o sistema-trabalho-capital. A lógica predominante é muito óbvia: se há – porque há sempre –, professores precisando trabalhar recebendo baixos salários, com condições de trabalho inadequadas, flexibilizações, jornadas de trabalho intensificadas, pensando serem felizes porque têm empregos, por que não os contratar?

Se recorrermos às formações em serviço oferecidas aos professores, certamente veremos essa lógica de exploração consolidada, pois elas formam e conformam os professores e “tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, mas sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente” (Shiroma e Evangelista, 2004, p. 535). Por essas e outras razões vemos o quanto à docência está sob a influência das colonialidades do poder, do saber, do ter e do sentir.

CAPÍTULO 2 – TRABALHO E EDUCAÇÃO

“[...] a estrutura social é a obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens, isso significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação. Tarefa que lhes exige, durante sua ação sobre a realidade, um aprofundamento da sua tomada de consciência da realidade, objeto de atos contraditórios daqueles que pretendem mantê-lo como está e dos que pretendem transformá-la. Por isso, o trabalhador social não pode ser um homem neutro frente ao mundo, um homem neutro frente à desumanização ou humanização, frente à permanência do que já não representa os caminhos do humano ou à mudança destes caminhos” (Freire, 2018, p. 63).

Trabalho e Educação implicam em uma discussão que traz à tona o papel do professor enquanto trabalhador no seu ambiente de trabalho e o seu fazer profissional, a educação escolar. Ao falarmos de “papéis” estamos querendo dizer que a Educação tem uma função na e para a sociedade e que para que ela se cumpra e cumpra o seu “papel” há a necessidade de um interlocutor, o professor. A educação como direito fundamental a todos é um objeto de desejo do sistema capitalista, pois ela é responsável por envolver por um período relativamente longo grande parte da sociedade, sendo neste ambiente que a formação ou deformação dos sujeitos é desenvolvida.

Tem certas coisas no mundo que, ainda, não podem simplesmente ser substituídas pela tecnologia artificial, entre elas, a meu ver, penso poder incluir o professor. Sem me aportar como um especialista na discussão Arte e Tecnologia, Educação e Tecnologia, entre outras dubiedades disciplinares modernas, afirmo que o professor ainda é insubstituível pela IA, por exemplo, somente se considerarmos na Arte e/ou na Educação uma especificidade *biogeocorpográfica* dos espectadores e estudantes, respectivamente. Do contrário, qualquer artifício virtual é, sim, logicamente, capaz de substituir um reprodutor de conteúdo enxertado na tecnologia pelo próprio homem como um trabalho apto a deformar as diferenças que são instâncias sociais. Logo, sequer as artificialidades são auto-inventivas se não o são subjugadas aos controles humanos (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Logo, é inegável a compreensão do porquê a educação é tão desejada por aqueles que dominam o mercado econômico, o sistema carece de controle sobre a massa para perpetuar dominando, produzindo e gerando riquezas para poucos homens que controlam muitos. O professor, por sua vez, seria o objeto de perpetuação desse controle sistêmico, atuando por meio da disseminação de conhecimentos doutrinários, aquele que pode ser facilmente aplicado por qualquer inteligência artificial, e que muitas vezes são fictícios e manipuladores de uma realidade distorcida, mas quando ciente do seu “papel” o professor *insubstituível* se torna o oposto, ele atua como sujeito político e não neutro, menos ainda partidário, às desumanizações do outro e de si próprio. *Sendo um propositor em tempos modernos, por conseguinte, ele passa*

a ser, atualmente, muito malquisto. Um professor atento às agruras do sistema controlador é um sujeito de subjetividade descontrolada que ajuda a descontrolar a subjetividade alheia, pois, permite o outro se ver capaz de fazer-sendo.

2.1 – O papel da Escola “para” o sistema capitalista

“Naturalmente, reinsisto, o empresário moderno aceita, estimula e patrocina o treino técnico de “seu” operário. O que ele necessariamente recusa é a sua *formação* que, envolvendo o saber técnico e científico indispensável, fala de sua *presença no mundo*. Presença humana, presença ética, aviltada toda vez que transformada em pura *sombra*” (Freire, 2022a, p. 100).

O período da Revolução Industrial, século XVIII, não é um marco apenas nos processos de produção e modos de organização do trabalho, mas também na Educação. Com o deslocamento das famílias do campo para as cidades e o desenvolvimento industrial, as fábricas passaram a demandar também de força de trabalho feminina, o oferecimento de um espaço institucionalizado, para “cuidar” e “educar” os filhos das mães operárias, seria uma solução encontrada para não comprometer os processos de produção.

Nessa época o ensinar a ler e escrever era privilégio de poucos e ocorria de forma artesã, por um mestre que detinha as habilidades de várias artes, em ambientes variados e de custo elevado. Com o processo de produção de bens de forma industrial, a sociedade inicia um novo modo de estabelecer relações sociais, o da produção/comercialização/exploração sobre a natureza e sobre a força de trabalho humana alterando completamente a relação entre homem/natureza, e, a relação trabalho/família.¹⁰

¹⁰ Este ponto me faz recordar mais uma discussão interessante feita pelo professor Marcos Bessa-Oliveira: “Se a sociedade é histórica, compreendendo a partir das lógicas que reforçam a longa história como modos de produção de tudo nas sociedades contemporâneas, seja para a arte, para a sociedade cultural, seja inclusive para a produção de conhecimentos e para o trabalho, compreendendo que é a história que permite, na lógica daqueles, a construção de situações histórico-sociais no presente **diferentes** (grifo este termo), como explicar, por exemplo, o fato de algumas questões que já foram experimentadas e não deram certo, pelo contrário, foram catastróficas, em alguns casos, ainda serem repetidas e reproduzidas no presente? Quer dizer, por exemplo, a educação restrita às famílias elitistas é a prova de que a educação não prestou serviço social antes. Do mesmo modo, como compreender que os últimos “esforços”, entre aspas por que foram impositivos, do último governo brasileiro (de “governar” o país sob um cabresto ideológico de raça, gênero, classe, mas, muito evidentemente, também de fé e falso civismo) não poderiam ser mais desastrosos do que foram tendo em vista que em passados longevos e outros nem tão longe assim governanças iguais já não tinham sido nada prazerosas e, menos ainda felizes? Logo, porque ainda insistimos na história errada – aquela em que nos é imposta e em que os resultados foram e ainda são desastrosos para nossa sociedade contemporânea – dizendo que a história é o principal artifício das sociedades(?): “sociedade sem história inexistente” (Bessa-Oliveira, 2024, s/p, grifo do texto).

Essa transformação no mundo do trabalho, entre trabalho humano e máquinas, evidenciava que era possível, por meio delas, realizar o trabalho com maior precisão (no sentido de produção/quantidade) e em menor tempo. Essa mecanização da mão-de-obra possibilitou maior produtividade e, conseqüentemente, o aumento dos lucros daqueles que já detinham mais recursos. Todavia causou exaustão, doenças funcionais e lesões permanentes nos trabalhadores dadas as condições precárias de trabalho. O controle dos corpos ora por escravidão, ora servidão, passa a ser conduzido pelo salário, mas ainda assim estavam submetidos a classificação de raça e gênero.

O corpo docente, ou o corpo do docente, na atual circunstância do trabalho docente, está adoecido e nem é exclusivamente pelo excesso de trabalho ao que ele é submetido. Mas há uma série de coisas que vem empreendendo exaustão ao docente diante das circunstâncias muito mais amplas: relações sociais (familiares e em sociedade); relações profissionais no ambiente de trabalho, em distintos níveis, docente, discente, dirigente e administrativa; relações entre o sistema de trabalho e a instituição escola em vias de políticas (de cura ou adoecimento?) que dificultam o entendimento do docente em saber quais são de apoio ou de exploração de sua mão de obra docente; entre outras coisas que favorecem mais a sua consciência de que está trabalhando sob uma colonialidade que cobra e recobra produção ao invés de dar-lhe condição de vida decente (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Corroborando com Marcos Antônio Bessa Oliveira (2024), inevitavelmente nota-se que as colonialidades presentes na organização do trabalho escolar encobrem as situações de trabalho que prezam por uma produtividade improdutiva e por uma qualidade de ensino que está mais relacionada à quantidade de produção. Mas, como isso poderia ser possível? É possível pelo caráter subserviente das políticas públicas neoliberais em educação que levam os processos do trabalho industrial para dentro das escolas e elevam as demandas produtivas. Não é sobre ensinar, é sobre alcançar índices, é treino, repetição, alienação. Paulo Freire (2022a) destaca que os empresários modernos ou contemporâneos almejam esse tipo de educação, educação alienante, tanto para o trabalhador que a executa como para o estudante que a recebe. Não se trata de pensar em como fazer, mas de repetir os modos de produzir. Para o Sistema a educação pública idealizada para os filhos dos operários precisa continuar reproduzindo novos operários, cada vez menos críticos, cada vez mais adaptáveis às lógicas de dependência.

Ainda sobre a produção da escola, Gilberto Luiz Alves (2004) destaca que com a simplificação do trabalho e a produção em maior escala, somente a força de trabalho de homens não era suficiente para produzir e acumular a riqueza pretendida/cobiçada, permitiu-se a incorporação de mulheres e crianças à produção industrial. A permanência de crianças em ambientes impróprios para sua presença, muito menos para trabalho, provocou danos à saúde física. A classe trabalhadora, percebendo-se explorada e vendo suas crianças vulneráveis, deu início a um processo de combate e resistência a tais explorações.

Desse movimento organizado pelos trabalhadores, as crianças foram afastadas das fábricas, no entanto, a necessidade da mão de obra de mulheres no mercado de trabalho ainda era requerida. A classe então burguesa que tinha o privilégio de oferecer instrução ou atendimento escolar aos seus filhos, compreendendo a necessidade de expandir a ideia de uma instituição social pública que contemplasse os filhos da classe trabalhadora para que seus filhos não atrapalhasse o desenvolvimento do mercado industrial, demanda pela criação de instituições escolares.

Percebe-se que grandes conquistas como o combate à exploração do trabalho de crianças só foi possível quando os trabalhadores explorados se organizaram e iniciaram um processo de luta. Já há algumas décadas percebe-se o enfraquecimento dos sindicatos e na docência não é diferente, os sindicatos dos professores já não são mais vistos como um espaço de luta e resistência por direitos trabalhistas da categoria em vários Estados brasileiros. Em Campo Grande, desde o ano de 2017 temos visto o enfraquecimento gradual do Sindicato dos Professores, com a celebração de muitos acordos com falhas nas negociações, promessas não cumpridas pelo Poder Público e discussões relevantes não sendo colocadas em pauta. Não estaria o Sistema promovendo essas ações para descredibilizar os sindicatos para assim comprometer a consciência de classe tão necessária aos professores?

Por pressão dos trabalhadores então, na Europa, como um elemento corretivo e alternativo do sistema capitalista aos filhos da classe operária, os espaços escolares são instituídos, como demonstra Gilberto Luiz Alves (2004):

[...] Atuando num sentido antagônico, porém, a escola se refuncionalizou visando colocar-se como alternativa para preencher o tempo disponível do jovem trabalhador, então desempregado. A *ex criança de fábrica*, tendencialmente, se metamorfosearia em *criança de escola*. A escola se transformou ao constituir-se numa instituição social que prometia atender, além dos filhos dos capitalistas, também aos filhos recém-desempregados dos trabalhadores (Alves, 2004, p. 150).

Mesmo que a intenção de sua existência tenha sido atender aos anseios do sistema econômico que se encontrava em expansão e a sua finalidade fosse capacitar trabalhadores para o labor, a oferta da educação representava um grande avanço para os trabalhadores, essa conquista é inquestionável, só não podemos ser omissos a intenção do sistema: uma educação “pobre” em saber, para pessoas “pobres” em poder econômico.

Jan Masschelein e Maarten Simons (2023), na obra *Em defesa da escola: uma questão pública*, alertam que a escola funciona como um espaço onde se reproduz a cultura dominante, disciplinando e preparando os indivíduos para ocuparem posições pré-determinadas dentro do sistema social.

Não é óbvio que a escola é a instituição de ensino inventada pela sociedade para introduzir as crianças (em) o mundo? E não é evidente que a escola tenta equipar as crianças com o conhecimento e a habilidade peculiar a uma ocupação, cultura ou sociedade? [...] Dessa forma, a escola é, igualmente, o lugar onde os jovens (de acordo com um método específico) são abastecidos com tudo o que eles devem aprender para encontrar o seu lugar na sociedade (Masschelein e Simons, 2023, p. 25).

A instituição escolar parece funcionar, às vezes, como parte fundamental do mecanismo de reprodução das relações sociais e das estruturas de poder existentes. Desde a sua criação, sob a influência dessas estruturas, a escola não apenas ensina — ela forma sujeitos de acordo com uma lógica social que, em geral, serve à manutenção da ordem vigente, isto é, da ordem capitalista.

Um destaque válido a se fazer é que a escola pública/para todos nasce de uma necessidade, como dito, econômica e como tal deveria ter um baixo custo para seu funcionamento. Livros clássicos dão lugares a manuais e mestres a um sistema educacional que acomodava um grande número de estudantes que iriam se desenvolver com a ajuda de manuais didáticos simplificados, o custo com mestres na época era muito dispendioso, logo, estudantes com maior desenvoltura iriam auxiliar os mestres atuando como tutores ou mentores. Vê-se que a escola é originada das necessidades sociais do momento para atender aos fins de produção daqueles que detêm o poder. Ela se reproduz então em modos de produção industrial e como tal tem como premissa oferecer mais vagas com menos recursos. A intenção da escola pública além de cuidar dos filhos dos trabalhadores passou a ser a de formar futuros trabalhadores.

Assim afirma Gilberto Luiz Alves:

[...] a objetivação e a simplificação do trabalho didático, acentue-se que, à semelhança do ocorrido com as manufaturas, seu efeito desencadearia a redução do custo de formação dessa modalidade de trabalhador parcial e, como resultado direto, o barateamento dos serviços escolares. Com esse recurso, começava a ser atendida uma condição econômica fundamental para tornar plausível a universalização da instrução pública (Alves, 2004, p. 96).

No Brasil, no processo de colonização o ensino se deu pela Companhia de Jesus, ordem religiosa portuguesa, com o objetivo de catequizar (conversão religiosa) e ensinar a leitura e escrita aos povos nativos, com a Reforma Pombalina, em 1759, que culminou na expulsão dos jesuítas, o único sistema de ensino da época foi destituído.

O objetivo maior dessa Reforma era tirar das mãos da Igreja Católica a influência e a relação de poder que exerciam por meio do ensino sobre os colonizados. Para o Marquês de Pombal, a “questão do ensino resume-se a um problema de poder: trata-se apenas de substituir o controle da Igreja pela tutela do Estado” (Nóvoa, 1989, p. 437).

A Reforma realizou um processo de reorganização da educação no país, sob a regência do Estado, a funcionarização dos professores se tornou uma condição. Assegurou-se, por meio

da cobrança de impostos, um salário (precário) aos professores. Porém, o controle estatal no período colonial restringiu o ensino para uma pequena parcela da sociedade, não permitindo que a sociedade menos favorecida tivesse acesso ao ensino.

A história da educação e seus processos educativos (para não dizer castradores) têm um passado de controle do corpo e da alma dos seus ouvintes/estudantes/catequisados. Na História do Ensino da Arte do Brasil, por exemplo, uma 1ª Missa é descrita como um momento fundamental do nosso descobrimento, enquanto não passou, sabe-se hoje de formas de en-cobrir as subjetividades e os corpos das diferenças por meio da doutrina religiosa. Do mesmo modo, ainda na história desse ensino, Missões foram trazidas para, literalmente, ensinar àqueles que não sabiam nada como os europeus sabiam fazer ou para defender interesses dos europeus colonizadores que ora aportavam-se aqui fugidos de perseguições políticas. Um corpo docente é construído para atender interesses, por meio da educação, desde sempre no Brasil (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Observa-se que nesse período a subordinação do ensino que outrora esteve atrelado a Igreja passa então para o Estado. Com a estatização, a educação enquanto empresa religiosa perde seu domínio, e o Estado passa a exercer e assume o “controle político e ideológico que iria ser exercido sobre as práticas escolares e sobre o corpo docente” (Nóvoa, 1989, p. 437).

António Nóvoa (1989) ainda evidencia que esse domínio estatal sobre o corpo docente tem a finalidade de garantir o domínio ideológico de uma ordem econômica baseada nos meios de produção e na economia do mercado. O professor permanece sob a influência de agentes externos, agora, porém, no domínio dos “pagadores de impostos” e do Estado, seu gestor. Sob as mesmas condições do período de sua concepção, a organização escolar segue sendo um projeto social/econômico, de baixo custo para atender um maior número de estudantes e com o conhecimento simplificado e igual para todos.

[...] o corpo docente vai ser colocado na alçada do estado, que o manterá debaixo de uma subordinação estrita [...] num Estado em que a escola vai passar a funcionar como uma espécie de garante ideológico de uma ordem econômica baseada na propriedade privada dos meios de produção e na economia de mercado, a autonomia dos professores não poderia obviamente passar de uma quimera, quimera que de resto ninguém alimentava, nem mesmo os próprios professores (Nóvoa, 1989, p. 437).

A Educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança da sociedade, tornou-se mais um instrumento do sistema capitalista, ela passou a fornecer os conhecimentos necessários ao manuseio da maquinaria produtiva em expansão, e, também a gerar e consolidar um estado de conformismo por meio de valores, normas e condutas que legitima os interesses dominantes.

István Mészáros (2008) exemplifica que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma

“internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (Mészáros, 2008, p. 35).

Por certo o sistema capitalista desde a sua concepção tem buscado moldar a instituição escolar para que neste espaço físico seus interesses sobressaiam à função fundamental da escola, que é oferecer aos estudantes os conhecimentos históricos elaborados pela sociedade e o saber científico disponível para então formar sujeitos capazes de intervir criticamente nos ambientes sociais que estejam. Do mesmo modo, “A escola precisa estar para o serviço, já que falamos de trabalho, de trans-formar aquele indivíduo que vem deformado por uma sociedade do consumo, do ter que ter para ter e somente (matando o outro) assim sobreviver” (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Um destaque a se fazer são as intenções das reformas educacionais que cada vez mais buscam enfraquecer a instituição escolar para incorporar a lógica gerencial na política educacional.

Como se o bom salário resolvesse todos os problemas escolares e docentes, por mais que ganhem bem os professores precisam também de condições de trabalho que lhe permitam ter melhores situações de trabalho diferentes das que lhe são impostas hoje. A escola não pode ser exclusivamente aquela instituição que visa à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, mas, de modo exatamente igual, não pode ser aquela instituição cuidadora dos filhos dos pais que obrigatoriamente têm que trabalhar para ter e assim poderem ser dentro desse sistema para o desenvolvimento e progresso a qualquer custo. Que seja repositório de mão de obra (como condição da história da escola), quer seja berçário educacional familiar (condição à qual a escola foi colocada na contemporaneidade), a instituição escola e o docente precisam primeiro de autonomia política que, em nosso contexto brasileiro, evidentemente passa por autonomia econômica da educação (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Temos em Paulo Freire (2018) uma proposta de educação libertadora, emancipadora que permita ao homem enquanto sujeito histórico não viver “ingênuo”, controlado socialmente e formado com competências apenas para o trabalho. O sujeito não pode estar alheio às variadas formas de dominação que lhe são impostas, para ele o propósito da educação deve ser “ajudar o homem brasileiro em sua imersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico. Educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização. Não aquela educação que doméstica e acomoda” (Freire, 2018, p. 90-91).

De forma sistemática ao longo da história, não somente no Brasil, mas nos países em que, como este, negligenciam o trabalho docente decente, há a necessidade de que sejam revistas e revisitadas as políticas públicas que se destinam a escola, e, ao mesmo tempo, discutir-se aquilo que é evidente, os problemas gerados pela precarização do trabalho docente. A implementação constante de uma reorganização educacional neoliberal gerada pelo sistema capitalista que dissemina um discurso de terceirização de responsabilidades tem eximido o

Estado de seus deveres e do compromisso pelo “fracasso” de índices melhores da escola pública¹¹.

Atualmente a “escola produtiva” é o ideal a ser alcançado, esse protótipo de ser aquela “empresa” que

[...] fazem mais com menos, que gerem melhor seus recursos, que arrecadam de outras fontes, não dependem do Estado, constroem sua “autonomia” financeira ou cobram mensalidades, fazem parcerias com empresas ou convocam a comunidade escolar a desenvolver iniciativas que permitam arrecadar recursos para realizar seus projetos. O que se pretende com isso? Modificar paulatinamente a escola e adequá-la ao orçamento possível, seja ele oriundo do Estado ou de formas particulares de captação de recursos (Evangelista e Shiroma, 2007, p. 538).

Seria possível desconstruir esse protótipo de escola moderna/contemporânea que corporifica a instituição escolar nos moldes do sistema capitalista? A visão colonizada do professor, sobre as condições de trabalho, tem contribuído para naturalizar os impactos negativos da desumanização desse trabalho? O projeto de modernização que assemelha a escola/educação ao trabalho produtivo/fábrica não seria uma forma de assegurar o controle do ser do professor? A lógica de produtividade x resultados não estaria desencadeando sobrecarga física e emocional nos professores?

São muitos os questionamentos acerca das situações de trabalho que os professores estão enfrentando e submetendo seus corpos, os sintomas estão sendo sentidos por esses trabalhadores, mas as políticas educacionais parecem não estar interessadas em frear tais adoecimentos.

Amanda Moreira da Silva (2020) enfatiza que, nas Américas — e de forma particular no Brasil —, a classe burguesa capitalista, herdeira de um DNA colonizador, sustenta um cenário historicamente marcado pela divisão racista e sexista do trabalho. Diz ela ainda que:

[...] o século XX exemplifica o modo como são articuladas as esferas da produção e do Estado na regulação das relações e dos processos produtivos, bem como das condições de reprodução da força de trabalho necessárias, com implicações sobre o modo de vida da classe trabalhadora e, consequentemente, sobre a formação de individualidades de classe (Silva, 2020, p. 57).

¹¹ Estou tratando de docência decente a partir do que formulou Marcos Bessa-Oliveira em suas discussões: “Estou discutindo e defendendo a necessidade de falar em “um trabalho docente decente” a partir da ideia de que a educação faz sentido primeiro, mas mais importante, como ato político de trans-formação social. Que seja a educação familiar, aquela dada desde a infância (que comumente chamamos de “educação de berço”), quer seja a educação como formação sociopolítica empreendida por meio do conhecimento de éticas, leis, direitos e deveres para qualquer indivíduo viver em uma sociedade. Portanto, em momento algum minha reflexão está circunscrita à ideia exclusiva de discutir qualidade do trabalho de UM docente a qualquer custo. Sendo assim, um trabalho docente decente deve ter como situação políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento do trabalho docente ético, político, crítico e social, e, do mesmo modo, a escola tem que ser o espaço de trans-formação para que, apenas por meio da educação, política e ética que evidenciam leis, a fim de ressaltar direitos e deveres iguais, em quaisquer que sejam as instâncias para os sujeitos sociais, possam acontecer. Enfim, a docência e decência, para mim, são muito mais íntimos do que branco e preto, como cores, que apenas existem uma na contraposição à outra, mas que são inseparáveis enquanto composição” (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Nesse sentido, é inegável que as transformações no mundo do trabalho não apenas alteram intensamente o modo de viver da classe trabalhadora, como também produzem um processo educativo específico, voltado à conformação de um padrão de trabalhador funcional aos interesses do capital — disciplinado, flexível e adaptado às exigências da produção.

2.2 – O trabalho deformador – da fábrica à escola

O estilo de vida dominante estabelecido pelo sistema capitalista tem o trabalho como meio para produção e consumo de bens. A atividade humana primeira, denominada trabalho, sempre existiu, por meio dele o homem extrai da natureza seu alimento e demais recursos necessários para a sua existência.

Por sua vez, Ricardo Antunes (2004), pesquisador contemporâneo sobre o mundo do trabalho, pautado nos estudos de Karl Marx, apresenta a conceituação de trabalho sendo o ponto de partida do processo social de humanização, o homem está para o trabalho assim como o trabalho está para o homem.

Segundo o autor, o trabalho é uma atividade humana fundamental, pois:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Antunes, 2004, p. 29-30).

Não há dúvidas de que o trabalho como apresentado é uma atividade inerente ao homem, dada sua capacidade cognitiva de pensar. O homem é capaz de criar e aperfeiçoar ferramentas que facilitam o seu contato com a natureza, no entanto, à medida que os grupos sociais geram entre si outras necessidades com a implementação, por exemplo, de novas atividades agrícolas, novas formas de trabalhar e sobreviver passam a dominar o homem.

O equívoco também de que o homem é o trabalho e de que sua natureza é unicamente o trabalho, até mesmo contra a própria Natureza, fez evidenciar, para o mundo do trabalho, este como a única condição de existência (sobrevivência) do homem em relação à Natureza. Extrair dela tudo que demonstra a sua completa dominação (homem sobre a Natureza) até mesmo decretando o seu próprio fim enquanto forma de subsistência humana, já que não reconhecia necessidade dela para sua própria existência. Neste tocante, o homem não poderia, evidentemente, em larga escala, acreditar que a Natureza é o principal fruto da sua existência (corpo-Natureza (Bessa-Oliveira, 2023)). Pois, também é evidente que as pessoas que poderiam ter reforçado a necessidade da Natureza para o corpo humano foram desumanizadas por aqueles que decretaram a superioridade do humano sobre a Natureza. Logo, é, para mim, claro

e evidente a lógica de que os próprios Humanos superiores (europeus e estadunidenses) não acreditariam na proposição daqueles que foram vilipendiados da suas próprias vidas-Natureza em mundos outros que não fossem a usurpação da Natureza para um bem econômico (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Grupos sociais com interesses distintos são constituídos e processos de expansão de territórios e aquisição de bens passam a predominar. Podemos dizer que os grupos sociais existentes, que outrora como discorrido, conviviam em harmonia em determinados espaços, passam a ser divididos em classes sociais. Uns buscam o controle de todos, outros permanecem com a intenção de conviver em harmonia consigo e com a Natureza.

Com essa possibilidade de controle em evidência e com a descoberta de novas possibilidades de riquezas para apenas poucos, a acumulação de bens passa a ser o projeto de domínio dos grupos hegemônicos que se organizaram para explorar, dominar e escravizar outros corpos estabelecendo uma nova ordem social: o trabalho. O trabalho que gera riqueza, o trabalho que produz controle, o trabalho que escraviza, mata e divide os sujeitos entre superiores e inferiores, a partir do conceito de “raças”, a partir da lógica de um sistema.

O sistema capitalista implantando privilegia os interesses econômicos em relação às relações sociais, como afirma Ramón Grosfoguel:

[...] o sistema-mundo capitalista seria essencialmente um sistema econômico que determina o comportamento dos principais atores sociais através da lógica econômica da obtenção de lucro, manifestando-se na extração de excedentes e na incessante acumulação de capital à escala mundial (Grosfoguel, 2008, p. 121).

Os trabalhadores sob a lógica produtiva do capital se veem numa condição exploratória e desumana no trabalho, ocasionados pela ambição da acumulação de riqueza, impondo ao trabalhador que o ato de trabalhar é a razão da sua existência e não subsistência. No entanto, o trabalhar está para o homem por ser um animal dotado de cognição, mas não significa que o trabalhar deve ocasionar a exaustão, o adoecimento e a morte do trabalhador.

A história do industrialismo sempre foi (e hoje o é de forma mais acentuada e rigorosa) uma luta contínua contra o elemento “animalidade” do homem, um processo ininterrupto, muitas vezes doloroso e sangrento, de sujeição dos instintos (naturais, isto é, animalescos e primitivos) a sempre novos, complexos e rígidos hábitos e normas de ordem, exatidão, precisão, que tornem possível as formas sempre mais complexas de vida coletiva, que são a consequência necessária do desenvolvimento do industrialismo (Gramsci, 1991, p. 393).

Antonio Gramsci evidencia acima que a transformação do mundo do trabalho pela industrialização foi um processo doloroso, esse processo de adaptação do trabalhador à mundialização industrial do capital resultou na elaboração de técnicas de gestão para controlar ainda mais a força de trabalho. Alberto Acosta (2016) nos alerta que essa “modernidade industrial/tecnológica” requereu muito mais do trabalhador do que se possa imaginar, segundo ele:

Na realidade, muitas das novas técnicas são fonte de renovadas formas de desigualdade, exploração e alienação. Muitos dos avanços tecnológicos, por exemplo, fazem com que certos trabalhadores se tornem imprestáveis ao passo que excluem todos aqueles que não consigam acessar a novidade. Tudo isso redefine o próprio trabalho, deslocando-o ao âmbito cognitivo e contribuindo com sua flexibilização (Acosta, 2016, p. 37).

O termo “trabalhadores imprestáveis” utilizado por Alberto Acosta, a primeiro modo, causa estranheza, mas é inegável que o sistema sucumbiu nossa capacidade de discernir que tais situações não devem ser aceitas, o ser humano não se torna imprestável por não saber manusear determinada tecnologia ou por não se adaptar a tais modernizações na urgência que o mercado demanda, ou menos ainda porque seu corpo adoecido não corresponde a jornada de trabalho intensificada que o trabalho propõe. A mesma lógica, certamente, vale para o trabalho docente decente de Marcos Bessa-Oliveira, pois o docente não se torna *indecente* exclusivamente porque quer.

Por conseguinte, o mesmo descuido parece estar sendo desencadeado até mesmo pelas instituições que deveriam trabalhar na contramão do superdesenvolvimento e progressos desenfreados ao atestarmos que:

Igualmente tal lógica, do corpo para o trabalho como “Natureza” humana naturalizada, a Educação, sob as insígnias de “Inovação, Tecnologia e Internacionalização”, como sendo a atual condição das escolas e universidades, é condicionada ao trabalho como sua única situação de existência. O trabalho invadiu, por meio de políticas – públicas e privadas, aquelas em apoio a essas e essas cobrando cada vez mais resultados daquelas de inovação, tecnologia que estejam vinculadas ao mundo internacional do trabalho –, definido quando e quanto a escola e as universidades devem apresentar como seus resultados “efetivos” números para este sistema do trabalho ou, “simplesmente”, para prestarem contas aos Órgãos Internacionais de regulação dos fundos monetários mundiais: FMI, BIDI, ONU, entre outros que dariam uma lista enorme aqui de siglas que muitas vezes desconhecemos. Outrossim, a escola e a universidade fazem hoje papel de formadoras de mãos de obra para o trabalho ao invés de trans-formarem os seus indivíduos para uma visão crítica em relação aos mundos do trabalho, ainda que não sejam livres da obrigação do trabalho, só que, este último, em situações culturais diferentes (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Essa situação de trabalho se agravou no século XX dada a crise no sistema capitalista, a produção industrial precisou se reinventar deflagrando um conjunto de modificações e transformações na forma de produção, gestão e acumulação de bens e produtos.

Rosinete Duarte (2021) destaca que o trabalho no Brasil, principalmente no período que marca o processo de redemocratização, nos anos finais de 1970, também se remodelou e adaptou-se às novas tendências, a saber:

A partir da década de 1990, com a vitória nas eleições presidenciais de Fernando Collor de Melo, as reformas neoliberais avançaram de forma mais contundente no Brasil, por meio do fortalecimento da política para o comércio exterior, sob a justificativa de incentivar a competitividade das empresas brasileiras no mercado mundial. [...]. Dessa forma, a indústria brasileira precisou se adequar para competir internacionalmente, conforme os padrões exigidos pelo processo de reestruturação

produtiva. Para isso, precisava ser mais enxuta, produtiva, inspirada nos padrões toyotista, aumentando a produtividade e reduzindo custos. O que seria conseguido pela diminuição de efetivo de trabalhadores, buscando a qualificação da força de trabalho e maior exploração, bem como a diminuição dos níveis hierárquicos, tornando as empresas mais horizontalizadas (Duarte, 2021, 17-18).

Novamente o capital que depende do trabalho, desencadeia uma “mutação” no mundo do trabalho com novas configurações sistêmicas denominados *fordismo*, *taylorismo* e *toyotismo*. Ambos os sistemas consubstanciam uma forma para o capital se sustentar, emergindo novas organizações de exploração e controle da força de trabalho que ora buscavam trabalhadores multifuncionais, polivalentes, ora trabalhadores alienados do seu fazer, mero reprodutores de tarefas.

Nesse contexto, a flexibilização, a desregulamentação, a terceirização, a intensificação e precarização do trabalho compuseram de forma ainda mais acentuada e normalizada as condições de trabalho dos trabalhadores, inicialmente nas fábricas/indústrias, posteriormente em todas as demais formas de trabalho pelo mundo.

Algumas das repercussões destas mutações no processo produtivo têm resultados imediatos no mundo do trabalho: desregulamentação enorme dos direitos do trabalho, que são eliminados cotidianamente em praticamente todas as partes do mundo do trabalho onde há produção industrial e de serviços; aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha; destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num sindicalismo dócil, de parceria, ou mesmo em “sindicalismo de empresa” (Antunes, 2008, p. 45-46).

Essas condições de trabalho apresentadas por Ricardo Antunes, alinhadas a subjetividade controlada dos trabalhadores fortemente presente no toyotismo, atuam apropriando-se da capacidade intelectual e cognitiva dos trabalhadores para intensificar a produção das máquinas, tornando-as mais inteligentes, “como a máquina não pode *suprimir* o trabalho humano, ela necessita de uma maior *interação* entre a subjetividade que trabalha e o novo maquinário inteligente” (Antunes & Alves, 2004, p. 347).

Poderia o manual didático substituir o professor? Poderia a inteligência artificial sucumbir à função do professor? Muito provavelmente, não é possível, o fator humano ainda tem se demonstrado relevante na educação, já dito isso aqui antes, logo, é um espaço de disputa, disputa por controle ideológico e de recursos. Mas, ainda assim, é algo a ser muito bem pensado haja vista que,

Quer dizer, vimos crescer no mundo, e o Brasil não ficou de fora desde sempre, mas mais ainda de 2016 para cá, um avanço tecnológico que não corresponde às demandas sociais de comunidades, acadêmicas ou não, e, mais ainda, excluem ainda mais ao contrário de incluir. Portanto, a extensão [e o trabalho nas escolas e universidades], mais uma vez – como tem virado o ensino e até muitas pesquisas universitárias – não pode se tornar mais um mecanismo de “tecnocolonialidade” (Bessa-Oliveira, 2020; 2023b), mesmo por meio de aparato educacional, fingindo não o ser ao adotar conceitos popularmente com falsos perfis sociais (Bessa-Oliveira, 2024a, p. 21).

Toda essa dinâmica manipula, controla e captura a subjetividade do professor, que passa a se orientar por metas e resultados definidos por valores mercadológicos e empresariais. Esses parâmetros, muitas vezes inatingíveis, ignoram deliberadamente as condições precárias de trabalho, exigindo um ideal de qualidade desvinculado da realidade concreta das escolas públicas.

A formação de um novo *ethos* do trabalho docente, baseado em valores individuais e mercadológicos, configura uma realidade que contribui para gerar um processo de conformidade e atomização destes profissionais, diante de seus processos de luta e resistência frente às reformas educacionais das últimas décadas. As atuais formas e tendências de precarização do trabalho docente são baseadas num modelo que instala um ambiente de competitividade dentro das escolas públicas, induzindo à fragmentação da carreira e do salário docente, além de dissuadir o senso coletivo dos trabalhadores da educação (Silva, 2020, p. 167).

Assim, dá-se o controle da subjetividade, como também aponta Rosinete Duarte:

Há também o controle da subjetividade do trabalhador, uma vez que este toma para si os objetivos da empresa, esforçando-se ao máximo para o aumento da qualidade e da produção, já que o seu salário depende de sua produtividade, que passa a ser avaliada constantemente com o objetivo de alcançar as metas estabelecidas, tanto no individual quanto na equipe. A captura da subjetividade do trabalhador é uma das mais importantes, senão a mais importante de todas as ferramentas do Toyotismo (Duarte, 2021, p. 19).

Com a vigência do neoliberalismo, na década de 1990, no Brasil, essas condições de trabalho são consolidadas no mundo do trabalho. A abordagem neoliberal de caráter político, econômico e social, se origina com a finalidade de moldar as relações de poder e de governança e tem como princípios básicos a liberalização dos mercados comerciais, propor a menor intervenção do Estado na economia e a ampliar a livre concorrência, se estabelecendo como um “novo imperialismo” sobre corpos para o trabalho.

Atualmente, o neoliberalismo assume outras facetas, transfigura-se em modelos aparentemente democráticos, que se hibridizam e formam o que se pode nomear como gerencialismo, cujo critério básico reside em tornar a administração pública mais eficiente, em harmonia com os interesses do mercado e a ele submetida (Hypolito, 2011, p. 65).

Essa interpelação do neoliberalismo na educação tem sujeitado os professores a uma adaptação e aceitação aos processos brutais de trabalho. O número de alunos esvaziados, as horas de trabalho da docência, a duplicidade de turnos, a fragmentação da carga horária, a política salarial, tais condições são dimensões que culminam em situações deformadoras no ensino e no próprio professor.

Todos estamos completamente convencidos de que o que vendemos todos os dias é o nosso trabalho; portanto, o trabalho tem um preço e, embora o preço de uma mercadoria seja apenas a expressão em dinheiro do seu valor, deve existir, sem dúvida alguma, qualquer coisa parecida com o “valor do trabalho” [...] se lhe fosse permitido vendê-la sem limitação de tempo, teríamos imediatamente reestabelecida a escravatura (Antunes, 2004, p. 68).

O neoliberalismo, com sua ênfase no mercado e no consumo, não é apenas uma questão econômica, mas uma nova forma de civilização (Mignolo, 2020, p. 46). *O incivilizado contemporâneo não mais aquele definido como o sem corpo e sem alma, mas o indigno de viver em sociedade porque não tem trabalho (Bessa-Oliveira, 2024)*. E como forma de civilização e modelo econômico/político promove uma flexibilização estrutural do trabalho uma vez que compreende que vida e trabalho estão para o homem como condição de existência e a força de trabalho como uma mercadoria da *classe-que-vive-do-trabalho* a ser oferecida.

Ou seja,

A lógica neoliberal e gerencialista interpela os sujeitos, as escolas, os professores e as professoras, no sentido de uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação e que são muito produtivos para um desempenho das políticas educativas, no sentido de atender ao modelo mercadológico e gerencial das políticas (Hypolito, 2011, p. 59).

No contexto neoliberal o Estado pensa e produz legislações e estruturas regulatórias que privilegiam as corporações em detrimento do bem-estar social dos trabalhadores. Em decorrência das políticas neoliberais e da reestruturação produtiva do capital, o mundo do trabalho foi adotando novas formas ainda mais desreguladas de trabalho, onde a flexibilização do trabalho se tornou traços marcantes. Tanto é que,

As novas nomenclaturas do mundo do trabalho mais antigo hoje ocupam espaços até nas escolas e nas universidades: colaboradores, parceiros, sócios, clientela, consumidores, gestores, administradores, entre outros, são adjetivos aos/às estudantes, docentes e diretores e assistentes pedagógicos, mas também aos demais profissionais da Educação e até mesmo atribuições feitas a comunidade escolar que deve servir ao sistema do mundo do trabalho. Tais nomenclaturas corroboram à ideia de subjetividade controlada da qual falei antes. Pois, sob a ideia de que a escola e/ou a universidade são parte de seus patrimônios pessoais, os indivíduos controlados lidam com essas como se fossem meramente instituições financeiras e/ou comerciais (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Da mesma forma Eneida Shiroma e Olinda Evangelista, corroboram destacando que:

Esses novos sujeitos que transitam na escola – oficinairos, tutores, monitores, professores comunitários, auxiliares, assistentes – são voluntários, membros da comunidade, amigos da escola, estudantes, terceirizados que, desprovidos de habilitação para o magistério, possibilitam uma economia de custos para o Estado na medida em que, efetivamente, trabalham com os alunos nas instituições educacionais, remediando a escassez de professores efetivos (Shiroma e Evangelista, 2015, p. 319).

Essa promoção de desarticulação na profissão do docente com a adoção de outros profissionais que não sejam professores, o barateamento da força de trabalho e um modelo de gestão gerencial nas instituições de ensino, tem transformado o ambiente escolar em uma grande corporação que visa resultados em detrimento da qualidade crítico-intelectual do ensino. Atualmente a política de cálculo dos recursos na educação justifica matricular cada vez mais estudantes – mesmo que o espaço físico seja insuficiente e comprometa a qualidade do ensino

– cada vez mais cedo; e o controlar a repetência para evitar o “desperdício e o retrabalho” com os reprovados por incapacidade produtiva. Os termos do mundo do trabalho e sua forma de ser e atuar estão frequentemente sendo inseridos na gestão escolar e priorizando ideologias mercadológicas como referência para uma educação promissora, produtiva e mercantil. Mas, que futuro promissor essa educação mercadológica tem oferecido aos filhos dos operários/trabalhadores?

Na necessária intenção de enriquecerem-se, já que vivem no sistema em que o dinheiro é tudo, pais e responsáveis submetem seus filhos às escolas e universidades hoje não para serem transformados e fugirem, como era na minha época infanto-juvenil de estudante – estudar para superar as situações precárias que vivam meus pais restritos à lógica do trabalho para sustentar os filhos – do sistema deformador e da subjetividade controlada, mas o fazem porque precisam ter seus corpos livres para o trabalho. Pois, de algum modo, me parece evidente que, à medida que pais controlarem suas próprias subjetividades, não iam querer seus filhos em escolas e universidades que adoecem seus filhos porque estão visando ao mercado de trabalho e a competitividade colonial e das colonialidades. (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Desde então a *classe-que-vive-do-trabalho* do século XXI tem experienciado novas estruturas de trabalho, onde a era da acumulação flexível culminou em novos processos produtivos na busca de “consentimento e a adesão dos trabalhadores, no interior das empresas, para viabilizar um projeto que é aquele desenhado e concebido segundo os fundamentos exclusivos do capital” (Antunes, 2000, p. 41).

Os novos processos de trabalho tendem por sua vez não só a terceirizar responsabilidades de formação/qualificação como também intensificar a jornada de trabalho adentrando inclusive na vida privada do trabalhador. Logo, o trabalhador alienado no processo produtivo se torna um profissional conformado com a sobrecarga de trabalho, com o salário precarizado, com o mundo corporativo competitivo e com o ter que trabalhar mesmo nos momentos de lazer.

A alienação/estranhamento é ainda mais intensa nos estratos precarizados da força humana de trabalho, que vivenciam as condições mais desprovidas de direitos e em condições de instabilidade cotidiana, dada pelo trabalho *part-time*, temporário e precarizado (Antunes & Alves, 2004, p. 348).

A alienação tem levado os professores inclusive a conformação com a instabilidade do vínculo temporário, em Campo Grande trabalhar nessa condição implica em assumir o risco que em caso de adoecimento não há garantia de permanência, na condição de temporário não lhe é dado o direito de “adoecer” e menos ainda o direito “de cuidar” do seu próprio corpo. Logo, temos a convicção daquilo que buscamos discutir, se não há corpo para o trabalho, não há trabalho, se não há trabalho como a *classe-que-vive-do-trabalho* irá sobreviver? Mas, e quando o trabalho adoecer esse corpo, o que o Sistema tem feito para não desassistir esse trabalhador?

As políticas neoliberais estão conduzindo à intensificação do trabalho docente como destaca Patricia Piovezan e Neusa Maria Dal Ri (2019), as autoras concluíram que a flexibilização e a intensificação do trabalho do professor no Brasil e em Portugal, tem contribuído para o aumento do *stress* e o desgaste físico e mental desse profissional,

O tempo é escasso para o professor que leciona em duas ou três escolas, que possui seis turmas, mais de 200 alunos e que trabalha em três turnos diariamente. O período destinado ao trabalho e o período que o professor dedica à sua vida privada se entrelaçam de tal modo que o profissional trabalha durante o seu horário de almoço, jantar, nas madrugadas, feriados e finais de semana (Piovezan; Dal Ri, 2019, p. 18).

As relações trabalho/capital tem provocado uma desumanização do trabalhador a ponto de a consciência do trabalhador estar restrita unicamente ao dever de trabalhar, mesmo que o trabalho esteja consumindo o seu corpo como mercadoria, estando ele na contemporaneidade escravizado não mais pela coerção, mas pela subjetividade. O trabalhador como “sujeito-objeto” é um trabalhador alienado como destaca Paulo Freire (2018), na sociedade produtivista é um sujeito alienado que vive da venda da força de trabalho, independente das condições que o sistema lhe oferece. O caráter do sistema capitalista de mercantilizar tudo e todos, sobrevive dada a alienação dos trabalhadores. Pois,

Evidentemente que não estou dizendo que os/as professores estão em sua totalidade vinculados ao sistema do trabalho como única alternativa de vida. Fosse isso o adoecimento docente, certamente, deveria ser muito menor. Entretanto, não podemos dizer que a grande maioria tem escapado das armadilhas do mundo do trabalho docente atual como não sendo uma situação de adoecimento. Pois, se um grupo, pequeno que seja, está condicionado ao mundo do trabalho, mesmo na docência, é evidente que esses profissionais têm condicionadas suas subjetividades controladas ao trabalho como condição de ter para ser. Pois, o contrário até agora é defesa em pauta nesta discussão (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

O discurso neoliberal de políticas educacionais assentadas nas dinâmicas de produção e nos processos de acumulação do capital tem redefinido direitos trabalhistas conquistados arduamente e vem estabelecendo parcerias entre público e privado para implementar modelos gerenciais de gestão, interferindo massivamente no trabalho do professor.

O trabalho, prometido como mediador da correção das desigualdades, torna-se uma das fronteiras mais cruéis de aumento e aprofundamento das desigualdades. O Estado-solução, corretor das desigualdades, passa a cumprir o papel da regulação da crise estrutural do trabalho, seja pela flexibilização dos direitos do trabalho, da estabilidade dos salários, seja deixando as relações de trabalho à mercê do mercado, de sua segmentação ou da polarização entre trabalhos, qualificação, salários. A escolarização básica fica o papel de capacitar para uma inserção precária, instável, nos trabalhos qualificados (Arroyo, 2010, p. 1399).

O Estado mínimo, proposto pela ideologia liberal, aos poucos vai se rendendo aos princípios mercadológicos do sistema capitalista e o sucateamento da escola pública se percebe pelas precárias condições de trabalho e desvalorização do profissional, seja em termos de carreira/salário, seja em prestígio social. O que torna mais agravante é o fato dos estudantes

cada vez mais verem a instituição escolar como desimportante para sua formação humana. Uma vez que percebem que no mundo do trabalho não tem trabalho para todos e que a ideia disseminada de ser um empreendedor tem sido compensadora, optam pelo trabalho informal pela falsa ilusão de ganhar mais.

No entanto, como o trabalho informal pode ser compensador se o trabalhador adoecido não será assistido pela previdência social? Nesse modelo de sociedade há uma forma de subsistência que não esteja atrelada ao trabalho? As políticas públicas de transferência de renda são suficientes para garantir o direito à vida com dignidade? Por certo, dada a necessidade do corpo para a sobrevivência pelo trabalho, não há dúvidas de que é necessário refletir sobre essas questões de direito básico e essencial do trabalhador.

Evidentemente que não estou situando o trabalho fora da sociedade, como uma instituição autônoma, uma vez que compreendo tudo como circunscrito a um determinado contexto social. A diferença é compreender que as sociedades foram formatadas a viver sob a ideologia capitalista do trabalhar para ter e sobreviver. Logo, bem ou mal, prestando ou não, ganhando pouco ou muito, os indivíduos sociais ocidentais vão se vincular a qualquer tipo de trabalho para atenderem à principal demanda do sistema-trabalho: não ser um desempregado. Ser um trabalhador, neste sentido, faz o indivíduo que tem o corpo para o trabalho assumir qualquer tipo de trabalho, pois, a lógica em evidência é que sem o trabalho o sujeito é inexistente. Por mais que, mesmo trabalhando uma vida inteira, muitas vezes, suas contribuições sociais (previdenciárias, principalmente) como trabalhador, não resguardem seus adoecimentos (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Na escola o professor trabalhador também sofre das mesmas tensões, pensa ele: na condição de contratado e adoecido, perco o emprego; se adoecido e efetivo recebo o mesmo; se aposentado antecipadamente continuo adoecido e com remuneração insuficiente para custear até as necessidades básicas. São essas situações que precisam ser discutidas no contexto do trabalho na Educação.

Elencamos ainda a falsa dicotomia apresentada pelo sistema ao transferir para o trabalhador professor a responsabilidade pelo adoecimento, ao culpabilizá-lo por trabalhar por horas exaustivas ao invés de trabalhar apenas por 20h. Por certo, o ideal seria que as horas aulas trabalhadas fora do ambiente escolar e em horários que não são contabilizados como trabalho, estivessem previstas na política salarial do professor, no entanto, sabe-se que a naturalização do ter que trabalhar em seus horários de lazer é uma prática que o sistema sabe, a sociedade sabe, o professor sabe, mas passa como aceitável uma vez que ser professor no Brasil é um ato de amor, e, sendo amor pode existir “doação”, doação de tempo, de recursos e de saúde.

Ainda mais, trabalhar 20h, 40h ou 50h como a legislação permite é o mesmo que trabalhar 10h, porque as condições de trabalho são as mesmas e a situação de trabalho no corpo

do docente certamente será a mesma, apenas poderá ocorrer o adoecimento ou não em um tempo mais tardio.

Maurice Tardif e Clarice Lessard, sobre essa pressão sobre o profissional docente, enfatizam que:

Os governos, por outro lado, pressionados por contextos econômicos, consideram mais e mais a educação escolar como um investimento que deve ser rentável o que se traduz por uma racionalização das organizações escolares e enxugamentos substanciais nos orçamentos. Eles visam simultaneamente a aumentar a eficácia e sua “imputabilidade” através de práticas e normas de gestão e de organização do trabalho provenientes diretamente do ambiente industrial e administrativo. Em suma, pode-se dizer que a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas (Maurice e Tardif, 2014, p. 25).

Sob a influência da lógica do capital a escola tem sido pensada e gerida por contextos de produção, as formas de gestão de produção industrial adentraram na gestão escolar com procedimentos e instrumentos de controle, com padrões de qualidade pré-definidos e com uma política de resultados. Todas essas formas de regulação na educação têm contribuído para o adoecimento do professor, o ofício da profissão docente, ensinar, se subverteu a atividades administrativas pedagógicas, a flexibilização dessas atividades transferidas aos professores, atreladas a intensificação das atividades de trabalho que ultrapassam as horas de aulas remuneradas evidenciam que o trabalho tem sido realizado em condições precárias e exaustivas.

Faz muito tempo que o professor vem sendo ameaçado da sua situação de trabalho/trabalhador, ainda que em condições precárias, quando esse é desconsiderado ser aquele incapaz de transformar vidas por meio da educação porque precisa formar para o mercado de trabalho. Mas, nos últimos anos, desde a BNCC (2017), por exemplo, a exaltação da incapacidade do professor é ainda maior quando referenda mais o indivíduo de conhecimentos de “notório saber” em detrimento de uma graduação, um mestrado e um doutorado (no mínimo dez anos de estudos), mas também quando se ressalta mais as *habilidades e competências*, traduzíveis em incapacidades e incompetências entre competidores, como se a educação fosse um ringue em que um deve vencer o outro e não um espaço para conviver (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Essas reformas neoliberais implicaram também na remuneração do professor e na reavaliação dos direitos trabalhistas.

No Brasil, os direitos sociais foram historicamente reconhecidos de forma tardia, como resultado direto da mobilização de trabalhadores e de diversos movimentos sociais. Um marco importante nesse processo foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, fruto das lutas pela redemocratização do país. Essa Constituição inovou ao consolidar o trabalho como um direito social e ao estabelecer a Previdência Social como parte integrante do sistema mais amplo de proteção social: a Seguridade Social.

Entretanto, os direitos sociais assegurados pela Constituição Federal enfrentaram, desde o início, diversos entraves, especialmente por parte do Poder Executivo. Muitas garantias constitucionais, como a aposentadoria de trabalhadores rurais, idosos em situação de pobreza e pessoas com deficiência, foram negligenciadas sob o argumento de que sua implementação inviabilizaria a governabilidade do Estado. Tal narrativa começou ainda no governo de José Sarney, que deixou de regulamentar o financiamento da Seguridade Social. Esse movimento ganhou força com o ajuste fiscal promovido em 1998 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, consolidando uma agenda de contrarreformas de orientação neoliberal, cujos efeitos recaíram fortemente sobre a Previdência Social. Essa política continuou a influenciar os governos posteriores, consolidando o discurso de que a Previdência sempre passa por dificuldades financeiras

No âmbito da Previdência Social, foi instituído o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), financiado por contribuições obrigatórias, esse sistema abrange os trabalhadores do setor privado, autônomos e categorias específicas, sendo organizado no chamado Regime Geral de Previdência Social (RGPS). Paralelamente, desde 1989, servidores públicos das três esferas de governo – federal, estadual e municipal – passaram a ser vinculados ao Regime Próprio de Previdência Social (RPPS). Complementando esse sistema, a Constituição também previu a possibilidade de adesão a planos de previdência complementar de caráter privado.

Como se observa, a regulamentação dos direitos trabalhistas no Brasil, inserido em um contexto colonial/moderno, é relativamente recente. Esse fato evidencia que grande parte da população viveu, por longos períodos, em condições análogas à escravidão. Mesmo após o fim formal da colonização, persistem os resquícios daquele regime escravista, agora manifestos nas chamadas colonialidades modernas, que continuam a influenciar profundamente o controle e a formulação das políticas públicas voltadas ao mundo do trabalho.

Tais influências se revelam, por exemplo, na ampliação do tempo de contribuição para aposentadoria, no aumento das alíquotas de arrecadação previdenciária e na criação de novas regras que desvinculam o valor da aposentadoria do salário recebido ao longo da vida laboral. *Além dos descontos com uma previdência que sequer sabemos se existirá quando dela precisarmos lançar mão, professores ainda têm descontos homéricos com Imposto de Renda sobre salários.* Trata-se de um cenário em que a lógica da exploração permanece, ainda que sob novas roupagens. Como aponta Quijano (2005, p. 4), “desde então, uma nova ordem global começou a se desenvolver: um mundo policêntrico e interconectado pelo mesmo tipo de economia”, indicando que, apesar das transformações formais, a essência do sistema permanece orientada por uma racionalidade econômica que perpetua desigualdades estruturais. *Sempre*

pagam as contas aqueles operários que recebem bem menos dividendos dos lucros dos ganhos absurdos do país.

Mas nos perguntamos: em que condições de trabalho se encontra atualmente a categoria docente? Sabemos que, em sua maioria, os professores estão adoecidos, exaustos, sobrecarregados, com sua privacidade violada por uma dinâmica que torna indissociáveis a vida pessoal e a profissional. Muitos estão afastados por questões de saúde, trabalham mesmo estando doentes, foram readaptados, aposentaram-se precocemente, solicitaram licenças para exercer outras atividades ou, ainda, exoneraram-se da função.

As manifestações físicas e mentais do adoecimento docente são inúmeras e refletem diretamente as condições estruturais do exercício da profissão. Esses corpos, marcados pelo desgaste, precisam ser vistos, escutados e acolhidos — e não descartados pelo sistema quando deixam de ser considerados “produtivos”.

Não nos propomos a encontrar um “lugar” para esses corpos, pois compreendemos que eles já estão onde deveriam estar: na sala de aula, nos espaços de formação, no centro das políticas educacionais. O que buscamos é evidenciar a urgência de romper com a lógica colonial e produtivista que ainda estrutura o mundo do trabalho.

Paulo Freire nos lembra que “a desumanização não é destino, mas resultado de uma ordem injusta que gera violência nos que a mantêm e nos que dela são vítimas” (Freire, 2022, p. 31). Nessa perspectiva, o adoecimento docente não é um problema individual, mas um reflexo direto de uma estrutura que oprime e desumaniza. Romper com essa lógica implica uma profunda transformação na forma como concebemos o trabalho, a saúde e a educação.

É preciso descolonizar essa perspectiva e reconhecer que, até mesmo sob a lógica economicista que sustenta o sistema vigente, investir na saúde do servidor significa, em última instância, reduzir despesas e evitar custos futuros com afastamentos, indenizações e aposentadorias precoces. Mais do que isso: significa reafirmar a centralidade do ser humano na construção de uma educação libertadora.

2.3 – A condição do trabalho docente

O ser humano antes de ser sujeito para o trabalho é ser humano com necessidades básicas de convivência e sobrevivência, e, deve ser dotado de consciência para se perceber explorado e se desprender dessa cadeia de controle e dominação. Sobre essa ruptura do homem

a ser explorado com os Sistemas, Paulo Freire (2018, p. 81) destaca que o “homem deve atuar, pensar, crescer, transformar e não se adaptar fatalisticamente a uma realidade desumanizante”.

A educação é também uma forma de intervenção no mundo, é um trabalho onde não há neutralidade ideológica, a saber:

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (Freire, 2022a, p. 96).

Essa relação dialética e contraditória da educação é construída por fenômenos provenientes da evolução da sociedade e de suas influências históricas, a saber:

A partir dos séculos XVI e XVII, juntamente com a emergência de novas formas de poder do estado, com a industrialização e a urbanização, o ensino em ambiente escolar se impõe pouco a pouco como uma nova prática social institucionalizada que irá substituir progressivamente as outras formas de socialização e de educação (tradicional, familiares, locais, comunitárias, informais, etc.) (Tardif; Lessard, 2014, p. 23).

Como produto das transformações sociais ligadas ao mundo do trabalho, a escola é uma instituição típica das sociedades do trabalho, cuja ampliação e gratuidade foram pensadas, sobretudo, para atender aos filhos da classe trabalhadora. No entanto, apesar de seu potencial transformador, a escola tem sido também um espaço de reprodução das estruturas sociais dominantes. Jan Masschelein e Maaten Simons (2023) afirmam que:

A escola, como “instituição moderna” – a forma que assumiu no século XVIII e começo do XIX no Ocidente – é um exemplo da tentativa de dissipar a renovação, o potencial radical e a “capacidade de começar” que ela oferece. Isso acontece ao se apresentar algo e, simultaneamente, deixar claro que “é assim que deve ser feito, e esses são os materiais de aprendizagem que devemos usar”. Como uma instituição, a escola serve a um ideal predeterminado. Esse ideal pode ser preenchido com uma sensibilidade cívica ou religiosa relacionada a uma integração social existente ou a um futuro projetado. Na instituição moderna, a tentativa de domar sempre toma a forma de conectar a “matéria” com o conhecimento, significados e valores em uma ordem social existente ou nova (Masschelein e Simons, 2023, p.106).

Dessa forma, o conhecimento historicamente validado e difundido nas escolas continua sendo, em grande parte, de matriz europeia, invisibilizando ou subalternizando os saberes dos povos colonizados. Tal estrutura mantém e reproduz a subjugação dos sujeitos racializados e da classe trabalhadora, apagando suas contribuições históricas e culturais, e perpetuando uma lógica de dominação baseada na colonialidade do saber. *Na escola atual tem poder as disciplinas que formam para profissões que definem as lógicas de poder: Português (a língua), Matemática (economia), Biologia (medicina), etc.* Para que a escola cumpra, de fato, seu papel emancipador, é necessário romper com essa lógica e afirmar uma educação descolonizada, plural e comprometida com a justiça social.

Como sendo o homem, dotado de inteligência, e a educação um artifício para “moldar” a inteligência, sendo ambas instâncias sociais e dotados de ideologias específicas, não é concebível esperar que um ou outro – homem e instituição de ensino (escola e talvez mais ainda a universidade) – sejam desvinculados de ideologias e também de consciências das suas situações em condições diversas. O ser humano, se por sua vez, é capacitado a compreender suas situações com base em condições, por outro lado, as instituições de ensino precisam capacitar aos indivíduos perceberem determinadas situações exploratórias de condições, por exemplo, como a nossa que explora por meio do trabalho a fim de cada vez mais determinadas ideologias enriquecerem-se. Quer dizer: se por um lado somos capazes de perceber situações em que somos explorados, por outro lado não podemos reforçá-la como se para o outro essa condição fosse inevitável. Igualmente, se a instituição de ensino trabalha ideologicamente sobre as bases do sistema mundo do trabalho, por outra perspectiva não é possível dizer que ela não seja idealista desta e que seja capaz de evidenciar uma condição para situação diversa dessa (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

O sujeito, ser do dever, do trabalhar, tem o trabalho como o primeiro dos seus deveres: sua responsabilidade individual e coletiva é contribuir para a produção de bens materiais necessários para a manutenção da ideologia dominante da então sociedade industrial, capitalista, moderna. No entanto, a docência não produz bens para o consumo, ao menos não deveria, mas atua diretamente com o sujeito que consome e que oferece mão-de-obra ao mercado. Esse é o motivo de ser tão cobiçada, ela exerce poder de transformação ou aprisionamento. “A escola deve hoje desempenhar o papel de formar para o sistema de trabalho porque esta está, cada vez, sob os olhos vigilantes dos imperadores do sistema do trabalho querendo controlá-la cortado ou “destinando” (desviando-a) verbas” (Bessa-Oliveira, 2024, s/p). Formação ou deformação sobre o outro, como exemplifica Carlos Rodrigues Brandão:

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (Brandão, 2007, p. 10).

Essa educação oportunizada pelo sistema tem a finalidade de desenvolver uma conformação nos sujeitos, a dinâmica social que estrutura a educação está ancorada na lógica do capital, as reformas educacionais que se perpetuam buscam reproduzir a divisão de classes – superiores e inferiores – e, concomitantemente controlar o trabalho do professor com práticas uniformizantes para que o resultado do seu fazer não exerça poder de mudança e transformação nos oprimidos.

A educação em suas mudanças, propostas pelos mesmos sistemas gerenciais de mundo – ora as coroas coloniais, agora os impérios financeiros – sempre teve como função formar os indivíduos da escola e da universidade para o mercado de trabalho. Se outrora as habilidades, artísticas, por exemplo, se baseavam em técnicas e materiais cada vez mais sofisticados e modernos tecnologicamente, agora essas mesmas habilidades acerbam-se de competências (registra-se, que mesmo no primeiro momento das habilidades artísticas as competências de ser um melhor desenhista, por exemplo, sempre fora considerada) com a última “reforma”, (BNCC que deforma

ainda mais a educação como especificidades), que visa a formação exclusivamente para o mercado de trabalho (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

O controle regulador das escolas com a homogeneização do currículo, de práticas de como e quando fazer são estratégias adotadas pelo sistema para mensurar se os professores são competentes ou não e assim continuar suplantando a capacidade dos professores de serem sujeitos reflexivos e críticos sobre a sua prática pedagógica. Quando a educação é medida por resultados quantitativos provenientes de métodos avaliativos externos com caráter de auditoria e que não se aproximam da realidade escolar, é muito óbvio que o resultado seja insatisfatório. Ora, se a avaliação escolar é continuada e considera o erro como um fator a ser superado e ao mesmo tempo estabelece um currículo engessado e avaliação em larga escala padronizada é evidente que o sistema que regula a educação quer continuar mantendo baixos índices escolares, pois se quisesse superar a condição de baixo aproveitamento escolar não iria adotar instrumentos e normas distintas que se diferem da realidade pública brasileira.

As políticas públicas que avaliam a qualidade educacional unicamente por meio de métricas quantitativas tendem a favorecer os interesses da lógica mercantilista da educação. Nesse cenário contraditório e atravessado por múltiplos interesses, superar as forças sociais dominantes — que atuam para manter a ordem vigente — exige a adoção de uma proposta de educação verdadeiramente emancipadora, crítica e comprometida com a transformação social.

Os indicadores resultantes das avaliações realizadas nas escolas e universidades, com ingressantes e egressos dessas, respectivamente, em tempo e hora, não refletem a realidade da educação brasileira senão pela ótica da quantificação de aprovados e reprovados nos processos seletivos que selecionam com base em métricas mercantilistas. Ou seja, se o estudante da Educação Básica pública consegue ingressar em determinadas Universidades é porque o critério de seleção dessas está, cada vez mais, aberto à recepção de estudantes como números (mais uma cabeça para o rebanho) que sequer consegue ler e interpretar um texto. Enquanto, igualmente arrebanhado, o discente egresso da Universidade deve ser empregado no mercado de trabalho e corresponder ao número-operário de corpo a adoecer pelas situações das condições de trabalho que lhes serão facultadas e que em nada tem a ver com a formação intelectual dessa Universidade (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

O objetivo das avaliações meramente comparativas e descontextualizadas parece muito mais voltado a evidenciar a suposta ineficiência da educação pública, criando o cenário ideal para justificar a intervenção de políticas externas, muitas vezes pautadas por organismos internacionais, cuja intenção não é “salvar” a educação, mas sim perpetuar a alienação e o desinteresse da classe trabalhadora por uma formação crítica e científica.

As sucessivas reformas educacionais, longe de promoverem a melhoria efetiva do ensino, operam como estratégias de controle, submetendo toda a dinâmica escolar a mecanismos de regulação e padronização. O trabalho docente é rigidamente monitorado; os resultados, cobrados e quantificados; os estudantes, moldados a padrões de desempenho. Trata-

se, portanto, de um processo sistêmico de vigilância, controle e dependência que aprofunda a precarização do ensino público e esvazia o sentido libertador da educação.

Paulo Freire (2022a) reforça tal compreensão quando denota que o trabalho do professor está para além do ensino reprodutor de conteúdo, é um trabalho que questiona o empresário moderno, o sistema, as técnicas e o conhecimento ofertado. Da mesma forma, “o trabalho docente deve circunstanciar-se diferentemente dos discursos controladores para efetivar-se como uma educação trans-formadora. Haja vista que reproduzir conteúdos históricos como se fossem impossíveis de compreensões avessas, é engessamento de conteúdos” (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Maurice Tardif e Claude Lessard (2014, p. 17) evidenciam que “o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”. Isso se deve às transformações sociais e econômicas dadas nas sociedades modernas avançadas¹². O trabalho tem se moldado de acordo com o desenvolvimento da sociedade e a categoria de trabalho que anteriormente era aquela produtora de bens materiais, dá lugar a categoria de serviços, que porventura é aprimorada pela sociedade da informação ou conhecimento que exige outro perfil de trabalhadores, e, por fim pela categoria profissional que tem como objeto de trabalho outro ser humano.

Essa categoria de trabalho oferece um “serviço” em troca de um “salário”, esse trabalhador interage com seu “cliente” que não tem a opção de ali estar ou não, devida a obrigatoriedade do serviço. A essa categoria de trabalho, que interage com o outro, dá-se o nome de trabalho interativo, para o docente “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (Tardif; Lessard, 2014, p. 31). O objeto de trabalho docente é um objeto humano que possui características próprias, sentimentos e anseios, é um trabalho que engloba instrução, ensino, ajuda, supervisão e “controle”.

Vejamos,

[...] o trabalho sobre outrem levanta questões de poder e até mesmo conflitos de valores, pois seu objeto é, ele mesmo, um ser humano capaz de juízos de valores e detentor de direitos e privilégios que os símbolos, as coisas inertes e os animais não possuem (Tardif; Lessard, 2014, p. 33).

Nessa organização funcional, cabe ainda ao professor, além das múltiplas atividades de ensino e aprendizagem, convencer seu “cliente” quanto ao benefício de sua ação, como “clientes involuntários” que são podem ainda colaborar com o trabalho do professor ou

¹² Sociedades modernas avançadas é um termo que indica que estamos na fase da modernidade e não na pós-modernidade. Evidentemente levando em consideração, também, a linhagem hegemônica cronológica de tempo.

dificultar por meio da indisciplina, aqui definida como enfrentamento e rebeldia. Manifestam por não compreenderem o porquê de ali estarem e a importância dos conhecimentos científicos para a sua vida, para tornar-se capaz de agir e refletir conscientemente sobre sua condição e situação no mundo.

[...] as relações entre os trabalhadores e as pessoas constituem o processo de trabalho, o qual consiste em manter, mudar ou melhorar a situação humana das pessoas, inclusive as pessoas elas próprias, como é o caso, por exemplo nas terapias, na medicina, na educação, na readaptação, etc. O importante aqui é compreender que as pessoas não são um meio ou finalidade do trabalho, mas a “matéria-prima” do processo do trabalho interativo e o desafio das atividades trabalhadoras (Tardif; Lessard, 2014, p. 20).

Enquanto matéria-prima para artimanhas de controle e dominação, a escola e seus agentes estão submetidos a reformas educacionais de cultura organizacional mercadológica, numa escola de produção, mas não de saber e sim de produção de alienação, onde o foco no controle acaba por desumanizar o processo de trabalho que envolve a ação humana. Querem transformar a escola numa indústria, numa fábrica, controlando o fazer docente como se estivesse controlando a produção de um carro.

Se o estudante não vê sentido hoje em ficar nos bancos das escolas (e universidades) por horas, dias e anos a fio, não é totalmente culpa sua. A sociedade tem-lhes empurrado para compreender a instituição de ensino acadêmico como desimportante porque, em muitos casos, essa não tem como resultado imediato a empregabilidade e inserção no mercado de trabalho. Exemplo disso são as várias notícias com caráter de pesquisas que divulgam diariamente os “melhores” e os “piores” cursos baseando-se na inserção ao mercado de trabalho dos seus formandos (na verdade deformados). É evidente que em uma sociedade em que se reforça cada vez mais a necessidade de ter mais habilidades e competências, os estudantes vão, cada vez mais: desimporta-se com as escolas e universidades, buscar cada vez mais os cursos “melhores” no ranqueamento do trabalho, e, vão querer ser professor por quê? Ao invés de ocuparem espaços midiáticos nos *outdoors* pelas cidades afora. De outro lado, os professores e as instituições são cada vez mais desimportantes e tachados de incompetentes e ineficientes porque figuram nos “piores” lugares do ranque para a sociedade do trabalho, para a sociedade civil que tem os pais desses filhos que figuram nas mídias sociais como os melhores filhos do mundo (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

No entanto, nem todos trabalham tendo como “objeto” outro ser humano, à docência como demonstramos desenvolve um trabalho sobre o outro, partindo dessa premissa, seria possível considerar os agentes escolares como trabalhadores improdutivos? Seria adequado culpabilizá-lo por seus “objetos” de trabalho não alcançarem os índices de qualidade internacionais idealizados? O propósito dessas avaliações é melhorar a qualidade da educação ou apenas ranqueá-la para subvertê-la a projetos controladores hegemônicos?

Por certo,

O fato é que a escola e as universidades foram tornadas instâncias institucionais do trabalho assalariado até mesmo para os/as estudantes. Antes de ser mal interpretado, por mais que defenda a necessidade de acessos cada vez maiores, que seja pela oferta de bolsas, ainda que a fim de, pelo menos, propor uma equiparação equitativa entre as diferenças, a escola e a universidade hoje praticamente pagam salários aos/as

estudantes para que se permaneçam nessas para contar números. Pior, enquanto os assalariados são sempre menosprezados e desqualificados. Entretendo a sociedade em prol do sistema, é certo que não é o propósito de trans-formação social como pleito primeiro desta ação, como o seria por meio da oferta de educação integral igual para todos e todas; não é de desconfiar que a educação com tais princípios “salariais” aos estudantes – que fazem números – não esteja reforçando a adimplência de formação de mais mão de obra e que esteja sendo cuidadora dos filhos dos pais que têm que cada vez mais trabalhar? (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Quando se menciona a questão da educação brasileira, automaticamente os discursos são quase em sua maioria em prol da culpabilização do docente pelo fracasso escolar na escola pública. O estudante não aprende porque o professor não ensina bem ou mesmo não sabe ensinar. No entanto, esse discurso ideológico tem mais a intenção de descredibilizar o trabalhador docente do que propriamente buscar soluções para os problemas de ensino e aprendizagem da rede pública de ensino. Igualmente, “o professor é ineficiente porque o sistema de trabalho quer mão de obra operária, não indivíduos críticos a este sistema. Daí, neste caso, o professor passa a ser ideológico em sala de aula” (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Se os organismos internacionais se preocupam tanto com a Educação Brasileira o caráter desses programas de avaliações não teriam que ser um diagnóstico e não um instrumento de medição? Essas intervenções não estariam atribuindo a culpa às escolas e aos professores – às vítimas –, mas às políticas neoliberais que impõem os conhecimentos eurocentrados sobre os conhecimentos locais? Essas tensões no trabalho docente são pouco discutidas.

Outro ponto a destacar é sobre a precarização do trabalho do professor, as salas de aulas cheias, estudantes com deficiência alimentar e/ou problemas familiares, ventiladores que não funcionam, material para aulas, o que a instituição nem sempre fornece, projetos de cunho social que a todo momento são inseridos no currículo escolar, gestão formatada para o controle e cobrança, carga horária fragmentada associada ao “corre-corre” para cumprir com o horário das aulas, formações pedagógicas instrutivas e não reflexivas. Seriam esses fatores capazes de trazer implicações ao desempenho dos estudantes e concomitantemente no fazer pedagógico do trabalho do professor? “Cada vez mais atribui-se obrigações aos professores e até aos estudantes, enquanto se livra, cada vez mais, de obrigação o Estado em reconhecer sua incapacidade gerencial porque prioriza um sistema econômico em detrimento ao sistema do conhecer” (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Inevitavelmente, se parássemos para discutir as reais condições e tensões cotidianas da situação do trabalho docente, a parcela significativa da sociedade que é a *classe-que-vive-do-trabalho*, concordaria e conclamaria por soluções mais justas em conjunto com a categoria docente.

Paula Perin Vicentini e Rosário Lugli (2009) corroboram com tal discussão e apresentam a seguinte complementação:

Somam-se a isso as referências às falhas na formação as quais são mencionadas para justificar as deficiências constatadas no aprendizado dos alunos, que têm motivado as críticas à baixa qualidade de nosso sistema de ensino. Também é recorrente a menção ao desprestígio do magistério, que não tem atraído o interesse de novas gerações, causando o decréscimo do número de inscritos nos processos de seleção para os cursos de licenciatura e a falta de professores de algumas disciplinas, tais como física e química (Vicentini; Lugli, 2009, p. 155).

As autoras destacam a formação dos professores como um fator que tem sido apontado como justificativa para a falácia na aprendizagem dos estudantes. Ecoa-se que os professores estão sendo malformados, e, evidentemente, uma grande parcela está, de fato, devido a pulverização de sistemas de ensino superior de fins unicamente mercadológicos – no entanto, o mesmo Sistema que apresenta tal situação como preocupante é o mesmo que autoriza e regulariza o funcionamento dessas instituições; é no mínimo contraditório tal inquietação.

O sistema vigente vai chegar a tal ponto de colapso gerido por si próprio que vai lhe faltar mão de obra para sustentá-lo devido a incapacidade deste e de seus defensores e promotores sequer reconhecerem a necessidade de ter professores (de)formadores para (de)formarem suas mãos de obra. Pois, se sequer a instituição escola é reconhecida, mais ainda vai faltar-lhes professores técnicos para suprir suas demandas de operários. Fato é o gerenciamento mercantilista de várias universidades públicas hoje, não mais apenas privadas, corroborarem aos preceitos da “Inovação, Tecnologia e Internacionalização” sem olhares críticos. Ainda que isso não seja possível, porque a moeda de troca da implementação desta lógica é o recurso financeiro que mantém a má existência dessas no sistema (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Outras questões a serem destacadas são relativas aos princípios norteadores das Universidades que se configuram, portanto, em inovação, tecnologia e internacionalização: observa-se uma proximidade com os Sistemas que organizam a Educação num todo para o trabalho. Onde tem que haver a presença de um currículo flexível e atualizado, que seja adaptável às mudanças no mundo dos negócios e nas demandas do mercado de trabalho. Se as Universidades estão formando bastante professores para o trabalho – bastante no sentido de quantidade de professores conteudistas, com habilidades e competências para o trabalho – não estariam elas contribuindo para a manutenção de uma sociedade em torno do trabalho, onde o indivíduo só é *ser* a partir do trabalho? Ainda que as estratégias para formar professores *tenham, cada vez mais, piorado nas Universidades por falta de interessados em ser-professor na atualidade?* Se a formação inicial dos professores não está atrelada a libertação e emancipação crítico social, ela não tende a colaborar com os Sistemas de dominação/subordinação que operam para manutenção de um modelo único de professor para o trabalhador alienado?

Tem ficado cada vez mais difícil justificar para o/a acadêmico/a a sua manutenção nos cursos de licenciaturas. Em determinadas áreas como a Arte, por exemplo, meu caso, parece ainda mais difícil justificar sua necessidade de insistir na docência como princípio básico para trans-formar vidas ao invés de deformá-las submetendo-as ao

sistema. Primeiro porque ser artista é sonho trabalhado por um sistema cultural de séculos no Ocidente – status, dom e reconhecimento social e agora reconhecimento midiático. Segundo porque ser artista em uma sociedade do dinheiro é formar-se, comumente, para viver na miséria: “arte não dá dinheiro”; “sonho em viver do meu trabalho com a arte”, etc. Segundo, porque a docência é, certamente, a profissão, ainda que dentro do sistema mundo do trabalho, a mais desimportada para a sociedade acadêmica e social. Pois, sequer reconhecimento como deformador hoje é possível dizer que dá status ao ser que quer ser professor. Do mesmo jeito, em nossa época, me parece impossível, desperdício de tempo mesmo, ressaltar “amor à educação” como princípio para a atuação docente (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

A padronização dos professores ocorrida, seja na formação inicial ou na formação continuada (em serviço), está associada ao resultado do trabalho que se espera nas escolas, ao projeto hegemônico de alienação que almeja “[...] o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador” (Freire, 2022a, p. 27) com princípios de homogeneização, assimilação e controle.

A busca pela padronização de uma formação que construa uma identidade profissional única ainda é uma herança histórica dos tempos coloniais onde a exploração da massa de trabalhadores produzia submissão, controle e mão de obra ou escravizada ou barata. Os professores precisam ter consciência que o sistema não discutirá soluções concretas para solucionar os problemas reais, porque isto evidenciaria a sua negligência tanto com os estudantes, quanto com o professor. O professor precisa ter consciência também que as agendas globais estão articuladas aos interesses dos países hegemônicos, o que se propõe aos países subalternizados como o Brasil são elementos que tornem o professor “comum, básico e universal” como a BNCC; apenas um instrumento do Sistema para corroborar com a falência da Escola Pública, que falida por conta desse péssimo profissional terá que despender recursos públicos para contratações de profissionais terceirizados.

Miguel Arroyo (2015), acerca da formação de professores, destaca:

[...] Não haverá qualidade da educação sem qualidade do trabalho docente. Como não haverá garantia do direito à educação sem a garantia dos direitos do trabalho docente. [...]. A condição docente cada vez mais atrelada à condição de classe, raça, gênero no magistério de educação básica, a feminização e racialização do magistério tem tudo a ver com a desvalorização do trabalho docente porque o padrão de trabalho é classista, sexista e racista até no sistema escolar. As mulheres e negras professoras cada vez mais presentes no magistério da educação básica tem consciência de serem vítimas desses preconceitos, vítimas de um padrão de trabalho que desvaloriza o trabalho da mulher, dos negros e negras frente ao homem e branco (Arroyo, 2015, p. 15).

O Censo Escolar de 2023 revela uma evidência significativa: à docência continua sendo majoritariamente exercida por mulheres — atualmente, 79,5% dos profissionais da educação básica são do sexo feminino. Desde a institucionalização do magistério como função pública no Brasil, entre os séculos XIX e XX, as mulheres foram incorporadas massivamente à profissão, não por uma valorização do trabalho docente, *menos ainda de valorar o trabalho*

feminino, mas por razões ideológicas e econômicas que associaram o magistério feminino a traços de maternidade, vocação, sacrifício e obediência.

A docência foi, também, moldada por valores religiosos e por uma lógica de missionarismo civilizatório, que impôs às mulheres-professoras o papel de reprodutoras dos padrões morais e culturais europeus entre os povos colonizados. Como destacam Tardif e Lessard (2014), a profissão docente se constituiu dentro de uma estrutura de controle estatal, em que se exigia das professoras lealdade institucional e neutralidade política — características que, sob o discurso da impessoalidade, mascararam práticas autoritárias e a intensificação da exploração da força de trabalho docente.

Nesse contexto, a profissão foi sendo feminilizada e desvalorizada, tanto simbólica quanto materialmente, com pagamento de baixos salários e sem exigência de instrução, o que contribuiu para a construção de uma identidade profissional marcada pela obediência, pela precariedade e pela deslegitimação da docência como trabalho intelectual. Ainda hoje, a atuação docente é atravessada por esse legado histórico, que sustenta formas sutis — e por vezes explícitas — de dominação e subalternização no exercício da profissão.

Com isso, de forma mais progressiva tem aumentado não apenas a insatisfação dos professores no ofício da docência, mas o próprio adoecimento, que para o Estado não faz a menor diferença, haja vista que não se propõe soluções que sejam capazes de atuarem na origem, na raiz do problema, que é por, todavia, estrutural estatal. A questão estrutural da organização do trabalho do professor está evidenciada pelos resultados do Censo Escolar/2023, que apontou que apenas 24,5% do total de professores cumpre sua carga de trabalho em um único ambiente. Falar sobre tal fato parece como falar mais do mesmo, uma vez que toda a sociedade sabe dessa organização estrutural e não a questiona, não questiona se haveria possibilidade de melhor organizar os horários escolares para fragmentar menos a carga horária, o que geraria menos gastos com transporte para o trabalho, se os meios de locomoção que esses profissionais usam para se deslocar são suficientes e seguros para que possam chegar a tempo da próxima aula e se a distância a ser percorrida e o trânsito enfrentado são fatores que interferem no desgaste físico e emocional dos professores, as situações de trabalho são sempre as mesmas e são tidas como parte integrante desse trabalho condicionado.

Se a educação não tem importância para a sociedade, por que a sociedade vai se importar com a condição que gera situações caóticas de trabalho para os professores dos seus filhos? A sociedade quer, cada vez mais, que o professor seja o capacitador que desenvolve um trabalho que insira seus filhos no competitivo e excludente sistema de trabalho. Ao contrário da ideia, defendida por nós – sujeitos da educação –, quando entendemos a educação como, ainda, a única porta aberta para outras oportunidades, mesmo que dentro do sistema de trabalho (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Assim, “é minimamente duvidosa também a intervenção do Estado no âmbito das políticas financeiras da Educação. Pois, se por um lado o Estado sequer paga bem pelas contas das escolas, por outro esse não abre mão da educação sob seu controle porque é receita certa” (Bessa-Oliveira, 2024, s/p). Na rede pública de ensino de Campo Grande/MS vê-se os direitos funcionais dos professores sendo vilipendiados por não serem concedidos – pagos –, os direitos a tratar da saúde dos professores em situação de contrato temporário sendo negados; os direitos a melhores situações de trabalhos sendo negligenciados e a precariedade do trabalho cada mais intensificada e regulamentada. Porque os investimentos na educação pública, quando feitos, não estão refletindo em situações melhores de trabalho?

Quando o Sistema (econômico e político) fomenta o discurso da naturalização de que o corpo pode trabalhar sobre dúvidas, incertezas, pelo salário (mínimo) e para a sobrevivência, ele está evidenciando que está condicionado sob a lógica capitalista global que controla corpos, saberes, seres e o trabalho, como aponta Giovanni Alves (2015):

Na verdade, o corpo não se emancipa da disciplina do capital, mas constitui-se uma relação psicocorporal, que busca preservar um componente essencial das sociedades do capital, sejam elas modernas ou pós-modernas: um corpo útil, produtivo e submisso (Alves, 2005, p. 422).

Bessa-Oliveira (2023) afirma, ainda, que a forma como lidamos com a relação da vida cotidiana, *ter para ser*, faz evidente a lógica de que ter o corpo exclusivamente para o trabalho se torna algo natural e, por conseguinte, lógico. Mas, os corpos físico e mental dos docentes têm demonstrado exaustão em decorrência do trabalho exercido na condição que lhes é imposta.

Miguel Arroyo (2015) em “Tensões na condição e no trabalho docente – Tensões na formação” apresenta uma discussão acerca do “protótipo ideal” de professor que o sistema pretende formar ou deformar em prol de uma qualidade – qualidade para quem? –, traz como discussão ainda que a construção desse protótipo de professor deveria partir do real vivido, do “viver-mal-viver da docência”. Diz ainda:

Os futuros profissionais da educação dos grupos sociais mais segregados têm direito a entender para entender-se como seu trabalho está enredado nesses padrões de poder, de nação e de república nessa indistinção do público nesse Estado patrimonialista. Tem direito a entender para entender-se como a garantia do direito à educação dos segregados do poder e da nação está atrelada a um Estado e a uma sociedade cada vez mais complexos, que tornam a garantia dos direitos cada vez mais complexa. Que tornam a docência e o protótipo ideal buscado cada vez mais complexo. Ao elaborar diretrizes de formação de protótipos únicos ou de base comum nacional essa diversa e complexa realidade da sociedade, do estado, do trabalho docente exige ter centralidade. Se ignorada estaremos formulando diretrizes em um vazio social e político. Em um vazio de poder (Arroyo, 2015, p. 21-22).

Tais considerações nos remetem ao longo processo histórico de consolidação da profissionalização do professor, uma luta constante por garantias melhores de salário e

condições para se exercer a docência, que perpetuam ainda em tempos modernos. É uma discussão ainda a ser superada, uma vez que o padrão de poder subalternização tem legitimado as condições precárias de trabalho e a desvalorização profissional, que incide em salários, intensificação e situações de cooperação com aqueles que os oprime.

Em síntese, o trabalho do professor jamais poderia adaptar-se aos padrões de produção industrial, pois o seu trabalho não se reduz a uma produção em larga escala, onde é possível controlar o resultado dessa produção, o trabalho do professor “não consiste apenas em cumprir ou executar [tarefas e habilidades técnicas], mas é também atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas” (Tardif; Lessard, 2014, p. 38).

Por essa e outras razões já trazidas que o adoecimento tem sido cada vez mais crescente. A docência é uma profissão que exige conhecimento científico constante, formações para aprimoramento e qualificação, adaptações aos sujeitos com quem interage, a normas, regras, mecanismos de controle, avaliações, sistemas, salário defasado, insuficiência de recursos materiais, carga horária exaustiva e fragmentada, etc., tudo está acontecendo no ambiente de trabalho do professor e ele sequer tem tempo para reivindicar seus direitos.

Além de ser um profissional da educação, circunstanciado, hoje, por todas as idiosincrasias que os sistema mundo do trabalho obrigou e obriga a educação e o professor a lidarem, este tem que desenvolver outros “trabalhos” não atribuídos à sua formação, mesmo que se de ótica técnica: ao lidar com pessoas que têm sensibilidades, não com máquinas que precisariam apenas de óleos e manutenção, o professor/a está sendo obrigado a desenvolver procedimentos “terapêuticos”, “psicológicos”, quase “psicanalíticos” em seus estudantes e até com seus pares, pois a sociedade acadêmica está adoecida por causa do sistema do trabalho. Mas parece que a sociedade sequer vê isso, e, mais ainda, o sistema estatal fecha seus olhos e bolsos para tudo isso (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Se as formações buscassem reconhecer a existência desses processos históricos de desumanização do trabalho docente e os colocasse em discussão como uma atividade laborativa subalternizada e desvalorizada a serviço do sistema capitalista, possivelmente novas formas de regulação das condições e situações de trabalho seriam pensadas, não por ser de interesse do Poder Público, mas porque a categoria profissional estaria organizada e atuando em prol dos seus interesses como protagonistas de sua própria história, como Paulo Freire (2022a) argumenta:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem tem a ver com ele. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (Freire, 2022a, p. 53).

Sabe-se que diferentes estratégias, em diferentes momentos históricos, buscam regular a categoria trabalho enquanto relação de dominação/controlar/exploração, essa condição na sociedade contemporânea, como vimos, traz em sua origem as marcas das colonialidades do poder, um poder que precisa permanecer nas mãos daqueles que outrora foram os colonizadores.

Miguel Arroyo (2015) apresenta uma discussão acerca da formação de/para professores oferecida pelo sistema capitalista neoliberal, com o objetivo de construção da identidade do docente (protótipo único nacional). Tais formações, muitas vezes, trabalham em parcerias com o sistema modernidade/colonialidade buscando evidenciar a lógica de trabalho docente vigente como fundamental para mudanças no próprio sistema. Entretanto, essas mesmas formações, muitas vezes, são ofertadas, como dito, pelos próprios sistemas. Então, precisamos nos indagar: será que o próprio sistema seria capaz de oferecer formação que promova trans-formação – como ressalta Bessa Oliveira (2023a) – contra si próprio? Especialmente considerando ainda que, como já advertiu Walter Mignolo, hoje é impossível que as ações descoloniais emergjam de sistemas vigentes dominantes.

Se as formações para professores, aquelas ofertadas pelo sistema educacional estabelecido (públicos e privados) – cada vez mais contratando profissionais alheios ao sistema educacional, sendo mais íntimos ao sistema comercial, competitivo e gerencialista dando formação técnica e competitiva – parecem deformar os profissionais e o sistema educacional, como será possível termos professores/as, na outra ponta da educação, sendo trans-formadores? (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Nesses encontros de formação apresentam-se critérios para a reprodução de práticas para o exercício de um trabalho docente “ideal”, que nada mais é que uma forma subjetiva objetiva de controlar o trabalho do docente. A saber, por meio do exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2017), como currículo único e nacional é uma alternativa/afirmativa de controle para atender aos interesses de seus patrocinadores, os órgãos internacionais estadunidenses e/ou europeus em prol de angariar recursos que muitas vezes, se não quase sempre, não são revertidos para a própria educação.

Considerando o processo de mundialização do capital, a descentralização da produção e a inter-relação de mercados, as demandas dos capitalistas por força de trabalho qualificada que viabilize a inovação de produtos e processos extrapolam as fronteiras nacionais. Uma das formas de cumprir tais demandas seria melhorar a educação por meio de avaliações padronizadas, para que alcancemos uma suposta “educação de nível mundial” (Shiroma e Evangelista, 2015, p. 320).

Esse contexto de modelo educacional que busca se assemelhar a contextos internacionais nas políticas locais do Brasil, estão estruturados nos interesses econômicos e na perpetuação da divisão internacional do trabalho que foi idealizada por critérios racistas e sexistas colocando às margens mulheres e homens negros, com a pretensão de limitá-los ao

trabalho assalariado como dever básico do ser humano subalternizado. A sua razão de existir está na condição de buscar um sistema de ensino técnico que o qualifique ao mercado de trabalho.

Até os dias atuais, os professores continuam submetidos a um poder externo, seja nacional, estadual, municipal ou da rede privada. Ou seja, muito se discute sobre a necessidade de promoção de formação de professores, seja a inicial até as formações continuadas. Não nos opomos a elas, no entanto, Arroyo (2015) clarifica o caráter oculto das políticas de formação que também mascaram o cotidiano escolar, nos seus mais variados contextos.

Fica evidente que por melhor que seja o padrão idealizado de formação, estas não conseguem neutralizar os processos deformadores que a condição e o trabalho submetem os docentes (Arroyo, 2015, p.11). Com corpos manipulados para o trabalho exaustivo e cada vez mais exploratório com aumento do número de estudantes em salas de aulas desestruturadas; quando não isso, obrigando o deslocamento entre turnos e escolas diferentes longínquas para que o docente, despertado por aquela lógica já exposta de querer ter que ter para ser, acaba por desenvolver um trabalho precário, dada a sua exaustão, e, muitas vezes limitado à reprodução de conteúdo que controla ao invés de trans-formar os sujeitos para atuarem na sociedade com criticidade.

Para Paulo Freire os docentes precisam lutar em defesa dos seus direitos, lutar por respeito e valorização profissional:

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que faz parte dele”. “[...]. Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro bico (Freire, 2022a, p. 65).

O trabalho como meio para a sobrevivência do docente ainda não se desprende da lógica colonial, frente a isso, Itacy Basso demonstra que para analisar o trabalho docente é necessário compreender a natureza do trabalho mediante as condições subjetivas e as condições objetivas que o integram, ou seja, as “condições subjetivas são próprias do trabalho humano, pois este constitui-se numa atividade consciente” e “as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho” (Basso, 1998, p. 2).

Quando se compreende que o trabalho docente apresenta essas especificidades, não há como negar que inevitavelmente há o sobretabalho, pois o trabalho do docente engloba o trabalho intelectual e o desenvolvimento burocrático técnico que o sistema lhe cobra e que ocorre para além da sala de aula. E, como ressaltado por Marcos Bessa-Oliveira, *ainda tem sido obrigatório, o profissional da educação, desenvolver também “trabalho médico”*. Logo, as

condições subjetivas ou as *condições objetivas* trazidas na referência anterior acabam por serem destituídas na relação com o trabalho do docente que incorpora subjetividades e obrigações alheias à lógica do trabalho (educar socialmente estudantes quando essa tarefa deveria estar à cargo das famílias) e, do mesmo modo ainda, tem obrigado a realização de tarefas impostas à sua condição de trabalhador da educação que extrapolam o limite do chamado ambiente de trabalho.

Pois, por sua vez, se o corpo não está ou a pessoa não tem um corpo físico apto ao trabalho, categoricamente, em diferentes situações para o trabalho, esses já o são dispensados e descartados pelo sistema do trabalho (Bessa-Oliveira, 2023) como posto.

Nessa lógica de Sistemas, quais sejam: político, econômico, social, cultural, no sistema público escolar há a reprodução de relações e padrões de poder que promovem o sucateamento das condições de trabalho, que naturaliza a desumanização e promove a segregação pelas relações capitalistas de trabalho, que a princípio:

[...] não tem como não desvincular a condição docente com a condição de classe, a feminização e a racialização do magistério tem tudo a ver com a desvalorização do trabalho docente porque o padrão de trabalho é classista, sexista e racista até no sistema escolar (Arroyo, 2015, p. 15).

Superar essas desigualdades promovidas pela matriz colonial de poder de classificação social do trabalho e no trabalho requer mais do que promessas de valorização do magistério, no contexto de regulação de políticas públicas neoliberais. É pertinente uma *trans-formação* (Bessa-Oliveira) política profissional para o docente como um exercício de enxergar-se nesse emaranhado sistema de poder, no devido lugar que ocupa, de categoria oprimida e reprodutora dos padrões de desigualdades do sistema. Porque é evidente que uma transformação do sistema para humanista de classificatório parece ser ainda mais distante.

O humanismo político colonial sintetiza esses padrões políticos de afirmação do Nós colonizadores, sujeitos humanos e de decretar os Outros, a diferença étnica-racial de classe com deficiências originárias de humanidade. Padrões de superioridade/inferioridade étnica-racial, de humanidade, padrões de dominação social, política, econômica, cultural legitimantes da apropriação/expropriação das terras, da herança cultural, expropriação do trabalho, escravidão (Arroyo, 2023, p. 271).

O humanismo político colonial não está apenas no passado, ele continua a moldar a educação e o trabalho dos professores, reproduzindo desigualdades e exclusões, entre os estudantes e os professores. A superação dessa lógica passa por uma educação descolonizadora, emancipadora e que reconheça a humanidade de todos os sujeitos e valorize suas histórias e culturas, além de seus conhecimentos. Pois, *nas culturas ocidentais, as denominadas oficiais (brancas de descendência europeias), os conhecimentos indígenas e africanos e afro-*

brasileiros parecem não estarem incluídos quando falamos em valores dessas culturas como sendo culturais.

Descolonizar o conhecimento doutrinador do colonizador nunca foi tão necessário como descolonizar a forma de ser, saber e sentir do trabalhador colonizado que permanece submetido a padrões de poder sobre o trabalho e das condições reais para o exercício da docência.

Paulo Freire na obra *Pedagogia da Autonomia*, define educação como:

[...] experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (Freire, 2022a, p. 96).

Essa educação que não é de transferência de conhecimento, enquanto ato político forma e re-forma conhecimentos, por meio de processos de ensinar e aprender, onde “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2022a, p. 25), a educação como prática libertadora “[...] é a que se propõe como prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas. Por isso mesmo, é uma educação política, tão política quanto a que, servindo às classes dominantes, se proclama, contudo, neutra” (Freire, 2003, p. 89).

Dessa maneira, uma educação libertadora que supere a colonização do ser e a reprodução de uma sociedade moderna fragmentada, necessita em termos sistemáticos, de uma transformação revolucionária nos sujeitos sociais. Por exemplo, despontencializar a necessidade de ter para potencializar a lógica de *querer ser ainda que sem ter*.

Essa transformação revolucionária da sociedade é o desafio da descolonialidade, que almeja um futuro homogêneo que seja plural, desnaturalizado dos padrões coloniais e eurocêntricos do sistema mundo colonial moderno. Um desafio que quer imperante a capacidade de conviver ao contrário de sobreviver para o trabalho do sistema de ter que ter para ser. “Descolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade” (Mignolo, 2017, p. 13).

A descolonialidade propõe, assim, uma ruptura epistemológica e ontológica, desafiando a lógica do sistema capitalista que reduz a existência humana à mera sobrevivência vinculada ao trabalho e à produtividade. Essa lógica impõe ao sujeito a condição de "ser unicamente para o trabalho", negando a possibilidade de uma vida plena, em que a convivência e a diversidade – na diferença – sejam valorizadas como elementos constitutivos da existência humana.

E por mais que a gente tenha o “desejo” da dissolução agora, no século XXI, desta classificação divisionista – objeto do conhecimento e objeto a conhecer; corpo do conhecimento e corpo para o trabalho, entre outros –, é preciso que consideremos que essas lógicas outras de sistemas – para além de colonial e global – demorarão alguns

anos a serem assimiladas nas suas diferenças para conviverem (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

É nessa relação de convergência entre os pressupostos de Freire (2022b) e o pensamento descolonial que se configuram formas *outras* de politizar os sujeitos, de desnudar os conceitos globais/coloniais de poder para uma educação que seja “libertadora, contra hegemônica e emancipadora”, como objetiva a pedagogia freiriana. Tanto Paulo Freire, como as perspectivas descoloniais reconhecem as diferentes formas de conhecimentos e de culturas dos indivíduos e as consideram válidas. A diferença, porque assim somos, não se dá pela lógica da semelhança, pois assemelhar-se ou *comparar o diferente ao padrão* é negar a existência do outro. Somos diferentes porque estamos em diferentes contextos, com múltiplas culturas e corpos e o conviver com o outro não é um ato de imposição/assimilação/*igualdade sem singularidades*.

Na relação trabalho também não divergem tais questões, mas em diálogo igualmente se complementam, para a pedagogia freiriana não existe ato educativo sem intenção, o fazer docente não é um ato alienado, e não sendo, e *a partir* de um pensamento *outro* sobre concepção de mundo, de sociedade e de trabalho, torna-se capaz de refletir sobre as estruturas reguladoras de controle do trabalho, é engajar o projeto desafiador de uma sociedade política global, que se agruparão para reemergir e re-existir (Mignolo, 2017a).

CAPÍTULO 3 – ATENÇÃO À SAÚDE DO SERVIDOR PÚBLICO EM CAMPO GRANDE/MS: UMA POLÍTICA PÚBLICA INVISÍVEL E INOPERANTE

“É que, para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são “coisas”. Para eles, há um só direito – o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos. E isto ainda porque, afinal, é preciso que os oprimidos existam, para que eles existam e sejam “generosos” (Freire, 2022, p. 62).

Essa forma de ver o “outro” como subalterno é o que justifica a violência política, social e econômica praticada contra a classe trabalhadora. Ao situarmos nossas discussões no contexto da colonização, buscamos justamente evidenciar que o trabalho enquanto, supostamente, um único sistema de sobrevivência está estruturado sob uma lógica que desumaniza, em favor do poder concentrado nas mãos daqueles que detêm o capital.

Estávamos conscientes de que não seria necessário enfatizar o óbvio: que os recursos financeiros despendidos pelo Poder Público com despesas de pessoal — especialmente aqueles destinados ao custeio de salários de servidores afastados por questões de saúde, readaptações ou aposentadorias precoces por incapacidade — são significativamente maiores do que os valores que poderiam ser investidos na promoção de melhores condições de trabalho. Investimentos preventivos, voltados à saúde e ao bem-estar do servidor, certamente reduziriam o número de afastamentos e as consequências econômicas decorrentes.

Entre as prerrogativas do Poder Público, além da responsabilidade de gerir as contas públicas e manter o equilíbrio fiscal, está a competência essencial de zelar pela saúde e bem-estar dos seus trabalhadores. A Constituição Federal de 1988, lei fundamental do Brasil, estabelece como princípios a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, garantindo direitos e deveres aos cidadãos e delimitando as funções e responsabilidades dos poderes do Estado.

No que se refere aos trabalhadores da educação, especialmente os professores, a Constituição assegura, desde sua promulgação, a valorização profissional, nos termos do artigo 206, inciso V, que prevê a valorização dos profissionais da educação por meio de planos de carreira, concurso público de provas e títulos, e piso salarial profissional nacional. Além disso, no inciso II, assegura ao professor a "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber", reconhecendo a autonomia docente como elemento central para a formação de uma educação crítica e emancipadora.

Cabe ao Poder Público não apenas garantir condições dignas de trabalho, mas também promover políticas públicas de saúde, formação continuada e reconhecimento profissional, como formas de efetivar os princípios constitucionais que norteiam a educação e a proteção social dos servidores públicos.

Isso inclui, conforme estabelece o art. 5º da Lei Complementar n. 190/2011, a obrigação de “promover medidas de redução dos riscos ao trabalho”.

Entretanto, observa-se uma postura de descaso com a saúde daqueles que prestam serviços ao município de Campo Grande/MS. Tal negligência, infelizmente, não é exclusiva da esfera municipal. Trata-se de uma prática recorrente em diversas esferas públicas e ao redor do mundo, onde o “princípio da ausência” parece guiar as ações governamentais: o que existe é ignorado, e o adoecimento dos trabalhadores é tratado como algo natural, inevitável e rotineiro, como se nada pudesse ser feito para enfrentá-lo.

Esse tipo de prática é muitas vezes esperado do setor privado, que prioriza a produção e a acumulação de capital em detrimento das condições físicas e emocionais de seus trabalhadores. Contudo, é inaceitável que o Estado, cuja função é promover o bem comum e garantir direitos, adote uma postura semelhante, perpetuando uma estrutura opressora e desumanizante.

Nota-se que a saúde do trabalhador vem se consolidando como tema central nas discussões sobre políticas públicas e gestão de pessoas no setor público. Nesse contexto, destaca-se a Síndrome de Burnout, ou Síndrome do Esgotamento Profissional. O Ministério da Saúde reconhece a existência da síndrome, identifica os fatores que a desencadeiam e aponta as categorias profissionais mais suscetíveis a desenvolvê-la, entre as quais se encontram os professores. A síndrome é caracterizada pelo excesso de trabalho, pelas cobranças exacerbadas por resultados e pelo desgaste emocional contínuo¹³.

Entretanto, observa-se que, em todas as esferas, a discussão sobre a saúde do trabalhador no ambiente de trabalho frequentemente é tratada como uma responsabilidade individual do trabalhador, como se coubesse exclusivamente a ele enfrentar os fatores externos que provocam dor, sofrimento e sentimento de incapacidade. Essa perspectiva desconsidera as condições objetivas de trabalho e ignora as estruturas organizacionais e sociais que produzem a alienação e o adoecimento dos trabalhadores, como aponta Miguel Arroyo (2013, p. 655) “uma

¹³ Na página oficial do Ministério da Saúde, encontram-se descritos os sintomas, as formas de tratamento e a necessidade de "mudanças nas condições de trabalho e, principalmente, mudanças nos hábitos e estilos de vida". Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout> . Acesso em: 27 de abril de 2024.

governabilidade instável, desde que baseada em apelos atitudinais diante da consciência de que o problema é institucional”.

Paulo Freire (2022, p. 95) nos adverte que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Semelhantemente, pode-se compreender que a saúde emocional e/ou física não é um atributo isolado do sujeito, mas resultado da interação entre o indivíduo e o meio em que está inserido. Assim, a responsabilidade pela promoção da saúde no trabalho deve ser compartilhada, exigindo do Estado e das instituições públicas a criação de condições de trabalho mais humanas.

No entanto, quando se trata da realidade vivida pelos professores da rede pública municipal de ensino, observa-se uma expressiva lacuna entre o que está previsto na legislação e a sua efetiva implementação. A invisibilização da saúde docente, o silenciamento institucional e o desconhecimento acerca dos direitos fundamentais e das políticas públicas não contribuem para o enfrentamento dos processos de adoecimento, ao contrário, acabam compondo um cenário de adoecimento progressivo e naturalizado no cotidiano escolar.

O Estado por meio de práticas de controle, vigilância e normatização dos corpos disciplina os indivíduos. Em outras palavras, trata-se do gerenciamento da vida por meio da regulação da população, da institucionalização de práticas disciplinares e da normalização de comportamentos, estratégias para manter o controle social e assegurar a hegemonia das classes dominantes, necessárias a esse projeto social, econômico e político de poder.

Trata-se de um conjunto de mecanismos por meio dos quais o Estado passa a administrar a vida dos indivíduos. Ele se manifesta tanto no nível individual — através da disciplina dos corpos — quanto no coletivo — pela regulação da população, temos como exemplo o controle de natalidade, morbidade, longevidade, habitação, dentre outras formas. A escola, assim como o hospital, as penitenciárias e as forças armadas são exemplos de instituições onde esse poder se exercita com mais intensidade. A escolarização atua como meio de reprodução das condutas cívicas e dos conhecimentos socialmente esperados que moldarão os indivíduos para o viver na sociedade de classes.

Achille Mbembe (2023) amplia a noção de biopoder ao discutir o conceito de necropolítica, destacando que o poder moderno se expressa também como uma soberania sobre os corpos, uma “instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações” (p. 10-11). Essa perspectiva torna ainda mais evidente como as estruturas estatais podem produzir condições de vida que se aproximam do abandono, sobretudo quando falham em garantir o cuidado e a proteção dos trabalhadores.

No caso dos professores da rede municipal de ensino, essas formas de controle manifestam-se de maneira sutil, porém eficaz, por meio da gestão do tempo, da produtividade e até mesmo da vida pessoal dos docentes. Trata-se de práticas institucionalizadas que, embora revestidas por discursos de eficiência e modernização da gestão, operam segundo uma lógica que frequentemente negligencia o cuidado e o bem-estar dos profissionais.

Nesse cenário, não surpreende o desenvolvimento da Síndrome de Burnout, considerando que os professores são expostos a constantes situações de estresse, seja em sala de aula, no deslocamento entre escolas, na elaboração de projetos, planejamentos e avaliações, na correção de atividades, no preenchimento de instrumentos burocráticos ou ainda na participação de formações obrigatórias — tudo isso em paralelo à manutenção de sua vida pessoal.

A organização do tempo de trabalho e do tempo livre dos professores tem sido historicamente apropriada tanto pelo Estado quanto pelas lógicas capitalistas de gestão do trabalho. A racionalidade produtivista, centrada na responsabilização individual, no desempenho e na eficiência, sobrepõe-se ao cuidado com o trabalhador. Essa dinâmica reforça o adoecimento, a exaustão e a sensação de abandono institucional que acomete tanto os profissionais da educação.

Pergunta-se, então: como é possível realizar todas essas tarefas dentro do reduzido tempo destinado ao planejamento pedagógico? A realidade é que o sistema educacional tem consciência de que a produção de mais-valia (valor excedente) se sustenta justamente no tempo de trabalho não remunerado do professor. O que causa ainda maior indignação é o fato de que esse trabalho extra, não pago, é naturalizado como “obrigação” inerente à profissão docente, de modo que a reivindicação por reconhecimento e remuneração justa é, muitas vezes, alvo de críticas e deslegitimação.

A questão do trabalho excedente não remunerado configura-se como uma estratégia estruturante do sistema capitalista para a produção de mercadorias, operando, entre outros mecanismos, por meio do controle do tempo. Conforme aponta Amanda Moreira da Silva (2017), o sistema atua sobre o tempo vivido, subordinando-o às exigências do trabalho e da produção. A autora observa:

O tempo tende a exercer a sua função de dominação, seja pelo controle do passado, por meio da memória social, seja pelo controle do futuro, através de profecias e promessas de redenção após a morte, ou, ainda para beneficiar a produção capitalista. O que importa destacar é que o (controle do) tempo é historicamente utilizado pelas classes dominantes (Silva, 2017, p. 41-42).

Assim, o controle do tempo, intrinsecamente vinculado à lógica de acumulação capitalista, torna-se uma ferramenta fundamental de manutenção da exploração e da alienação dos trabalhadores, especialmente no âmbito da educação.

No âmbito do serviço público, a Lei Complementar n. 190/2011, conhecida como Estatuto do Servidor, constitui o marco legal que regula os direitos e deveres dos servidores públicos municipais de Campo Grande/MS. A partir dela, estabelecem-se dispositivos legais que asseguram condições mínimas de trabalho, remuneração e aspectos relativos à saúde e segurança no serviço público.

3.1 – Marco Regulatório dos Direitos e Deveres dos Servidores

O ano de 1990 marca a temporalidade dos ordenamentos jurídicos em Campo Grande, a Lei Orgânica Municipal define a estrutura, as competências e organização dos poderes municipais, bem como os direitos e deveres dos cidadãos e servidores. Define critérios para ingresso no serviço público, regras de remuneração, acúmulo de cargos e estabilidade. Estabelece também, direitos dos servidores, como férias, licença, aposentadoria, abono de permanência, assistência à saúde por meio do Serviço de Assistência à Saúde do Servidor (SERVIMED), e regula o Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande (IMPCG).

Dada a Constituição Municipal e/ou Lei Orgânica, institui-se o regime jurídico dos servidores públicos de Campo Grande/MS, este tem como finalidade estabelecer como dever do Poder Público a concessão de diversos direitos, tais como: remuneração, licença para tratamento de saúde, licença por motivo de doença em pessoa da família, afastamento em decorrência de acidente de trabalho ou doença profissional, readaptação funcional em casos de limitação física ou mental e aposentadoria por invalidez, de caráter involuntário, quando constatada pela Perícia Médica a incapacidade do servidor para o exercício das funções.

Conforme mencionado, a aposentadoria por invalidez ocorrerá de forma involuntária quando não for possível a readaptação do servidor. De acordo com o artigo 26 da Lei Complementar n. 190/2011, entende-se por readaptação: “[...] o afastamento do servidor, de forma provisória ou definitiva, de suas funções para executar tarefas mais compatíveis com sua capacidade física e mental [...]”. Ademais, o artigo 148 da referida lei dispõe:

O servidor não poderá permanecer em licença para tratamento de saúde por prazo superior a vinte e quatro meses.
§1º Findo o prazo de vinte e quatro meses, caso o servidor não esteja inserido em programa de recuperação e não possa ser readaptado, será aposentado por invalidez,

conforme a legislação previdenciária do Município de Campo Grande (Lei Complementar n. 190/2011).

Com a reestruturação da organização administrativa em andamento, o Conselho Administrativo do SERVIMED instituiu, por meio do Decreto n. 11.613, de 5 de setembro de 2011, o Fórum Permanente de Atenção à Saúde do Servidor Municipal (FASS). A criação do Fórum foi motivada pela necessidade de construir, de forma coletiva, políticas públicas voltadas à saúde preventiva e curativa dos servidores municipais.

Para a análise das ações do Fórum Permanente de Atenção à Saúde do Servidor Municipal (FASS), foi utilizado o relatório do I Fórum, realizado em 3 de outubro de 2011, disponibilizado pelo Ouvidor do IMPCG, que, à época, integrava a Comissão Organizadora como representante do Sindicato Campo-grandense dos Profissionais da Educação Pública (ACP).

O principal objetivo do FASS é estabelecer um novo padrão de relacionamento e de articulação entre os órgãos e entidades municipais em torno das questões relativas à saúde dos servidores. Considerando sua proposta de participação ativa, o registro do I FASS aponta a presença de 300 servidores municipais, oriundos de diversas áreas, que colaboraram na definição de diretrizes voltadas à Promoção e Vigilância em Saúde, Assistência à Saúde e Perícia Médica.

A análise das propostas apresentadas pelos próprios servidores revelou um cenário político-administrativo marcado por mudanças estruturais e por certo grau de insatisfação. Apesar disso, observou-se uma organização sindical mais consolidada entre os trabalhadores do serviço público municipal. Nesse contexto, vieram à tona diversas situações laborais que necessitavam ser revistas. A partir das experiências concretas dos servidores — de suas vozes e de seus corpos adoecidos — foram encaminhadas ao Poder Público diretrizes fundamentais, entre as quais destacam-se:

- ✓ Adoção pelo Poder Público de uma política de prevenção à saúde e melhoria da qualidade de vida do servidor, a partir do diagnóstico do perfil de doenças ocupacionais;
- ✓ Oferecimento de condições ideais de trabalho, materiais de apoio e capacitações, avaliação *in loco* das condições e ambientes de trabalho;
- ✓ Criação de núcleos de atendimento ao servidor composto por equipe multidisciplinar em cada órgão/entidade;

- ✓ Criação de comissões internas composta por servidores eleitos pela classe efetiva;
- ✓ Valorização salarial;
- ✓ Diminuição do número de alunos em sala de aula.

Na sequência, a Lei n. 5.136/2012 instituiu a Política Integrada de Atenção à Saúde do Servidor Público Municipal, apresentando-se como uma resposta institucional à necessidade de acompanhamento, prevenção e promoção da saúde dos trabalhadores.

Nos anos seguintes, foram realizados mais dois Fóruns, sendo o último ocorrido em 2014. Embora a referida Política permaneça formalmente em vigor, sua aplicação prática tem se mostrado limitada e, em muitos casos, desconhecida pelos próprios servidores.

Como professora da rede municipal desde 2011, posso afirmar que tanto eu quanto muitos colegas possuímos um conhecimento mínimo — ou inexistente — sobre a existência dessa política pública voltada à nossa saúde. Essa desinformação é intensificada pelo uso de mecanismos formais de divulgação, como o Diário Oficial, que se mostram ineficazes diante da sobrecarga de trabalho, da falta de tempo que marcam a rotina docente e dos próprios Sindicatos que permanecem omissos a sua ineficiência.

A ausência de canais acessíveis e dialógicos para informar e efetivar os direitos dos servidores contribui para a constituição de um ambiente institucional marcado pela desconexão entre a norma e a prática. Normas existem, mas se tornam ausentes no cotidiano dos trabalhadores. O que deveria ser um direito concreto e aplicado torna-se Lei morta, desconhecida e, por isso, inoperante.

Certamente, se tivéssemos conhecimento da existência de uma lei que prevê e promove encontros mensais entre os sindicatos e os representantes do Poder Público para discutir a saúde dos servidores, poderíamos observar mudanças graduais na organização do trabalho, especialmente em relação aos fatores que têm contribuído para o adoecimento da categoria docente.

3.2 – Entre a Teoria da Prevenção e a Prática da Omissão. O que diz a Lei n. 5.136/2012?

A Lei n. 5.136/2012 que institui a Política Integrada de Atenção à Saúde do Servidor Público Municipal de Campo Grande/MS, tem como objetivo promover relações de trabalho

mais justas, igualitários e saudáveis, respeitando os princípios constitucionais de dignidade, saúde e segurança no trabalho.

Está estruturada em três eixos: promoção e vigilância em saúde, perícia em saúde e assistência à saúde. Esses eixos são amparados por princípios como universalidade, equidade, resolutividade, intersetorialidade e participação dos servidores.

No capítulo II – Das estratégias de ação, destaca-se o objetivo de intervir nos fatores determinantes e condicionantes dos agravos à saúde relacionados ao trabalho. O art. 4º, compreende o conjunto de ações:

- I - estabelecimento do perfil sociodemográfico e funcional do servidor;
- II - análise e processamento dos dados de morbidade, gerados nas ações de vigilância;
- III - desenvolvimento de instrumentos de atuação intersetorial na área de segurança e saúde no trabalho;
- IV - elaboração de material educativo, no sentido de estimular práticas saudáveis de saúde e melhorar as condições de vida e de trabalho do servidor;
- V - estímulo de hábitos de vida saudável, visando à melhoria das condições de saúde do servidor.

É importante destacar a dificuldade encontrada no acesso a dados oficiais relativos à saúde dos servidores municipais e ao quantitativo de professores com vínculo temporário. Foram realizadas tentativas formais, sem êxito, por meio do envio de ofícios à Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS, nos quais se solicitava o quantitativo de professores em tratamento de saúde e em situação de readaptação funcional¹⁴.

Ressalta-se que o objetivo desta solicitação não foi, em nenhum momento, categorizar as enfermidades dos profissionais da educação, mas sim evidenciar o crescimento expressivo dos casos de adoecimento, cujos desdobramentos envolvem afastamentos, readaptações funcionais e aposentadorias precoce por incapacidade.

A ausência de dados sistematizados, públicos e de fácil acesso reforça a invisibilidade institucional do problema, dificultando tanto a elaboração de diagnósticos precisos quanto a formulação de políticas públicas eficazes. Essa lacuna também enfraquece o debate público sobre as condições de trabalho no magistério municipal e impede ações preventivas, mesmo diante de um cenário visivelmente preocupante de adoecimento docente.

Embora o problema seja notório — uma vez que o Diário Oficial de Campo Grande (DIOGRANDE) publica, quase diariamente, atos relacionados as licenças médicas, readaptações e aposentadorias —, a falta de sistematização e de transparência desses dados

¹⁴ Foram encaminhados dois ofícios à Secretaria Municipal de Educação, cujas respostas foram negativas. No primeiro momento, alegou-se a necessidade de submissão do Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética. Posteriormente, justificou-se a negativa com base na suposta natureza sigilosa das informações solicitadas, alegando ferir os princípios da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). Constam, em anexo, os Ofícios.

chama a atenção. A existência do problema é reconhecida, mas a ausência de um levantamento quantitativo consolidado acaba por mascarar uma realidade que se mantém oculta. Nos questionamos se a intenção é justamente para a situação não ser enfrentada.

A escola tem sido empurrada, junto com vários outros setores comerciais da sociedade, para ocupar o lugar de instituição como um mecanismo fabril que deve ofertar formados que deem sustentação à oferta de mão de obra “especializada” para o trabalho. Quer dizer: à medida que vários pais, professores, dirigentes, também políticos e a sociedade como quase um todo veem apenas a função de formar para o trabalho na escola, essa tem tornado desinteressante para os estudantes – porque estes querem ter o direito de “terem” dinheiro para seus consumos pessoais –, para os integrantes do sistema educacional (professores, dirigentes) porque a escola deve ofertar formação para o mercado de trabalho em condições precárias de trabalho e de modo exploratório dos operários da escola: e, não menos desimportante tem se tornado a escola para a sociedade e políticos porque a escola não tem conseguido corresponder à função que esses esperam/obrigam dela, a escola: formar para o mercado de trabalho. Logo, as políticas públicas que deveriam cuidar da Escola, por conseguinte dos seus servidores, como bem mais que importante para a sociedade, parece não querer dar conta de se preocupar com a situação na qual a Escola e seus respectivos profissionais se encontram: abandonados pelos sistemas que deveriam cuidar delas (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Ainda sobre a Política, a corresponsabilidade da gestão é organizada por meio de um Subsistema de Atenção à Saúde, composto pelo órgão central (Secretaria Municipal de Administração), órgãos técnicos (Secretaria Municipal de Saúde e Instituto Municipal de Previdência) e órgãos setoriais (unidades de recursos humanos da administração direta e indireta), de forma que haja integração entre os programas, projetos, ações e atividades.

O controle e acompanhamento da execução da política são de responsabilidade do Comitê Gestor do Subsistema de Atenção à Saúde do Servidor (CGASS), composto por representantes institucionais e sindicais, sendo eles: Conselho Deliberativo do IMPCG, Comitê de Gestão do SERVIMED, Câmara Municipal de Campo Grande, Secretaria Municipal de Gestão, Secretaria Municipal de Saúde, IMPCG, Sindicato dos Funcionários e Servidores Municipais de Campo Grande (SISEM) e Sindicato Campo-grandense dos Profissionais da Educação Pública (ACP).

O Comitê por sua vez, foi instituído por meio do Decreto n. 13.496/2018, no art. 22 estabelece que “os membros do Comitê Gestor e o Secretário Executivo serão gratificados de acordo com a legislação vigente”. Já a Deliberação CGASS n. 01, de 02 de janeiro de 2025, informa que as reuniões ordinárias do comitê ocorrem duas vezes ao mês, demonstrando uma frequência regular de encontros entre seus membros.

Entretanto, causa estranhamento o fato de que, apesar dessa alta periodicidade de reuniões, e da garantia de assento ao Sindicato Campo-grandense dos Profissionais da Educação Pública (ACP) no referido comitê, poucas — ou nenhuma — ações efetivas tenham sido

propostas ou implementadas com vistas ao enfrentamento concreto do adoecimento dos professores da rede municipal.

A presença de representantes sindicais, assim como a existência de uma estrutura formal de governança voltada à saúde do servidor, não tem se traduzido em respostas concretas frente à crescente demanda por cuidado, prevenção e melhoria das condições de trabalho dos servidores, aqui especificamente no magistério. Esse cenário revela uma contradição entre o discurso institucional e a prática efetiva, levantando questionamentos sobre o real funcionamento do comitê responsável: estaria ele operando como um espaço de gestão democrática e participativa ou reduzido a um instrumento burocrático, desprovido de escuta ativa e sensibilidade frente à realidade vivida pelos servidores (docentes)? Seria ele um “órgão” que existe apenas para constar como mais uma política pública que corresponde aos organismos internacionais que operam a educação brasileira?

Nesse contexto, torna-se pertinente problematizar a alocação de recursos públicos para o funcionamento desse colegiado. Por que manter pagamentos periódicos de jetons aos seus membros, se suas ações não têm resultado em avanços concretos na promoção da saúde dos trabalhadores da educação? A crítica se intensifica quando se observa que tais participações são remuneradas. O jeton consiste em uma gratificação adicional concedida pelo Poder Público àqueles que integram órgãos colegiados. Recentemente, o Decreto n. 16.153, de 14 de janeiro de 2025, revogou decretos anteriores e reformulou os critérios para o pagamento, estabelecendo limites mensais para cada servidor.

De acordo com István Mészáros (2005), as estruturas institucionais do capital tendem a reproduzir a lógica da alienação, inclusive nos espaços destinados à escuta e à deliberação coletiva, especialmente quando estes não estão efetivamente vinculados à transformação da realidade concreta. Paulo Freire (2022a), por sua vez, alerta para o risco da domesticação dos espaços participativos, quando deixam de ser territórios de diálogo autêntico e passam a funcionar como mecanismos de reprodução do *status quo*. Nesse sentido, a simples existência de um comitê ou de instâncias participativas não assegura, por si só, sua efetividade. É fundamental que sua atuação esteja enraizada em um compromisso ético-político com a emancipação dos sujeitos e a superação das condições que produzem o adoecimento no trabalho docente.

Por conseguinte, Marcos Bessa-Oliveira (2024) ressalta que:

Também os sindicatos, órgãos colegiados e a própria administração das escolas e universidades correm sérios riscos. Ora os sindicatos são coparticipes das estruturas administrativas e por isso têm suas ações, quase sempre, em prol dos patronatos, ao contrário de serem em defesa dos “operários”. E, de modo muito igual, os órgãos colegiados, cada vez mais, votam em favor de ações internas dentro das escolas e

universidades que pactuam mais com seus administradores do que com seus funcionários e corpo discente. Muitas vezes esses órgãos, com membros eleitos pelos próprios pares, acabam sendo cooptados pelos administradores das escolas e universidades em troca de remuneração comissionada que, muitas vezes, é o complemento salarial que nos falta enquanto funcionários públicos e, exatamente por isso, esses membros acabam se deixando cooptar para não perderem o benefício financeiro. Por último, muitos dos pares (docentes e funcionários técnicos administrativos) e até discentes dessas escolas e universidades fingem não verem tais problemáticas exatamente porque também não querem se dar ao trabalho de assumir postos de reivindicadores de direitos coletivos, caso da área de Arte, muitas vezes, em que os professores não querem ser membros de colegiados maiores nas universidades; professores não querem coordenar cursos porque o trabalho é burocrático ao ponto de burocrático demais (s/p).

Diante disso, cabe refletir: os servidores envolvidos na gestão desses espaços não estariam verdadeiramente comprometidos com essa causa porque não vivenciam situações de adoecimento, ou por que se encontram alienados (ou querem permanecer alheios) em relação ao papel que deveriam desempenhar na transformação das condições de trabalho dos servidores que representam?

Na busca por respostas concretas, foi encaminhado o Ofício n. 017/2024 ao Comitê Gestor de Atenção à Saúde do Servidor (CGASS), com o objetivo de solicitar um relatório descritivo das ações, projetos ou programas, integrados ou isolados, que estivessem em vigor nos anos de 2023 e 2024, voltados especificamente ao atendimento dos professores da Rede Municipal de Ensino (REME).

Como resposta, o comitê apresentou apenas uma explicação genérica sobre suas competências, sem fornecer dados objetivos, cronogramas ou evidências documentais de ações que estejam em andamento. A resposta indicada diz que as ações do CGASS se originam, de modo geral, a partir de visitas técnicas a órgãos municipais e da coleta de dados relacionados às notificações de licenças médicas, acidentes de trabalho, aposentadorias por incapacidade permanente e processos de readaptação profissional.

Apesar de informar que as ações decorrem da coleta de dados referentes às notificações de afastamentos, não foi apresentado qualquer relatório técnico ou avaliação detalhada das medidas implementadas, tampouco indicadores de impacto voltados às categorias profissionais — especialmente à docente, que concentra o maior número de servidores. Ainda assim, foram mencionadas algumas iniciativas no Ofício n. 989/CGASS/IMPCG, datado de 2 de outubro de 2024:

- ✓ Lei n. 6.362/2019, que institui a *Semana de Prevenção e Combate à Síndrome de Burnout, Depressão e Suicídio*;
- ✓ Plano de Segurança em Atenção à Saúde Mental do Servidor Municipal, implementado durante o período da pandemia de COVID-19;

- ✓ Programa de Inclusão de Servidores com Deficiência, desenvolvido no ano de 2022;
- ✓ Proposição da criação da Superintendência de Atenção Integral à Saúde do Servidor Público Municipal, apresentada em 2023;
- ✓ Proposição do Programa “SEMED em Movimento”, com foco no combate à obesidade, proposta para o ano de 2024.

Embora essas iniciativas demonstrem uma intenção de atuação institucional, não foi possível identificar ações específicas, sistemáticas e contínuas voltadas exclusivamente aos professores da REME.

No entanto, desde 2018, a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED) desenvolve o Projeto Valorização da Vida, inicialmente concebido com o objetivo de reduzir os crescentes casos de sintomas de ansiedade e depressão entre os estudantes e a comunidade escolar. Em 2021, o projeto foi institucionalizado como Política Pública de saúde voltada especificamente para os estudantes. Nesse contexto, a legislação atribui aos professores a seguinte responsabilidade:

Art. 18. Contribuir para que os profissionais da educação, na escola, revejam a própria identidade de pessoas importantes no processo de ensino e de aprendizagem e, em consequência, encontrem um sentido mais significativo para aprender/ensinar a viver e a conviver com os pares e com os educandos (Lei n. 6.561, de 20 de janeiro de 2021).

Observa-se, mais uma vez, a transferência aos profissionais da docência da responsabilidade de cuidar do outro, ainda que, em muitas situações, eles próprios careçam de escuta, acolhimento e de um olhar empático em relação às suas dores invisibilizadas pelo sistema educacional. Mais uma vez, como já alertara Bessa-Oliveira, o docente foi tornado médico-terapeuta nas escolas e universidades por incapacidade do sistema educacional de tratar dessa situação agora constante e de se desvincular do sistema educação-para-o-trabalho. Tal contradição revela a persistente negligência institucional quanto às necessidades emocionais e psíquicas dos docentes, que continuam a ser sobrecarregados por tarefas que excedem sua função educativa, sem que lhes sejam asseguradas condições adequadas de saúde e bem-estar.

A ausência de dados concretos, acompanhamentos técnicos e avaliações periódicas reforçam a percepção de que, na prática, a política pública de atenção à saúde do servidor segue fragilizada, pouco transparente e distante das reais necessidades das categorias.

Nota-se, ainda, que o Comitê não tem observado as diretrizes estabelecidas pela Lei n. 5.136/2012. Ao analisarmos seu conteúdo, destacamos os artigos 4º e 5º, os quais apresentam estratégias de ação que deveriam orientar e estruturar o trabalho do Subsistema e

concomitantemente do Comitê. A seguir, evidenciamos alguns dispositivos que consideramos fundamentais como base para a construção de ações efetivas:

Art. 4º [...]

I – estabelecimento do perfil sociodemográfico e funcional do servidor;

Art. 5º [...]

I – identificação, avaliação e notificação dos riscos no ambiente de trabalho, especialmente os relativos aos agentes físicos, químicos, biológicos e ergonômicos;
IV – descrição e análise do perfil das patologias apresentadas pelo servidor e seus fatores de risco (Lei n. 5.136/2012).

Nos artigos 6º e 7º são descritos os fundamentos para a coleta de dados e produção de estatísticas, sendo possível destacar as seguintes ações:

Art. 6º [...]

III – no uso de informações epidemiológicas coletadas por sistema informatizado para qualificar o planejamento da intervenção nos ambientes de trabalho;

V – na gestão compartilhada entre gestores e servidores, em cada local de trabalho, das questões relacionadas com a saúde do servidor;

VI – na participação dos servidores em todas as fases do processo de intervenção nos ambientes de trabalho;

VII – na instituição de programas de formação e capacitação permanente, que possibilitem a construção e a consolidação dos conceitos, princípios e diretrizes estabelecidos nesta Lei (Lei n. 5.136/2012).

Art. 7º [...]

§ 2º Os exames médicos periódicos terão por objetivo o monitoramento da saúde dos servidores para o exercício de suas atividades laborais, identificando e prevenindo possíveis riscos existentes no ambiente de trabalho e doenças ocupacionais (Lei n. 5.136/2012).

Dessa forma, uma das competências do Comitê, conforme previsto no art. 12, inciso VII, da referida Lei, é a de subsidiar a Administração Pública com informações gerenciais relativas às atividades desenvolvidas pelas pastas que compõem o Subsistema de Atenção à Saúde do Servidor, especialmente no que tange ao enfrentamento das incidências e prevalências de licenças médicas.

Entretanto o fato de não terem sido apresentadas ações efetivas voltadas à atuação concreta e célere na operacionalização das medidas de atenção à saúde, particularmente no que diz respeito à prevenção de agravos e à redução do tempo de afastamento dos servidores de seus ambientes de trabalho, remete-nos novamente a questão: omissão ou alienação frente a sua atuação?

No art. 12, o dispositivo legal traz a seguinte recomendação de atuação,

“[...] atuar de forma célere na operacionalização das ações de atenção à saúde, especialmente no que se refere às medidas preventivas e de redução do tempo de ausência do servidor no seu ambiente de trabalho [...]” (Lei n. 5.136/2012).

Tal omissão reforça a necessidade de questionamento sobre a efetividade do Comitê como instância articuladora de políticas públicas voltadas à saúde do trabalhador, em especial no contexto do magistério, onde os índices de adoecimento se mostram alarmantes.

Tendo como base o Relatório de Reavaliação Atuarial do Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande (IMPCG), com data-base de dezembro de 2023, o quadro de pessoal do município é composto por 17.005 servidores efetivos, sendo 11.912 servidores do sexo feminino e 5.093 do sexo masculino. A carreira do magistério contabilizou 5.638 servidores efetivos, sendo 4.604 do sexo feminino e 1.034 do sexo masculino. Enquanto as demais carreiras do município somavam 11.367 servidores, em termos proporcionais, os professores representam aproximadamente 35% do total de servidores efetivos do município.

Como pode-se observar abaixo:

Quadro 1 – Quadro de pessoal (2023)

TOTAL DE BENEFICIÁRIOS - 31/12/2023

Situação da População Coberta	Quantidade		Remuneração Média		Idade Média		Idade Média de Admissão		Valor da Folha Mensal		
	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Total
Ativos (Total)	11.912	5.093	4.886,89	5.216,29	46,46	44,90	34,91	33,03	58.212.581,47	26.566.576,70	84.779.158,17
Ativos (Magistério)	4.604	1.034	5.193,11	5.172,57	47,32	45,26	35,31	33,63	23.909.078,07	5.348.441,82	29.257.519,89
Ativos (Não-Magistério)	7.308	4.059	4.693,97	5.227,43	45,92	44,81	34,66	32,88	34.303.503,40	21.218.134,88	55.521.638,28
Aposentados (Total)	4.839	1.486	6.514,92	8.115,97	64,83	65,84	54,74	57,07	31.525.675,14	12.060.335,67	43.586.010,81
Aposentados (Magistério)	1.683	216	7.528,06	9.807,89	65,33	66,22	54,68	57,39	12.669.719,39	2.118.504,68	14.788.224,07
Aposentados (Não-Magistério)	3.156	1.270	5.974,64	7.828,21	64,56	65,77	54,77	57,02	18.855.955,75	9.941.830,99	28.797.786,74
Pensionistas (Total)	673	346	3.355,24	4.244,37	62,89	55,64	-	-	2.258.074,57	1.468.551,18	3.726.625,75
Pensionistas (Vitalícios)	606	284	3.513,30	4.616,78	68,22	64,53	-	-	2.129.058,61	1.311.164,32	3.440.222,93
Pensionistas (Temporários)	67	62	1.925,61	2.538,50	14,65	14,90	-	-	129.015,96	157.386,86	286.402,82

Fonte: Relatório de Reavaliação Atuarial do Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande (IMPCG).

Até dezembro de 2023, o Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande (IMPCG) contabilizou 6.325 servidores aposentados, dos quais 1.899 eram professores. Deste total, 1.683 são mulheres e apenas 216 são homens, evidenciando, além da predominância feminina na carreira do magistério local, uma importante dimensão de gênero na análise da categoria.

Os benefícios previdenciários são concedidos mensalmente, havendo, portanto, uma constante atualização dos dados. Um dado que merece atenção especial é o número de aposentadorias concedidas por incapacidade permanente para o trabalho, comumente denominada aposentadoria por “invalidez”. Segundo dados do IMPCG, 1.929 aposentadorias ocorreram sob essa condição, o que representa aproximadamente 29% do total de servidores aposentados — um percentual elevado que acende o alerta sobre as condições de saúde e trabalho enfrentadas pelos servidores públicos. Desses casos, 340 referem-se a professores, o

que reafirma a precarização do trabalho docente e os impactos diretos do ambiente laboral sobre a saúde física e mental da categoria.

Como dito, na busca por dados que evidenciassem a situação de adoecimento dos professores da rede municipal, foi feita uma solicitação à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Contudo, a secretaria informou não poder fornecer as informações requeridas, alegando restrições impostas pela Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). Diante da negativa, a solicitação foi redirecionada à Secretaria Municipal de Gestão (SEGES), que apresentou os seguintes dados relativos às licenças médicas e às readaptações de professores da Rede Municipal de Ensino (REME) no ano de 2023:

Quadro 2 – Licenças e readaptações 2023¹⁵

Licenças de até 30 dias		Licenças superiores a 60 dias		Readaptações Funcionais	
Professores efetivos	5.057	Professores efetivos	1.254	Provisórias	424
Professores convocados	1.063	Professores convocados	64	Definitivas	389
Total	6.120	Total	1.318	Total	813

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Logo, analisando o Quadro 2 observa-se que durante o ano de 2023, foram contabilizados que 5.057 professores foram afastados por licença médica e 813 passaram por processos de readaptação funcional, seja em caráter provisório ou definitivo. Tais números indicam que uma parcela significativa da categoria apresentou restrições à atividade laboral regular ao longo do ano. Dentre os afastamentos, 1.254 ultrapassaram o período de 60 dias, o que levanta a hipótese de que 64,83% dos professores nessa condição estejam suscetíveis a readaptação funcional.

Já prevista no Estatuto do Servidor como direito, a readaptação, recebeu um novo ordenamento jurídico, para estabelecer regras e condições de acesso aos servidores. O Decreto n. 13.570, de 23 de julho de 2018, no § 1º, do art. 5 estabelece que a readaptação, com permanência no cargo, será processada por meio da adequação, readequação e remanejamento.

Segundo a Lei Complementar n. 415/2021, a readaptação é um mecanismo previsto para garantir que o servidor que tenha sofrido limitação de sua capacidade laboral, por motivo de saúde, possa ser reaproveitado em função compatível com suas condições físicas e mentais,

¹⁵ Dados extraídos do Ofício n. 1454/GEPMED/SEGES, de 19 de abril de 2024, período de janeiro a dezembro de 2023.

preservando sua vinculação à instituição. Trata-se de uma estratégia adotada pelo Poder Público para evitar o afastamento definitivo do servidor e, ao mesmo tempo, manter sua contribuição profissional, especialmente no ambiente escolar. Contudo, caso a readaptação não seja possível no prazo de até dois anos, ou a condição de saúde do servidor se agrave, a legislação permite que se proponha a aposentadoria por incapacidade permanente, conforme previsto no artigo 115 da referida lei.

A pesquisadora Vicência de Paula Neves Kaspary retratou o universo dos professores readaptados da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME) em sua pesquisa intitulada *O mundo do trabalho e os professores readaptados da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (2022-2024)*.

Kaspary (2024) apresenta a seguinte reflexão:

Outro dado importante acerca do quantitativo de professores atuantes na rede e, nesse caso, nos referimos aos efetivos e convocados, em 2023 eles eram 10.033 professores, sendo 6.069 efetivos e 3.964 convocados. Em termos de percentual, em 2023, a rede funcionou com 60,5% de professores efetivos e 39,5% de professores convocados. Em 2024, a rede conta com 11.450 professores, sendo 5.967 efetivos e 5.483 convocados. Em termos de percentual, o quantitativo de professores efetivos caiu para 52,1% e o de convocados subiu para 47,9%. Esse dado é importante, porque reflete a precarização do trabalho docente (Kaspary, 2024, p. 87)¹⁶.

Esses dados reforçam a urgência de políticas públicas eficazes voltadas à promoção da saúde e à prevenção do adoecimento no magistério, uma vez que o alto índice de afastamentos e readaptações revela não apenas a sobrecarga laboral, mas também a fragilidade das estratégias institucionais de cuidado e acompanhamento contínuo dos servidores.

No Quadro 3 apresentamos os dados dos três primeiros meses de 2024 (janeiro a março), são eles:

Quadro 3 – Licenças e readaptações 2024¹⁷

Licenças de até 30 dias		Licenças superiores a 60 dias		Readaptações Funcionais	
Professores efetivos	839	Professores efetivos	250	Provisórias	143
Professores convocados	127	Professores convocados	5	Definitivas	2
Total	966	Total	255	Total	145


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

¹⁶ Dados pesquisados até junho de 2024.

¹⁷ Dados extraídos do Ofício n. 1454/GEPMED/SEGES, de 19 de abril de 2024, período de janeiro a março de 2024.

Esses números não são meras estatísticas, são evidências concretas de um modelo de gestão que adoce e descarta seus servidores, especialmente os professores. Somente no primeiro trimestre de 2023, foram contabilizadas quase mil licenças médicas, o que gerou impactos financeiros significativos para o município, demandando convocações temporárias a fim de suprir as ausências dos profissionais afastados.

Quadro 4 – Vencimento base do quadro permanente de professores da Rede Municipal de Ensino – dezembro de 2024



ACP Dezembro 2024 **REME**
Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública

LEI n. 7.119, DE 4 DE OUTUBRO DE 2023 Piso Nacional (2024) R\$ 4.580,57

TABELA VENCIMENTO BASE - QUADRO PERMANENTE dez/24 2,53 %

Tabela 1 - Cargo de Professor com 20 horas semanais Corresponde do valor Piso Nacional 60,60%

Nível	Classe							
	A	B	C	D	E	F	G	H
PH-1	2.776,28	2.887,34	3.176,08	3.493,69	3.843,04	4.227,34	4.650,08	5.115,09
PH-2	4.164,42	4.331,01	4.764,11	5.240,52	5.764,57	6.341,02	6.975,12	7.672,63
PH-3	4.580,88	4.764,11	5.240,52	5.764,57	6.341,02	6.975,12	7.672,63	8.439,91
PH-4	4.997,27	5.197,17	5.716,88	6.288,57	6.917,43	7.609,16	8.370,08	9.207,10
PH-5	5.413,55	5.630,09	6.193,10	6.812,41	7.493,65	8.243,01	9.067,32	9.974,05

Fonte: ACP (2024).

Considerando a tabela de vencimento base apresentada e realizando uma breve estimativa dos recursos destinados às convocações para suprir as ausências decorrentes de licenças médicas e readaptações, o investimento necessário apenas para um período de 30 dias seria de aproximadamente R\$ 34.360.629,42, conforme demonstrado a seguir:

Quadro 5 – Estimativa de gastos com convocações temporárias no ano de 2023¹⁸

Licenças de até 30 dias		Vencimento base PH-2	Custo Estimado
Professores efetivos	5.057	4.164,42	21.059.471,94
Professores convocados	1.063		4.426.778,46
Licenças superiores a 60 dias			
Professores efetivos	1.254	4.164,42	5.222.182,68
Professores convocados	64		266.522,88
Readaptações			
Provisórias	424	4.164,42	1.765.714,08
Definitivas	389		1.619.959,38
Total			34.360.629,42

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

¹⁸ A simulação considerou que os professores convocados para substituição possuíam apenas nível superior, caso fosse levado em consideração que o profissional possui especialização, mestrado ou doutorado o valor de rendimentos seriam superiores, conforme demonstrado no Quadro 4.

A qualidade da educação que aqui se defende não está reduzida aos índices alcançados em avaliações padronizadas, mas nos efeitos profundos da ausência — temporária ou definitiva — de um número expressivo de educadores no funcionamento do sistema escolar. O afastamento desses profissionais interrompe a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, rompe vínculos afetivos estabelecidos com os estudantes, fragiliza o convívio escolar e compromete a construção coletiva do conhecimento, tão essencial à práxis educativa emancipadora.

Diante dessas evidências, seria razoável esperar que o Poder Público reconhecesse, ao menos, dois fatores estratégicos: o impacto econômico-financeiro decorrente da alta rotatividade causada por afastamentos, readaptações e aposentadorias precoces, e os reflexos diretos no desempenho educacional, mensurado por índices externos. Tal reconhecimento, entretanto, não se traduz em ações estruturais e contínuas de melhoria das condições de trabalho. Ao contrário, a ausência de políticas públicas eficazes de prevenção e promoção da saúde do trabalhador evidencia que o adoecimento docente vem sendo naturalizado como um efeito colateral aceitável da rotina escolar, o que é profundamente alarmante.

Atualmente, os governantes, nas pessoas de deputados e vereadores, têm se preocupado com a educação apenas para intervenção nos processos de funcionamento da escola e das universidades. Pois, quando não estão preocupados com as verbas orçamentárias que são definidas para a Educação e que, na ótica deles, precisam e devem ser desviadas para outros fins ilícitos propagandistas aos seus bem querereres — por isso não vão para a educação —, vários deles ficam preocupados com conteúdos e até vestimentas que os/as professores/as estão tratando e usando nas salas de aulas. Como se fossem as pessoas mais preocupadas com a educação brasileira, esses políticos vêm intervindo na atuação docente limitando conteúdos sobre gênero, fé, raça, política e até definido qual é o tipo de roupa que o professor/a deve usar na sua ótica de cristão, branco, machista e preconceituoso em relação às diferenças. Além disso, vários deles têm feito esforços hercúleos para reduzir a carga horária de disciplinas que não correspondem exclusivamente à formação para o mercado de trabalho sem crítica como eles querem. Nestes casos, portanto, os/as professores trabalham pressionados e literalmente vigiados porque os pais das crianças e jovens que frequentam as escolas e universidades, também baseados nas mesmas lógicas homofóbicas, machistas e cristãs modernos, apoiam e dão coro nas redes sociais a esses políticos que, certamente, têm assuntos muito mais importantes para serem discutidos nas suas respectivas Casas de Leis se tivessem mesmo interesse em desenvolver crítico-intelectualmente a sociedade brasileira. Por tudo isso, também, muitos professores e professoras adoecem acometidos de preconceitos por parte do corpo docente, dirigente e até discente das escolas e universidades que dão apoio às políticas supostamente do “Sem” (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Além disso, os elevados custos financeiros decorrentes dessas ausências são frequentemente utilizados para reforçar o discurso de fracasso da escola pública, apresentada como ineficiente e onerosa. Esse argumento, por sua vez, é instrumentalizado para defender a terceirização da gestão escolar e a privatização da educação pública. Como alerta Arroyo (2013, p. 660), “[...] o neoliberalismo vem afetando o desmantelamento do sistema de educação

pública, na medida em que leva à privatização do público, a anulação da política e das políticas educativas ". Assim, o adoecimento dos professores, longe de ser um fenômeno isolado, integra uma lógica mais ampla de precarização e desmonte da educação pública.

Miguel Arroyo (2013) diz ainda que,

O campo da educação foi e continua um território propício a esse totalitarismo neoliberal que foi destruindo décadas de políticas, de práticas, de concepções democráticas, de politização da educação, de situá-la no campo dos direitos de todo cidadão e do dever do Estado. Uma construção que se contrapõe ao uso e abuso do Estado, do público, da educação especificamente na ordem e no estilo patrimonialista e ao controle da esfera pública pelo jogo decisório fechado das classes dominantes. Esses avanços construídos com tanto esforço partiam dessa constatação histórica de ter sido nosso sistema educacional visceralmente articulado a essa ordem patrimonial, de apropriação e num jogo de decisões partilhadas entre as classes dominantes gestoras do público em cada esfera da nossa ordem federada (Arroyo, 2013, p. 660-661).

O sistema escolar está colapsado em sua essência, os seus trabalhadores e suas políticas têm contribuído para isso. O adoecimento tem sido combatido com a punição, aquele que adoece perde. Perde a chance de ser convocado no próximo semestre, perde a complementação de carga horária e salarial, perde a função de coordenador pedagógico e perde o direito de continuar trabalhando em outro ambiente que não seja o educacional.

Não se pode ignorar essa engrenagem sistêmica operada pelo poder público, fundamentada em princípios neoliberais, que submete o trabalhador a uma constante lógica de barganha: uma espécie de “toma lá, dá cá” metamorfoseado de cooperação. Oferece-se trabalho e salário, *desde que* o trabalhador não tire licenças, mesmo quando adoece. Que caminho é esse no qual a categoria docente está inserida — e, em certa medida, aceitando? Não há como pactuar com esse regime de “cooperação”, que nada mais é do que um mecanismo de controle e silenciamento, operado por um sistema que se recusa a reconhecer ou acolher as dores de seus trabalhadores.

O EDITAL CONJUNTO SEMED/SEGES N. 1/2021, para o exercício 2022 – 2025, diz que:

9.1 São situações de impedimento para atribuições de aulas temporárias nas unidades escolares da REME ao professor que:

b) tiver se licenciado ou se afastado do exercício do cargo, por **período superior a 30 dias, no semestre letivo anterior**, quando com aulas complementares ou convocado, não contabilizando as licenças em decorrência de acidente em serviço, licença gala, nojo, adotante, maternidade, paternidade e as em decorrência do tratamento da covid - 19, prestação de serviço à Justiça, ao Tribunal Regional Eleitoral, por motivo de doação de sangue, a contar do 2º semestre de 2022;

c) **estiver afastado por motivo de licença médica, licença para acompanhar cônjuge, licença para tratar de interesse particular ou cedido a outro órgão;** (EDITAL CONJUNTO SEMED/SEGES N. 1/2021, grifo nosso).

O EDITAL CONJUNTO SEMED/SEGES N. 6/2023, trouxe algumas modificações, vejamos:

9.1 São situações de impedimento para atribuições de aulas temporárias nas unidades escolares da REME ao professor que: b) tiver se licenciado ou se afastado do exercício do cargo por **período superior a 30 dias, no semestre letivo anterior**, quando convocado, **não contabilizando as licenças** em decorrência de acidente em serviço, **tratamentos oncológicos, cirurgias não eletivas**, licença gala, nojo, adotante, maternidade, paternidade, prestação de serviço à Justiça, ao Tribunal Regional Eleitoral, por motivo de doação de sangue.
c) estiver afastado por motivo de licença médica, licença para acompanhar cônjuge, licença para tratar de interesse particular ou cedido a outro órgão; (EDITAL CONJUNTO SEMED/SEGES N. 6/2023).

Essa lógica revela uma concepção funcionalista da educação, que enxerga o trabalhador apenas como uma peça substituível dentro do sistema, desconsiderando sua dimensão humana, emocional e coletiva. Mais do que preocupante, o fato de normas preverem que o adoecimento pode levar ao desemprego futuro nos leva a questionar qual seria, afinal, o papel do Estado, se não o de atuar, única e exclusivamente, como mecanismo de reprodução da "industrialização da morte", conforme aponta Achille Mbembe (2023).

Os dados analisados evidenciam a urgência da implementação de políticas públicas estruturadas e eficazes de atenção integral à saúde dos servidores. A alta incidência de adoecimento, tanto entre professores efetivos quanto entre professores convocados, revela um cenário de sofrimento institucionalizado, que já não pode mais ser tratado como uma exceção, mas sim como consequência direta das condições precárias de trabalho impostas diariamente aos profissionais da educação.

3.3 – Previdência Social de Campo Grande e o custo de não cuidar

A Seguridade Social em Campo Grande/MS foi instituída em 17 de fevereiro de 1961, com a promulgação da Lei n. 711, que criou o Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande (IMPCG). Sua finalidade principal era conceder benefícios previdenciários, como aposentadorias, aos servidores públicos municipais, pensões a seus dependentes, auxílio doença, auxílio maternidade e readaptações.

A sustentabilidade financeira da Previdência Social, desde sua origem, baseou-se em contribuições obrigatórias dos servidores efetivos, dos aposentados e do ente patronal. Na época, as alíquotas eram de 5% ao mês para os servidores ativos e aposentados e 7% para o patronal. Além dessas contribuições, o sistema contava com rendimentos provenientes da

aplicação dos fundos previdenciários e outras fontes de receita, compondo o arcabouço financeiro necessário para garantir a manutenção dos benefícios concedidos.

Certamente, uma administração pautada na transparência e no domínio técnico seria fundamental para garantir a sustentabilidade do Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande (IMPCG). No entanto, em maio de 1968, o regulamento do Instituto foi modificado pela Lei n. 1.128, que ampliou significativamente o escopo dos benefícios oferecidos. Essa nova legislação passou a assegurar aos segurados e seus dependentes o direito à assistência médico-hospitalar, farmacêutica, odontológica e ao auxílio-maternidade. Além disso, houve um alargamento do conceito de dependente, com a inclusão de pais inválidos como beneficiários, ampliando o alcance da assistência à saúde com recursos da previdência social.

Não há dúvidas que essa reformulação representou um avanço em termos de proteção à saúde dos servidores e de seus dependentes, mas também trouxe novos desafios de gestão e financiamento ao sistema previdenciário, exigindo ainda mais planejamento estratégico, controle de receitas e gastos, além do desenvolvimento de políticas públicas de cuidado com a saúde do servidor para desacelerar as despesas.

No art. 44, da Lei n. 1.128/1968, foi previsto que para a prestação da assistência o Instituto cobraria 50% (cinquenta por cento) sobre o valor da assistência farmacêutica e odontológica e 25% (vinte e cinco por cento) sobre o valor da assistência hospitalar.

Partindo do pressuposto de que as despesas médico-hospitalares historicamente representam custos elevados, infere-se que a concessão de assistência à saúde aos servidores públicos, com a extensão do benefício a seus dependentes, tende a gerar, em determinado momento, um ônus econômico-financeiro significativo para a Administração Pública. Tal cenário se agrava na medida em que o Poder Público não implementa políticas efetivas de melhoria das condições de trabalho, prevenção de doenças e promoção da saúde entre seus servidores, limitando-se a atuar de forma apenas reativa em vez de preventiva.

Ao analisar a legislação relacionada ao SERVIMED, observa-se que, ao longo dos anos, o fator de contribuição para o auxílio-saúde sofreu aumentos, assim como foram introduzidas regras mais restritivas para a inclusão de dependentes — prática comum também em planos de saúde privados. Em 1998, com a promulgação da Emenda Constitucional n. 20, o Governo Federal promoveu uma reforma no sistema de previdência social, passando a vedar a concessão de assistência à saúde financiada com recursos previdenciários. Em decorrência dessa mudança, o Município de Campo Grande instituiu, em julho de 1999, o Fundo de Assistência à Saúde do Servidor (FUNSERV), estabelecendo critérios específicos para a arrecadação de recursos e a prestação de assistência, regulamentados pela Lei n. 3.636, de 2 de julho de 1999.

Durante 28 anos, os recursos da previdência social supriram as necessidades dos servidores públicos e de seus dependentes no que se refere aos cuidados com a saúde. Não foram localizados documentos que comprovassem a prestação de contas públicas desse período, contudo, considerando a lógica de arrecadação e os custos crescentes com a assistência à saúde, é possível afirmar que, em determinado momento, os recursos financeiros arrecadados tornaram-se insuficientes para atender à demanda.

No que se refere à saúde financeira da Previdência Social, o Ministério da Previdência Social, por meio da Lei Federal n. 9.717/1998, estabeleceu a obrigatoriedade da realização anual de estudo atuarial, com o objetivo de monitorar o equilíbrio econômico-financeiro presente e futuro dos Regimes Próprios de Previdência Social (RPPS), de modo a assegurar o cumprimento de suas obrigações previdenciárias.

Analisando os Relatórios de Avaliação Atuarial referentes ao período de 2010 a 2024¹⁹, observa-se que o sistema apresentou um grande déficit atuarial, que se perpetuou ao longo de 14 anos. O Relatório de Avaliação Atuarial de 2024 evidencia que o montante anual das despesas com benefícios e manutenção administrativa do IMPCG ultrapassa o total das receitas provenientes das contribuições arrecadadas.

A Reforma da Previdência no Brasil, discutida em 2019, sustentou seu discurso de necessidade emergencial com base em projeções demográficas que indicavam o acentuado envelhecimento populacional e o crescimento da informalidade no mercado de trabalho, resultando em um número crescente de trabalhadores que não contribuem para o Regime Geral de Previdência Social (RGPS). Embora a narrativa oficial destacasse a urgência de se evitar o colapso do sistema previdenciário, é importante reconhecer que, historicamente, em contextos de crise — reais ou amplificadas —, o ônus dos ajustes sempre recaiu sobre os trabalhadores. A luta de classes também se manifesta entre os próprios trabalhadores, que muitas vezes se organizam de forma fragmentada e reivindicam melhorias de maneira unilateral, dissociadas do coletivo e da totalidade das condições de trabalho.

Tal lógica se materializa, entre outros mecanismos, no aumento progressivo das alíquotas de contribuição e na imposição de regras mais restritivas para o acesso aos benefícios. É sabido que a “construção de uma crise” sempre prioriza o ajuste fiscal em detrimento dos direitos sociais assegurados constitucionalmente.

¹⁹ Disponíveis na página oficial do Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande (IMPCG) <https://www.campogrande.ms.gov.br/impcg/previdencia/governanca/avaliacao-atuarial-anual-previdencia/>.

Dessa forma, Estados e Municípios foram instados a realizar suas próprias reformas da Previdência, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Emenda Constitucional n. 103/2019. No município de Campo Grande/MS, a reestruturação previdenciária foi implementada por meio da Lei Complementar n. 415, de 8 de setembro de 2021. Esse processo resultou de uma construção coletiva, envolvendo a participação dos sindicatos de classe, da Câmara Municipal e da equipe técnica do Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande (IMPCG), buscando atender às exigências de equilíbrio financeiro e atuarial preconizadas pelo Governo Federal. Assim, foi instituído um novo ordenamento jurídico para o regime próprio de previdência dos servidores municipais, alinhado aos princípios da sustentabilidade econômica e da responsabilidade fiscal estabelecidos no âmbito nacional.

O plano de custeio adotado pelo município de Campo Grande/MS estabeleceu uma alíquota de 14% para os servidores ativos, aposentados e pensionistas, e 28% para o patronal (municipal). Além disso, houve o aumento do tempo de contribuição para concessão do benefício e a implementação de novas regras para o cálculo dos proventos. No entanto, considerando que o município não oferece rendimentos atrativos para a maioria de seus servidores, e o crescente aumento de concessão de benefício previdenciário na modalidade aposentadoria por incapacidade permanente, o regime de previdência municipal, o Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande (IMPCG), conforme o Relatório de Avaliação Atuarial com data-base de dezembro de 2023, apresentou uma insuficiência atuarial de R\$ 7.162.194.272,13. Esse déficit expressivo aponta a necessidade urgente da implementação de um plano de custeio que defina claramente os critérios adotados pelo município para equalizar o déficit atuarial, garantindo a sustentabilidade financeira do regime e a manutenção dos direitos previdenciários dos servidores.

Quadro 6 – Segurados do Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande (2024)

TOTAL DE BENEFICIÁRIOS - 31/12/2024

Situação da População Coberta	Quantidade		Remuneração Média		Idade Média		Idade Média de Admissão		Valor da Folha Mensal		
	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Sexo Masc.	Total
Ativos (Total)	12.342	5.083	5.270,11	5.575,85	46,83	45,48	35,17	33,17	65.043.644,82	28.342.044,61	93.385.689,43
Ativos (Magistério)	5.149	1.098	5.852,14	5.878,86	46,99	45,42	35,76	33,93	30.132.673,43	6.454.987,03	36.587.660,46
Ativos (Não-Magistério)	7.193	3.985	4.853,46	5.492,36	46,72	45,49	34,75	32,96	34.910.971,39	21.887.057,58	56.798.028,97
Aposentados (Total)	4.958	1.530	6.736,78	7.530,26	65,39	66,39	54,80	57,19	33.400.942,18	11.521.294,37	44.922.236,55
Aposentados (Magistério)	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Aposentados (Não-Magistério)	4.958	1.530	6.736,78	7.530,26	65,39	66,39	54,80	57,19	33.400.942,18	11.521.294,37	44.922.236,55
Pensionistas (Total)	704	384	3.440,92	4.216,04	62,40	55,13	-	-	2.422.410,03	1.618.959,89	4.041.369,92
Pensionistas (Vitalícios)	626	306	3.632,36	4.689,50	68,33	65,30	-	-	2.273.855,25	1.434.986,41	3.708.841,66
Pensionistas (Temporários)	78	78	1.904,55	2.358,63	14,86	15,23	-	-	148.554,78	183.973,48	332.528,26

Fonte: Relatório de Reavaliação Atuarial do Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande (IMPCG).

No Relatório de Reavaliação Atuarial do IMPCG, com data-base de dezembro de 2024, o município de Campo Grande registrou um total de 17.425 servidores efetivos, dos quais 6.247 são professores. O aumento no número de docentes decorre do chamamento de aprovados no concurso público realizado no mesmo ano.

Segundo a avaliação atuarial referente ao exercício de 2024, a situação do Instituto Municipal de Previdência é preocupante. Conforme informado pelo órgão gestor do RPPS, o valor do ativo líquido do plano, em 31 de dezembro de 2024, era de R\$ 72.251.595,17. Como resultado da reavaliação, observou-se um déficit atuarial significativo, referente à geração atual, no montante de R\$ 7.865.448.324,52. Esse valor considera as premissas atuariais adotadas, as regras da Lei Complementar Municipal nº 415, de 8 de setembro de 2021, e as alíquotas de contribuições ordinárias mencionadas no relatório (Relatório de Reavaliação Atuarial, 2024, p. 14).

O documento detalha ainda que a insuficiência atuarial decorre da diferença entre as reservas matemáticas, estimadas em R\$ 7.937.699.919,69, e o patrimônio efetivamente existente em dezembro de 2024, de R\$ 72.251.595,17 (Relatório de Reavaliação Atuarial, 2024, p. 17). Esse cenário evidencia o custo elevado de não se cuidar preventivamente da saúde dos servidores, especialmente os professores, que representam significativa parcela da força de trabalho municipal.

Os corpos docente, discente e dirigente das escolas, físicos e mentais, estão todos ou quase todos adoecidos. Pois, pensando em trabalhar, estudar sem futuros certos, e, dirigir um “barco” sem destino provável, que seja, o adoecimento capitalista acomete à todos. O adoecimento progressivo desse grupo tende a culminar em processos de readaptação e aposentadorias por incapacidade. Igualmente, a situação de futuros incertos acaba por provocar, em grande parte dos estudantes, o abandono das escolas. O que muitos servidores desconhecem, no entanto, são as perdas salariais decorrentes da aposentadoria precoce. Em muitos casos, o trabalhador adoecido passa a receber menos de um terço de sua remuneração anterior.

Tal perda repercute também na arrecadação da Previdência Municipal. A Lei Complementar n. 415/2021, em seu art. 19, § 2º, determina que “até que ocorra a amortização integral do atual déficit atuarial, a contribuição [...] incidirá sobre o valor dos proventos que supere três salários mínimos”. Isso significa que aposentados e pensionistas que recebem

proventos inferiores a R\$ 4.554,00 estão isentos da alíquota mensal de 14%, representando uma redução expressiva nas receitas do Instituto de Previdência.

Além disso, de acordo com o § 2º do art. 201 da Constituição Federal, “nenhum benefício que substitua o salário de contribuição ou o rendimento do trabalho do segurado terá valor mensal inferior ao salário mínimo”. Considerando que a média salarial dos servidores da Prefeitura Municipal de Campo Grande é inferior ao salário mínimo, pode-se dizer que o número de aposentados que efetivamente contribuem com o Regime Próprio de Previdência Social é menor do que o total de beneficiários — que atualmente soma 6.488 aposentados e 1.088 pensionistas. Essa disparidade agrava ainda mais o desequilíbrio financeiro do sistema previdenciário municipal.

Não compactuamos com os discursos neoliberais que sustentam a ideia da ineficiência estrutural do Estado na manutenção dos Regimes Próprios de Previdência Social (RPPS). Essa retórica, muito mais comum na atualidade, busca deslegitimar a atuação do setor público e preparar terreno para a privatização de direitos sociais historicamente conquistados. Na verdade, tais discursos não se baseiam em uma análise estrutural dos desafios enfrentados pelos Regimes Próprios de Previdência Social, mas em interesses econômicos que visam deslocar a seguridade social para a lógica de mercado.

A Previdência Municipal de Campo Grande, a exemplo de tantas outras no país, atravessa dificuldades financeiras, expressas em seu elevado déficit atuarial. No entanto, não é razoável — tampouco socialmente justo — que esse cenário seja utilizado como justificativa para substituição do modelo solidário por um sistema de capitalização individual, como temos visto, os Regimes Privados de Previdência. Tal proposta ignora as profundas desigualdades salariais, os períodos de adoecimento laboral e as múltiplas vulnerabilidades vividas pelos trabalhadores, em especial pelos servidores da educação, *nós* os professores.

Dessa forma, reafirmamos nosso posicionamento: a solução para a sustentabilidade do Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande não reside na entrega ao mercado, ou no aumento de alíquotas, mas na valorização dos servidores e na adoção de políticas públicas que enfrentem, de fato, as causas estruturais do adoecimento e da aposentadoria precoce.

CAPÍTULO 4 – A DESALIAENAÇÃO DO PROFESSOR COMO ALTERNATIVA PARA *SITUAÇÕES* MAIS HUMANAS DE TRABALHO

As re-existências por vida, primeiro valor, são a primeira matriz formadora da consciência política, de saberes políticos. Aprendem os aprendizados políticos com seus coletivos, que para defender a vida como primeiro direito humano terão que resistir às opressões e aos padrões, estruturas do poder que decide que vidas importam e que outras não importam. Re-existências em que se reafirmam sujeitos conscientes políticos, éticos, pedagógicos reafirmando o valor da vida (Arroyo, 2023, p. 35).

Re-existir diante de um padrão de poder opressor que hierarquiza vidas e estabelece valor a elas tem sido um exercício árduo e permanente daqueles que nascem sob a ótica da desumanização. Em um contexto em que o Estado e as políticas públicas falham em cumprir sua função elementar de proteger e garantir o direito à vida com dignidade, re-existir com consciência da própria condição precária de sobrevivência e da vulnerabilidade, diante da negação do reconhecimento enquanto sujeito de direitos, constitui-se como um profundo desafio ético e político, individual e coletivo. Trata-se de uma resistência necessária aos valores e normas que sustentam as opressões e ameaçam cotidianamente a classe trabalhadora. Igualmente, *re-existir, para o pensar-descolonizado, refere-se ao ditado de aprender a desaprender para reaprender de outra maneira.*

O direito de ser, como afirma Paulo Freire (2022), foi brutalmente aniquilado pelo colonialismo nas Américas. Pode parecer repetitivo retornar a esse ponto da história, mas não aprofundar aquele período e suas ações brutais equivale a reconhecer — ainda que de forma velada — a legitimidade do projeto colonial/moderno/capitalista como condição necessária para que o “mundo pudesse se modernizar”, mesmo ao custo de tornar menos humanos aqueles que dele foram vítimas. Ser quem se era tornou-se um ato proibido; vidas foram social e historicamente sentenciadas à morte em vida.

Aníbal Quijano (2005) afirma que embora o colonialismo tenha se estruturado a partir da ocupação territorial, consolidou-se sobretudo como uma relação política e econômica voltada à exploração sistemática dos corpos, dos saberes e dos recursos dos povos originários e escravizados. Longe de ser um capítulo encerrado da história, o colonialismo instituiu uma lógica de dominação que segue operando, ainda que sob novas formas, naturalizando desigualdades e perpetuando hierarquias entre nações e entre sujeitos sociais.

O poder colonizador e imperial e até republicano definiu não apenas que coletivos tinham direito a apropriar-se das terras dos povos originários; o poder foi além, definindo que esses coletivos não tinham direito a suas terras, territórios, porque sem

direito a suas vidas. As terras, os territórios não lhes pertencem até hoje, porque suas vidas não lhes pertencem como vidas humanas. Uma história cruel antipedagógica, antiética, política que exige ser desocultada, narrada na história de nossa deseducação, desumanização (Arroyo, 2023, p. 39).

Essa lógica transformou os povos originários, africanos escravizados e quem deles se originaram em sujeitos subalternizados, desumanizados, reduzidos à condição de objetos da dominação. Essa construção histórica se materializa, neste tempo, na vida do trabalhador contemporâneo: jornadas intensas e exaustivas, condições precárias de trabalho, insegurança constante de permanência, desrespeito, violência, remuneração insuficiente para uma existência digna — situações diversas presentes na escola, ou melhor dizendo, no ambiente de trabalho, que se repete entre aqueles que vivem da venda de sua força de trabalho. O discurso dominante, ainda muito presente, é o do conformismo: reclamar pode piorar a situação, e é melhor manter-se explorado do que desempregado.

A exploração por meio do trabalho chegou à tal ponto na atualidade que as pessoas não se consideram escravizadas trabalhando porque recebem salários; mas esquecem que trabalham por mais de 8 horas por dia, 7 dias por semana, desenvolvendo práticas laborais repetitivas, submissas à gerentes, chefes e patrões (desconhecidos nos casos das empresas internacionais), até mesmo por meio desses trabalhos em *home office*, porque são ludibriados com supostos mimos de acessos à academias, almoços e jantares pagos pelas empresas, além de regalias (descontos ilusórios) para consumirem os próprios produtos dessas empresas em que trabalham. Os empregados hoje vivem, e não podemos eximir os profissionais da Educação, *sub judice* de seus mandatários que, para serem reconhecidos como capatazes, lhes faltam a verdadeira chibata nas mãos; essa substituída hoje por uma caneta, um telefone e até mesmo por um e-mail quando de processos demissionários de seus supostos colaboradores (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

A escravidão foi abolida formalmente, mas apenas em sua forma jurídica e física, pois ainda é uma prática comumente denunciada. O trabalho análogo à escravidão é considerado crime, mas a precarização sistemática, a intensificação das jornadas e a flexibilização dos direitos trabalhistas não são vistos como tal apenas porque há uma remuneração envolvida — ainda que miserável. Trabalhar sete dias por semana não configura exploração? Levar trabalho para casa, continuar produzindo à noite ou nos finais de semana porque o tempo da jornada formal na educação não é suficiente para dar conta de todas as demandas — isso não deveria ser reconhecido como uma prática exploratória? Essa é vivência de quem dá docência vive.

Eu já disse, acho, mais de uma dezena de vezes, que o trabalho docente tem se tornado escravizador para os/as docentes, da Educação Básica ao Ensino Superior. Do primeiro, muitas vezes, em comum no caso de disciplinas como a de Arte - que tem carga horária reduzida pelo próprio sistema administrativo -, na Educação Básica muitos professores trabalham em mais de uma escola, três ou quatro, às vezes, com turmas superlotadas, com estudantes quase sempre indigestíveis (é, às vezes dá vontade de comê-los) e em turnos triplos de jornada de trabalho para terem a sensação de ter melhores salários. No caso do Ensino Superior, vou me referendar também no ensino público, em todos os cursos de diferentes áreas, o professor está obrigado a produzir para satisfazer demandas de setores privados nacionais e internacionais, que cobram, cada vez mais, resultados numéricos em relação aos formados para que

atendam ao mercado de trabalho. Além disso, os órgãos gerenciadores da Educação Superior (Capes e CNPq, por exemplo, mas também as Pró-reitorias), cobram, cada vez mais, produções que têm índices inatingíveis para que os cursos sejam mais bem qualificados e tenham justificado seus funcionamentos no *ranking* que os órgãos internacionais criam para satisfazerem suas demandas produtivistas e financeiras (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Por qual razão ou razões, os explorados não se inquietam com essas barbáries? Por que se aprofunda o discurso de culpabilizar o outro, a ponto de terceirizarmos os cuidados que, enquanto mães e pais, deveríamos dedicar a nossos filhos? A terceirização do cuidar, do educar e do aconselhar tem se sobreposto ao ato de ensinar: escolas e professoras(es) vêm carregando nas costas os problemas sociais gerados pelo mundo do trabalho sobre seus próprios trabalhadores. Entretanto, quem acolhe quem cuida de todos os demais?

É barbárie o que se impõe à classe dos professores. É barbárie exigir que realizemos planejamentos, elaborem provas, corrijamos trabalhos, lancemos notas no sistema, construamos projetos, avaliações e atividades fora do nosso horário de expediente — sobretudo no tempo que deveria ser dedicado a nós mesmos e às nossas famílias. “Tem ficado sobre-humano o trabalho docente com as novas obrigações de Extensão, Internacionalização, Flexibilização, Sustentabilidade, Inovação e Tecnocolonialidade, além da prática de educar filhos alheios” (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Somos corpos que não podem colapsar, não nos é permitido fraquejar, porque não há a quem recorrer. Aqueles que deveriam nos proteger e socorrer operam, a partir de um projeto que se alinha ao que Achille Mbembe (2018) denomina “necropolítica” — o poder de decidir quem deve viver e quem pode ser exposto à morte —, reafirmando como o legado colonial ainda atua nas estruturas contemporâneas, naturalizando desigualdades e tornando determinadas vidas descartáveis. A situação do professor é atravessada por essa lógica perversa de precarização, intensificação, flexibilização e desumanização do seu *ser*, no seu ambiente de trabalho.

Por vezes, esperamos — e, por ser uma espera que nunca se concretiza, nos desesperançamos. Acabamos por nos acomodar ou até mesmo abandonar a docência, porque já não temos mais corpo nem esperança. Mas quem irá recolocar esses sujeitos desumanizados como vítimas dessa estrutura social, política e cultural, senão eles mesmos?

Meu próprio corpo às vezes dói muito. Por causa da sobrecarga de trabalho: aulas diárias com cinco disciplinas na graduação - do primeiro ao quarto ano - dos curso de Dança e Teatro (licenciaturas) para transformar estudantes em professores que terão seus corpos crucificados; com aulas na pós-graduação, nível de mestrado e doutorado, em Educação, com turmas de professores já em atividades, muitas vezes, adoecidos, e tendo que convencê-los a continuar esperando, como diz Paulo Freire, por uma Educação de qualidade e humanidade em um contexto de colonialidades; com pesquisas de IC (Iniciação Científica), Monitorias nas disciplinas, orientações de

TCCs, atendimento ao estudante e, muitas vezes, ter que lidar com seus pares, além da obrigação absurda de ter que participar das várias reuniões dos vários órgãos e ter que participar de várias comissões desses cursos que se reúnem, muitas vezes, não para buscar soluções de problemas que são insolucionáveis por nós docentes, mas para criar-nos mais problemas, já que estão subjugados às lógicas produtivistas e comerciais da instituição que se subjugam ao Estado que está controlado pelos organismos internacionais (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Será no *fazer-se problema* — como propõe Paulo Freire —, na constante reflexão e ação sobre as condições e situações desumanizantes impostas aos professores, que esses sujeitos do trabalho começarão a desenvolver uma consciência crítica e descolonizada. Essa consciência é essencial para romper com o imaginário construído e naturalizado de que “é melhor pouco do que nada” ou de que, mesmo diante do descumprimento do piso salarial por parte do Poder Público, “o salário do professor ainda é melhor do que o de outras categorias”. “Os jargões de certificados para o *lattes* ou o de “fazer o bem sem olhar a quem” não me pegam mais. Tanto é que decide, para não cair de cama e perder a minha vocação com a Educação, a me afastar para estudos por um ano e, na volta, abrir mãos de várias das atividades que me obrigam/obrigo” (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Esses discursos conformistas perdem força à medida que se constrói a consciência crítica sobre as múltiplas e romantizadas formas de exploração impostas à classe trabalhadora, “Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito dele” (Freire, 2022a, p. 65).

Trabalhar até morrer ou morrer trabalhando para receber um salário “mínimo” tornou-se uma norma perversa, inclusive respaldada por legislações previdenciárias que impõem ao trabalhador o prolongamento de sua atividade laboral para alcançar uma aposentadoria cujo valor difere e muito da remuneração recebida em vida. A engrenagem do capital continua a moer corpos, agora com o consentimento das estruturas institucionais.

Logo, a luta contra o colonialismo e suas colonialidades deformadores e opressivas é um processo contínuo que, segundo Franz Fanon (2022), requer:

Cada geração, numa relativa opacidade, deve descobrir sua missão, cumpri-la ou traí-la. Nos países subdesenvolvidos, as gerações precedentes resistiram ao trabalho de erosão empreendido pelo colonialismo e ao mesmo tempo prepararam o amadurecimento das lutas atuais. Agora que estamos no centro do combate, devermos perder o hábito de minimizar a ação de nossos pais ou fingir incompreensão diante do silêncio ou passividade. Eles lutaram como puderam, com as armas de que dispunham então, e, se a repercussão de suas lutas não ecoou na arena internacional, é preciso buscar razão menos na ausência de heroísmo do que numa situação internacional fundamentalmente diferente. Nossa missão histórica, para nós que tomamos decisão de perseguir o colonialismo, é organizar todas as revoltas, todos os atos desesperados, todas as tentativas abortadas ou reprimidas com sangue (Fanon, 2022, p. 207-208).

Como missão histórica, cabe aos sobreviventes dessas colonialidades resistir a esse sistema social e do mundo do trabalho que continuam estruturando o modo de ser, viver, conviver e trabalhar no mundo contemporâneo, legitimando a centralidade epistêmica, econômica e política dos países eurocentrados e estadunidenses, além de reproduzir desigualdades internas nos próprios Estados nacionais. “Não pode haver uma solução efetiva para autoalienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação” (Mészáros, 2008, p. 67).

Nesse contexto, de práticas de exploração atuais – flexibilização, intensificação, precarização seguem num plano mundial moldando os sujeitos sob um discurso hegemônico que naturaliza um padrão de vida centrado exclusivamente na produtividade, no desempenho e na alienação pelo trabalho. Diante disso, a educação crítica se apresenta como uma alternativa essencial para desmistificar conceitos deformadores e reconstruir a subjetividade dos indivíduos. Ela possibilita o reconhecimento de si como sujeito histórico, portador de direitos e agente de transformação social.

Pois, é preciso perguntar-nos: da natureza de quem que eles (os países desenvolvidos científica e tecnologicamente) precisam para desenvolver suas tecnologias e ciências para sobreviverem na e da falta das suas naturezas? Certamente, preciso dizer respondendo: não é da natureza semiótica do outro como sendo Outro, sem ser o reflexo do mesmo, como quer nos evidenciar José Losacco (2012) a fim de fazer *transcender a totalidade* para evidenciar a multiplicidade de artes, culturas e conhecimentos científicos e tecnológicos diversos; da mesma forma, esta noção de ciência, tecnologia e de desenvolvimento e progresso não querem levar em consideração *ideias outras de autenticidade*, por exemplo, como ressaltam-nas Enrique Dussel (1972), que tenham conceitos outros que destituem os conceitos pré-estabelecidos pela modernidade (séc. XVI), e que balizam ainda hoje as noções de artes, culturas, conhecimentos e tecnologias outros emergentes nas sociedades não-acadêmico-disciplinares; logo, se estas noções vigentes de tecnologia, ciência e universidade dizem querer romper a distância entre esses e as comunidades, estendendo ou flexibilizando, certamente não o estão hoje propondo que essas aproximações instigam os muros que os delimitam/legitimam como superioridades, seja pela pesquisa, seja pelo ensino ou seja agora pela extensão, a Universidade assim com a Ciência acadêmicas não compreendem a noção de participação mútua para a construção da dignidade humana como princípio das suas existências (Machado, Lopes, 2020). Por certo, igualmente, a ciência, a Educação e a tecnologia vigentes, muitas vezes, aquelas operadas pelos homens do consumo, parecem não compreender a necessária submissão de nós homens/mulheres/diferenças em relação à Natureza para convivermos como naturezas complementares (Roger, Piteira, 2020) e diferentes de óticas diversas; do mesmo jeito, estas tecnologias e ciências, assim como seus detentores, certamente, me parece que não conseguem perceber que a tecnologia e a ciência, também a Arte e a Educação acadêmicas, se dessem mesmo conta, sozinhas, de resolver todos os problemas no mundo, não teríamos falta de alimentos para muitos uns e sobras e desperdícios para bem poucos porque até mesmo o alimento, nesta lógica de mundo, é controlado sob poderes estabelecidos historicamente (Achinte, 2014) e tem colocado em suspeição sua capacidade de sustentabilidade. O princípio da sustentabilidade, a *priori*, como compreendido pelas lógicas vigentes de ciência e tecnologia, não garante mais a capacidade produtiva infinita da Natureza para fins mercadológicos. (Bessa-Oliveira, 2024a, 27-28).

Para Paulo Freire (2022), o processo educativo deve promover a *consciência crítica*, condição imprescindível para romper com a passividade imposta pela ideologia dominante. É por meio da educação libertadora que os sujeitos podem reconfigurar seus modos de pensar, viver, conviver e agir. Quando ancorada em uma perspectiva crítica, dialógica e emancipadora, a educação é capaz de tensionar os fundamentos da colonialidade, questionar os saberes impostos como universais sobre a vida e sua existência no mundo do trabalho e construir alternativas mais plurais, justas e solidárias.

As artes são, cada vez mais, colocadas de lado nas propostas que deveriam preocuparem-se mais com a humanidade que a produtividade. Tudo isso, tendo em vista a Universidade e a Escola como espaços de trans-formação, já não deviam mais ser ocorrências tão comuns e cada vez mais intensas. Quer dizer, de uma forma ou de outra, para mim todas essas propostas que defendem a universalização da Universidade hoje acabam por fazê-las da mesma ótica em que o ingresso e manutenção do corpo discente e o trabalho docente estão vinculados à produção de tecnologias, inovação, internacionalização e extensão e flexibilização para a “sustentabilidade” e sustentação do “desenvolvimento e do progresso” mercantis euro-estadunidenses (Bessa-Oliveira, 2024a, p. 35).

Enfrentar a colonialidade do poder exige, portanto, um duplo movimento: o reconhecimento de seu enraizamento histórico e epistêmico e a busca na formação de sujeitos autônomos, conscientes e engajados na transformação das estruturas que sustentam as múltiplas formas de dominação.

Mas como realizar essa tarefa se a colonialidade está entranhada na sociedade, operando de forma estrutural e normativa, padronizando os sujeitos, pensamentos, conhecimentos e as formas organizacionais de trabalho?

É por tudo isso, e mais um pouco que não é nada pouco, que tenho proposto, inclusive por meio da arte, um trabalho decente e responsável que agora não é mais restrito à docência, ou ao fazer artístico e menos ainda só à pesquisa. Pois, de modo muito claro para mim, além da tríade artista-professor-pesquisador (Bessa-Oliveira, 2018), igualmente artista-professora-pesquisadora e, sem não, artiste-pesquisader-professer (quer dizer, em todos os gêneros, números e graus), todas as questões que envolvem arte, educação, democracia, política, ética, estética, cultura, conhecimentos, natureza, igualmente tecnologia, inovação, internacionalização, flexibilização, extensão e sustentabilidade, entre outras coisas, precisam terminantemente serem sociais em todos os sentidos, disciplinas e áreas do conhecimento. Mas também para as sociedades todas: acadêmicas, políticas (talvez esta mais ainda), estatais e privadas. Pois, nenhum corpo é ou vive sozinho no espaço, dois corpos não ocupam o mesmo espaço ao mesmo tempo, do mesmo jeito não vivemos sem a Natureza que, certamente, sobreviveria melhor hoje sem a gente como já proferiu não somente um Ailton Krenak. Logo, fomos, somos e precisaremos continuar acreditando que seremos sujeitos sociais, se sobrevivermos, em relações constantes e recíprocas (mas mais de submissões e respeitos) sob/com a Natureza (Bessa-Oliveira, 2024a, p. 37-38).

Essa transformação só será possível se — e somente se — nós, classe-que-vive-do-trabalho, reconhecermos que somos fruto de um processo histórico de colonialismo e de suas permanências, expressas na *colonialidade do poder*. Como temos dito, essa lógica ainda atua

de maneira profunda nas formas de ser, pensar, conviver e sobreviver, sobretudo entre os sujeitos subalternizados, cujos corpos são moldados para existir em função exclusiva do trabalho — dentro de condições e situações que favorecem única e exclusivamente o mercado do trabalho.

A ideia eurocêntrica que reduz a existência humana à lógica do “trabalhar para ter e sobreviver” é uma das expressões mais desumanas dessa racionalidade colonial. No entanto, essa não é — e não precisa ser — a lógica que sustenta os nossos pensamentos.

O poder público e até as instituições privadas têm grande responsabilidade em relação a tudo isso. Mas não podemos depender deles para fazermos revoluções contra eles. Afinal, ninguém te quer consciente de tudo isso para poderem manter-te sob controle deles. A universidade e o museu foram criados para continuarem controlando o saber e a subjetividade. Pior, ela por meio da Ciência e o museu por meio da Arte. Pois, “[...] em todos os países latino-americanos com governos ditos “progressistas”, o projeto capitalista-modernista-extrativista está em plena ascendência, assim como a lógica patriarcal, paternal e colonial, a criminalização do protesto e da violência, a repressão e a fragmentação social” (Walsh, 2023, p. 119, tradução livre minha), esses últimos são os maiores projetos desses governantes e instituições públicas e privadas para continuarem nos controlando sob rótulos ideológicos de políticas sociais. Logo, **“Hoje, a descolonização já não é um projecto de libertação das colónias, com vista à formação de Estados-nação independentes, mas sim o processo de descolonização epistémica e de socialização do conhecimento”** (Mignolo, 2004, p. 668, grifos meus), em nosso caso, por meio da arte. É preciso, antes de tudo, minimamente relevar a universidade como esta era para a sociedade no passado – lugar de produção de conhecimentos e importante –, mas mudando aquele perfil daquela Uni-versidade para um espaço de pluriversidades a partir de nós (sociedades) e por meio de paradigmas *outros* de universidade (Bessa-Oliveira, 2024a, p. 43-44, grifos do autor).

Pensar descolonialmente significa uma ruptura com essa lógica existencial aprisionadora, desumanizante e aniquiladora do *ser*. É um pensar que questiona a naturalização das desigualdades, que desestabiliza as hierarquias impostas e se recusa a aceitar a superioridade de uns sobre os outros como destino.

Em vez disso, oferece outra possibilidade de existir no mundo: como sujeito histórico, criador de alternativas e transformador da realidade, um sujeito de valor. Essa perspectiva reafirma que não é necessário assimilar-se a um modelo hegemônico que nos rejeita — justamente porque nos considera inferiores — para que sejamos reconhecidos como legítimos participantes de uma sociedade plural e diversa.

Desprender-se significa, a princípio, descolonizar (-se), visando mostrar que a descolonialidade é uma “terceira opção” que não consiste em endossar as opções já existentes, como a teoria moderna, ou modo de pesquisa moderno, mas consiste, basicamente, em desprender-se de tais opções. Chamo a atenção para o fato de que a opção descolonial leva em conta, sobretudo, a questão epistêmica, o que faz toda a diferença em sua proposta descolonial. Endossa e justifica a necessidade de tal visada descolonial, ou ação de desprendimento [...] (Nolasco, 2018, p. 18).

Nesse contexto de pensamento descolonial, reafirmamos que não é possível construir Políticas Públicas verdadeiramente efetivas sem a participação ativa dos trabalhadores da

educação, especialmente dos professores. Como nos alerta Arroyo (2023, p. 212), “a história oficial dos poderes, as políticas educativas, ocultam as desumanizações opressoras como regra na história”. Isso significa que, historicamente, as vozes dos sujeitos oprimidos foram silenciadas ou desconsideradas na formulação das políticas que, paradoxalmente, os afetam diretamente.

Se continuarmos a depender exclusivamente da iniciativa do Poder Público para garantir condições em situações melhores de trabalho aos professores, sem a organização, mobilização e reivindicação da própria categoria, corremos o risco de ver a docência na rede pública tornar-se uma profissão cada vez mais desvalorizada e evitada. A ausência de luta coletiva e pressão social favorece a manutenção da precariedade, inviabilizando o exercício digno da profissão e afastando aqueles que ainda desejam dedicar-se ao ensino como um projeto de vida e transformação social.

Cada vez menos estudantes buscam os cursos de licenciaturas, seja em que disciplina e/ou área de conhecimento forem. Prova disso é o intenso e crescente esvaziamento dos cursos de licenciaturas, em meu caso nos cursos de Arte, em que os acadêmicos, ora, por causa da necessidade de trabalhar, ora, porque não encontram trabalho formados em artes, acabam buscando formação em cursos mais tecnicistas ou vão trabalhar em empregos subalternizados pelos sistemas com salários igualmente subalternos. É nesse sentido que a Educação precisa, urgentemente, ser (re)verificada como trans-formadora sócio-criticamente, não mais ser mantida como (de)formadora de mão de obra e corpos para o mercado de trabalho. Pois, é sabido que, sem professor/a ninguém terá formação nenhuma para o mercado de trabalho que seja. Igualmente, sem professor, a sociedade não se sustenta ética, política, social, econômica e culturalmente. Logo, é preciso que voltemos a valorizar a carreira docente, não por meio de meros incentivos financeiros (justos, aliás), mas por meio da conscientização social da importância fundamental para qualquer sociedade da docência, da imagem do/a professor/a (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Aceitar o acúmulo de tarefas, a ineficiência das políticas públicas e a negação de direitos sociais conquistados é, ainda que de forma involuntária, uma ação ativa, porém, passiva de manutenção de um sistema opressor que transforma o tempo livre do trabalhador em tempo de trabalho não remunerado. Sim, o trabalhador continua a produzir mais-valia ao vender sua força de trabalho sem receber adequadamente por ela. Aquilo que deveria ser distribuído entre vários servidores acaba sendo concentrado em apenas um, sem qualquer compensação financeira ou reconhecimento institucional.

Na educação, essa lógica de exploração se expressa de forma contundente. A colonialidade está presente em todos os espaços onde há exercício de poder — e, sendo a escola um ambiente que acolhe sujeitos e exerce poder, ela também se torna alvo de dominação, exploração e padronização. A reestruturação da instituição escolar segundo os moldes capitalistas, orientada por interesses econômicos, promove o controle das subjetividades discentes. Isso se manifesta, sobretudo, por meio de políticas educacionais fundamentadas em

princípios mercadológicos, que, através do currículo, reproduzem um discurso universalista e igualitário — o ideal de uma “escola para todos”, inclusiva e homogeneizadora — desconsiderando, porém, as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais que atravessam a realidade dos sujeitos. Como resultado, esse discurso, ao invés de promover a inclusão, aprofunda a marginalização e reforça os mecanismos de exclusão.

Como aponta Miguel Arroyo (2015, p. 9), “desde a empreitada civilizatória colonizadora, a educação dos Outros tem sido legitimada em ideais de igualdade, mas sempre igualdade de padrões únicos de humanidade, de racionalidade, de cultura, de civilização, de valores”. A colonialidade, portanto, permanece latente — e operante — no processo educacional contemporâneo. “Muitos estudantes, hoje, só se veem dentro da escola obrigados porque os pais têm algum tipo de remuneração para mantê-los ali ou porque receberão alguma gratificação financeira pessoal para frequentá-la ou porque simplesmente acreditam na escola como garantia de bom emprego, ainda” (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Essa lógica reconfigura profundamente a função formadora original do professor e da instituição escola. A tarefa transformadora de ensinar e sistematizar conhecimentos cede lugar à função de “cuidar” dos filhos da classe trabalhadora e prepará-los para ocupar, futuramente, os postos disponíveis no mercado de trabalho, *quase sempre operário*. Ao docente, nesse contexto neoliberal, cabe sobretudo a função de reproduzir padrões eurocêntricos — incutidos nos livros didáticos e validados por currículos padronizados — retirando-lhe, progressivamente, a possibilidade de atuar como agente crítico e transformador na vida de seus alunos.

4. 1 – Por uma educação libertadora para a classe trabalhadora

Nesta ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal. Por isto é que, para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive do ter menos ou nada ter dos oprimidos, ser, para eles, é ter e ter como classe que tem. [...] Por isto tudo é que a humanização é uma “coisa” que possuem como direito exclusivo, como atributo herdado. A humanização é apenas sua. A dos outros, dos seus contrários, se apresenta como subversão (Freire, 2022, p. 63).

Em nossa sociedade a alienação dos trabalhadores é consequência direta do sistema capitalista que encontra na educação um espaço que pode tanto reproduzir quanto transformar

essa realidade. Esse espaço onde forma/molda/deforma os sujeitos é o ambiente mais cobiçado do capital e de seus capitalistas para formar e moldar o trabalhador adequado ao seu padrão.

Lúcia Bruno (2011) destaca que o sistema educacional brasileiro tem priorizado a formação de mão de obra tecnicamente qualificada, porém desprovida de uma formação cidadã crítica. Observa-se, entretanto, que para o capital, a escola é apenas um instrumento para alcançar seus próprios fins. Nesse contexto, o conhecimento ensinado tende a ser frequentemente instrumentalizado, com o objetivo de atender às incessantes demandas do mercado de trabalho. Assim, o aluno é preparado para transformar o saber escolar em competências técnicas e comportamentos adaptativos, moldando-se aos interesses do sistema produtivo.

Essa lógica de dominação e alienação funciona como um dos principais mecanismos de sustentação do sistema capitalista. Os futuros trabalhadores são moldados para desenvolver habilidades consideradas essenciais ao mercado de trabalho, como proatividade, polivalência, capacidade de resolução de problemas e obediência a ordens. Essas exigências revelam que o perfil ideal de trabalhador é aquele que se adapta sem resistência, sendo dócil às imposições do sistema — e, muitas vezes, alienado da própria exploração a que está submetido.

Lúcia Bruno (2011) complementa essa análise ao afirmar que:

O conhecimento a ser transmitido às novas gerações de trabalhadores em qualquer nível do ensino deve ser inteiramente instrumentalizado; é fundamental que o aluno saiba transformar o saber escolar em técnicas de trabalho e em comportamento adaptativo aos novos códigos disciplinares (ser proativo, saber resolver problemas no ambiente de trabalho e na comunidade, ser capaz de trabalhar sob pressão, assimilar as regras da competição imposta à classe trabalhadora) (Bruno, 2011, p. 554).

Nessa perspectiva, é oportuno destacar os pensamentos de István Mészáros (2008) em que afirma que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (Mészáros, 2008, p. 35).

Na mesma perspectiva, Marcos Bessa-Oliveira (2024) discute sobre o atual cenário educacional, tendo a Universidade como o seu espaço de objeto, mas que reflete na Educação Básica – já que na perspectiva deste *a Universidade pode e deve ser o lócus trans-formador das instituições escolares por ser a formadora de professores* –, tendo a BNCC em foco ao afirmar que:

Não é apenas de hoje que temos o trabalho como foco da Educação, faz muito tempo que a escola, desde a Educação Básica, e o Ensino Superior se tornaram objeto de cobiça das corporações e de seus dirigentes para terem, cada vez mais, mão de obra “especializada” para o controle e desenvolvimento de máquinas. Mas, é certo que, a partir da implementação da BNCC (2018) que as *habilidades* e *competências* passaram a ser restritivas das funções das Escolas e Universidades enquanto espaços de educação. Afirmo o serem restritivas porque o documento dá o aval legal necessário para que as Escolas e as Universidades transformem a educação, melhor, à deformem, simplesmente em um espaço de deseducação sensível, humana, crítica e sociocultural, para um local em que o trabalho seja único e exclusivamente o foco principal. Ao priorizarem as habilidades e competências ressaltadas pelo documento, a Educação tem, nos espaços escolares e universitários, as competências e as incapacidades, cada vez mais, ressaltadas e usadas como mecanismos de mais segregação dos já menos favorecidos ao longo da nossa história colonial e garante mais privilégios aos já endinheirados e seus filhos que sustentam as colonialidades atuais (s/p).

Diante desse cenário educacional e social, moldado pela lógica do sistema capitalista, torna-se urgente refletir sobre a possibilidade de a educação contribuir para a superação da alienação dos indivíduos. A naturalização da exploração imposta pelo capitalismo, frequentemente reproduzida nas escolas por meio da mera narração de fatos históricos, sem o devido estímulo à reflexão crítica, apenas reforça e justifica as violências ocorridas durante a colonização e a escravidão. Essa lógica precisa ser combatida, uma vez que, como destaca Mészáros (2008, p. 38), “[...] na história real, como se sabe, a conquista, a subjugação, o assassinio para roubar, em suma, a violência, desempenham o papel principal”.

Enquanto essas narrativas forem mantidas sem questionamento, os indivíduos permanecerão distanciados de sua própria história, sem se reconhecerem como sujeitos históricos. Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 27-28) alerta que "a consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos".

Assim, a educação crítica, comprometida com a libertação e a transformação social, deve assumir o papel de desconstruir as narrativas únicas e hegemônicas, promovendo a formação de sujeitos conscientes de sua história, de sua dignidade e de seu potencial emancipatório. Para tanto, é imprescindível que a escola se torne um espaço de diálogo, de problematização e de construção coletiva do conhecimento, rompendo com a lógica alienante e instrumental que o capitalismo historicamente impôs.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se está, na “inversão da práxis”, se volta sobre ele e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (Freire, 2022, p. 51).

Apenas por meio de uma educação que valorize a pluralidade de vozes, que fomente a análise crítica da realidade e que incentive a ação transformadora, será possível resistir à

reprodução da exploração e construir novas possibilidades de ser e existir com justiça social. Essa organização histórica do poder do sistema capitalista é uma questão estrutural que está atrelada a construção do sistema de educação e o sistema político em vigência.

Nessa perspectiva Miguel Arroyo (2013) leva-nos a refletir sobre os limites históricos que a classe trabalhadora é condicionada para acomodar-se, como se não houvesse a ela possibilidades de construção de um sistema mais justo, mais igualitário e mais humanos.

Ao reconhecer o entrelaçamento entre o sistema de educação e o sistema político está se avançando para a necessidade de entender mais esse entrelaçamento histórico não apenas recontando leis, ordenamentos, constituições, diretrizes e LDBs, mas colocando a articulação no cerne do sistema político, *na organização do poder*. Apelar e aprofundar que papel tem cumprido a colaboração entre os entes federados na organização do poder e na especificidade do padrão de poder construído e reforçado ao longo de nossa história nas relações sociais e nas políticas de dominação-subalternização dos coletivos populares, dos trabalhadores das periferias urbanas e dos campos aos quais o sistema de educação básica pública se destina. Aprofundar-se nessa história política será o caminho mais fecundo para entender a lenta e desestruturada construção de nosso sistema educacional (Arroyo, 2013, p. 657).

As condições de sobrevivência e de trabalho não devem ser compreendidas como necessidades pertencentes apenas ao tempo passado, uma vez que, na realidade, ainda hoje são impostas no presente — nem sempre por guerras sanguinárias, mas pela ação do Estado, que, por meio da regulação das leis trabalhistas, impõe ao trabalhador uma vida sem lazer, sem tempo suficiente para o descanso e para a convivência familiar, vivendo apenas para se submeter ao destino que lhe foi atribuído: ser um trabalhador explorado, incapaz até mesmo de consumir aquilo que ele próprio produz.

O sistema de acumulação capitalista engendra em seu desenvolvimento problemas estruturais relativos à constituição e reprodução permanente da força de trabalho e à socialização desta através do trabalho assalariado. O Estado deve “responder” a estes problemas, ou em outros termos, deve assegurar as condições materiais de reprodução da força de trabalho – inclusive visando uma adequação quantitativa entre a força de trabalho ativa e a força de trabalho passiva – e da reprodução da aceitação desta condição (Höfling, 2001, p. 34).

Naturalmente, a escola, enquanto espaço de formação, deveria desempenhar seu papel de fomentar o diálogo sobre os fatos históricos e, de forma crítica, conduzir os estudantes à reflexão sobre os reais interesses dessa ordem social, que se consolidou e reorganizou o mundo com base em seus próprios princípios de vida, de política, de economia e de crença. “As escolas e universidades apenas teriam atuação autônomas hoje se tivessem poderes, elas mesmas, sobre seus recursos financeiros” (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

No entanto, a escola e seus professores também estão condicionados por essa mesma estrutura alienante controlada pelo capitalismo financeiro. Afinal, como indagam Masschelein e Simons (2023, p. 25), “não é óbvio que a escola é a instituição de ensino inventada pela sociedade para introduzir as crianças no mundo?” Neste espaço, os estudantes são abastecidos

com os conhecimentos, normas e regras que a sociedade exige em determinado momento histórico. Conseqüentemente, os professores — seus formadores — também acabam sendo moldados pelas formações em serviço, orientadas a reproduzir o padrão de “cidadão” socialmente desejado, muitas vezes em detrimento de uma formação verdadeiramente crítica e emancipadora.

Frequentemente acreditamos na ideia de que o Estado atua de forma neutra, mas, com a mesma frequência ele revela que sua ação está fortemente condicionada aos interesses do capital, e não aos da classe trabalhadora. Ainda que o Estado seja frequentemente apresentado como mediador dos conflitos sociais, na prática, ele tem se consolidado como agente privilegiado da lógica capitalista. No entanto, seu papel poderia — e deveria — ir além de favorecer o capital, assumindo também a responsabilidade de proteger, com igual intensidade e veemência, os direitos da classe trabalhadora, promovendo melhores condições de vida e o bem-estar em sentido amplo.

A ideia de um Estado comprometido com a justiça social tornou-se, infelizmente, cada vez mais utópica. Mesmo diante da sensação concreta de sermos constantemente vilipendiados, basta um discurso repleto de jargões sobre igualdade e solidariedade, sustentado por falsas promessas, para que muitos trabalhadores se abstenham da crítica e da exigência legítima por melhores salários e por mais humanização no trato com o sujeito humano-trabalhador. Essa passividade revela o poder do discurso hegemônico na manutenção da alienação e no bloqueio das possibilidades de mobilização coletiva.

A educação precisa se libertar e ser libertadora desse mecanismo de dominação, e, quando falamos em educação libertadora, automaticamente remetemos a Paulo Freire e à sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Não por acaso, para Freire (2022), a educação é uma prática transformadora, dialógica e crítica, voltada para a emancipação dos indivíduos e para capacitá-los a transformar a realidade social imposta por um sistema capitalista que se mostra opressivo, alienante e explorador.

Marcada pelas transformações do sistema capitalista, a educação destinada à classe trabalhadora tem sido direcionada para atender às necessidades do mercado em suas diferentes fases, em suas diferentes crises. Em tempos contemporâneos, temos o neoliberalismo como ideologia e forma de atuação do capitalismo. A educação subordinada a mecanismos de regulação e controle impostos por Organismos Multilaterais, como o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros, acaba por se desviar de sua função essencial: proporcionar acesso ao conhecimento e fomentar a capacidade crítica de reflexão.

Além disso, sob a influência dos Organismos Multilaterais que reorganizam as políticas públicas locais, a escola tem se configurado como um espaço voltado para a qualificação de mão de obra barata, alinhada às demandas do mercado de trabalho.

A educação é encarada pelo Banco como prestação (pública ou privada) de um serviço, e não como um direito de todos à transmissão e troca de saberes, culturas e valores. Nessa perspectiva, a educação deve ser avaliada com base no desempenho dos professores em fornecer o mais eficiente serviço aos seus “clientes”, os pais. O fortalecimento dos clientes, que deverão avaliar a escola pela utilidade mercadológica do produto que o aluno demonstrar ter adquirido, é apresentado pelo Banco como um dos pilares para a melhoria da educação, seja pública, seja privada (Haddad, 2008, p. 27).

A necessidade de fortalecer o mercado externo tem levado organizações como o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) a exercerem influência significativa nas reformas educacionais dos países em desenvolvimento. Sob o pretexto de que as privatizações são indispensáveis para o progresso da educação básica e que a meritocracia é a chave para a melhoria dos índices de qualidade educacional, esses organismos têm tratado a educação não como um direito universal, mas como um mercado lucrativo no cenário internacional. Esse processo resulta na apropriação de recursos públicos destinados à educação por interesses privados, ignorando o papel social, cultural e emancipatório da escola. Entretanto, a falta de informação e conscientização por parte da classe trabalhadora sobre a imposição dessas agendas neoliberais tem facilitado a implementação de reformas e privatizações que aprofundam as desigualdades sociais, sem encontrar resistência significativa.

Essa dinâmica de educação mercadológica reforça a lógica de exploração, dominação e alienação dos futuros trabalhadores, que são moldados, desde o nascimento, pela ideia de que, para sobreviver, precisarão se submeter a todas as imposições do sistema, aceitando essa realidade sem questionamentos. Assim, “a educação deixou de ser privilégio dos filhos das famílias de capitalistas, gestores e profissionais liberais, para constituir-se um processo geral de produção de capacidade de trabalho e de controle social” (Bruno, 2011, p. 559). *As nomenclaturas hoje adotadas na educação são as mesmas utilizadas por grandes corporações internacionais.*

Então, no atual contexto social da Universidade [e da Escola], a exemplo da UEMS, qual deve ser para nós – indivíduos vinculados à academia – e para os diferentes setores políticos e econômicos da sociedade (vinculados à economia), e, mais ainda para a própria sociedade e para muitas instituições públicas de ensino, as “áreas de grande pertinência social” em que devemos agir/interagir, por exemplo, e não somente investir, por meio da extensão, mas também da “Inovação, Tecnologia, Internacionalização”, “Flexibilização” e “Sustentabilidade”?²⁰ É claro que este

²⁰ “Em palestra intitulada “**Práticas Extensionistas: Caminhos e Desafios na Implementação da Curricularização da Extensão**”, proferida no dia 16 de setembro de 2024 ao público acadêmico da UEMS, a

questionamento se estende à Educação como um todo, especialmente tendo em vista que a extensão (como defendida) deve ter fim social, não funcional. A sustentabilidade deve preocupar-se mais com a manutenção e restauro da Natureza, não com o desenvolvimento progressista cada vez maior a fim recriar estratégias de mais exploração dela. Evidentemente é, para mim e parece o ser para as “Diretrizes”, que as ações não se restringam ou devem render-se totalmente às logicas de “Inovação, Tecnologia e Internacionalização”, e, como já dito antes, preocupadamente, senão até sob uma ideia de “Flexibilização”, “Sustentabilidade” e a “Extensão” obrigatórias que ampliem o produtivismo, desenvolvimentismo, progressistas a qualquer custo, e, independente das custas das vidas de quem quer seja que morra. E, neste caso, em não sendo tecnicista e/ou culturalista, mas também em não meramente oferecendo entretenimento gratuito, as questões que ficam para esta extensão/instituição são: como fazer implementação dessas obrigаторiedades sem infraestrutura mínima, sem financiamentos? Às vezes até sem a disponibilidade e envolvimento das próprias comunidades: acadêmicas e sociais? E, por fim, como fazer extensão sem o interesse social que deve ter a universidade para a comunidade e desta para com aquela? (Bessa-Oliveira, 2024a, p. 21-22).

Logo, nota-se que a educação na sociedade contemporânea está intrinsecamente ligada ao destino do trabalho, funcionando como um instrumento para transmitir os conhecimentos necessários aos futuros trabalhadores, capacitando-os a operacionalizar a maquinaria produtiva, que se encontra em constante transformação. Sem crítica, sem reflexão, moldados e condicionados a aceitar e conviver com as formas impostas de exploração.

Essa dinâmica constante de formação e preparação reflete a natureza autodestrutiva do capital, que não apenas explora e utiliza os recursos naturais de forma desenfreada para a produção e acumulação de lucro, mas também subjuga o próprio trabalhador, por meio da flexibilização do trabalho, consumindo sua vitalidade, saúde e tempo, fazendo dele um sujeito alienado. É por tudo isso que,

Certamente exponho essas indagações últimas porque elas vêm na contramão da atual situação-sistêmica-político-econômica-produtivista (ou como sugeriu Catherine Walsh – já vêm desde sempre assentadas em uma perspectiva *capitalista-extrativista-patriarcal-moderno-colonial*) de grande parte da Educação brasileira. Senão por demandas impositivas, como já dito, por órgãos e organismos institucionais internacionais, públicos e privados, por exemplo, desde a implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2018) à Educação brasileira em que ficou muito claro a imposição da língua inglesa em destituição, em muitos casos, da língua espanhola nos currículos graças aos “financiamentos” internacionais à Educação do BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento com sede estadunidense. Ou, quando não, são evidentes à educação por *condições* que levam à situação-sistêmica-político-religiosa que querem impor, pactuados com ideologias nacionais, mas também com bases internacionais (europeias e/ou estadunidenses desde tempos remotos) desde a colonização cristã do planeta, dogmas religiosos e/ou político-partidários que deturpam lógicas de fés e de civismos em prol de suas ideologias burguesas, brancas, masculinas, cristãs (católicas e protestantes), entre outras, quase

Profa. Dra. Olgamir Amancia Ferreira (UNB) evidenciou claramente como sendo a intenção da extensão universitária a relevância de identificar as “áreas de grande pertinência social” para ações desta. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tTffWkcBYks>. E, certamente, estou aproveitando do ensejo para dizer que as intenções dos outros aparatos exigidos da Educação – “Inovação, Tecnologia, Internacionalização”, “Flexibilização” e “Sustentabilidade” – igualmente precisam ter como princípios o social e não o comercial” (Bessa-Oliveira, 2024a, p. 21, NA).

sempre racistas, xenófobas, homofóbicas, e, muitas outras (Bessa-Oliveira, 2024a, p. 22-23).

Notoriamente, o problema que se apresenta na educação decorre do sistema do capital, que, segundo Mészáros (2011), é um sistema de controle sociometabólico. Isso significa que a lógica desse sistema vai muito além da mera regulação do mercado econômico e do controle das formas de produção. Como temos observado, seu alcance é muito mais abrangente: ele regula as relações sociais, de produção, distribuição e consumo em toda a sociedade.

O sistema do capital impõe uma divisão social hierárquica do trabalho e, para se manter, “apresenta-se como uma justificativa ideológica absolutamente inquestionável, constituindo-se como pilar de reforço da ordem estabelecida” (Mészáros, 2011, p. 99). Trata-se de um modo de vida que impõe o consumo como modo de ser no mundo, naturalizando e legitimando essa lógica como única forma possível de existência social.

Essa naturalização com que lidamos com a desigualdade estrutural imposta pelo sistema capitalista ao longo dos séculos tem legitimado condições de trabalho cada vez mais precárias, seja pela flexibilização, pela intensificação das jornadas ou pela perda de direitos trabalhistas. À medida que o sistema explora o trabalhador, tratando-o como uma mercadoria que produz riqueza, as relações humanas são continuamente classificadas e hierarquizadas.

Aqueles que são colocados como subalternos tornam-se os trabalhadores explorados e alienados, não apenas do processo de produção e consumo, como dito, mas também de sua própria existência, reduzida a uma vida subordinada exclusivamente ao trabalho, em detrimento de sua humanidade.

As massas alienadas, dominadas em suas subjetividades são historicamente cativas por discursos de uma realidade que deve ser aceitável, a manutenção da opressão vem por meio dos “mitos”:

O mito por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-lo e procurar outro emprego. O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiaba” é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e dos que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório. O mito da igualdade de classe, quando o “sabe com quem está falando?” (Freire, 2022, p. 188).

Somente quando houver uma compreensão crítica dessa condição existencial imposta pelo capitalismo e de sua estrutura sociometabólica de controle e exploração, que será possível questionar essa lógica de poder desumanizante e, resistir a essa concepção de existência pautada na sociedade mercantil. “Porque, como já venho mostrando, sendo outros – diferentes e não das

diferenças que poderíamos ter sido Outros – não temos opção de ser a não ser como exóticos e/ou como continuidades submissas ao Mesmo euro-estadunidense que inventou as lógicas de modernidade e globalização como mitos de salvação” (Bessa-Oliveira, 2024a, p. 29, NA).

A escola, nesse contexto, constitui-se como um espaço que contribui decisivamente para essa transformação — uma verdadeira revolução existencial. Como afirmam Masschelein e Simons (2023, p. 105), “o mundo é tornado público pela escola [...]. Com a invenção da escola, a sociedade oferece a oportunidade de um novo começo, uma renovação”. Trata-se, portanto, de um ambiente em que se torna possível romper com a naturalização das desigualdades e inaugurar outras formas de existência, mais conscientes, críticas e libertadoras.

Nesse sentido, a escola pode favorecer não apenas a percepção da existência e da persistência histórica da manutenção das classes sociais exploradas, mas, sobretudo, o entendimento de que essa realidade é uma construção social e histórica — e, como tal, pode e deve ser enfrentada, superada e transformada.

Temos observado e sentido um Estado que atua mais em favor da sustentação desse sistema do que propriamente cumprindo seu papel de zelar pelo bem-estar social da população. Nas sociedades capitalistas modernas, quanto menos o Estado intervém, mais o mercado dita suas regras, ou seja, predomina o ideal neoliberal “menos Estado e mais mercado”.

E da arte, o que podemos esperar ou do que com ele podemos reclamar diante de tanto caos? Pois, ficar ““À espera de um milagre”” é que já não podemos mais. Mas podemos propor novas recontagens de histórias das nossas ancestralidades indígenas e africanas, mas também asiáticas e até europeias que não foram consideradas para construir nossa ideia de história, memória e arquivo (universais) impostos que até hoje soterram, cada vez mais, os corpos, vidas, memórias, histórias e arquivos, assim como as artes, culturas e conhecimentos das ancestralidades apagadas pelas ideias de mitos de salvação, riqueza, poder, ter e modernidade. Da mesma forma, é preciso demonstrar que sentir por meio da arte outras experiências, como *experivivências*, é tarefa nossa, não da arte sozinha. Somos nós que devemos propor, por meio de conceitos *outros* de artes – conceitos de artes que foram retardadas em artesanato, popular, vazia, primitiva, entre outras (des)classificações modernas – *experivivências* que nos rememorem nossas histórias biográficas, particulares, *biogeocorpográficas* porque somos nós quem sentimos. E esses conceitos não podem ser dados como meros conceitos disciplinares, precisamos re-conhecer-nos nesses conceitos que, longe das academias, universidades, escolas e instituições formais, fazem sentidos para nós que somos corpos das diferenças coloniais e constituímos essa sociedade.

Se a arte alimenta o corpo ou a alma, exclusivamente não é por dinheiro, riqueza ou poder, menos ainda destituindo a vida da Natureza. Assim é que “De Arte e Corpo todo mundo devia ter consciência um pouco!”. Pois o corpo precisa de alimento que sustenta a alma. Alimento que, muitas vezes, é simplesmente desvalorizado e descartado como se o corpo que o consome não precisasse de alimento para manter-se vivo porque é desprezável e, menos ainda, assim, teria alma. Por tudo isso e mais um pouco, precisaríamos compreender melhor a ideia das passagens que encimam como epígrafes essas considerações: Pois, se *O ontem é história, o amanhã é um mistério, mas o hoje é uma dádiva é por isso que se chama presente*. Precisamos sentir-nos presenteados pelo mundo que nos foi dado, mas que não o mantivemos. Porque dizer que este mundo como está é um presente divino é que não podemos. Simplesmente estamos destruindo todo o mundo que nos foi dado: ora para produzir, consumir e ter, ora para reproduzir, desenvolver a fim de ainda mais ter.

Então, *Óia, eu sou preto. Tu é caboclo. Tem gente que é branca. Cada um com seus coro, num sabe. Cada um com sua cor, seu corpo, sua regra, sua norma, sua liberdade, seu pensamento, mas todos precisamos aprender a con-viver com as diferenças dos coros dos outros. Assim, se todas as intenções institucionais aqui tratadas não reconhecerem isso, a fim de enquadrar-nos em modelos inovadores, tecnológicos e internacionais, por meio de óticas de flexibilização ou extensão e sustentabilidade que fingem querer diferenças, mas são meras manutenções de mais do mesmo, é preciso nos rebelarmos, nos revelarmos contrários a tudo isso que nos está sendo imposto. É preciso fazer evolução dos nossos pensamentos por meio da arte, é preciso evolução com a arte, é preciso redução do desenvolvimento e progresso econômicos a qualquer custo. É preciso revolução do pensamento social sobre tudo isso. E, a arte, com isso, é fundamental neste processo. Mas não a única. O texto e entre nós – sujeitos da arte – cabem tudo, mas na prática a arte é sempre a primeira a ser desconsiderada quando não usada para ilustrar, fazer dancinha, teatrinho, musiquinha de animações em palanques alheios. Pois, se a arte ainda é desconsiderada pela grande maioria das pessoas, é preciso fazer com que a arte tenha importância para as pessoas. Porque se tem uma coisa que a arte pode nos responder diante disso tudo, é que o mundo precisa mais é de arte e menos de desenvolvimento e progresso para poucos e mortes de muitos com faltas de tudo. Mas de que arte precisamos falar para mudar este mundo? Claro, da arte que faz sentido para as pessoas comuns deste mundo (Bessa-Oliveira, 2024a, p. 41-43).*

Logo, a mudança almejada pela classe trabalhadora não virá do Estado. Pelo contrário, deve partir de suas insatisfações internas, da clareza sobre a exploração que sofre e do desejo de superação, como argumenta Paulo Freire (2022):

Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo de liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, nesse reconhecimento, o motor de sua ação libertadora (Freire, 2022, p. 48).

A superação da opressão vivida pela classe trabalhadora — em especial por nós, professores — não deve emergir de gabinetes políticos ou de um pequeno grupo ideológico isolado da realidade. Ela deve partir, necessariamente, da experiência concreta do coletivo que vive cotidianamente a exploração, a intensificação, a flexibilização e a precarização em condições de trabalho muitas vezes desumanas. É por essa razão que consideramos imprescindível a reativação dos Fóruns de Atenção à Saúde dos Servidores. É nesse espaço que nós, trabalhadores/professores, poderemos reconhecer os limites impostos pela realidade opressora — sem, contudo, aceitá-los como definitivos ou imutáveis — e, a partir desse reconhecimento, propor ações efetivas que promovam melhores condições de trabalho, de vida e de existência.

Enquanto isso não acontece, as legislações brasileiras voltadas à educação têm contribuído para a flexibilização e intensificação do trabalho docente, refletindo um projeto neoliberal de desmonte da educação pública. Esse processo resulta na precarização das condições de trabalho dos professores, que se veem cada vez mais inseridos em um ambiente

marcado por demandas excessivas. Com a ampliação e diversificação das funções atribuídas aos educadores, espera-se que eles atuem como profissionais multitarefados, polivalentes e submetidos a um ritmo de trabalho que se assemelha ao de uma fábrica. Nesse contexto, os sindicatos de base, historicamente combativos, enfrentam o desafio de resistir a essas novas rotinas e de lutar contra as reformas que comprometem os direitos trabalhistas arduamente conquistados.

Reafirmando os pensamentos de Paulo Freire (2022), a superação da opressão só será possível por meio do reconhecimento da realidade concreta vivida pelos professores. Não haverá libertação sem o comprometimento com uma práxis libertadora, que articule reflexão e ação transformadora. Nesse contexto, a coletividade torna-se uma força de resistência, exigindo que o sindicato assuma o papel de sua voz ativa e combativa.

Nesse quadro o apelo à colaboração ou a atitudes morais, atitudinais de cada ente federado, é de uma parte o reconhecimento de que no plano institucional a colaboração não acontecerá, de outra parte é o apelo a que, cientes de que não acontecerá, ao menos o apelo à colaboração garanta um rumo de governabilidade da coisa pública. Uma governabilidade instável, desde que baseada em apelos atitudinais diante da consciência de que o problema é institucional. É significativo que esse apelo amoroso, fraterno à cooperação entre entes federados, tenha tamanha centralidade na gestão da educação, do sistema escolar. Talvez porque pensada a educação como um campo propício aos bons desejos, leva ao esquecimento dos problemas estruturais (Arroyo, 2013, p. 655).

Sindicatos que operam em regime de cooperação com o sistema político perdem sua função essencial e, em vez de promoverem a defesa dos direitos dos trabalhadores, acabam por fortalecer um sistema que atua na desconstrução dos direitos sociais conquistados com sacrifícios e renúncias.

A grande questão talvez seja: é manutenção ou mudança? O conhecimento promovido na escola pode ser usado tanto como uma ferramenta para libertar a humanidade quanto como um instrumento de manutenção da alienação. O resultado depende de como o conhecimento é produzido, transmitido e apropriado pelos indivíduos. Se a ordem social predominante continuar sendo a do capital, a emancipação não será possível, via motivação do Estado que normatiza os instrumentos de ensino e aprendizagem.

Para que a educação se torne um meio de emancipação, promovendo a formação de seres humanos críticos, conscientes de sua inserção no mundo e capazes de agir para transformar as estruturas opressoras e alienantes, é fundamental romper com a lógica capitalista, que subjuga o conhecimento às suas próprias necessidades.

A escola é uma invenção que transforma todos em um aluno – e, nesse sentido coloca todos numa situação inicial equivalente. [...] Ela não consiste, portanto, na iniciação em uma cultura ou estilo de vida de um grupo específico (posição social, classe, etc.). [...] Devido a essas qualidades democrática, pública e de renovação, não é surpresa

que a escola tenha provocado certo medo e perturbação desde as suas origens. É uma fonte de ansiedade para aqueles que podem perder alguma coisa através da renovação. Então, não surpreende que tenha sido confrontada com tentativas de domá-la desde o seu início. Domar a escola implica governar seu caráter democrático, público e renovador (Masschelein e Simons, 2023, p. 105).

No entanto, romper com essa lógica exige que os trabalhadores se reconheçam dentro dessa ordem social de exploração. Os indivíduos, nesse regime de dominação, precisam adotar como opção a decisão e o compromisso de *biografar-se*, que segundo Paulo Freire (2022), significa assumir a autoria da própria existência, rompendo com a condição de passividade imposta por sistemas opressores, como o capitalismo.

A revolução a que se referem István Mészáros e Paulo Freire em seus escritos está intrinsecamente ligada à necessidade de ruptura com o sistema capitalista. No entanto, sem a consciência de que esse sistema existe exclusivamente para a exploração — em que o trabalhador é equiparado à natureza, reduzido a uma fonte de matéria-prima a ser exaurida pelo capital —, tal ruptura torna-se utópica. Assim como a natureza é explorada para fornecer insumos e, em seguida, degradada, o corpo do trabalhador é utilizado até seus limites e, depois, descartado. Os trabalhadores tornam-se, assim, corpos destinados exclusivamente à produção, e são abandonados quando já não correspondem às exigências desse sistema.

Ex-tender²¹ a universidade às comunidades, neste sentido, parece missão impossível que, quase como à espera de um milagre – como tratei na introdução deste – é e parece ser explorar a mão de obra acadêmica (docente e discente) pela boa imagem da Universidade como condição para, mais uma vez, ter que ter para talvez ser e assim sobreviver. E, mais ainda, continuar de-formando indivíduos para a lógica do *querer-ter-para-poder-ser*. Ao invés de trans-formar para Ser. Esta atual ideia de Universidade precisa corresponder ao poder público que controla os recursos “destinados” à Educação em todos os níveis: municipal, estadual e federal, mas que hoje também estão sendo controlados politicamente por ideólogos que desconsideram a Educação como trans-formadora. Recebe mais recursos aquela instituição que corresponder mais aos aparatos estatais e públicos – inovador, tecnológicos e de internacionalização – que dão mais representação para também angariar mais recursos financeiros. Estas instituições atuam, por certo, contrárias e em detrimento da minha lógica de que é preciso ex-tender a universidade para a comunidade e, igualmente, trazer as comunidades às dependências da Universidade rompendo os muros das ideologias teóricas, metodológicas, tecnicistas, discursivas, objetivas que, quase sempre, têm caráter cientificistas abstrato, masculino branco e heteronormativo: sem corpo, sem alma, sem vida **para corresponder às demandas mercantis que têm, cada dia mais, retirado da sociedade a consciência de corpo, alma, vida e diferenças para a convivialidade. A Uni-versidade tem, cada vez mais e mais rapidamente no tempo, se tornado um espaço de Per-versidades** (Bessa-Oliveira, 2024a, p. 23-24).

²¹ “É evidente que o termo ex-tender aqui tem sentido de estender – tornar outro espaço, por exemplo, igual ao primeiro –, assim como ex-tendendo, que surge mais adiante, tem sentido de estendendo alguma coisa a outro lugar. Entretanto, a ideia é, em ex-tender, considerar a extensão da universidade com seus prerrogativos cientificistas às comunidades e, igualmente, ex-tendendo com sentido igual” (Bessa-Oliveira, 2024a, p. 23, NA).

E justamente por questões dessa natureza, a ruptura com o sistema não tem sido desejada pela totalidade da classe trabalhadora, há um apagamento de sua verdadeira identidade histórica e política, acompanhado pela predominância do conformismo em relação ao lugar subalterno que os trabalhadores ocupam na estrutura hierárquica de classes. Sem consciência crítica, não há mobilização; sem mobilização, não há transformação. O trabalhador tem sido reduzido a uma mercadoria pelo sistema do capital, vivemos, assim, uma forma de escravidão contemporânea, sustentada pela alienação e pela precarização das relações de trabalho. Mas, por vezes, me pergunto: até quando suportaremos?

No entanto, se

A escola se baseia na hipótese de igualdade. Oferece o mundo como um bem comum, a fim de permitir a sua renovação através da formação de interesse e curiosidade. A escola é, portanto, não só uma invenção democrática, como também uma invenção comunista pelos quais o mundo não somente é transmitido, mas também libertado – a escola cria um “bem comum” (Masschelein e Simons, 2023, p. 157).

Entretanto, imersos na inércia produzida pela alienação, muitos sequer conseguem reconhecer a função social e política da escola. Não conseguem conceber outras formas de ser, viver, conviver e sobreviver fora da lógica dominante do capital. O "bem comum" — ou, mais amplamente, o viver comunista — é frequentemente tratado como aberração ou, mais precisamente, como objeto de demonização. Sonhar com outras possibilidades de existência, almejar modos de vida que rompam com a exploração, soa socialmente como uma afronta. O "correto", o esperado, é resignar-se à forma imposta de existir: nascer, crescer, trabalhar e morrer sob o jugo da exploração.

Como consequência, deixam de se mobilizar para enfrentar as medidas de flexibilização e intensificação do trabalho impostas pelas políticas neoliberais contemporâneas. Essas medidas são vividas — e sofridas — sem que se acredite ser possível romper com um sistema tão opressor e desumanizante. As mobilizações sociais ainda são insuficientes diante de cada nova barbárie imposta pela lógica perversa do capital.

No entanto, mesmo havendo a alienação de muitos, há um grande contingente de subalternizados que acreditam ser possível não "viver à maneira antiga", palavras de Mészáros (2008), pois,

Por maior que seja, nenhuma *manipulação vinda de cima* pode transformar o imensamente complexo processo de modelagem da visão geral do mundo de nossos tempos – constituída por incontáveis concepções particulares na base de interesses hegemônicos alternativos objetivamente irreconciliáveis, independente de quanto os indivíduos possam estar conscientes dos antagonismos estruturais subjacentes – num dispositivo *homogêneo e uniforme*, que funcione como um promotor *permanente* da lógica do capital (Mészáros, 2008, p. 51).

Ou seja, embora o sistema capitalista e suas estruturas tentem consolidar uma visão de mundo que perpetue sua lógica de exploração, essa tentativa nunca será plenamente eficaz. Isso se deve, em grande parte, à recorrência de crises internas do próprio sistema e ao esforço contínuo do capital em enfraquecer os sindicatos e demais formas de organização da classe trabalhadora — instituições que, mesmo fragilizadas, persistem em sua existência e resistência.

Por mais que queiram nos manter alienados à percepção crítica da realidade histórica de nossas desumanizações, será no constante se fazer presente, re-existente à colonização, ao imperialismo e as repúblicas que poderemos tirar as vozes emudecidas de nossas gargantas e combater os padrões de poder existentes.

Os padrões de poder insistem em decretar os Outros à margem, marginais à história única, hegemônica, política, ética, cultural, pedagógica. Os Outros re-existem, saem da margem, da marginalidade e se afirmam sujeitos da história. Um incômodo a ser atacado pelos padrões de poder (Arroyo, 2023, p. 223).

A diversidade de experiências, vivências, interesses e contradições sociais impede que a visão de mundo capitalista seja totalmente dominante ou inteiramente alinhada aos seus objetivos sem ser percebida. Embora prevaleça, essa lógica é constantemente tensionada, sofrendo questionamentos e sendo, aos poucos, forçada a recuar.

Nesse processo, abre-se a possibilidade de superação dos fetiches que naturalizam as condições desumanizantes de vida e trabalho, tão profundamente impregnadas em nossa existência pelas engrenagens do capital.

Podemos nos perguntar: estaria o sistema escolar contribuindo para o adormecimento da classe trabalhadora? Se os próprios trabalhadores da docência se encontram acovardados e acomodados diante das condições exploratórias impostas pelo sistema, como poderiam atuar como mediadores de uma educação verdadeiramente libertadora? A resposta, apesar de complexa, é afirmativa: sim, é possível. A libertação dos oprimidos só se concretiza por meio de um processo contínuo de reflexão crítica sobre a realidade e de uma ação comprometida e coletiva para transformá-la.

“É difícil pensar em uma liderança universitária [e escolar] em qualquer lugar do mundo hoje que proponha a descolonização do conhecimento” (Mignolo, Lorca, 2014, 2, tradução livre minha) como tenho tentado pensá-la, não sendo como mero artifício teórico para fazer bonito frente as instituições e/ou determinados grupos oprimidos. “Esses projetos vêm do corpo docente e do corpo discente, não da administração. Seria o mesmo que esperar que o Estado iniciasse projetos de descolonização” (Mignolo, Lorca, 2014, 2, tradução livre minha) e a Universidade [e a escola] abrisse[m] espaço para docência sem os *lattes* e titularidades (Bessa-Oliveira, 2024a, p. 19-20).

Nesse sentido, a emancipação da classe trabalhadora depende da superação da mentalidade de submissão, internalizada ao longo de processos históricos violentos, como a

colonização. Essa superação exige a construção de uma nova consciência — adotarem uma nova forma de consciência crítica e emancipadora, descolonial²² — que recuse a naturalização da opressão e convoque os sujeitos à luta por dignidade, justiça social e humanização do trabalho.

Mas o professor, enquanto trabalhador imerso em sua rotina pedagógica, administrativa e social, exausto e sobrecarregado, nem sempre está disposto — ou sequer consegue — dedicar o pouco tempo de descanso que lhe resta para se fortalecer enquanto sujeito coletivo e sindicalizado. Essa sobrecarga compromete não apenas sua saúde física e mental, mas também o seu potencial de ação política e transformadora.

Consequentemente, a emancipação humana — tanto do professor quanto das futuras gerações que ele forma — encontra-se ameaçada. Afinal, sem o engajamento crítico e organizado dos educadores, a educação tende a se limitar à reprodução da lógica dominante, enfraquecendo seu papel de instrumento de libertação.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (Freire, 2022, p.72).

O processo de emancipação começa quando os oprimidos identificam claramente quem são os opressores e reconhecem a opressão como uma realidade sistêmica e injusta. Essa descoberta os leva a crer em si mesmos, superando a aceitação passiva ou a “convivência” com o regime opressor.

Essa educação opressora para a classe trabalhadora não existe por acaso. Está muito evidente que,

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e frequentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade (Höfling, 2001, p. 39).

O Estado deveria ser o interlocutor das necessidades e dos clamores sociais. Contudo, mesmo que não possua uma ideologia política completamente neoliberal, ele também está refém dos Organismos Multilaterais, que frequentemente interferem nas políticas sociais dos países que dependem de seus financiamentos. A promoção de políticas sociais compensatórias

²² Entende-se por pensamento descolonial uma outra forma de pensar que rejeita essa visão de mundo, de trabalho e de existência impostos e busca resgatar a autonomia, os valores culturais, históricos e sociais dos povos colonizados. É um pensamento epistêmico que questiona as estruturas de poder, os discursos e as práticas que perpetuam a dominação colonial mesmo após o fim formal da colonização.

é apenas uma estratégia do capital para evitar que as “maiorias” promovam uma revolução. Como já trazido aqui a partir de Bessa-Oliveira (2024) *O poder público e até as instituições privadas têm grande responsabilidade em relação a tudo isso. Mas não podemos depender deles para fazermos revoluções contra eles. Afinal, ninguém te quer consciente de tudo isso para poderem manter-te sob controle deles.* O capitalismo nas Américas desenvolveu-se de forma subordinada aos interesses dos países do Norte, enquanto aos países do Sul restou um modelo econômico dependente — seja de tecnologia, de conhecimento ou de cultura.

Dessa forma, a superação do modelo de educação que recebemos atualmente requer a ação contínua da luta de classes contra essa ordem social sociometabólica, visando a transformação e a superação da relação entre opressores e oprimidos.

Revisitar as políticas públicas que regem o trabalho docente e que estabelecem padrões desumanizantes precisa emergir dos próprios sujeitos. Quando o Poder Público falha em cuidar e os sindicatos não se solidarizam com o mal-estar da docência, cabe aos oprimidos se fazerem problema e re-existirem.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos seus sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (Freire, 2022, p. 108).

Dessa forma, a superação das condições desumanizantes do trabalho docente requer a emergência da consciência crítica e da mobilização dos próprios educadores enquanto sujeitos históricos. Somente através da reflexão-ação coletiva será possível transformar o cenário vigente, promovendo não apenas melhores condições laborais, mas, situações de trabalho, de ensino e de previdência social mais dignas as próximas gerações de professores e estudantes. O protagonismo docente, nesse contexto, nunca foi tão necessário: é por meio dele que se torna possível ressignificar a própria trajetória e reconstruir sentidos que favoreçam o bem viver na docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrer estas longas linhas, rememoramos um pouco da história dos povos originários protagonistas na constituição social, cultural e territorial do Brasil — história está frequentemente retratada por um contexto mais de justificativa das barbáries do que o denunciamento e responsabilização dos responsáveis pelos feitos em tempos coloniais e que ainda perpetuam em tempos contemporâneos. É importante destacar esse ponto, considerando que a sociedade tende a minimizar o sofrimento vivido e ainda presente na realidade dos povos originários.

Não atravessamos apenas a história de um único povo ou de uma nação específica, mas de muitos. Povos que habitavam seus territórios e que, de súbito, foram seduzidos por grupos hegemônicos e enganados a viver de forma tal que, para *ser*, era preciso *ter* e *se parecer* com os dominadores/colonizadores; eles os verdadeiros bárbaros de fato.

Quando a sedução se esgota e a consciência desperta, instala-se o tempo da subversão e da escravidão — a subversão há padrões culturais, do saber, da língua, da identidade, de modos de conviver e trabalhar – e a escravidão da força de trabalho e dos corpos.

Estes colonialismos persistem no presente por meio das colonialidades que mantêm vivas práticas sistemáticas de desumanização. Essa desumanização se manifesta tanto pelo controle da subjetividade — isto é, da percepção que os sujeitos têm de si mesmos e de seu valor — quanto por discursos que perpetuam a inferiorização com base em uma hierarquia étnico-racial historicamente construída a partir da constituição do sistema capitalista. Tais formas de dominação produzem uma aceitação social da exploração, na medida em que naturalizam a subalternização de determinados grupos sociais.

Esse processo de dominação se estende, também, à relação entre o ser humano e a natureza. Movido pela ambição e pela lógica do lucro, o homem moderno destrói e submete a natureza à racionalidade produtivista e consumista. A colonialidade, assim, redefine o próprio conceito de humanidade, estabelecendo critérios de pertencimento e exclusão com base na cor da pele, na origem geográfica e em marcadores sociais desde os tempos coloniais como marginalizados. Como resultado, povos racializados — os pardos, os latinos, os indígenas, os chamados “bugres”, os negros — foram historicamente tratados como sujeitos “sem direito a ter direitos”.

A chamada “missão civilizatória”, associada ao processo de colonização e ao “descobrimento” do Brasil, instaurou um modelo de sociabilidade baseado na dominação e na

exploração. Esse modelo é sustentado pela divisão social do trabalho, articulada a partir de critérios racistas, sexistas, religiosos, heteronormativos, linguísticos e epistemológicos. Assim, compreendemos, por exemplo, por que profissões majoritariamente femininas são desvalorizadas; por que mulheres, especialmente mulheres negras, recebem salários inferiores; e por que os postos mais precarizados de trabalho são ocupados por pessoas historicamente subalternizadas.

A lógica de controle e exploração perpassa toda a organização do trabalho sob o sistema capitalista. O capital, como centro ordenador da vida social, exige uma normatização das relações humanas que se expressa na hierarquia de classes: de um lado, os que dominam; de outro, os que são dominados. Essa estrutura de poder é garantida pelo Estado que atua como regulador, criando leis e políticas que mantêm a lógica do capital. Tal lógica é perceptível em discursos recorrentes como: “os recursos do FUNDEB são insuficientes para garantir o piso salarial dos professores”, ou “a alíquota da Previdência Social é insustentável para garantir as aposentadorias”. Como resultado, os salários não são ajustados de forma justa, e os direitos previdenciários são restringidos, com a imposição de mais tempo de trabalho e menos garantias.

A alienação, nesse contexto, é constantemente reforçada pelos que se beneficiam da exploração do trabalho. Muitos trabalhadores passam a internalizar que tais “sacrifícios” são necessários e inevitáveis, aceitando promessas de uma futura melhoria em suas condições de vida — promessa que nunca se cumpre. Trata-se, portanto, de uma ilusão sustentada por uma lógica profundamente colonial. *Ao passo que os que consideram a situação inevitável sucumbem ao sistema opressor ludibriados pela ideia de um dia poder ter e ser.*

Assim, a colonialidade, independentemente do tempo histórico, segue controlando as subjetividades. Os sujeitos são condicionados à submissão a projetos globais de exploração e incorporam, como naturais, as novas formas de precarização do trabalho — marcadas pela intensificação, pela flexibilização e pela ausência de direitos. Passam a crer que essas condições são as únicas opções possíveis.

É neste cenário que encontramos professores adoecidos, exauridos, ou mesmo abandonando a docência. Quando a subjetividade permanece aprisionada, muitos não enxergam outra saída senão adaptar-se às normas opressoras do trabalho, que os obrigam a jornadas exaustivas para dar conta de exigências pedagógicas, administrativas e sociais. Quando adoecem, continuam trabalhando — porque esse é, muitas vezes, o único modo de existir. E, quando seus corpos já não suportam, restam-lhes apenas a licença médica, quando têm esse direito, ou a aposentadoria precoce por incapacidade, o que implica, quase sempre, na drástica redução de seus proventos.

Por vezes, nos pegamos perguntando: o que nos resta, então, senão aceitar toda essa envergadura social, política, econômica e cultural que nos oprime e nos condiciona à “escravidão contemporânea”? Quando na falta de esperança, o adoecimento – físico, emocional e subjetivo – muitas vezes se instala. A educação, nesse contexto, passa a ser exercida apenas como uma atividade laborativa esvaziada de sentido, desprovida de função social e política.

Ela se transforma no instrumento que o capital exige: uma escola que inibe a criticidade, sufoca o questionamento e repete o conformismo como única forma possível de sobrevivência nesse mundo estruturado para manter desigualdades — desigualdades que aprendemos a considerar naturais, dadas nossa cor de pele e nossa nacionalidade ou por ter determinado sexo. Como alerta Paulo Freire (2022), trata-se de uma educação “bancária”, que apenas deposita conteúdos e exige obediência, negando ao educando o direito de ser sujeito de sua própria história.

Reproduzimos, assim, uma educação castradora — uma educação que molda os estudantes das periferias não para o usufruto de direitos, mas para a continuidade do serviço e da submissão, perpetuando a negação daquilo que, por justiça, lhes pertence. Como afirma István Mészáros (2008), a lógica do capital transforma o trabalho educativo em instrumento de alienação, esvaziando-o de propósito emancipador e atrelando-o às necessidades do mercado.

A escola, especialmente nas periferias, passa a atuar como um espaço de reprodução das desigualdades, naturalizando a exclusão e condicionando os sujeitos a se conformarem com um lugar social previamente delimitado, como se esse destino fosse natural e imutável.

Mas é justamente nesse espaço de poder — esse ambiente que acolhe ou exclui — que pode emergir a possibilidade de desalienação e libertação da condição imposta, segundo a qual só se é gente se se possui bens, recursos e riquezas. Uma condição que, ao restringir a maioria à lógica de trabalhar apenas para sobreviver, torna inatingíveis os direitos fundamentais e os sonhos mais simples.

A escola, nesse sentido, pode ser o espaço da trans-formação: transformar sujeitos historicamente invisibilizados em sujeitos históricos, conscientes de seu lugar no mundo e em busca de libertação e acesso a direitos. Quando atua em favor da emancipação — e não da manutenção das desigualdades —, a escola se torna um campo fértil para a transformação social e política. A possibilidade de mudança deixa de ser utopia e se torna horizonte real.

Se a escola não tivesse esse poder, Paulo Freire não teria sido — e ainda é — tão perseguido, difamado e caluniado. Ensinar a pensar tem valor e consequência: significa formar sujeitos críticos, capazes de fazer escolhas mais conscientes, capazes de romper com a lógica da subalternidade. Significa, ainda, mudar o contexto embrionário de um país construído sob a

lógica da apropriação daquilo que não lhe pertencia, como fizeram os europeus ao colonizarem e imporem sua cultura, valores e sistemas de dominação sobre nossos corpos.

A lógica produtiva do capital, aplicada à educação — e, sobretudo, ao professor enquanto trabalhador — é profundamente desumana. Os estudantes são reduzidos a meras “caixas vazias” que precisam ser preenchidas com valores e conceitos voltados ao conformismo, enquanto os docentes são submetidos a condições laborais extremamente precárias; *em ambos os casos porque somos acreditados a não ter o que se tem que ter e a trabalhar de forma precária e submissa para supostamente alcançar o que se deve ter para ser.*

Com turmas numerosas — com, no mínimo, 30 alunos —, as práticas pedagógicas precisam ser desenvolvidas em contextos que não respeitam as singularidades dos estudantes. Além disso, a estrutura física das escolas é, muitas vezes, inadequada. Soma-se a essa realidade a fragmentação da carga horária, a sobrecarga de tarefas administrativas e pedagógicas, e a intensificação do trabalho docente, que frequentemente ultrapassa os limites da jornada remunerada (20 ou 40 horas semanais, comumente), estendendo-se de maneira exaustiva e cada vez mais flexibilizada por obrigações em sobrecarga.

A rotina profissional, marcada por jornadas que se assemelham a um regime de 7 dias de trabalho por semana (7x7) ou até mesmo sem descanso (7x0), evidencia que viver da docência, hoje, tornou-se um viver para atender, ininterruptamente, às múltiplas demandas que lhe são impostas pela sociedade escolar ou pelas sociedades estatal e civil.

Analisando sob essa perspectiva, como não pensar na escola pública contemporânea como uma instituição fadada ao fracasso? Como não a reconhecer como um instrumento a serviço das relações capitalistas, que reproduz desigualdades em vez de superá-las? Como ignorar o esgotamento físico e emocional de seus professores, cada vez mais pressionados por um sistema que lhes nega até mesmo (o básico para cumprirem o trabalho) condições dignas de trabalho e valorização profissional?

Como não questionar as Políticas Educacionais impostas como suposta “salvação” da educação pública, quando, na prática, elas engessam o currículo escolar, limitam a autonomia docente e transformam a escola em uma instituição fria, padronizada, que desrespeita as diferenças e ignora a realidade plural dos sujeitos (estudantes e professores) que a compõem? “Como nos esquecermos que as políticas públicas para a educação estão, ao mesmo tempo, atreladas às políticas econômicas internacionais que equiparam lucro financeiro a número de estudantes e horas trabalhadas e produtos resultantes desses?” (Bessa-Oliveira, 2024, s/p).

Políticas educacionais sustentadas pelo discurso de que as privatizações são necessárias para o desenvolvimento da educação básica e de que a meritocracia melhora os índices de qualidade têm ganhado força no cenário contemporâneo. Sob essa lógica, o mercado passa a enxergar a educação como um potencial nicho de consumo, buscando apropriar-se dos recursos públicos destinados ao setor, ao mesmo tempo em que negligencia o papel social, cultural e formativo da escola.

No entanto, a ausência de um conhecimento crítico, por parte da classe trabalhadora, sobre a imposição dessas agendas neoliberais, tem contribuído para a aceitação — muitas vezes silenciosa — de reformas e processos de privatização que aprofundam as desigualdades sociais, sem encontrar a resistência necessária e que no fundo de-formam.

Ao tratar da lógica perversa das reformas educacionais, as políticas neoliberais desvalorizam a escola pública, desconsideram o direito à educação como um bem comum e tratam os sujeitos da educação — especialmente os das periferias — como descartáveis ou meramente ajustáveis às necessidades do mercado. Em vez de promover emancipação, essas políticas promovem a exclusão sob a aparência da eficiência desconsiderando todas as diferenças.

Nos perguntamos: seria a desalienação do trabalhador — por meio da falta da conscientização crítica da sua situação de trabalho e do enfraquecimento, cada vez mais, das organizações coletivas, como os sindicatos, ao ponto de descredibilizá-los — uma estratégia capaz de recolocar o Estado no papel de garantidor dos direitos da classe trabalhadora, em vez de apenas atuar como gestor dos interesses do mercado financeiro?

A partir da perspectiva de romper com a lógica desumanizadora do capital, a resposta aponta para a urgência de uma educação comprometida com a libertação — uma educação que contribua para que o trabalhador tome consciência de sua condição histórica e social, rompendo com a naturalização da exploração, da exclusão e da desigualdade.

Requer-se, ainda, que os sindicatos, enquanto representantes da categoria, contribuam para a construção ideológica e subjetiva dos professores, de modo que, juntos, possam atuar de forma articulada, cobrando e pressionando o Poder Público a zelar pela profissão docente e a promover ações efetivas que contribuam para o bem-viver da docência. *Ao contrário, por exemplo, da ideia que temos hoje de que também os sindicatos estão trabalhando, ainda mais, para o empresariado e para as políticas de internacionalização, tecnocolonialidade e inovação, sustentabilidade e desenvolvimento ao contrário de mais humanidade, e esta última não apenas como mão de obra.*

Como nos ensina Paulo Freire (2022), a desalienação é um processo de conscientização que não se dá de forma isolada, mas se concretiza por meio da práxis — entendida como a articulação entre reflexão crítica e ação transformadora sobre a realidade opressora. Nesse movimento, o trabalhador deixa de ser mero objeto das políticas neoliberais e passa a assumir-se como sujeito histórico de sua própria emancipação.

Ao se apropriar da história da construção da escola pública e da profissão docente, o professor tem a possibilidade de se reconhecer como parte ativa desse processo histórico e, assim, re-existir — ou seja, tomar consciência dos mecanismos de colonização que moldaram sua trajetória, a ponto de desejar e buscar a *desfacelção* do imaginário subalterno que o reduz a alguém passível de exploração. Quando a objetividade é moldada pelas colonialidades, nossa subjetividade tende a permanecer inerte, desmobilizada. Apenas ao romper com essa lógica é possível resgatar a potência emancipadora do ser docente.

A intensificação do trabalho docente, os impactos no ensino e as implicações para a previdência social revelam não apenas a precarização da profissão, mas também um quadro alarmante de negligência com quem educa. Ser professor é carregar no corpo as marcas do tempo e no coração as urgências da esperança. É ensinar com o olhar cansado é transformar a dor em conhecimento, e a sobrecarga em gesto que insiste, resiste e reinventa.

A sala de aula, por vezes, se torna campo de batalha silenciosa: ali se enfrentam o descaso, a falta de estrutura, a precarização e até a falta de respeito. O choro é inevitável, a vontade de desistir inegável. No entanto, ainda assim, há quem continue — por convicção, por sonho, por amor — persistente na atuação docente.

Como canta Raul Seixas, “*prefiro ser essa metamorfose ambulante*”. E assim seguimos nos metamorfoseando todos os dias na docência. Por vezes, mudamos de rota, de voz, de método, de escola, de turma — mas não de missão. Porque ser educador é recusar ser apenas engrenagem. É querer ser sujeito. É desejar viver com dignidade, com esperança, não apenas sobreviver à profissão.

Que esta pesquisa seja também um grito político por reconhecimento: por políticas públicas que curem as feridas do corpo, respeitem o tempo do ensinar e garantam, ao fim, uma aposentadoria digna que nos acolha e não nos abandone. Porque o professor não é máquina — é humano. É metamorfose. É luta em constante reinvenção. É *re-existência* sendo quem desejamos ser.

REFERÊNCIAS

ACHILLE, Mbembe. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2023.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. Tradução Julia Romeu. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALVES, Giovanni. Brasil: O futuro do pretérito – Notas sobre as perspectivas do trabalho no século XXI. **Dimensões da crise brasileira: dependência, trabalho e fundo público / [org.] Epitácio Macário... [et al.]**. – 1. ed. – Fortaleza: EdUECE; Bauru: Canal 6, 2018.

ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ARROYO, Miguel G. **Vidas re-existent: reafirmando sua outra humanidade na história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

ARROYO, Miguel G. Tensões na condição e no trabalho docente: tensões na formação. **Revista de Educação Movimento**. Ano 2. n. 2. UFF. Rio de Janeiro: 2015.

ARROYO, Miguel G. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESIGUALDADES: À PROCURA DE NOVOS SIGNIFICADOS. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.

ANTUNES, Ricardo. O trabalho e seus sentidos. **Confluências – Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**. Niterói/RJ, v. 10, nº 1, 2008, p. 46 -61.

ANTUNES, Ricardo. **A Dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. Buenos Aires: **CLACSO**, 2000, P. 35-48.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. Buenos Aires: **CLACSO**, 2000, P. 35-48.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. AS MUTAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO NA ERA DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 2. edição. Campinas, SP: Editora Autores Associados; Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2004.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad.CEDES**, vol.19, n. 44. Campinas, 1998.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. EDUCAÇÃO. TRABALHO DOCENTE. POLÍTICAS (DE CURAS OU DE ADOECIMENTOS?). COLONIALIDADES.

DESCOLONIALIDADES PARA UMA VIDA DECENTE. **Acervo do autor**, 2024. (Texto no Prelo).

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. O que você espera da arte diante do atual cenário de exigências universitárias?: Um olhar descolonial-docente sobre as lógicas de “inovação, tecnologia, internacionalização”, flexibilização, extensão e sustentabilidade na UEMS. **Revista Camalotes (RECAM)**, v. 3 n. 2, p. 1-47, 2024a. Disponível em: <https://periodicos.insted.edu.br/recam/article/view/103>. Acesso em: 28 abr. 2025.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte. Natureza. Corpo. Biogeocorpografias de vidas e de mundo: Arte. Naturaleza. Cuerpo. *Biogeocorpografías de las vidas y del mundo*. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 23, 2023. Disponível em: <http://177.70.35.171/index.php/cocar/article/view/7937> . Acesso em: 20 março 2024.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. ARTE E TRABALHO. ARTE COMO TRABALHO. TRABALHO DA ARTE. **Revista da FUNDARTE**, [S. l.], v. 55, n. 55, 2023a, p. 1-30, Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1212>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. A UNIVERSIDADE E A ARTE TRANS-FORMAM (PARA) A(S) VIDA(S). **SciELO Preprints**, 2023b. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.6312. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6312> . Acesso em: 31 jul. 2023.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. PENSAMENTO DESCOLONIZADO COMO RE-EXISTÊNCIA DE PASSADO NA ARTE: PENSAR-NÃO-SENDO EUROPEU. In: **(Re)existências: anais do 30º encontro nacional da ANPAP**. Anais...João Pessoa(PB) ANPAP, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/30ENANPAP2021/371014-PENSAMENTO-DESCOLONIZADO-COMO-RE-EXISTENCIA-DE-PASSADO-NA-ARTE--PENSAR-NAO-SENDO-EUROPEU>. Acesso em: 01/05/2024.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. ARTE-EDUCAÇÃO DESCOLONIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE ARTE PARA UM TRABALHO DOCENTE MEDIADOR. **Revista Educação – UNG – v. 16.1 (2021) CDD. 370** Departamento de Revistas Científicas Eletrônicas da Universidade Guarulhos. Guarulhos: Universidade Guarulhos, 2021a, p. 63-88. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/4133/3264> . Acesso em: 12 mar 2023.

BRANDÃO, Carlos Henrique. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais> . Acesso em: 8 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.611, de 3 de julho de 2023**. Dispõe sobre a igualdade salarial entre mulheres e homens. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14611.htm . Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Notas sobre o Brasil no PISA 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa> . Acesso em: 8 fev. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm . Acesso em: 8 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.717, de 27 de novembro de 1998**. Dispõe sobre regras gerais para a organização e o funcionamento dos regimes próprios de previdência social dos servidores públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, dos militares dos Estados e do Distrito Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9717.htm . Acesso em: 24 de jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 4.682/1923**. Lei Elói Chaves. Dispõe sobre a criação das Caixas de Aposentadoria e Pensões (CAP). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-4682-24-janeiro-1923-538815-norma-pl.html> . Acesso em: 5 out. 2023.

CAMPO GRANDE. **Decreto n. 16.153, de 14 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre o pagamento de jeton pela participação em órgão colegiado de deliberação coletiva. Disponível em: <https://biblioteca.campogrande.ms.gov.br/#/bdl> . Acesso em: 25 abril.2025.

CAMPO GRANDE. **Deliberação CGASS n. 01, de 02 de janeiro de 2025**. Aprova o calendário de reuniões ordinárias do Comitê Gestor do Subsistema de Atenção à Saúde do Servidor – CGASS. Disponível em: https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI5NTgyIn0%3D.pdf . Acesso em: 28 jan. 2025.

CAMPO GRANDE. **Lei Complementar n. 415, de 8 de setembro de 2021**. Reestrutura o Regime Próprio de Previdência Social de Campo Grande. Disponível em: <https://biblioteca.campogrande.ms.gov.br/#/bdl> . Acesso em: 16 set. 2023.

CAMPO GRANDE. **Lei 6.561, de 20 de janeiro de 2021**. Dispõe sobre o "Programa de Valorização da Vida" na Rede Municipal de Ensino - REME, como política pública municipal. Disponível em: <https://biblioteca.campogrande.ms.gov.br/#/bdl> . Acesso em: 12 fev. 2025.

CAMPO GRANDE. **EDITAL CONJUNTO SEMED/SEGES N. 1/2021**. Dispõe sobre o processo seletivo para professores temporários atuarem nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino/REME de Campo Grande – MS. Disponível em: <file:///C:/Users/luciene.almeida/Downloads/5910--EDITAL%20CONJUNTO%20SEMED-SEGES%20N.%20%201-2021-2%20-%20AUTODECLARA%C3%87%C3%83O%20NEGROS%20-%20PROFESSOR%20TEMPOR%C3%81RIO%20REME.pdf> . Acesso em: 3.set. 2024.

CAMPO GRANDE. **EDITAL CONJUNTO SEMED/SEGES N. 6/2023**. Dispõe sobre o processo seletivo para professores temporários atuarem nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino/REME de Campo Grande – MS. Disponível em: https://cdn.campogrande.ms.gov.br/portal/prod/uploads/sites/5/2023/10/Edital-Conjunto-SEMED-SEGES-N.-6-6-PROFESSOR-TEMPORARIO_Relacao-dos-Loicais.pdf. Acesso em: 3.set. 2024.

CAMPO GRANDE. **Decreto n. 13.570, de 23 de julho de 2018**. Dispõe sobre a readaptação de cargo por motivo de saúde e condições para reabilitação profissional de servidores municipais. Disponível em: <https://biblioteca.campogrande.ms.gov.br/#/bdl> . Acesso em: 3 mar. 2025.

CAMPO GRANDE. **Decreto n. 13.496, de 9 de abril de 2018**. Dispõe sobre o regimento interno do Comitê Gestor do Subsistema de Atenção à Saúde do Servidor Público Municipal. Disponível em: <https://biblioteca.campogrande.ms.gov.br/#/bdl> Acesso em: 15 fev. 2024.

CAMPO GRANDE. **Lei Complementar n. 199, de 3 de abril de 2012**. Dispõe sobre a organização do sistema remuneratório do Poder Executivo. Disponível em: <https://biblioteca.campogrande.ms.gov.br/#/bdl> Acesso em: 4 jan. 2024.

CAMPO GRANDE. **Lei n. 5.136, de 27 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a Política Integrada de atenção à saúde do servidor público municipal. Disponível em: <https://biblioteca.campogrande.ms.gov.br/#/bdl> Acesso em: 3 de julho. 2023.

CAMPO GRANDE. **Lei Complementar n. 190, de 22 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre o Regime jurídico dos servidores públicos do município de Campo Grande. Disponível em: <https://biblioteca.campogrande.ms.gov.br/#/bdl> Acesso em: 16 set. 2023.

CAMPO GRANDE. **Decreto n. 11.613, de 5 de setembro de 2011**. Dispõe sobre a instituição do Fórum Permanente de Atenção à Saúde do servidor municipal. Disponível em: <https://biblioteca.campogrande.ms.gov.br/#/bdl> Acesso em: 20 abril. 2025.

CAMPO GRANDE. **Lei n. 3.636, de 2 de julho de 1999**. Dispõe sobre a organização da Assistência à Saúde dos servidores públicos municipais de Campo Grande. Disponível em: <https://biblioteca.campogrande.ms.gov.br/#/bdl> . Acesso em: 9 out. 2024.

CAMPO GRANDE. **Lei Complementar n. 19, de 15 de julho de 1998**. Dispõe sobre Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande.

CAMPO GRANDE. **Lei n. 1.128, de 6 de maio de 1968**. Modifica o Regulamento do Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande. Disponível em: <https://biblioteca.campogrande.ms.gov.br/#/bdl> . Acesso em: 10 maio. 2025.

CAMPO GRANDE. **Lei n. 711, de 17 de fevereiro de 1961**. Cria o Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande. Disponível em: <https://biblioteca.campogrande.ms.gov.br/#/bdl> . Acesso em: 5 jan. 2025.

DUARTE, Rosinete de Jesus Nascimento. **Condições de trabalho docente em uma escola estadual de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande/MS: UEMS, 2021.

DUSSEL, Enrique D. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas**. Edgardo Lander (Org). Buenos Aires: CLACSO, 2005.

DUSSEL, Enrique D. **A Filosofia na América Latina: Filosofia da Libertação**. Tradução de Luiz João Gaio, Edições Loyola: São Paulo; Editora Unimep: Piracicaba, SP, 1977.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, ENEIDA OTO. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução Ligia Fonseca Ferreira, Regina Salgado Campos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martin. 38ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. O papel educativo das Igrejas na América Latina. In: **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GRAMSCI, Antonio. Maquiavel, a política e o Estado moderno. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GROSGOUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, v. 2, n. 2, jul-dez 2012, p. 337-362.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, março, 2008, p. 115-147.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro/SP, vol. 21, n. 38, período out/dez-2011.

KASPARY, Vicência de Paula Neves. O mundo do trabalho e os professores readaptados da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS (2022-2024). file:///C:/Users/luciene.almeida/Downloads/Dissertacao_KASPARY_VICENCIA_Versao_Final.pdf

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser: contribuições para o desenvolvimento de um conceito**. 1. ed. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto n. 10.000, de 27 de junho de 2007. Dispõe sobre a gestão compartilhada entre a Educação e Assistência Social na Prefeitura Municipal de Campo Grande, MS, 2007. Disponível em: [eisestaduais.com.br/ms/decreto-n-12350-2007-mato-](https://eisestaduais.com.br/ms/decreto-n-12350-2007-mato)

[grosso-do-sul-dispoe-sobre-a-gestao-compartilhada-entre-orgaos-do-estado-e-do-municipio-de-campo-grande-e-da-outras-providencias](#) . Acesso em 25 de jan. 2023.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

MÉSZAROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. 1. ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, Humanitas. 2020.

MIGNOLO, Walter D. Desafios decoloniais hoje. Tradução de Marcos de Jesus Oliveira. In: **Revista Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu, PR. V.1, n.1, 2017, p. 12-32. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>. Acesso em: 27 fev. 2024.

MIGNOLO, Walter D. COLONIALIDADE. O lado mais escuro da modernidade. Trad. de Marcos de Jesus Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 32, n. 94, junho, 2017a, p. 1-18. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 mai. 2023.

NÓVOA, António. Profissão: Professor. Reflexões históricas e sociológicas. **Revista Análise psicológica**, 1-2-3 v. II, 1989, p. 435-456.

PIOVEZAN, Patricia Regina; DAL RI, Neusa Maria. Flexibilização e Intensificação do Trabalho Docente no Brasil e em Portugal. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2009, p. 1-21.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder e classificação social”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paulo (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009, p.73-117.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**. ano 17, nº 37. 2002, p. 4-28.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. **Revista de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa**, ed. 6/7, Coimbra: 2008, p. 15-36.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil. A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015, p. 314-341.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004.

SILVA, Amanda Moreira da. **Tempo e Docência: Dilemas, Valores e Usos na Realidade Educaconal**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. edição. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2014.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário. **História da Profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

APÊNDICE I – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

1. EM DEFESA DO TRABALHO DOCENTE – POR SITUAÇÕES MAIS HUMANAS DE TRABALHO

Resumo:

A intensificação do trabalho docente, marcada por jornadas exaustivas, burocratização excessiva e desrespeito aos limites físicos e mentais dos professores, evidencia a negligência das políticas públicas em relação às reais condições de trabalho na educação. Diante desse cenário, torna-se urgente propor medidas estruturantes que garantam dignidade, saúde e valorização profissional em *situações* mais humanas de trabalho. Esta proposta interventiva, resultado de mais de 2 (dois) anos de pesquisa, tem como objetivo geral promover a humanização do trabalho docente na rede pública de Campo Grande-MS, por meio de ações como a reativação do Fórum Permanente de Atenção à Saúde do Servidor; a publicização mensal dos dados sobre adoecimentos e readaptações funcionais; a garantia de condições adequadas no processo de readaptação; e a correção dos percentuais das promoções verticais por escolaridade. Os objetivos específicos incluem apresentar à ACP (Sindicato Campo-grandense dos Profissionais da Educação Pública) os dados levantados na pesquisa “**SITUAÇÕES DE TRABALHO E DE SAÚDE DO PROFESSOR: IMPACTOS NO CORPO, NO ENSINO E NA PREVIDÊNCIA SOCIAL**” sobre a situação laboral dos professores da rede municipal e encaminhar propostas concretas à SEMED, SEMADI e IMPCG, a fim de subsidiar políticas públicas mais justas e concretas. A valorização dos trabalhadores da educação requer ações efetivas do poder público e o reconhecimento dos docentes como sendo sujeitos de direitos e protagonistas das transformações sociais necessárias para o seu bem-viver.

Palavras-chave: Trabalho docente. Situações de trabalho. Políticas Públicas.

2. JUSTIFICATIVA

A intensificação do trabalho docente, decorrente de políticas públicas que negligenciam as reais condições e situações de trabalho dos professores, tem levado a uma rotina exaustiva, marcada por jornadas extensas, demandas burocráticas excessivas e desrespeito aos limites físicos e mentais dos professores.

É urgente refletir e intervir no sentido de promover ações efetivas que garantam dignidade, saúde e respeito aos trabalhadores da educação, como também repensar as legislações que versam sobre a valorização do magistério.

Diante disso, propõe-se como medidas estruturantes para a humanização do trabalho docente:

- A reativação do Fórum Permanente de Atenção à Saúde do Servidor, espaço coletivo de escuta e encaminhamento de demandas, com participação efetiva dos trabalhadores da educação e de representantes do poder público;
- A publicização mensal dos dados referentes aos afastamentos por motivo de saúde e às readaptações funcionais, com o objetivo de dar visibilidade à dimensão do adoecimento e subsidiar ações preventivas;
- A garantia do direito à readaptação funcional com possibilidade de mudança de local de trabalho ou de área de atuação, assegurando respeito à dignidade e às condições individuais do professor;
- A correção dos percentuais atualmente aplicados às promoções verticais por escolaridade, valorizando a formação continuada dos docentes e combatendo distorções remuneratórias que desestimulam a qualificação profissional.

Tais medidas são indispensáveis para construir uma política pública coerente com os princípios de valorização, cuidado e justiça social para com os trabalhadores da educação. Reconhecer os professores como sujeitos de direitos e como protagonistas das transformações sociais exige o compromisso efetivo do poder público em assegurar condições dignas de trabalho e existência.

3. OBJETIVOS

3.1 GERAL

- Propor alternativas concretas para a humanização das condições de trabalho dos professores da rede pública de ensino, por meio da reativação do Fórum Permanente de Atenção à Saúde do Servidor; da publicização mensal dos dados referentes aos afastamentos por motivo de saúde e às readaptações funcionais; da garantia do direito à readaptação com possibilidade de mudança de local de trabalho ou de área de atuação; e da correção dos percentuais aplicados às promoções verticais por escolaridade.

3.2 ESPECÍFICOS

- Apresentar à Associação Campo-Grandense dos Profissionais da Educação (ACP) os resultados do levantamento sobre as situações de trabalho dos professores da rede municipal de ensino de Campo Grande-MS;

- Encaminhar a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a Secretaria Municipal de Administração e Inovação (SEMADI) e ao Instituto Municipal de Previdência de Campo Grande (IMPCG) propostas de alternativas concretas para a melhoria das condições de trabalho dos professores da rede municipal de ensino de Campo Grande-MS.

4. METODOLOGIA

- Por meio de documentos e/ou palestras apresentar o levantamento de dados quantitativos e qualitativos sobre afastamentos por motivo de saúde e processos de readaptação funcional;
- Apresentação de sistematização de propostas construídas em conjunto com o sindicato;
- Elaboração de um documento técnico com as propostas de intervenção;
- Encaminhamento formal, por meio de ofício, das propostas aos órgãos competentes (SEMED, SEMADI, IMPCG).

5. PÚBLICO-ALVO:

Professores atuantes na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME) e que são filiados à Associação Campo-Grandense dos Profissionais da Educação (ACP).

6. REFERÊNCIAS

CAMPO GRANDE. **Lei n. 5.136, de 27 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a Política Integrada de atenção à saúde do servidor público municipal. Disponível em: <https://biblioteca.campogrande.ms.gov.br/#/bdl> Acesso em: 3 de julho. 2023.

CAMPO GRANDE. **Decreto n. 13.570, de 23 de julho de 2018.** Dispõe sobre a readaptação de cargo por motivo de saúde e condições para reabilitação profissional de servidores municipais.

CAMPO GRANDE. **Lei Complementar n. 19, de 15 de julho de 1998.** Dispõe sobre Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 84ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.