

RTPS

Revista Trabalho, Política e Sociedade

Vol. II, nº 03, julho-dezembro/2017

ISSN: 2526-2319



EXPEDIENTE



reitor

Ricardo Luiz Louro Berbara

Vice-reitor

Luiz Carlos de Oliveira Lima

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Alexandre Fortes

Diretor do Instituto Multidisciplinar

Paulo Cosme de Oliveira

Chefe do Departamento de Educação e Sociedade

Flávio Anício Andrade

Coordenadora do PPGEduc

Flávia Miller Naethe Motta

Coordenador Substituto do PPGEduc

Luiz Fernandes de Oliveira

Editor Gerente

José dos Santos Souza

Comitê Editorial

- Bruno de Oliveira Figueiredo, FAETEC, Brasil
- José dos Santos Souza, UFRRJ, Brasil
- Miriam Morelli Lima, UFRRJ, Brasil
- Rodrigo Coutinho Andrade, UFRRJ, Brasil
- Thiago de Jesus Esteves, CEFET/RJ, Brasil

Endereço Postal

UFRRJ/Campus Universitário Nova Iguaçu
Instituto Multidisciplinar
Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS)
Rua Saverio José Bruno, S/N - Mód. Biblioteca, Sala 206
Moquetá - Nova Iguaçu - RJ
CEP: 26285-021

Telefone: (21) 2669-0105

E-mail: rtps@ufrj.br

URL: <http://ufrj.br/SEER/index.php?journal=RTPS&page=index>

CONSELHO EDITORIAL

- Adrián Sotelo Valencia, Universidad Nacional Autónoma de México, México
- Antônio de Pádua Bosi, UNIOESTE, Brasil
- Antonio Thomaz Jr., UNESP, Brasil
- Aparecida Neri de Souza, UNICAMP, Brasil
- Belmiro Gil Cabrito, Universidade de Lisboa, Portugal
- Caio Antunes, UFG, Brasil
- Carlos Frederico Bernardo Loureiro, UFRJ, Brasil
- Célia Regina Otranto, UFRRJ, Brasil
- Claudia M. F. Mazzei Nogueira, UNIFESP, Brasil
- Davisson Cangussu de Souza, UNIFESP, Brasil
- Gaudêncio Frigotto, UERJ, Brasil
- Geórgia S. dos Santos Cêa, UFAL, Brasil
- Gerusa Tavares D'Ávila, UFRRJ, Brasil
- Henrique José D. Amorim, UNIFESP, Brasil
- Hugo Leonardo Fonseca da Silva, UFG, Brasil
- José Barata-Moura, Universidade de Lisboa, Portugal
- José Maria Valcuende Del Río, Universidad Pablo de Olavide, Espanha
- Jussara Marques de Macedo, UFRJ, Brasil
- Lia Maria Teixeira Oliveira, UFRRJ, Brasil
- Mara Regina Martins Jacomeli, UNICAMP, Brasil
- Marcelo Badaró Mattos, UFF, Brasil
- Marco Antonio Perruso, UFRRJ, Brasil
- Olgaíses Cabral Maués, UFPA, Brasil
- Patrícia Vieira Trópia, UFU, Brasil
- Paula Regina Pereira Marcelino, USP, Brasil
- Ricardo Luiz Coltro Antunes, UNICAMP, Brasil
- Robson Dias da Silva, UFRRJ, Brasil
- Sonia Maria Rummert, UFF, Brasil
- Vania Motta, UFRJ, Brasil
- Vera Lúcia Jacob Chaves, UFPA, Brasil
- Virginia M^a. Gomes de Mattos Fontes, UFF, Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Trabalho, Política e Sociedade (*On-Line*) / Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Vol. II, nº 03. Nova Iguaçu (RJ): GTPS/UFRRJ, 2017.

V.

Semestral
ISSN: 2526-2319

1. Trabalho - periódicos. 2. Política - periódicos. 3. Sociedade - periódicos. 4. Trabalho e Educação - periódicos. I. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto Multidisciplinar, Departamento de Educação e Sociedade.

CDD: 300

SUMÁRIO

Editorial	209
-----------------	-----

DOSSIÊ

Apresentação do dossiê: “precarização do trabalho docente”	213
<i>Jussara Marques de Macedo</i> <i>Miriam Morelli Lima</i>	
Fundamentos teóricos e metodológicos da precarização do trabalho docente	219
<i>Jussara Marques de Macedo</i> <i>Miriam Morelli Lima</i>	
Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso.....	243
<i>Vania Cardoso da Motta</i> <i>Roberto Leher</i>	
Mais trabalho em busca de mais salário: A mercantilização do trabalho docente na UFPA	259
<i>André Rodrigues Guimarães</i> <i>Vera Lúcia Jacob Chaves</i>	
Expansão da educação, intensificação e proletarização do trabalho docente em Portugal no século XXI	277
<i>Belmiro Gil Cabrito</i>	
La precarización del trabajo docente en el sistema educacional chileno	299
<i>Paulina Sofía Santibáñez Cavieres</i> <i>Gilda Katherine Muñoz Cifuentes</i>	
Trabalho docente em tempos neoliberais: implicações para a formação do serviço social brasileiro	325
<i>Rachel Gouveia Passos</i> <i>Jerillee Silva de Arruda</i>	
Trabalho docente feminizado: as percepções produzidas sobre a profissão e as influências na organização e valorização do trabalho do magistério	343
<i>Erineusa Maria da Silva</i> <i>Elda Alvarenga</i>	
O trabalho docente na Educação Infantil	363
<i>Emília Peixoto Vieira</i> <i>Frédéric André Robert Vaillant</i>	
Lutas sociais, sindicais e políticas do ensino privado de Osasco e região: a experiência do SINPROSASCO (1985-1992)	375
<i>Maria Crisneilândia Bandeira de Oliveira</i> <i>Carlos Bauer de Souza</i>	

ARTIGOS

Projovem Urbano: proposta ambiciosa e “pequena política” no vácuo de um Sistema Nacional de Educação	397
<i>Sonia Maria Rummert</i> <i>Leandro da Silva Gaspar</i>	

Identidade social do Projovem Trabalhador: uma análise da experiência do Programa no município de Maceió (2008-2011)	425
<i>Mauriza Antônia da Silva Cabral</i>	
<i>Geórgia Sobreira dos Santos Cêa</i>	
<i>Sandra Regina Paz da Silva</i>	
Memórias, saberes e sonhos na formação continuada de professoras do campo	441
<i>Simone da Silva Ribeiro</i>	
<i>Darieli Daltrozo Ilha</i>	
<i>Luciana Pacheco Marques</i>	

RESENHA

A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista	457
<i>Por: Célia Cristina Pereira da Silva Veiga</i>	

SUMMARY

Editorial	209
-----------------	-----

DOSSIER

Presentation of the dossier: "precarization of teaching work"	213
<i>Jussara Marques de Macedo</i> <i>Miriam Morelli Lima</i>	
Theoretical and methodological foundations of the precarisation of teaching work	219
<i>Jussara Marques de Macedo</i> <i>Miriam Morelli Lima</i>	
Teaching work in the kicker kicking contexto	243
<i>Vania Cardoso da Motta</i> <i>Roberto Leher</i>	
More work in search for better wage: the commercialization of the teaching work at UFPA	259
<i>André Rodrigues Guimarães</i> <i>Vera Lúcia Jacob Chaves</i>	
Expansion of education and intensification and proletarianization of teaching work in Portugal in the 21st century	277
<i>Belmiro Gil Cabrito</i>	
The precariousness of teaching working in the chilean educational system	299
<i>Paulina Sofía Santibáñez Cavieres</i> <i>Gilda Katherine Muñoz Cifuentes</i>	
Teaching work in neoliberal times: implications for the formation of the brazilian social work ..	325
<i>Rachel Gouveia Passos</i> <i>Jerillee Silva de Arruda</i>	
Feminized teaching work: perceptions produced about the profession and the influences on organization and valuation of the work of teaching	343
<i>Erineusa Maria da Silva</i> <i>Elda Alvarenga</i>	
Teaching work in early childhood education	363
<i>Emília Peixoto Vieira</i> <i>Frédéric André Robert Vaillant</i>	
Social struggles, unionism and policies of private teaching of Osasco and region: the SINPROSASCO experience (1985-1992)	375
<i>Maria Crisneilândia Bandeira de Oliveira</i> <i>Carlos Bauer de Souza</i>	

ARTICLES

Projovem Urbano: ambitious proposal and "small politics" in the vacuum of a National Education System	397
<i>Sonia Maria Rummert</i> <i>Leandro da Silva Gaspar</i>	

The social identity of “ <i>Projovem Trabalhador</i> ”: an analysis of the experience of the Program in Maceió (2008-2011)	425
<i>Mauriza Antônia da Silva Cabral</i>	
<i>Geórgia Sobreira dos Santos Cêa</i>	
<i>Sandra Regina Paz da Silva</i>	
Memories, knowledge and dreams in the continued formation of countryside teachers	441
<i>Simone da Silva Ribeiro</i>	
<i>Darieli Daltrozo Ilha</i>	
<i>Luciana Pacheco Marques</i>	

BOOK REVIEW

The factory of education: from the taylorist specialization to the toyotista flexibilization	457
<i>Por: Célia Cristina Pereira da Silva Veiga</i>	

EDITORIAL

Este é o terceiro número da *RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade*. Não podemos negar que o desafio tem sido árduo, mas também não podemos omitir que o prazer de ver o trabalho evoluindo é gratificante. É nessa exata mediação entre superação de desafios e realização acadêmica que reside nosso esforço editorial de fomento ao debate e à reflexão acerca de questões que perpassam a relação entre o trabalho a política e a sociabilidade contemporânea.

Não podemos deixar de registrar nesse momento um passo importante que este terceiro número da RTPS materializa. Trata-se da consolidação de nosso esforço em atender aos critérios e parâmetros para classificação e indexação em bases de dados nacionais e internacionais sem comprometer nossa linha editorial. Este número da revista vem consolidar a identidade da RTPS como periódico científico, uma vez que possui: editor responsável; comissão editorial; conselho consultivo com diversidade institucional; registro de ISSN; linha editorial definida (expediente, missão, foco temático, periodicidade e forma de avaliação/revisão); normas de submissão claras; periodicidade regular; avaliação por pares; contribuições na forma de artigos assinados, com indicação de titulação e afiliação institucional dos autores; título, resumo e palavras-chaves no mínimo em dois idiomas (um deles, a língua do próprio periódico), que a partir do quarto número passarão a ser em três idiomas – português, inglês e espanhol; datas de submissão e aceitação de cada artigo devidamente explicitadas. Além dessas características, este terceiro número consolida a RTPS como instrumento de divulgação científica publicada por instituição com pós-graduação *strictu sensu* de relevância para a área de educação e para o sistema de pós-graduação e pesquisa, o que nos garante reputação e credibilidade junto aos pesquisadores da área. Somam-se ainda a essas características a expressiva ocorrência de artigos assinados por doutores oriundos de instituições distintas daquela que edita o periódico – a UFRRJ –, a manutenção de um Conselho Editorial interinstitucional que, além de contemplar a diversidade regional do país, conta com membros de outros países e indexação em quatro bases, sendo que uma delas é o LATINDEX. Com tais características, a RTPS atende perfeitamente aos critérios estabelecidos pela Área de Educação da CAPES para periódicos classificados como B2.

Mesmo tendo alcançado este perfil, permanecemos firmes na proposta editorial de publicar artigos, ensaios, resenhas, entrevistas e traduções que se insiram em um campo de referência analítica capaz de perpassar a relação ontológica existente entre o trabalho, a política e a sociedade, tanto no aspecto material como imaterial; tanto no aspecto objetivo como subjetivo; tanto no aspecto estrutural como superestrutural.

Este terceiro número apresenta mais um dossiê, o qual aborda a “*Precarização do Trabalho Docente*”, organizado pelas professoras Jussara Marques de Macedo, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e Miriam Morelli Lima, do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Este Dossiê traz nove artigos resultantes de pesquisas recentes acerca dos desafios atuais do trabalho docente. O conjunto de artigos busca explicar tais desafios como consequência do processo de recomposição burguesa diante da crise estrutural do capital. Como consequência da

reconfiguração do trabalho docente provocadas por políticas governamentais para a formação profissional nesse campo, o dossiê aponta a intensificação da precariedade do trabalho, o que confere o título do dossiê.

Além do dossiê, neste número contamos ainda com um artigo que analisa o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) em um contexto em que “se tornam cada vez mais prementes as necessidades de controle social sobre uma parcela da população praticamente ignorada, até então, pelas anteriores políticas de governo”. No momento “em que a desqualificação profissional era apresentada como um dos principais motivos da baixa produtividade e da crescente oscilação das taxas de desemprego juvenil, bem como causa do vertiginoso crescimento dos considerados grupos perigosos para a sociedade”, os autores apontam que o PROJOVEM coloca a juventude no centro das atenções das políticas governamentais. Tomando como referência empírica a experiência vivenciada no âmbito da gestão por um dos autores, compreender esse fenômeno para além das aparências é a preocupação central desse artigo.

Também tomando o Projovem como objeto de análise, um segundo artigo apresenta um estudo de caso do Projovem Trabalhador no município de Maceió, em Alagoas. Neste artigo busca-se compreender a identidade social do Programa, a partir da análise da ação das entidades executoras e de depoimentos de sujeitos jovens cursistas, professores/instrutores e coordenadores pedagógicos. A análise evidencia o Projovem Trabalhador como um programa voltado para atenuar riscos sociais e, ao mesmo tempo, capacitar jovens para o atendimento de exigências colocadas pelas mudanças no mundo do trabalho. Com esse estudo de caso as autoras afirmam a identidade social do Projovem Trabalhador como uma política focal e compensatória que visa amenizar a pobreza e aliviar possíveis tensões conflituosas por meio da conformação da juventude.

O outro artigo, a partir de uma proposta de pesquisa colaborativa que toma como fonte as narrativas autobiográficas de professoras do campo, apresenta reflexões acerca do trabalho docente do campo, seja na forma como ele é exercido, seja como é descrito nas lembranças da infância e da escola. Assim, tendo como foco as histórias de vida de docentes de uma escola municipal do interior de Minas Gerais, as autoras trazem ao diálogo contribuições teóricas tais como as de Paulo Freire, Michel de Certeau e Boaventura de Sousa Santos que se entrelaçam às falas recheadas de memórias, saberes e sonhos das professoras.

A resenha apresentada neste terceiro número nos brinda com a apresentação crítica da obra de Ricardo Antunes e Geraldo Augusto Pinto, uma importante contribuição para a Área de Educação e de Sociologia, intitulada “*A Fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*”, publicada recentemente pela Editora Cortez.

Enfim, são estas as contribuições que o terceiro número da *RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade* traz para a reflexão e o debate. Boa leitura a todas e todos.

Nova Iguaçu (RJ), em novembro de 2017.

O Editor

DOSSIÊ

Precarização do Trabalho Docente

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ

“Precarização do Trabalho Docente”

PRESENTATION OF THE DOSSIER

"Precarization of Teaching Work"

Jussara Marques de Macedo
Miriam Morelli Lima

A partir dos anos de 1990 o Brasil passa a implementar a contrarreforma da educação pautado nas orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e outros organismos nacionais, materializados principalmente na *Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (1990) e no documento *Educação para Todos: o compromisso de Dakar* (2000).

Todas as orientações estão ligadas aos pressupostos da “sociedade do conhecimento” que deram origem ao gerencialismo e, conseqüentemente, à “Nova Gestão Pública” que no Brasil foi confirmada no *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (1995), contribuindo assim, para que se ajustasse também a gestão dos sistemas de ensino e das escolas ao modelo gerencial.

Nesse contexto, foram alteradas as condições para realização do trabalho docente na educação básica, passando-se a exigir desse trabalhador novas competências que vão desde a preparação do Projeto Pedagógico – e não mais Projeto Político Pedagógico – até as funções da gestão do seu próprio trabalho objetivando o alcance de metas com enfoque nos resultados. Tendo em vista o docente de novo tipo, a partir da Lei 9.394/96 passou a ser delineada uma política de formação para o trabalho docente com vistas a moldar esse trabalhador ao modo flexibilizado exigido pelo capital.

Nesse contexto de precarização do trabalho docente, que se inicia, muitas vezes ainda nos processos de formação inicial, que nasceu a ideia de organização desse Dossiê. Mas sem sombra de dúvidas, nos motivou o fato de lançarmo-nos ao debate que, algumas vezes, tem sido colocado à margem por aqueles que

engrossam a defesa da valorização exacerbada em torno da valorização do conhecimento tácito do professor, e da prática em detrimento da teoria. Estes fatos têm contribuído diretamente para a implantação de cursos aligeirados e fragmentados em nível superior com sua origem "além-mar" que deram/dão sustentabilidade às iniciativas de criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e de cursos de metrados profissionalizantes que tomam conta das nossas universidades públicas, baseados principalmente na ideia do *savoir faire*. Algumas destas instituições com tradição na formação docente, e que por longos anos mantiveram-se no propósito de garantir a tríade ensino, pesquisa e extensão na formação, certos de que esse é o caminho para a formação de docentes autônomos e emancipados capazes de se articularem em torno dos interesses da classe trabalhadora com olhar voltado para a superação da sociedade de classes, com homens e mulheres comprometidos com seus semelhantes e não apenas consigo mesmo, como temos observado em comportamentos de alguns que compõem a "direita" e, lamentavelmente, também da "esquerda".

A parir dessas reflexões convidamos à leitura do Dossiê *Precarização do Trabalho Docente*, certos de que os artigos servirão não como cartilhas doutrinárias sobre o tema, mas que nos dará possibilidades de refletirmos sobre essa temática tão cara a nós docentes que atuamos em diferentes níveis de ensino no Brasil ou fora dele. Temos convicção de que não iniciaremos aqui um debate inédito, mas buscamos lançar luz sobre algumas questões que, embora não respondidas nesse Dossiê, trarão à baila a necessidade de nos mantermos em determinados caminhos que nem sempre são os mais valorizados no meio acadêmico.

Nessa direção o primeiro artigo *Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Precarização do Trabalho Docente* que inicia o Dossiê analisa o processo de precarização do trabalho docente no Brasil a partir dos anos 1990 e o faz à luz do processo de reestruturação produtiva fundamentada nas teorias da "sociedade do conhecimento" que possibilitou o gerencialismo e a lógica da "Nova Gestão Pública". Tais fundamentações contribuíram para precarização do trabalho docente que, do ponto de vista das autoras, já tem na formação, também precarizada, a ideia de um docente que adquira competências necessárias ao trabalhador do conhecimento. Neste sentido, destaca que a formação se distancia cada vez mais da perspectiva da formação para a emancipação humana.

O segundo artigo *Trabalho Docente no Contexto do Retrocesso do Retrocesso* os autores apresentam de forma clara o processo de desmonte da educação pública brasileira que intensifica a "expropriação", a "coisificação" e a "precarização do

trabalho docente”. Tomaram como referência as notícias recentes oriundas do aparato do Estado e da sociedade civil para melhor compreender as mudanças recentes na educação do país.

O terceiro artigo *Mais Trabalho em Busca de mais Salário: mercantilização do trabalho docente na UFPA* os autores analisam como a necessidade de complementação salarial tem contribuído para o processo de “intensificação” e “mercantilização do trabalho” na Universidade Federal do Pará. Parte do princípio de que o trabalho na universidade tem sido definido “em função da política de ampliação do espaço privado-mercantil e da expansão de cursos e matrículas” sem, contudo, aumentar o financiamento e a contratação de recursos humanos. A conclusão é que os docentes universitários que buscam melhores condições salariais têm contribuído para o processo de “mais-trabalho” e a “mercantilização da universidade pública”.

No quarto artigo *Expansão da Educação, Intensificação e Proletarização do Trabalho Docente em Portugal no Século XXI* o autor, analisa o processo de procura por educação em Portugal a partir de 1974, demonstrando seu decréscimo a partir do século XXI, principalmente pelo baixo índice de natalidade, inclusive no ensino superior, a partir de 2008. Nesse contexto, analisa as relações entre o aumento do número de docentes, a procura por educação e as medidas de austeridade implementadas pelo Estado. A conclusão é que as medidas tomadas pelo governo em relação ao trabalho docente contribuíram para a “intensificação e proletarização do trabalho docente”.

No quinto artigo *La Precarización del Trabajo Docente en el Sistema Educativo Chileno* as autoras objetivam analisar as condições do trabalho docente no Chile com base nas políticas neoliberais que foram postas em prática no país a partir dos anos de 1980. O artigo é resultado da análise de documentos legais, da análise de artigos oriundos dos movimentos docentes e da Lei da Carreira Docente de 2016 posta em prática pelo governo. A conclusão é que embora a Lei atenda minimamente algumas reivindicações dos docentes ela acaba pondo em prática a lógica da avaliação e da certificação periódica que impõe aos trabalhadores docentes maior carga de trabalho.

No sexto artigo *Trabalho Docente em Tempos Neoliberais: implicações para a formação do Serviço Social* as autoras partem do pressuposto de que as transformações no ensino superior que impactaram a formação dos assistentes sociais vão interferir diretamente no projeto ético político desse profissional. A pesquisa bibliográfica possibilitou concluir que a transferência de recursos públicos para as instituições privadas levou à massificação desse grau de ensino

desqualificando e precarizando o trabalho e a formação docente nesse grau de ensino.

No sétimo artigo *Trabalho Docente Feminizado: as percepções produzidas sobre a profissão e as influências na organização e valorização do trabalho no magistério* as autoras tomam por base para análise do trabalho docente as implicações de seu processo de feminização. Objetiva "compreender em que medida a feminização do magistério incide sobre as percepções produzidas sobre essa profissão e a sua (des)valorização". Partem da ideia de que a feminização do magistério é resultado do processo histórico e por isso sofre influência da política, da economia e da cultura. Concluem que, se por um lado não devemos "culpabilizar as mulheres (nem os homens) pela desvalorização do trabalho docente" por outro, o que compõe o imaginário acerca do magistério e do trabalho docente é resultado de como se deu o processo de (des)valorização docente em nosso país.

No oitavo artigo *Trabalho Docente na Educação Infantil* os autores analisam o significado do trabalho docente na educação infantil e os desafios enfrentados nesta etapa da educação. Objetivou analisar o trabalho docente nesse segmento de ensino ultrapassando a ideia da vocação dos docentes que nele atuam. Os resultados apontam que a formação desse docente deve ser continuada e ultrapassar os limites da formação prática, presente na concepção hegemônica de formação.

Por fim, no último e nono artigo *As Lutas Sociais, Sindicais e Políticas do Ensino Privado de Osasco e Região: a experiência do SIMPROSASCO (1985-1992)* os autores fundamentam-se na perspectiva histórico educacional para analisar o Sindicato de Professores de Osasco e Região (SIMPROSASCO), no período de 1985, ano de sua criação, a 1992 por expressar um "divisor de águas" na organização da educação. Teve por objetivo reconstruir a memória do sindicato e suas formas de luta. O resultado aponta para o fato de que o SIMPROSASCO é representativo da categoria e que por isso necessita ter visibilidade no contexto da educação brasileira já que é representativo no que se refere ao "associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação do ensino privado".

A partir de diferentes referenciais, metodologias e abordando diferentes aspectos, os artigos apresentados neste Dossiê, têm como objeto o trabalho docente, analisados dentro da atual conjuntura que altera não só as condições do trabalho docente, mas também as formas como se realiza. Em seu conjunto, os artigos evidenciam que o trabalho docente sofre as consequências da contrarreforma do Estado, de modo especial, da "Nova Gestão Pública", pautada

pela competitividade, pela precarização e pela intensificação do trabalho docente. É neste sentido, que este Dossiê busca refletir à luz de diferentes quadros teórico-metodológicos, uma forma de fundamentar importantes análises que se fazem cada vez mais necessária para compreender as mudanças que se impõem sobre o trabalho docente na atualidade.

Lisboa, outono de 2017.

Rio de Janeiro, primavera de 2017.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Jussara Marques de Macedo¹
Miriam Morelli Lima²

RESUMO: O artigo resulta da investigação sobre a precarização do trabalho docente. Objetiva-se analisar os fundamentos teórico-metodológicos da precarização do trabalho docente no Brasil a partir dos anos de 1990, articulando-os às políticas de formação. A pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo se deu por meio da revisão de literatura e análise de fontes primárias e secundárias. Analisou-se o processo de intensificação da precariedade do trabalho docente no Brasil, em decorrência da adoção de novos modelos de gestão educacional pautados nos princípios da “Nova Gestão Pública”. O resultado é que a contrarreforma da educação contribuiu para a precarização do trabalho docente e levou à efetivação de políticas de formação bem articuladas às orientações dos organismos internacionais. Conclui-se que tais mudanças fundamentam não apenas o trabalho, mas a formação, afastando-se, portanto, da perspectiva de educação para a emancipação humana.

Palavras-chave: Trabalho Docente – Formação Docente – Teoria e Método

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE PRECARISATION OF TEACHING WORK

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia por esta mesma universidade. Atua como professora adjunta do Departamento de Administração Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho docente e políticas públicas. É membro do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX/UFRRJ). E-mail: jussara0712@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atua como professora do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), atuando na área de planejamento, avaliação e gestão educacional. É Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenciação Sócio-cultural (GEPEDISC/UNICAMP) e do Grupo de Pesquisa Trabalho Política e Sociedade (GTPS/UFRRJ), na linha de pesquisa Educação e Trabalho, desenvolvendo pesquisas principalmente nos seguintes temas: sociologia do trabalho, trabalho docente, gestão, avaliação e planejamento escolar e gestão e avaliação de sistemas educacionais. E-mail: morelli.miriam@gmail.com

ABSTRACT: The article results from research on the precariousness of teaching work. The objective of this study is to analyze the theoretical and methodological foundations of the precariousness of teaching work in Brazil from the 1990s on, linking them to training policies. A bibliographical research was carried out through literature review and analysis of primary and secondary sources. The process of intensifying the precariousness of teaching work in Brazil was analyzed, due to the adoption of new models of educational management based on the principles of "New Public Management". The result is that the counterreform of education contributed to the precariousness of teaching work and led to the implementation of training policies well articulated to the guidelines of international organizations. It follows that such changes ground not only the work, but the formation, moving away, therefore, from the perspective of education for human emancipation.

Keywords: Teaching Work – Teacher Training – Theory and Method

Introdução

O artigo apresenta uma reflexão acerca do processo de intensificação da precariedade do trabalho docente no Brasil, em decorrência da adoção de novos modelos de gestão educacional pautados nos princípios da "Nova Gestão Pública". Seu objetivo é analisar os fundamentos sociais e políticos da precarização do trabalho docente no Brasil a partir dos anos 1990, relacionando-os às políticas de formação de professores.

Partimos do pressuposto de que, no campo educacional, a implementação de novos modelos de gestão se transformou em um modo eficaz de avaliar e controlar o trabalho docente, tomando como principal argumento o discurso da garantia da "qualidade" da educação. Nesse sentido, valoriza-se o domínio das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), o conhecimento tácito e a formação de novas competências por meio das políticas de formação para o trabalho docente no Brasil, especialmente a partir da promulgação da Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Trata-se de uma análise qualitativa a partir de análise de fontes bibliográficas primárias e secundárias. Para tal análise, tomamos como referência analítica o materialismo histórico e dialético, de modo que a análise do fenômeno da intensificação da precariedade do trabalho docente parte da sua aparência para chegar a sua essência (KOSIK, 1969), com a finalidade de capturar o fenômeno em sua totalidade. Isso nos possibilitou verificar que as exigências em torno do trabalho docente na educação básica, hoje, com base na lógica gerencialista, é resultado de processos pré-determinados na vida do trabalhador docente desde sua formação.

Reestruturação do trabalho docente

O mundo passou por significativas alterações que marcaram o final do século XX e início do século XXI provocando alterações na economia, na política, na cultura e em todos os aspectos da vida social. Nos países capitalistas essas mudanças contribuem para a manutenção e perpetuação da sociedade burguesa. Trata-se de uma estrutura de controle totalizante e poderosa, na qual os seres humanos, indiscriminadamente, devem ajustar-se para sobreviver. O capital não é apenas uma "entidade material", mas uma configuração irrefreável de "controle sociometabólico" que controla tudo e todos objetivando provar a "viabilidade produtiva" do sistema (MÉSZÁROS, 2002, p. 139-140).

Para isso, fazem-se necessários os fundamentos teóricos que sustentam a manutenção da ordem social estabelecida e contribuem para o desenvolvimento de metodologias que regulam não apenas a vida dos indivíduos, mas sobretudo, o trabalho, como demonstraremos em relação ao trabalho docente.

A cultura da *Ford Company* introduziu no início do século XX uma nova disciplina do trabalhador pautada nos *Princípios da Administração Científica* de Taylor que separava a produtividade do trabalho entre gerência, concepção, controle e execução no processo de trabalho na indústria, criando assim a hierarquia no processo de produção. Mas, a crise do sistema capitalista de 1929 contribuiu para a viabilidade da teoria de John Maynard Keynes, cuja base era determinar um "conjunto de estratégias administrativas científicas e poderes estatais que estabilizassem o capitalismo" (HARVEY, 2005, p. 124). Assim, o Estado tornou-se forte para manter e reproduzir o sistema capitalista, por meio do Estado de Bem-estar Social. Mas o kenezianismo começou a desmoronar fortalecendo as teoria neoliberais a partir dos anos de 1970.

Surge como opção o toyotismo, que flexibiliza o modelo rígido anteriormente colocado e se sustenta na dinâmica de gestão do processo produtivo e no novo padrão tecnológico, cujo conceito base é a flexibilidade. A inovação técnica e organizacional somada ao acréscimo da microeletrônica ao processo produtivo contribuiu para as alterações no processo de trabalho exigindo que os trabalhadores passassem de especialistas qualificados a trabalhadores polivalentes (RODRIGUES, 1998; ANTUNES, 2003) que contribuiu para o surgimento de um trabalhador de novo tipo, mais "qualificado, participativo, multifuncional, polivalente" (ANTUNES, 2003, p. 48) e, sobretudo, capaz de maior produtividade no espaço de trabalho.

Pode-se dizer que se o fordismo foi influenciado pelas teorias da Modernidade, o toyotismo foi influenciado pelas da Pós-Modernidade (HARVEY, 2005), cujas teses defendem o fim da centralidade do trabalho e a valorização da

“sociedade da informação”. Os principais fundamentos teóricos foram desenvolvidos por Peter Drucker, que defende que a “sociedade pós-capitalista” ou “capitalismo informacional” supõe a passagem para a “sociedade do conhecimento” (DRUCKER, 1994). O principal recurso será o conhecimento que ocasionará grupos sociais mais importantes constituídos pelos “trabalhadores do conhecimento”, que deverão dominar as TIC viado o aumentando da produtividade.

É necessário garantir que pessoas tomem decisões e se responsabilizem “pela missão da organização, pelo seu espírito, seu desempenho e seus resultados” (DRUCKER, 1995, 54). Esse trabalhador deve praticar todas as suas capacidades intelectivas no desenvolvimento do seu trabalho, em prol da organização. As organizações da “sociedade do conhecimento” devem pautar-se, ainda, na responsabilidade social e individual que requer que cada indivíduo se responsabilize pelos objetivos a serem alcançados pela organização.

São essas as bases teóricas do gerencialismo, que apresenta a “Nova Gestão Pública” como caminho viável para modernização do serviço público e desta forma garantir maior eficiência do Estado articuladas ao livre comércio e ao neoliberalismo mediado pela Terceira Via³ (SOUZA, 2015a). No Brasil, o resultado foi a contrarreforma⁴ do Estado concretizada no governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio da Reforma Administrativa do Aparelho do Estado de 1995 (BRASIL, 1995), que culminou na contrarreforma administrativa, conhecida como “reforma gerencial” para tornar o Estado mais eficiente. Dentro desta lógica, foram definidos alguns elementos da “reforma” dos quais destacamos a promoção da *accountability* ou a política de responsabilização.

O princípio de *accountability* (responsabilização) ou de controle se baseia na “responsabilização por resultados, na competição administrativa por excelência, na responsabilização social e na auditoria de resultados” (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 31). Pode ser “também uma forma de controle, [...] de exercício do poder, mas é uma forma que envolve o próprio controlado na medida em que o torna responsável perante o superior hierárquico e, mais amplamente, perante a

³ Como Souza (2015b), usaremos a nomenclatura “neoliberalismo mediado pela Terceira Via” por compreendermos que ela surge das formulações de Giddens quando define que: “É uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo” (GIDDENS, 1999, p. 36 – grifos nosso).

⁴ Para Fernandes (2006), a burguesia implementa a contrarrevolução burguesa e contrarreforma para manter o *status quo* que impede a verdadeira revolução. Hoje, isso significa que o Estado brasileiro tem optado por garantir os interesses da burguesia em detrimento dos interesses dos trabalhadores por meio da eliminação das políticas sociais.

sociedade” (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 31). Trata-se de um viés político-ideológico onde o

[...] o significado do vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de *prestação de contas* que, pelo menos implicitamente, contem e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos (AFONSO, 2012, p. 472 – grifos do autor).

Na área educacional, a *accountability* transformou-se em ferramenta eficaz para avaliar e controlar o trabalhador docente já que pode ser concebido como ferramenta para ajudar a solucionar problemas educacionais, contribuindo para a promoção da “qualidade” na educação (MACEDO, 2017a). Tal princípio possibilitou a implementação de novos fundamentos metodológicos para garantir a eficácia do trabalho docente mediante pressupostos gerencialistas.

Um primeiro elemento é que o docente de novo tipo deve dominar as TIC, indispensáveis à “sociedade do conhecimento” (DELORS, 2001). Ele deve dominar e trabalhar com as TIC para promover o desempenho dos estudantes por meio da capacidade de “aprender a aprender”, tendo em vista que a aprendizagem deverá ser medida pela avaliação. Na educação básica e também no ensino superior a “docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicatas em Cd’s [sic]” (CHAUÍ, 1999, p. 5).

Se a aprendizagem ao longo da vida tem sido colocada como necessidade do indivíduo na “sociedade do conhecimento”, está em voga a Teoria do Capital Intelectual que não substitui plenamente a Teoria do Capital Humano, mas que supervaloriza o conhecimento tácito do trabalhador, segundo elemento a ser destacado. Assim, torna-se possível

[...] objetivar, expropriar e controlar o “conhecimento tácito”, que [...] define-se como “[...] altamente pessoal e difícil de formalizar, tornando árdua a tarefa de comunicar ou partilhar com outros”. [...] Compõe-se por perspectivas subjetivas, intuições, e palpites, [...] está profundamente enraizado nas ações e experiências de um indivíduo, bem como nos ideais, valores ou emoções que ela abraça (SANTOS, 2009, p. 7).

Fidalgo conclui: “Tácito designa o conhecimento implícito e informal, que se encontra subentendido por várias pessoas, delas recebendo aprovação” (FIDALGO, 1999, p. 64). É resultante da experiência, da história individual ou coletiva dos indivíduos. Atualmente as empresas e as escolas decodificam e se apropriam desse conhecimento visando enfraquecer os trabalhadores nas

relações de trabalho. No caso dos trabalhadores docentes, eles têm sido motivados a serem gestores da sua prática com eficiência, eficácia e produtividade.

Para dominar as TIC e por em prática seus conhecimentos tácitos, o trabalhador docente necessita ter competências, terceiro elemento a ser destacado. Se o chão da empresa ou da escola são os locais de execução do conhecimento tácito, passam a ser também, locais de materialização das competências. As mudanças na produção vão exigir do trabalhador docente novas competências para ensinar, como sendo uma condição básica de enfrentamento da “crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e da evolução dos programas” (PERRENOUD, 2000: p. 14). A competência é uma noção que se estabelece como uma nova mediação ou como uma mediação restaurada pela acumulação flexível do capital (RAMOS, 2001) que atende plenamente aos interesses do capital e que passa a ser um conceito de qualificação produtivista, assim como defende Perrenoud (2000). Segundo Ramos (2001), a noção de competência, na contemporaneidade, atende dentre outras coisas a necessidade de “institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário” (RAMOS, 2001, p. 39).

Por fim, um último elemento que necessita ser melhor pesquisado para compreendermos seu impacto no trabalho docente é o “reconhecimento do notório saber” que atrelado aos fundamentos teóricos descritos anteriormente enquadra-se perfeitamente aos princípios gerencialistas de Drucker (1995) quando afirma que a aquisição de conhecimento é responsabilidade do indivíduo e a renda está relacionada a um “diploma formal” que passa a ser a certificação do conhecimento adquirido. Vê-se, então, que a lógica do “reconhecimento do notório saber” para realização do trabalho docente na educação básica guarda em si a ideia de educação ao longo da vida, da valorização do conhecimento tácito e das competências estando, portanto, em pleno acordo com a “sociedade do conhecimento”.

Precarização, alienação e desprofissionalização do trabalho docente

As políticas educacionais, produzidas desde os anos 1990, orientadas por princípios do neoliberalismo mediado pela Terceira Via, imprimiram novas características ao trabalho em geral, em toda a sociedade, e também no interior da escola. Para Oliveira (2004), há mudanças significativas na organização e na gestão da educação pública no Brasil, como em outros países latino-americanos,

orientados pelos organismos multilaterais. A *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, em março de 1990, é um marco nesse sentido, orientando as estratégias de elevação do atendimento escolar às populações dos países periféricos e mais populosos, sem aumentar nas mesmas proporções, contudo, os investimentos. O acesso à educação é considerado um fator de redução das desigualdades.

Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formarem os indivíduos para a *empregabilidade*, já que a *educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado*, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à *contenção da pobreza* (OLIVEIRA, 2004, p. 1129, grifos nossos).

Nesse sentido, as políticas que passam a ser elaboradas obedecem a determinadas orientações que se encaixam no reduzido papel do Estado na elaboração de políticas sociais que atendam toda a população. No caso das políticas educacionais, Oliveira (2004) destaca: a centralidade da administração escolar, assinalando a escola como núcleo da gestão; o financiamento per capita com a criação do *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério* (Fundef), posteriormente, ampliado para *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação toda a Educação Básica* (Fundeb); a instalação de um sistema de avaliação pelo Estado que passa a assumir o papel de controlador⁵; avaliação institucional; e, a gestão democrática, associada à descentralização, de modo que as escolas busquem realizar arranjos locais para sua complementação orçamentária na comunidade ou por meio de em diversas parcerias por elas realizadas.

Do ponto de vista do trabalho em geral, os conceitos de produtividade, eficácia e eficiência, quando incorporados à produção material imprimiram-lhe novas características, a partir da chamada reestruturação produtiva, podendo-se citar, entre outras coisas: a desregulamentação do trabalho com redução dos trabalhadores estáveis e dos empregos formais; aumento do trabalho feminino precarizado; a exclusão de jovens e dos trabalhadores mais velhos; expansão do terceiro setor; a transnacionalização do capital e do trabalho (ANTUNES; ALVES, 2004). Ao incorporar esses conceitos característicos do campo econômico das

⁵ Com base no gerencialismo educacional instalou-se um novo tipo de controle por meio de um sistema complexo de avaliação de todos os níveis de ensino. Para isso foram criados: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), instituído em 1990; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998; e, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), criado em 2004.

teorias administrativas, visando baixar custos e permitir o controle central das políticas implantadas, novas alterações são impostas às escolas públicas em seus aspectos estruturais e organizacionais assentados nestes mesmos conceitos (produtividade, eficácia e eficiência) que vão alterar também a forma como o trabalho docente se realiza repercutindo fortemente no aumento de sua precarização e na sua intensificação.

Neste sentido, a ideia de precarização do trabalho docente pode ser compreendida a partir das mudanças oriundas da “Nova Gestão Pública” ou “Gerencialismo” que afetaram as condições do trabalho docente, com diversas repercussões sobre esses trabalhadores. De modo especial, a precarização reforça uma ideia de subjugação dos trabalhadores em educação às necessidades de competitividade e produtividade, que pode ser traduzida como perda de autonomia, desqualificação e até desprofissionalização, ao estabelecer padrões de atuação aos docentes segundo critérios que não mais dizem respeito à sua natureza, mas que passam a responder, quase exclusivamente, a critérios de mercado. Além disso, a precarização do trabalho docente se materializa, também: 1) pela terceirização, sob diferentes formas entre as quais a subcontratação de empresas de prestação de serviços educacionais ou de contratação de cooperativas de trabalho e/ou de pessoa jurídica ou autônoma; 2) pela individualização das relações e da organização do trabalho; 3) pela gestão de competências e de avaliação de performances, com incidência sobre a remuneração do trabalho, sob a forma de bônus ou prêmios diferenciados, segundo critérios baseados na lógica produtivista (SOUZA 2011).

Outro sentido da precarização do trabalho docente pode ser tomado pelos processos que resultam na sua intensificação. O termo deriva da noção inicial de intensidade do trabalho, referindo-se a “quando os resultados são quantitativa ou qualitativamente superiores, razão pela qual se exige um consumo maior de energias do trabalhador (DAL ROSSO, 2008, p. 21). Quando o trabalho é de tipo intelectual, a melhoria nos resultados é qualitativa. Referem-se à intensificação, “os processos de quaisquer naturezas que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho” (DAL ROSSO 2008, p. 23).

Alguns aspectos têm adquirido relevância na materialização destas políticas no cotidiano das escolas e da forma como são colocadas em prática estratégias que vêm alterando as formas pelas quais se organiza o trabalho docente e até mesmo a natureza deste trabalho. Destacam-se a centralidade dos professores na

responsabilização pelo sucesso e pelo fracasso dos alunos, da escola e do sistema, a partir das avaliações implantadas e conduzidas pelos órgãos centrais, associadas a um sistema de bonificação que ranqueia as escolas, e cria situações de adversidade entre os professores que são considerados individualmente na avaliação da instituição, embora essa seja premiada coletivamente. A adoção deste mecanismo apoia-se na ideia de *accountability*, isto é, na responsabilidade social, na obrigatoriedade da prestação de contas à população, com a mensuração dos resultados do serviço prestado a partir de critérios estabelecidos *a priori*.

Conjugada a esta ideia os trabalhadores docentes assumem diferentes funções dentro da escola para enfrentar as exigências burocráticas impostas pelos órgãos centrais – que vem, ao longo do tempo, colocando em prática formas de controle do trabalho docente, especialmente, por meio das TIC – e a falta de pessoal administrativo para diferentes setores, diretamente ligado à função docente, interferindo na qualidade de seu trabalho. No entanto, nota-se que as instâncias de decisão e de poder permanecem bastante separadas na escola, nas quais há reduzida participação docente nestes processos (MELLO, 2013).

Deste modo, o aumento das funções exercidas pelos docentes no interior das escolas, a distribuição da carga horária que estende o tempo de permanência dos docentes com os estudantes, mas não reserva tempo para estudo, para o planejamento individual e coletivo, para preparação e correção de materiais e, a falta de pessoal administrativo e de suporte pedagógico conjugam-se como aspectos de uma mesma estratégia de intensificação do trabalho docente. Os docentes passam a trabalhar mais no mesmo tempo de que dispunham antes, e até mesmo, estendendo sua jornada de trabalho para fora da escola, comprometendo muitas vezes seu tempo que deveria ser usado para o descanso e o lazer. Intensificação que ao conjugar o aumento do controle e a falta de condições do exercício da função docente autonomamente, aliena-o em seu processo de trabalho contribuindo decisivamente para o aprofundamento dos processos de desprofissionalização docente.

Outro aspecto refere-se ao apelo ao voluntariado e às organizações sociais, contribuindo para instalar uma situação de desvalorização dos docentes que, muitas vezes, são substituídos por pessoas sem formação para realizar aquilo que seria de sua alçada, sem que sejam chamados para participar desse processo. Alguns desses voluntários chegam a ser melhor remunerados que os próprios docentes concursados e efetivados nas escolas municipais e estaduais, que

chegam receber salários de menor valor⁶. A ênfase na terceirização e no contrato temporário de trabalho, bem como a terceirização, por meio de contratação de empresas privadas ou por meio de parcerias público-privadas entre o Estado e organizações sociais ou instituições filantrópicas, encontra-se entre os mecanismos de precarização do trabalho docente.

Evidencia-se, também, que as condições de trabalho não permitem a elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que seja resultado do trabalho coletivo e organizado para fazer frente às determinações externas o que contribui para a fragmentação do trabalho pedagógico, muitas vezes, resultado mais da desarticulação do trabalho coletivo do que da adoção da ideia de uma pluralidade na orientação teórico-metodológica do trabalho docente. O trabalho torna-se personalizado, individualizado, excluindo qualquer possibilidade de realização do trabalho coletivo.

Ressalta-se aqui a discussão feita por Linhart (2007) acerca da instalação das práticas de individualização como resultado de uma política para motivar as pessoas que passam a se orientar por valores individuais. Trabalham com outras pessoas em coletivos apenas em determinados momentos e com determinadas necessidades, ou seja, em coletivos operacionais. Assim, se destrói os valores de uma cultura de trabalho em grupo e do sentimento de classe ao mesmo tempo em que desmobiliza os coletivos necessários ao enfrentamento dos problemas e a criação das formas para sua superação. Estratégia própria da “Nova Gestão Pública” que valoriza a individualização das pessoas e das relações de trabalho.

Pensando ainda, no contexto operado pela contrarreforma do Estado brasileiro, a descentralização é uma das características que pode ser destacada na política educacional do país nos últimos anos, enfatizando-se a transferência de recursos que se refere também à transferência de responsabilidades em torno da gestão da escola, reduzindo desta forma, o papel do Estado e pondo ênfase na sua função de controle.

Essas políticas reforçam a descrição dos docentes sobre o cotidiano de seu trabalho que, de maneira geral, revela que este continua sendo realizado num contexto de separação entre a concepção e execução do trabalho – neste caso materializado de modo mais determinante nas relações entre as secretarias de educação e os docentes da escola – cabendo a quem concebe o monopólio do

⁶ Como exemplo disto, o reforço escolar está organizado nas escolas municipais do Rio de Janeiro, por meio da realização de oficinas em diversas modalidades (esportes, arte plástica, música, capoeira, Matemática, Português etc.) oferecidas por “oficineiros” escolhidos na comunidade e financiados pela escola por meio do *Programa Mais Educação* e, no caso dos anos finais, também pelo *Projeto Ensina* (MELLO, 2013).

conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução, assim como a avaliação do trabalho realizado (MELLO, 2013). Separação essa, cujas raízes encontram-se no taylorismo da modernidade e que se reorganiza no toyotismo da pós-modernidade com suas marcas do gerencialismo que refletem nas as políticas educacionais adotadas, com vistas a atender as novas exigências da “sociedade do conhecimento”, cujo resultado tem sido a perda da autonomia sobre o próprio trabalho operando, assim, uma desqualificação progressiva que pode representar um tipo de desprofissionalização. É o caso, por exemplo, da adoção de estratégias do “reconhecimento notório saber” (MACEDO, 2017b), o que na prática, significa que o sistema educacional passa a aceitar como “qualificação” profissional para a realização do trabalho docente apenas a especialização técnica de alguma área específica do conhecimento, tornando dispensável qualquer discussão em torno da profissão que exige uma formação própria e profunda, levando a uma degradação social da profissão.

Observa-se uma divisão do trabalho – separação entre concepção e execução – também em relação às definições acerca da gestão, da organização do trabalho, mas de modo mais evidente, em relação à elaboração do currículo, da avaliação e, até mesmo, da metodologia. Pode-se observar, pois, o que Braverman (1987) denomina de princípio da dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores, em que, uma vez realizada, passa a não mais depender da capacidade dos docentes, mas inteiramente da política gerencial.

A ênfase na descentralização dos recursos, na avaliação centralizada, na adoção de políticas que visam aprimorar mecanismos da “gestão” e priorizar os investimentos em infraestrutura, a falta de pessoal e de investimentos em formação apontam a orientação política de caráter gerencialista. Dentro dessa lógica, a prioridade é dada a diminuição dos gastos nas escolas públicas por meio da correção de fluxo e da implantação de mecanismos de gestão baseados nas avaliações externas vinculadas a um sistema de bonificação. Passa-se a entender qualidade como produtividade, com eixo na eficiência e eficácia; a terceirização, com a introdução de novos setores públicos não-estatais, “não-governamentais”; e, a privatização, por meio da aquisição de programas e materiais didático-pedagógicos. Tais iniciativas precarizam o trabalho docente, corroem sua autonomia e acarretam um contínuo processo de desprofissionalização e desvalorização docente.

Nesse contexto, as políticas de formação para o trabalho docente necessitam se ajustar de modo a refletir os interesses do capital para a formação do docente

de novo tipo, capaz de formar indivíduos também de novo tipo, totalmente moldados à lógica da “sociedade do conhecimento”.

Precarização na formação para o trabalho docente

Em consonância com o relatório da UNESCO de 1996 (DELORS, 2001) e com o Compromisso de Dakar de 2000 (UNESCO, 2001) sobre educação para o século XXI, a concepção de “educação ao longo da vida” vai se materializando tendo em vista a ideia de uma sociedade articulada em prol da paz, da harmonia, da solidariedade, da democracia e da justiça social.

Neste sentido, a formação para o trabalho docente em nível superior se constitui em uma estratégia que contribua com a elevação da “qualidade” da educação básica e do desempenho do sistema educacional, passando ser uma exigência que responda à complexidade do trabalho docente na “sociedade do conhecimento” fundamentada na lógica da “educação ao longo da vida”, que deve ser por meio da formação inicial e continuada. A UNESCO, o BM e a OCDE indicam reduzir os investimentos para essa formação por meio do treinamento em serviço (saber fazer, saber usar, saber gerir etc.) e da Educação a Distância (EaD), compondo dessa forma, o consenso em torno da formação do docente de novo tipo, por meio da “pedagogia política” (SOUZA, 2015a e 2015b).

Desde 1966 a UNESCO defende a formação docente em nível superior por meio de um programa de formação amplo, para o desenvolvimento de conhecimentos gerais e cultura pessoal; de aptidão para ensinar e educar; que compreenda os princípios fundamentais para o estabelecimento de boas relações humanas dentro e fora das fronteiras nacionais; que tenha consciência do dever de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e com o desenvolvimento social, cultural e da sociedade. A formação contínua privilegiava a experiência técnica e profissional por meio das técnicas pedagógicas. A partir de 1996 (DELORS, 2001) foi colocada sob o professor a responsabilidade de “aprender ao longo da vida”. Com esta premissa, em Dakar no ano 2000 (UNESCO, 2001), postulou-se pela melhoria do *status*, autoestima e profissionalização docente tomando por base que

[...] o docente do século XXI deve ser um profissional reflexivo, comprometido com as mudanças, protagonista na elaboração das propostas educacionais e dotado de novas competências que lhe dêem a flexibilidade necessária para atender alunos diversos e adaptar-se às novas situações que a sociedade, em permanente transformação lhe propõe (CONSED.UNESCO, 2007, p. 13).

Se em 1966 o indicativo era de que a formação do professor deveria estar sob a responsabilidade do Estado, a partir de 1996 percebe-se uma supervalorização das TIC que passa a ser o principal instrumento para a formação docente, inclusive como recursos para garantir a EaD em nível superior, colocando sobre este trabalhador a responsabilidade de sua formação inicial e continuada.

O documento *Prioridades y Estrategias para la Educacion: estudio sectorial del Banco Mundial* (1995) do BM, maior financiador da educação, passou a ser referência para o Brasil no que se refere a implementação de políticas educacionais e de formação docente no governo FHC da mesma forma que o documento *Brasil Teachers Development and Incentives: a strategic Framework* (2001) fundamentou as políticas de formação docente do governo Lula da Silva, principalmente no que se refere à formação em nível superior. Ambos os documentos reafirmam que políticas educacionais promovem o desenvolvimento e a redução da pobreza nos países periféricos, mas a experiência tem mostrado que os elementos principais do "pacote" funcionam mais como controle dos países financiados.

Em 1995 as preocupações referentes à formação docente se pautavam na lógica da formação em serviço como caminho mais viável para a redução de recursos e promoção do aumento de docentes qualificados/capacitados. A partir de 2001 houve mudança de enfoque e a prioridade se volta à formação docente para a educação básica em nível superior colocando o tema da gestão como "carro chefe". A sugestão é que o Brasil necessita "retreinar e certificar os professores em nível superior" (BM, 2001, p. 20) por que há pouca ênfase sobre o trabalho docente colaborativo, na transversalidade dos currículos, na aproximação da comunidade escolar, da participação efetiva no planejamento e na gestão da escola. Além disso, a formação para dominar as TIC é limitada e o sistema de avaliação da prática docente não é eficaz. É preciso considerar que

[...] há um consenso emergente nos países da Ocede e de muitos países em desenvolvimento nas metas de preparação de professor e produção de um novo tipo de professor, equipados não só com o conhecimento do conteúdo mais profundo e mais flexível, mas também uma melhor compreensão do desenvolvimento da criança e estilos de aprendizagem, um repertório mais amplo de estratégias de ensino e um novo conjunto de valores, enfatizando o respeito à diversidade, a colaboração com os colegas e reflexão contínua sobre a prática docente e uma capacidade de liderar a mudança e comunicar-se eficazmente (BM, 2001, p. 23 – tradução livre).

A preocupação dos vários países da OCDE está em recrutar professores qualificados que irão substituir os aposentados e garantir a eficácia daqueles que

deverão adquirir competências necessárias para acompanhar as mudanças da "sociedade do conhecimento" (OCDE, 2006). Se a escola do século XXI deve ser eficaz, os "professores devem ser capazes de preparar os estudantes para uma sociedade e uma economia em que se espera que sejam aprendizes auto-direcionados, capazes e motivados a seguir aprendendo ao longo da vida" (OCDE, 2006, p. 7). A profissão docente precisa ser atraente e, se não implementar mudanças necessárias à "sociedade do conhecimento" cairá os índices de qualidade das escolas. O desenvolvimento e implementação de políticas eficazes para professores considera a participação dos professores e seus representantes na formulação de políticas (OCDE, 2006, p. 225), contudo, observamos que isso tem contribuído mais para a produção do consenso (SOUZA, 2015a e 2015b), imposto pela burguesia.

O professor eficaz necessita de um nível determinado de experiência ligada à sua capacidade de gerenciamento. As políticas de formação para o trabalho docente centram-se em "atrair, desenvolver, recrutar e reter" e devem considerar o que os professores sejam capazes de "fazer". As tendências nas políticas de formação docente fortalecem as tendências do ensino superior que são: expansão; diversificação da oferta; conjunto de alunos mais heterogêneos; novos meios de financiamento; foco crescente na responsabilidade e nos resultados; novas formas de governança institucional; implementação de rede mundial, mobilidade e colaboração (OCDE, 2008; 2010).

No complexo da contrarreforma do Estado brasileiro, para ajuste da formação para o trabalho docente na educação básica às novas exigências da "sociedade do conhecimento" não bastou interferir apenas no *locus* de formação, mas, sobretudo, no conteúdo da formação que deve adequar-se às concepções da "Nova Gestão Pública", centrada no desenvolvimento das competências comportamentais.

A Lei 9.3496 colocou como imperativo a necessidade de formação para o trabalho docente em suas múltiplas dimensões (Título VI, artigo 62). O artigo 63 destaca que cabe aos institutos superiores de educação promover o aperfeiçoamento profissional e continuado (Inciso III) ao mesmo tempo em que estabeleceu no artigo 61, inciso I, a "associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço" (Inciso I). Essa Lei adotou as nomenclaturas "formação de profissionais da educação" (artigo 61) e "formação de docentes" (artigo 62) para designar o que aqui chamaremos de "formação para o trabalho docente".

No ano de 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002), objetivando promover a articulação entre os termos “formação profissional” e/ou o “exercício profissional” ligado à formação.

O Decreto Nº 6.755/2009 instituiu a *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica* “com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2009), destacando a responsabilidade do docente no “processo educativo da escola e de sua valorização profissional,” bem como sua “formação continuada” (artigo 2º, inciso VIII). No que se refere à formação inicial o Decreto prevê “a equidade no acesso à formação inicial e continuada” (inciso IX) e a “articulação entre formação inicial e formação continuada” (inciso X). Em conformidade com as alterações relativas à formação para o trabalho docente ainda no mesmo ano, o Decreto Nº 12.014/2009 altera o artigo 61 da Lei 9.394/96 para distinguir as categorias destes trabalhadores que devem ser considerados profissionais da educação básica.

De acordo com a Lei 9.394/1996 a exigência para a realização do trabalho docente na educação básica far-se-á mediante a formação em cursos de nível médio (modalidade Normal) ou superior reconhecido. A formação dos demais trabalhadores da educação será feita em cursos de Pedagogia podendo ser reconhecidos, ainda, os títulos obtidos em cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

A Resolução Nº 04/2010, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, especifica no capítulo IV, artigo 56, que a fundamentação da ação docente bem como os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação exige um método de aprendizagem com vistas a formar o perfil do docente da educação básica. Neste aspecto, o § 1º prevê que as instituições formadoras deverão incluir em seus currículos e programas elementos que visem este fim. O artigo 57 define que a formação inicial e continuada deve ligar-se aos princípios definidos para a educação nacional incluindo a valorização do profissional da educação com extensão para a valorização da escola com qualidade na gestão, na cultura, etc. Evidencia-se, também a ideia de formação global desse trabalhador, que deverá exercer suas atividades segundo exigências do mercado de trabalho. Dele se exige não apenas a atualização, mas sobretudo, a disponibilidade para a elaboração de matérias

didáticos, planejamento pedagógico, participação na comunidade escolar etc. (MACEDO, 2017a).

Com essas medidas, a política de formação para o trabalho docente no Brasil atende plenamente às exigências dos organismos internacionais (BM, UNESCO, OCDE) que apontam a necessidade de uma formação prática (*savoir-faire*) em detrimento da teoria, alegando que a formação feita nas Instituições de Ensino Superior (IES) são custosas e demoradas e que não formam para a realidade das escolas. Além disso, a escola é culpada pelo fracasso do estudante à medida que promove o distanciamento entre os conteúdos ensinados e as novas demandas do mundo do trabalho e da produção. O MEC reforça esse discurso por meio dos seus intelectuais quando afirma que “os professores são despreparados para trabalhar com o aluno da escola pública e que se sentem abandonados e sem assistência para enfrentar tão difícil tarefa, para a qual não receberam formação adequada” (MELLO, 2005, p. 60). Por isso, deverá ser substituído por professores que deverão ser “atraídos” e “recrutados” de outras áreas do conhecimento (OCDE, 2006).

Recentemente surge a possibilidade do “reconhecimento do notório saber” (MACEDO, 2017b) para realização do trabalho na educação básica, que embora reconheçamos se tratar de uma medida para o reconhecimento público de conhecimento e/ou erudição, não pode se constituir em solução para o trabalho docente. Contudo, a Lei Nº 13.415/2017 – resultada da Medida Provisória Nº 746/2016 – reconhece no artigo 61, inciso IV, os

[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado [...] (BRASIL, 2017).

No entanto, como a MP Nº 746/2016, a Lei Nº 13.415/2017 não prevê as formas de certificação do “reconhecimento do notório saber”, mas avança no sentido de indicar as instituições de educação com “notório reconhecimento” que poderão oferecer cursos de nível médio se cumpridas as exigências curriculares deste grau de ensino. De acordo com o § 11 da Lei, os sistemas de ensino “poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância” (BRASIL, 2017).

Não resta dúvida de que a proposta de Mello (2000), no que se refere à política nacional de formação de professores bem se encaixa nesta lógica de criação do consenso em torno do credenciamento de cursos e certificação de competências.

Primeiro, porque a autora defende o rejuvenescimento do Curso Normal de Nível Médio para formar "professor polivalente", segundo porque a formação para o trabalho docente, nestes espaços, poderá ser feita de modo aligeirado com auxílio das TIC.

O excessivo número de regulamentação da formação para o trabalho docente no Brasil a partir dos anos de 1990 estão de acordo com a lógica da "Nova Gestão Pública" por valorizar a ideia de *accountability*, da formação ao longo da vida, do conhecimento tácito, das competências e, mais recentemente do "reconhecimento do notório saber" provocando o aligeiramento e a fragmentação da formação garantindo, dessa forma, a manutenção e perpetuação da sociedade burguesa sob influência da "sociedade do conhecimento".

Conclusão

Diante das significativas mudanças econômicas, políticas, culturais e sociais pelas quais passa o mundo neste século XXI, torna-se necessário compreender esta realidade de forma mais abrangente e totalizante, de modo a buscar os diversos elementos que se conjugam numa estrutura poderosa de produção e manutenção do capitalismo contemporâneo. Neste sentido, a educação, de modo especial, a educação escolar, passa a ser parte significativa dos processos de produção e reprodução da ordem vigente.

Como nos chama atenção Mézáros "poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados" (2005, p. 25). Deste modo, é inconcebível pensar processos de transformação da educação sem as transformações correspondentes na realidade social, correndo-se o risco de, sob tal limitação, realizarem-se apenas reformas ou ajustes na ordem estabelecida mantendo inalterada a lógica deste sistema de reprodução (MÉSZÁROS, 2005).

Deste modo, para compreendermos o trabalho docente nas sociedades capitalistas contemporâneas necessitamos analisar os fundamentos teóricos que sustentam a ordem estabelecida, que organizam e sustentam o trabalho em geral, bem como os fundamentos e as metodologias que regulam a vida social.

Neste sentido, encontram-se nas bases da reestruturação produtiva realizada ao longo do século XX e neste início do século XXI, as bases da reorganização do trabalho docente em correspondência com as mudanças impostas à organização e ao gerenciamento do trabalho em geral. As políticas educacionais produzidas desde os anos 1990 no Brasil, assentadas nos princípios do gerencialismo,

imprimiram novas características à organização da gestão da escola e do trabalho docente, a partir dos conceitos de produtividade, eficácia e eficiência, repercutindo em sua intensificação e precarização, em muitos casos, resultando em processos de desprofissionalização dos trabalhadores docentes por meio da perda da autonomia sobre o processo de trabalho e da desqualificação profissional. Neste sentido, que dois processos destacam-se na análise dos fundamentos da precarização do trabalho docente na contemporaneidade: a organização e gestão deste trabalho e a formação dos trabalhadores docentes.

Como consequência, as mudanças na formação docente, passam a estar em consonância com a formação do trabalhador de novo tipo, necessário aos processos de reestruturação do capital em seu atual estágio de acumulação. Passa-se a desenvolver no processo de formação docente, as mesmas “competências” a serem exigidas da formação a ser desenvolvida pela educação em geral, pela escola e pelos docentes. Os processos de diversificação das instituições formadoras indicam as mudanças ocorridas no *locus* de formação, mas pode-se apontar como mais relevante, as mudanças empreendidas no conteúdo desta formação que enfatizam a necessidade do desenvolvimento de competências em consonância com as exigências da “sociedade do conhecimento”, tendo em vista a formação do trabalhador de novo tipo. Neste contexto, os docentes possuem papel fundamental na construção do consenso social como estratégia para o desenvolvimento do capital.

A nova organização do trabalho na escola e os novos modelos de formação docente impõem novos desafios e questões a serem enfrentadas do ponto de vista político, tanto no que diz respeito à formação, às condições de trabalho como à própria natureza do trabalho docente e às formas de sua realização nos contextos de trabalho organizados com base na lógica da “Nova Gestão Pública”.

Faz-se necessário, nesse sentido, fortalecer a ideia da educação superior, colocando a universidade como o *locus* privilegiado da formação para o trabalho docente na educação básica, capaz de contribuir para a emancipação humana e para a construção de outra sociabilidade que não a capitalista. Dentro desses pressupostos, as políticas de formação para o trabalho docente e as formas nas quais este trabalho se organiza e se desenvolve exigem uma análise profunda dos seus fundamentos teóricos e metodológicos para compreensão e elaboração de novas estratégias transformadoras.

Referências Bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas (SP), v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na Era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v, 25, n. 87, p. 299-302, mai/ago. 2004.

BANCO MUNDIAL. **Brazil Teachers Development and Incentives**: a strategic framework. 2001. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-185895645304/4044168-1186326902607/41pub_br62.pdf>. Acesso em: 12/08/2010.

_____. **Prioridades y Estratégias para a la Educacion**: estudio sectorial del Banco Mundial (Version preliminar). Washington (EUA), mayo 1995. Mimeografado.

BRASIL. **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Publicado no DOU de 30.01.2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 25/02/2010.

_____. **Lei Nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm>. Acesso em: 22/10/2009.

_____. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de

1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 12/03/2017.

_____. **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 12/03/2017.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 13/05/2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília (DF), 2002.

_____. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010.** 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 21/08/2010.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Os primeiros passos da reforma gerencial do Estado de 1995.** Trabalho escrito para ser publicado em livro organizado por Maria Ângela d'Incao. 2008. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2008/08.13.Primeiros.PassosReformaGerencial.pdf>>. Acesso em: 06/01/2009.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Folha de São Paulo**. Caderno Mais! 9 de maio de 1999. Disponível em: <<http://reuniufpr.forumativo.com/documentos-f1/a-universidade-operacional-marilena-chau-i-t46.htm>>. Acesso em: 20/01/2010.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED). UNESCO. **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!**: a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir** – Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996). 6.ed.. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: Unesco, 2001.

DRUCKER, Peter. **A sociedade pós-capitalista**. Tradução de Nivaldo Montingelli Júnior. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. **Administrando em tempos de grandes mudanças**. Tradução de Nivaldo Montingelli Júnior. São Paulo: Pioneira, 1995.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n.3, p. 531-41, set/dez. 2007.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5.ed. São Paulo: Globo, 2006.

FIDALGO, FIDALGO, Fernando Selmar. **A formação profissional negociada**: França e Brasil, anos 90. São Paulo: A. Garibaldi, 1999.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Tradução de Luciana Carli. Rio de Janeiro: Editora Artenova, 1977.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. 2ª tiragem. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 14. ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2005.

HAYEK, Friedrich August Von. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1994.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LINHART, Danièle. **A desmedida do capital**. Tradução: Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2007.

MACEDO, Jussara Marques de. Notório saber e a negação da educação superior como locus de formação para o trabalho docente na educação básica. In: XXV Seminário Nacional Universitas, Brasília (DF), 17 a 19 de maio de 2017. **Anais**. Brasília (DF): Miroservice, 2017b. CD Rom. 18p.

_____. **Formação para o trabalho docente**. Curitiba: Appris, 2017a.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, vol. 14, n. 1, p. 98-110, jan./mar., 2000.

MELLO, Míriam Morelli Lima de. **A escola como espaço de transformação social**: professores, trabalho e hegemonia. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo; Campinas (SP): Editora da UNICAMP, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez. 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes:** atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: 2006.

_____. **Tertiary Education for the Knowledge Society.** 2008. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/3/63/41319243.pdf>>. Acesso em: 22/03/2010.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial:** o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas (SP): Autores Associados, 1998.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Teoria do Capital Intelectual e Teoria do Capital Humano:** estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação. 2009. Disponível em: [<http://www.anped.org.br/reuniões/27/gt09/t095.pdf>]. Acesso em: 12/04/2010.

SOUZA, Aparecida Neri. Organização e condições do trabalho moderno: precarização do trabalho docente. **Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação III**, 2011, Rio de Janeiro [Trabalhos apresentados]. Rio de Janeiro.

SOUZA, José dos Santos. Formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, p. 50-66, julho/dezembro, 2015b.

_____. Desafios do trabalho docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros. In: MAUÈS, Olgaíses Cabral *et al.* **Expansão da educação superior:** formação e trabalho docente. Belo Horizonte (MG): Fino Traço, 2015a, pp. 65-85.

UNESCO. **Recomendação Relativa à Condição Docente:** aprovada pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Docente. Paris, 5 de

outubro de 1966. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001515/151538por.pdf>>. Acesso
em: 10/08/2010.

Recebido em 31-10-2017

Aprovado em 27-11-2017

TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DO RETROCESSO DO RETROCESSO

Vania Cardoso da Motta¹
Roberto Leher²

RESUMO: Este ensaio problematiza, no contexto de retrocesso do retrocesso expresso pela radicalização do projeto de desmonte da educação pública brasileira, a intensificação da expropriação, da coisificação e da precarização do trabalho docente. Partimos de notícias recentes veiculadas pela Câmara dos Deputados, pela Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação e por organizações da sociedade civil sobre a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, o financiamento do Banco Mundial para a implementação da mesma, o Programa Nacional do Livro e Material Didático e sobre a regulamentação do ensino à distância para Educação Básica. Referendado pela teoria social crítica, reúne análises de estudos e pesquisas de professores e estudantes que integram o Coletivo de Estudos em Educação e Marxismo (COLEMARX) da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Trabalho Docente – Precarização – Expropriação – Política Educacional.

TEACHING WORK IN THE KICKER KICKING CONTEXT

ABSTRACT: This essay discusses the kicker-kicking context expressed by the radicalization of the dismantling project of Brazilian public education, intensified expropriation, objectification and the precariousness of teaching work. We start from recent reports in the Chamber of Deputies, the Social Communication Office of

¹ Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com Pós-Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ). Atua como professora adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ. É Pesquisadora do CNPq e Líder do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX). Email: vaniacmotta@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. É Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Na condição de professor titular da Faculdade de Educação da UFRJ, integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade, onde desenvolve pesquisa em políticas públicas em educação. Integra Comitês Editoriais de vários periódicos, entre eles: Revista Educação e Sociedade, Revista Margem Esquerda, Revista Outubro, Revista Temporalis, Revista Trabalho Necessário, Revista Humanidades (Costa Rica) e Revista Universidade e Sociedade. É colaborador da Escola Nacional Florestan Fernandes, Bolsista Sênior da Cátedra sobre desenvolvimento IPEA-CAPEs (2011 e 2012), pesquisador do CNPq e bolsista do Programa Cientistas de Nosso Estado da FAPERJ. Email: leher.roberto@gmail.com



the Ministry of Education and Civil Society Organizations, on the Common National Base Curriculum high school, the World Bank funding for its implementation, the National Program of the Book and Didactic Material and on the regulation of distance education for basic education. Countersigned by critical social theory, brings together analyzes of studies and researches of teachers and students who are part of the *Coletivo de Estudos em Educação e Marxismo* (COLEMARX) of Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Keywords: Teaching Work – Precarization – Expropriation – Educational Policy.

Introdução

Já nos anos 1990 pesquisadores da educação indicavam as implicações das reformas neoliberais no Brasil que encaminhavam para a reestruturação das redes públicas de ensino e conseqüente “reconversão” da formação dos professores e expropriação do trabalho docente (FRIGOTTO, 1998; BARRETO, 2003; LEHER; BARRETO, 2004; OLIVEIRA, 2004; MIRANDA, 2005, entre muitos outros). Estávamos diante da tendência de a Organização Mundial do Comércio (OMC) listar a educação entre as atividades comerciais que regula, sujeita ao Acordo Geral para Comércio em Serviços (GATS), criando um mercado educacional internacionalizado. Neste contexto, as condições para iniciar a ofensiva do privado contra o público foram criadas: no âmbito da economia, medidas de ajuste fiscal e mecanismos de grande controle de gastos e de investimentos públicos, principalmente na esfera social, foram justificados pela suposta crise fiscal do Estado; na política, a “reforma do aparelho do Estado” reforçou a ofensiva criando mecanismos jurídicos para privatizar/terceirizar os serviços públicos; no âmbito da educação, a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei 9394/1996, e o Plano Nacional de Educação-2001 respaldaram as possibilidades de realização de parcerias público-privadas.

Logo, organismos internacionais e organizações empresariais locais começam a afinar os discursos, a exemplo do “movimento Brasil Competitivo” – criado em 2001 e presidido pelo empresário Jorge Gerdau Johannpeter - em parceria com o Banco Mundial e a “ressuscitada” Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) (AUTOR, 2011); das coalizões com o Programa de Reforma Educativa da América Latina e Caribe (PREALC)³. Mais tarde tais discursos vão obter organicidade com a criação do Todos Pela Educação.

³ Braço da UNESCO que opera regionalização do plano de reforma da educação na perspectiva da Educação Para Todos e das Conferências de Jomtien (1990) e Dakar (2000). No Relatório da PREALC (2004) é sugerido um pilar adicional: aprender a empreender.

Em linha com os principais meios de comunicação, estas forças lograram firmar um eixo discursivo que irá orientar as ações do capital nos anos seguintes: a educação fundamental foi universalizada, mas carece de qualidade; o Estado e os professores fracassaram na reversão do quadro de repetência, de evasão e de baixo desempenho escolar, então, é legítima a participação ativa da sociedade civil, leia-se, das organizações vinculadas ao capital, na condução dos assuntos educacionais, ainda que em confronto com professores avessos às tais “reformas”.

Mais de duas décadas depois, não só podemos observar seus efeitos, como também estamos testemunhando sua radicalização. Os cortes no orçamento da educação são vultuosos e a privatização da educação expande em várias dimensões (financeirização, mercantilização e mercadorização). Os professores, muitos já formados no contexto de “reconversão” de sua formação – “muito restrita no essencial e assaz excessiva no acessório” (EVANGELISTA; TRICHES, 2008, p. 3) –, especificamente das redes públicas de ensino, enfrentam os vários mecanismos de controle e um novo tipo de precarização de seu trabalho advindos dessa conjuntura privatista (SILVA, 2017).

Neste artigo apresentaremos alguns aspectos das políticas públicas de educação neste contexto de retrocesso do retrocesso, em particular, aqueles que comprometem diretamente o trabalho docente. Partimos de notícias recentes veiculadas pela Câmara dos Deputados, pela Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação (MEC) e por organizações da sociedade civil, sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio, o financiamento do Banco Mundial para a implementação do BNCC, o Programa Nacional do Livro e Material Didático e sobre a regulamentação do ensino a distância na Educação Básica. Nossa hipótese é que o cerco para legitimar e consolidar a expropriação do trabalho docente, coisificado e intensificado nas jornadas, está posto, ao mesmo tempo em que cria as condições favoráveis para expandir a financeirização e a mercantilização na Educação Básica.

“Professor por área de conteúdo não cabe mais no desenho que está dado”: mais precarização para mais mercado

No dia 28 de julho de 2017 foi veiculada a seguinte notícia no site da Câmara dos Deputados: “Deputados vão acompanhar a consolidação da Base Comum Curricular e a reformulação do ensino médio”. Entre as informações do texto, uma nos chamou a atenção: a deputada Dorinha, relatora da subcomissão criada pela comissão de educação da Câmara dos Deputados para acompanhar a BNCC para

o ensino médio, ao expor preocupação com o possível atraso na sua implementação, em vista da "série de mudanças nos modelos de avaliação, nos processos de formação de professores e nos livros didáticos" que implica o "novo desenho", relata que "*Professor por área de conteúdo não cabe mais no desenho que está dado*". Uma frase solta, porém muito significativa.

Este professor para este "novo" desenho expressa uma das "faces da tragédia docente no Brasil", como expôs Evangelista (2017), pois resulta do conjunto de ações voltadas para racionalizar os sistemas de ensino, "orquestrado" em várias instâncias de poder para atender interesses privados do capital e as pressões econômicas e orientações para o conformismo das agências internacionais. Em meio à "reconversão" do trabalho docente, outras "faces da tragédia docente" foram construídas: o "professor desqualificado" como forma de submetê-lo à racionalidade econômica da educação acirrando a "degradação social da profissão" (Ibidem, p. 164); "o professor responsabilizado" pelo "fracasso" escolar; "o professor 'eadeizado'", formado predominantemente em cursos a distância em instituições privadas não universitárias.

Pereira *at all* (2017; p. 194) constata que "...os cursos presenciais, entre 2003-2015, tiveram um crescimento de 70,65%, (os cursos) ofertados a distância obtiveram um crescimento, no mesmo período, da ordem de 2.692,47%". No entanto, a "eadeidização" não para por aí. O Ministro da Educação, Mendonça Filho, instituiu o Decreto nº 9.057/2017 para regulamentar o Art. 80 da Lei nº 9.394/1996, que trata da criação e desenvolvimento de ensino não presencial. No Decreto, o MEC autoriza a oferta de cursos a distância na Educação Básica, sobretudo, no ensino médio e profissional, e ainda admite o "ensino a distância (EaD) de disciplinas obrigatórias para os anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) em escolas que não têm seus quadros de professores completos" (MOTTA, 2017; s/p). Revogado no dia seguinte, devido a grande reação contrária, o Decreto foi rerepresentado dias depois com "correções" – "o EaD para o Ensino Fundamental poderá ser ofertado, mas em casos emergenciais (sic!)" (Ibidem). O que é emergencial frente ao déficit de 170 mil professores nas redes públicas de ensino? (CRUZ, 2015, s/p).

Como constata Gomes (2017), na totalidade das redes estaduais de ensino existem 495.150 professores concursados e 249.782 professores temporários; a cada 3 professores efetivos 1 é temporário. Em 10 estados brasileiros o percentual de temporários é superior a 50%: Espírito Santo 73,62%, Acre 64,35%, Piauí 64,02%, Ceará 58,82%, Mato Grosso 58,38%, Minas Gerais 57,93%, Santa Catarina 55,16% e Pernambuco 50,12%. Em Alagoas o percentual chega a

82,37%. De acordo com a Constituição Federal de 1988, artigo 206, inciso V, o ensino deverá ser ministrado com base na valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas. A contratação de professores temporários também é prevista na Constituição - Art. 37, inciso IX -, como o nome indica, em caráter temporário, excepcional, provisório. No entanto, Gomes constata a transformação do caráter provisório de contratação temporária dos professores em uma ação permanente, como vem ocorrendo, coloca a categoria docente em condições trabalhistas flexíveis e precarizadas – restrição de direitos trabalhistas, rebaixamento do valor da remuneração, contabilizado restritamente ao tempo que ele passa ministrando aula - o que provoca a desvalorização e a desqualificação de seu trabalho, além de outras implicações. A redução de concursos públicos e o aumento de contratações temporárias tem sido um dos motes da reestruturação das redes públicas de Educação Básica no atual contexto privatista. Para além da redução dos custos, cria um ambiente conflitivo e competitivo diante de condições de trabalho diferenciadas, esvaziando o caráter coletivo da categoria e possibilidades político-organizativas.

Com a oferta de disciplinas obrigatórias por meio de EaD esse quadro tende a piorar. No caso dos cursos para o ensino médio e profissional é importante registrar que o referido Decreto possibilita a entrada de grandes corporações privadas-mercantis, a maior parte delas controlada pelos fundos de investimentos, no ‘promissor’ mercado da educação profissional. Recentes modificações do FIES possibilitam financiamento estudantil também na educação profissional (Medida Provisória nº 785, de 6 de julho de 2017; BRASIL, 2017a), modalidade igualmente controlada, em sua maioria, pelas empresas privadas.

O Programa Nacional de Livro e Material Didático: mais mercado, mais coisificação do trabalho docente

Dois dias antes, 26 de julho de 2017, o Centro de Referências em Educação Integral⁴, publica a notícia “Sem debate, governo altera PNLD” (MATUOKA, 2017,

⁴ O Centro de Referências em Educação Integral é uma organização social voltada para “promover a pesquisa, o desenvolvimento, aprimoramento e difusão gratuita de referências, estratégias e instrumentais que contribuam para a formulação, gestão e avaliação de políticas públicas de Educação Integral no Brasil”. O programa é gerido e cofinanciado pela Fundação Itaú Social, Fundação SM, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto C&A e Instituto Oi Futuro. Participam da estrutura de gestão: Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (FLACSO), escritório Cenários Pedagógicos, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Centro

s/p), sobre o Decreto 9.098/2017 (BRASIL, 2017b) que dispõe sobre o Programa Nacional de Livro e Material Didático. Como o título já indica, a reportagem faz crítica à falta de diálogo com a academia; conforme comentário de Roberto Catelli, da ONG Ação Educativa⁵, “a universidade passa a ter papel secundário” na avaliação dos livros e materiais didáticos. Novamente, aqui, outro aspecto saltou aos olhos: a inclusão de materiais didáticos.

Conforme texto do Decreto,

Art. 1º O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de Educação Básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

§ 1º O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos (BRASIL, 2017; grifo do documento).

Além dos livros didáticos, o programa passará a financiar “materiais de apoio à prática educativa”, tais como, as genéricas “obras pedagógicas”, os inovadores “**softwares** e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo”, além de materiais voltados para a “formação”, talvez de professores, “e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa”. Estes “materiais didáticos” seriam apostilas?

Freitas (2012) já indicava como um dos fatores de precarização da formação docente a onda de “apostilamento das redes” de ensino. Além de restringir “sua formação aos aspectos práticos das metodologias” (Ibidem. p. 394), na perspectiva pragmatista e instrumental de agências formadoras afinadas com a lógica empresarial, “contribui para que o professor fique dependente de materiais

Integrado de Estudos e Programas para o Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), Instituto Alana, Instituto Rodrigo Mendes e o Movimento de Ação e Inovação Social (MAIS).

⁵ Ação Educativa é uma organização não governamental que atua “nos campos da educação, da cultura e da juventude, na perspectiva dos direitos humanos”; originária do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI).

didáticos estruturados, retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica” (idem). Observa o autor que

ONGs como a *Teach for América*, nos Estados Unidos, formam professores em cinco semanas (...). O braço internacional desta organização é a *Teach for All*, que opera no Brasil com o nome de *Ensina!* (...). No seu site pode-se ler como ela prepara os seus “ensinas”: (...) um treinamento intensivo de dois meses, (...) acompanhado de perto por tutores experientes (FREITAS, 2012, p. 394).

A reportagem de Antunes e Junia (2016) sobre a BNCC, na Revista *Poli: Saúde, Educação e Trabalho*, indica que “Entidades e pesquisadores da educação identificavam nos objetivos de aprendizagem descritos na Base a prevalência de um modelo de educação baseado em exames de larga escala e apostilamento de forma a favorecer interesses privatizantes” (p. 9).

O Programa Nacional de Livro e Material Didático pode vir a ser mais um mecanismo de expansão do mercado de apostilas, com isso, consolidar a precarização da formação e do trabalho docente, como fator de coisificação da atividade educativa; de alienação, ao revelar-se como atividade que foi transformada em labor, sacrifício, objetificação, devido à sobreposição de sua dimensão quantitativa em relação à qualitativa (MARX, 2004).

Em conformidade com as políticas que expropriam os professores do conhecimento científico, esportivo, artístico e cultural, acrescenta-se a figura do “notório saber” e a certificação de conhecimento para professores de Educação Básica, em qualquer área de conhecimento e para qualquer nível de ensino - caminho para “a maior desprofissionalização do magistério dos últimos 50 anos”, aprofundando o ciclo da contrarreforma na educação brasileira (LEHER; VITTORIA; MOTTA, 2017, p.20).

Em sintonia com o Banco Mundial: mais mercado, mais precarização, mais coisificação do trabalho docente, mais subordinação

No dia 17 de julho de 2017, a Assessoria de Comunicação Social do MEC anunciou que a Comissão de Financiamentos Externos (Cofix), órgão ligado ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, autorizou o pedido de financiamento junto ao Banco Mundial para implementação do Novo Ensino Médio nos estados. Segundo Rossieli Soares, secretário de Educação Básica do MEC: “Esse empréstimo virá para apoiar a reforma do ensino médio, tendo como

eixo a formação de professores das redes, a construção de currículos, além de estudos de viabilidade para o que fazer em cada uma das redes, respeitando o seu contexto local” (MEC, 2017, s/p). O valor estimado é de 1,577 bilhão de dólares.

Observam Shiroma e Evangelista (2015) que o Banco Mundial trabalha com o conceito de “educação de nível mundial [*world class education*]” e evidenciam seu protagonismo na direção das definições de políticas públicas de educação brasileira:

[...] elogia programas inovadores, iniciativas do setor privado, inversões em novas tecnologias; identifica carência de pesquisas de custo-efetividade para orientar investimentos e políticas na área. Ressalta que Minas Gerais, Pernambuco e o município do Rio de Janeiro, locais em que patrocina projetos, oferecem bons exemplos de novos enfoques, especialmente na educação secundária (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p.95)

E destacam, as autoras, um trecho em que o Banco Mundial recomenda que o Brasil deva avançar em:

estratégias universais (reforma de currículo e de treinamento, grandes investimentos em infraestrutura para apoiar um dia escolar mais longo e eliminar o ensino noturno, melhoria da qualidade de professores); escolas de demonstração (escolas de ensino médio de tempo integral e com bastante recurso que tanto testam inovações quanto demonstram que escolas secundárias de alta qualidade são viáveis); e parcerias público-privadas no ensino técnico e vocacional (para garantir uma fácil transição para o mercado de trabalho para os formandos do ensino médio que não continuam o ensino superior, por meio da orientação do conteúdo vocacional do currículo para as habilidades que estão em demanda local). (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 7-8; *Apud* SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 96).

Não só o governo federal, mas também governos estaduais corroboram a proposição de que existem fortes congruências entre a agenda do Banco Mundial e os anseios de frações de classes dominantes que influenciam as agendas governamentais no país. Porém, a recomendação do Banco Mundial para governos realizarem “grandes investimentos em infraestrutura”, conforme citação acima, choca, aparentemente, com a política de cortes dos recursos públicos na educação e a suposta crise econômica dos estados. Como veremos adiante, para além da obtenção de empréstimos junto ao Banco Mundial que condiciona decisões e compromete os orçamentos futuros dos estados, governos têm logrado a privatizar as redes estaduais.

No dia 11 de julho foi veiculada a notícia de que o governador do estado da Paraíba privatizou a rede de ensino, em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Natural e Instituto Sonho

Grande. Consta na reportagem que o ICE tem como investidores o “Banco Itaú, a Fiat/Chrysler, a Jeep e maior farmacêutica do Brasil, a EMS” e que também já estabeleceu negociações com os governos do Maranhão, Paraíba, Pernambuco, São Paulo, Goiás, Sergipe, Ceará e Piauí, além das prefeituras do Rio, Recife, Vitória, Sobral, Arcoverde e Igarassu. São 654 escolas na rede que foram loteadas em oito grupos: “O lote mais valioso é o sete, no sertão profundo da Paraíba, onde o estudante rende R\$ 43,54 por cabeça” (FREITAS, 2017, s/p).

Ressalta Freitas (2017, s/p):

A educação na Paraíba está agora sob intervenção do mercado. As regras do mercado vão pautar o futuro da educação e das escolas no Estado. Nesta lógica, escolas que “atrapalham” metas, que derrubam a “competitividade” tenderão a ser eliminadas pelas organizações sociais em sucessivos processos de reorganização da rede.

Gawryszewski; Motta; Putze (2017) constata que a gestão privada de escolas públicas da Educação Básica é um novo mercado que se cria com a tutela do Estado e conferem destaque ao processo de privatização das redes estaduais de ensino de Goiás e Mato Grosso. Trata-se de uma tendência que vem crescente em outras redes e que são difundidas como propostas inovadoras e salvacionistas em prol da melhoria da “qualidade” do ensino. “Incide numa conjuntura de crise estrutural do capital que (...) reverbera com voracidade seu ciclo recessivo no Brasil, tornando visíveis as contradições inerentes do sistema do capital” (Ibidem; p.3).

Um processo privatista que, de fundo, não está relacionado com a “crise” econômica, mas faz parte de um projeto de desmantelamento do setor público e de desresponsabilização do Estado na garantia da educação como direito social.

Disponibilidade de trabalho mais flexível, inflexibilidade do capital: disciplinando a força de trabalho para a resiliência

Nesse contexto de retrocesso do retrocesso, declaradamente em prol do capital, o controle social é fundamental, a fim de bloquear possíveis tensões. A necessidade insaciável de expansão do capital exige incessantes manobras de ataque à classe trabalhadora, com isso, as contradições se exacerbam. Para Fontes (2017):

Isso envolve assumir, de maneira mais incisiva, processos educativos elaborados pelo patronato, como o empreendedorismo e, sobretudo, apoiar resolutamente o empresariado no disciplinamento de uma força de trabalho

para a qual o desemprego tornou-se condição normal (e não apenas mais ameaça disciplinadora).

[...] procurando adequar os seres sociais às necessidades específicas – e exigências – do capital, preparando-os para uma disponibilidade a mais flexível possível, frente à inflexibilidade crescente das exigências do capital (...). (FONTES, 2017, p.49-50)

Recordemos que Viviane Senna, Presidente do Instituto Ayrton Senna, foi convidada, em 2012, pela Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) para compor a rede NetFWD – “fórum internacional que reúne (...) institutos e fundações capazes de inspirar propostas inovadoras para a atuação social privada (...). O Instituto Ayrton Senna, única organização brasileira participante do grupo fundador, foi convidado por sua atuação e produção de conhecimento na área da educação” (GIFE, 2012, s/p). Neste mesmo ano, a ex-Secretária de Educação Municipal do Rio de Janeiro, Cláudia Costin assumiu a pasta de Educação do Banco Mundial (BERTOLUCCI, 2014, s/p). Hoje, o Instituto Ayrton Senna está à frente do Programa Solução Educacional realizado na rede estadual do Rio de Janeiro. E Cláudia Costin coordena o Centro de Inovação em Políticas Educacionais (CEIP) na FGV do Rio de Janeiro e é colunista de educação na Folha de São Paulo. Ambas defendem um processo educativo que desenvolva habilidades socioemocionais que envolvam a formação do “trabalhador resiliente”.

A concepção de “trabalhador resiliente” presente nos documentos da OCDE (2011; 2015) e no Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2014) se apresenta como elemento *empoderador* para a classe trabalhadora, ao se tornar apta para agir de forma positiva em situações de “vulnerabilidade social”. A tese da OCDE (2015) é a de que o “trabalhador resiliente” tem o “poder” de impulsionar o “progresso social”.

No processo de formação do “trabalhador resiliente”, inscrito no Programa Solução Educacional da rede estadual do Rio de Janeiro, este adquire habilidades socioemocionais que promovem atitudes positivas diante de circunstâncias adversas. São competências “como empatia, liderança, iniciativa e resiliência”, como definiu Cláudia Costin em entrevista para Carta Capital (VILLAS-BÔAS, 2017, s/p).

Para Chaves (2017):

[...] o desenvolvimento de competências socioemocionais, em especial a resiliência, é apresentado como um caminho para a superação de

adversidades sociais que o mercado produz através de ações positivas, reduzindo as questões socioeconômicas a noções frágeis como “força de vontade” e “esforço” individual (CHAVES, 2017, p.3).

O “espírito” colaborador, solidário, tolerante..., que também faz parte das competências socioemocionais, recai sob a capacidade de o indivíduo se adaptar à inflexibilidade das exigências do capital e gerar valor sobre este fator de produtividade: capital social (MOTTA, 2012; CHAVES, 2017).

A questão da resiliência denota que os setores dominantes estão atuando no sentido de educar a juventude para a situação de precariedade e vulnerabilidade do mercado de trabalho no Brasil. A leitura da reforma trabalhista (Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017) institucionaliza o trabalho intermitente, a terceirização das atividades fins e a prevalência do negociado sobre o legislado. Doravante, o trabalho precário, vulnerável, indigno, característicos do trabalho informal, agora é trabalho regulado. As perspectivas de carreira, de um trabalho que possa permitir progressão de atividades, foram enterradas junto com a maior transformação da CLT desde a sua criação. Trata-se, por conseguinte, de socializar a juventude para a adversidade e, nesse sentido, a resiliência, a capacidade de adaptação à vulnerabilidade, torna-se um elemento axial da nova conformação do mundo do trabalho. Nesse contexto, basta o professor/instrutor/tutor imbuído do *ethos* da formação para o trabalho simples, precário e desqualificado.

Considerações finais: a história sempre está aberta ao tempo

Reunindo as notícias, podemos observar que a formação do professor é central, sobretudo, para ajustar o trabalho docente às novas diretrizes, nas quais, conforme pronunciou a deputada Dorinha, não caberia mais aquele tipo de professor especializado em área de conhecimento. Como já ressaltava Kuenzer (1999, apud Silva, 2013), no contexto das políticas neoliberais, o trabalhador brasileiro não precisa de uma formação sólida ou qualificada, pois, muito provavelmente, estará empregado desempenhando tarefas simples ou na informalidade ou, ainda, desempregado. Nesse sentido, complementa Silva (2013; p.7) analisando a precarização do trabalho docente de novo tipo, “...é necessário apenas transmitir um mínimo de sociabilidade para a convivência em sociedade”, para tal, “precisa-se apenas de um professor que possa cumprir tarefas” – talvez aquelas prescritas nos materiais didáticos de formação de professores que serão comprados com recursos públicos pelo novo PNL D e financiados pelo Banco Mundial.

No tocante aos conteúdos escolares, o conhecimento necessário é realmente o básico. O importante é desenvolver habilidades e competências para que a massa de trabalhadores se disponibilize às mais flexíveis formas de empregabilidade.

Com efeito, a ciência contemporânea redimensiona as fronteiras entre as disciplinas, possibilitando crescente imbricação de métodos, conceitos e problemáticas científicas. As principais problemáticas sobre os dilemas da humanidade são, essencialmente, interdisciplinares.

Temas como o futuro dos recursos hídricos, soberania alimentar, novas fontes de energia renovável, as mudanças climáticas globais, a proliferação de arboviroses, os problemas culturais, em um contexto de crescente hegemonia de grandes corporações sobre os bens simbólicos, notadamente por meio das tecnologias da informação, as questões urbanas que exigem novas miradas sobre a moradia, transporte, saúde e educação, todos esses desafios, entre tantos outros, exigem uma formação científica, histórico-social, artística e cultural integrada e complexa.

O sentido das “reformas” em curso é inteiramente outro: estabelece a profissionalização precoce, sonega conhecimentos científicos, por meio de especialização prematura do percurso educacional da juventude já no ensino médio e, como corolário, aprofunda, em níveis inéditos e preocupantes, a expropriação do trabalho docente. É necessário apontar que tais medidas são congruentes com os drásticos cortes no orçamento da ciência e tecnologia, cujo orçamento em 2017 corresponde a pouco mais de um quarto do existente em 2013. São igualmente afins aos inclementes cortes no orçamento das universidades federais, cortes de tal magnitude que podem levar o sistema federal a completo colapso.

Como apontado, essas contrarreformas não podem ser compreendidas em toda sua extensão, desvinculadas da reforma trabalhista e do intento de reforma da previdência, nem, tampouco, do aprofundamento do modelo extrativista em curso, como se depreende das ações do atual governo nos domínios ambiental e da função social da terra (na prática, uma conquista constitucional que virou letra morta), assim como da ofensiva contra os camponeses e povos indígenas.

As notícias aqui comentadas são, por conseguinte, crônicas sobre o aprofundamento do capitalismo dependente no Brasil. Fazem parte de uma reforma não consentida do Estado e de reajustes da economia brasileira em prol da adaptação subordinada às exigências do núcleo do sistema de Estados.

As lutas em defesa da educação pública assumem, nesse escopo, nova dimensão, pois, necessariamente, inscritas nos dilemas estratégicos das forças democráticas e da esquerda socialista. As recentes Ocupações de escolas em todo país confirmam que a juventude trabalhadora está captando os sinais desses brutais retrocessos. As lutas dos trabalhadores da educação igualmente estão temperando suas necessárias demandas econômico-corporativas com a agenda política mais geral. A história sempre está aberta ao tempo. A formação crítica dos trabalhadores da educação, assume, assim, um lugar crucial. O desafio de ampliar as lutas em prol da educação pública não mercantil para outros setores da classe trabalhadora é, por tudo isso, dimensão prioritária da estratégia de luta dos que vivem do próprio trabalho e são explorados.

Referências

ANTUNES, André; JUNIA, Raquel. Ensino Médio subtraído. **Revista Poli: Saúde, Educação e Trabalho**. V. IX, N. 48, nov./dez., 2016 (p. 6-15).

BARRETO, Raquel Goulart; AUTOR. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D.A. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

_____. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. In: **Educação & Sociedade**. Dossiê: Globalização e educação: precarização do trabalho docente. (Parte II). Vol. 25. Nº. 89. São Paulo: Cortez, Campinas, CEDES, 2004.

BERTOLUCCI, Rodrigo. Paes confirma saída de Claudia Costin da Secretaria de Educação. **O Globo**, 19/03/2014. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/paes-confirma-saida-de-claudia-costin-da-secretaria-de-educacao-11924489>>. Acesso: 20/03/2014.

BRASIL. **Medida Provisória nº 785**, de 6 de julho de 2017a. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Mpv/mpv785.htm. Acesso: 29 de julho de 2017

_____. **Decreto nº 9.098** de 18 de julho de 2017b. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm. Acesso: 27 de julho de 2017.

CHAVES, David. **Hegemonia empresarial nas políticas públicas de educação estadual do Rio de Janeiro**: o programa "Solução Educacional para o Ensino Médio" do Instituto Ayrton Senna. Projeto de Doutorado. 2017. P. 32. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CRUZ, Márcia Maria. Desinteresse cresce e faltam 170 mil professores na educação básica do país. **O Estado de Minas**, 20/08/2015. Disponível em: <<http://bit.ly/2r0XT1p>>, acesso em 20/08/2017.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. In: MOTTA, Vânia C.; PEREIRA, Larissa D. (Orgs). **Educação e Serviço Social: subsídios para uma análise crítica**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017 (Coletânea Nova de Serviço Social; p.159-186).

_____; TRICHES, Jocemara. Reconversão, alargamento do trabalho docente e Curso de Pedagogia no Brasil. In: VII Seminário Redestrado Nuevas Regulaciones en América Latina, 2008, Buenos Aires. **Anais** (CD ROM) VII Seminário Redestrado. Buenos Aires: AGENCIA; UBA, 2008a.

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Revista Marx e o Marxismo**. V.5, n.8, jan/jun, 2017 (p. 45-67).

FREITAS, Luiz Carlos. Paraíba: 70 escolas do campo na privatização. **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**, em 31/07/2017. Disponível: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/07/12/paraiba-70-escolas-do-campo-na-privatizacao/>. Acesso: 15 de julho de 2017.

_____. Paraíba privatiza rede estadual. **Avaliação Educacional - Blog Do Freitas**, 11/07/2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/07/11/paraiba-privatiza-rede-estadual/>, acesso em 12/07/2017

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, Campinas, CEDES, V.33. N. 119. P. 379-404, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; MOTTA, Vânia C.; PUTZKE, Camila. Gestão privada de escolas públicas da Educação Básica: um novo mercado sob a tutela do Estado. **Revista Práxis Educativa**. V.12, n.3, 2017.

GIFE - Grupo de Institutos Fundações e Empresas. **Instituto Ayrton Senna integra fórum da OCDE de políticas para o desenvolvimento**. 25/10/2012. Disponível em: <<https://gife.org.br/instituto-ayrton-senna-integra-forum-da-ocde-de-politicas-para-o-desenvolvimento/>>, acesso em 12/05/2014.

GOMES, Thayse. **Contratação de professores temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil**: implicações para a categoria docente. Dissertação de Mestrado. 2017. P. 302. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

LEHER, Roberto; VITTÓRIA, Paolo; MOTA, Vânia C. "Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil". **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. V. 9. N.1, p. 14-24, 2017.

MARX, Karl. **Capítulo VI** (Inédito). São Paulo: Centauro, 2004.

MATUOKA, Ingrid. Sem debate, governo altera PNLD. **Centro de Referências em Educação Integral**, 26/07/2017. Disponível: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/sem-debate-governo-altera-pnld/>>. Acesso: 27/07/2017.

MEC. **Ministério da Educação vai buscar apoio para implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília (DF): 17/07/2017. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=51871>>. Acesso: 18 de julho de 2017.

MIRANDA, Kênia. O trabalho docente na acumulação flexível. GT 9 – Trabalho e Educação. 28ª Reunião anual da ANPED. **Anais**. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em jul 2007.

MOTTA, Vânia C. Mais do menos: educação no governo Temer. **Blog Junho**. 8 de junho de 2017. Disponível: <http://blogjunho.com.br/mais-do-menos-educacao-no-governo-temer/>. Acesso: 29 de julho de 2017.

_____. **Ideologia do Capital Social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012.

_____. Educação como caminho, mas qual? Todos pela Educação ou em Defesa da Escola Pública? In: BERTUSSI, Guadalupe T. & OURIQUES, Nildo. **Anuário educativo brasileiro**: visão retrospectiva. Instituto de Estudos Latino Americanos (IELA), Universidade Federal de Santa Catarina, São Paulo: Cortez, 2011.

OCDE-ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Competências para o Progresso Social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

_____. Como alguns estudantes superam as dificuldades do ambiente socioeconômico. **PISA em Foco**. OCDE, junho, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**. V. 25, n. 89, Set./Dez. 2004 (p. 1127-1144).

PEREIRA, Larissa D. *et alli*. Ensino superior mercantilizado e seus impactos para o perfil profissional do Serviço Social. In: MOTTA, Vania C.; PEREIRA, Larissa D. (Orgs). **Educação e Serviço Social: subsídios para uma análise crítica**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017 (Coletânea Nova de Serviço Social; p.187-209).

PREALC. Programa de Reforma Educativa da América Latina e Caribe. PRELAC, uma trajetória para Educação para a Todos. Panorama Socioeducacional: cinco visões sugestivas para a América Latina e Caribe. **Revista PRELAC**. Santiago: Escritório Regional de Educação da Unesco para a América Latina e Caribe. Ano 1, N. 0, agosto de 2004.

PNUD. PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Relatório do Desenvolvimento Humano 2014. **Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência**. PNUD, 2014.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**. V. 10. N. 20, 2015 (p. 89-114).

SILVA, Amanda M. Intensificação e precarização do trabalho docente na Rede Estadual do Rio de Janeiro: a iniciativa privada na educação. VI Jornada Internacional de Políticas Públicas. **Anais**. São Luiz: Universidade Federal do Maranhão, 2013.

_____. **Tempo e Docência. Dilemas, valores e usos na realidade educacional**. Jundiá: Paco Editorial, 2017.

VILLAS-BÔAS, Marcos de Aguiar. Cláudia Costin: "A educação no Brasil não ensina a pensar" - Entrevista. **Carta Capital**, 30/01/2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/vanguardas-do-conhecimento/claudia-costin-a-educacao-no-brasil-nao-ensina-a-pensar>>. Acesso em 30/06/2017.

Recebido em 03/08/2017

Aprovado em 17/08/2017

MAIS TRABALHO EM BUSCA DE MAIS SALÁRIO: a mercantilização do trabalho docente na UFPA¹

André Rodrigues Guimarães²
Vera Lúcia Jacob Chaves³

RESUMO: O objetivo do artigo é analisar como a busca por complementação salarial relaciona-se com a intensificação e a mercantilização do trabalho docente na Universidade Federal do Pará. Considera-se que o trabalho docente universitário passa por um processo de redefinição em função da política de ampliação do espaço privado-mercantil e da expansão de cursos e matrículas sem aumento de recursos financeiros e humanos na mesma proporção. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com oito docentes, cuja análise foi fundamentada em Bakhtin, por considerar o discurso em sua manifestação ideológica, na condição de construção histórica e dialética. Em suma, os docentes, em função da necessidade de melhorias salariais, buscam recursos extras, o que implica, necessariamente, em mais-trabalho e na mercantilização da universidade pública.

Palavras-chave: Trabalho Docente – Intensificação do Trabalho – Condições de Trabalho – Complementação Salarial.

¹ Esse texto é uma versão revista do trabalho originalmente apresentado sob o título “*Intensificação do trabalho docente: análise das condições de trabalho e complementação salarial*”, no XI Seminário Internacional de la Red Estrado, realizado na Cidade de México, em novembro de 2016. As modificações feitas desta versão decorrem dos debates ocorridos na exposição do mesmo durante o evento.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Amapá (UFAP). Atua como professor Adjunto de Política Educacional na UFAP, exerce a função de Vice-Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolve pesquisas na área de Políticas Públicas Educacionais, com estudos específicos em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Superior. Integra a rede de pesquisadores Universitas/BR, é associado à ANPEd e ANPAE. E-mail: andre_unifap@yahoo.com.br

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, com Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa e Pós-Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua como professora Associada da Universidade Federal do Pará (UFPA), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, exercendo a função de Vice-Coordenadora. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES/UFPA), desenvolve pesquisas na área de Políticas Públicas, com ênfase em Educação Superior. É vice-presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), integra a rede de pesquisadores Universitas/BR, o Fórum de Gestores de Ensino Superior (FORGES) e a REDESTRADO. É bolsista produtividade do CNPq, nível 2. E-mail: veraluciajacob@gmail.com

MORE WORK IN SEARCH FOR BETTER WAGE: the commercialization of the teaching work at UFPA

ABSTRACT: The aim of this paper is to analyze how the search for wage supplementing is related to the intensification and the commercialization of the teaching work at the Federal University of Pará, Brazil (UFPA). It is considered that the university teaching work is going through a process of redefinition due to the policy of amplification of the private-commercial space and the expansion of courses and enrollments without increasing financial and human resources in the same proportion. The research was performed by means of interviews with eight professors and the analysis was founded in Bakhtin considering the discourse on its ideological manifestation, on the condition of historical construction and dialectics. Summarizing, the professors, needing better wages, are in search for extra resources, what takes, necessarily, to more work and to the commercialization of the public university.

Keywords: Teaching Work – Intensification of Work – Work Conditions – Wage Supplementing.

Introdução

Está em curso um processo de redefinição do trabalho docente na universidade pública. Isso é parte do movimento global de mudanças no mundo do trabalho, decorrente da reestruturação produtiva capitalista, com a ampliação do espaço privado-mercantil. Diante do regime de acumulação flexível e do neoliberalismo, os docentes universitários são negativamente afetados no desempenho de suas funções laborais (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006).

O contingenciamento de recursos impostos pelo governo federal nos orçamentos das Universidades federais, ao mesmo tempo em que expandiram as matrículas e cursos, tem repercutido diretamente nas condições de trabalho dos docentes que foram intensificadas e precarizadas, com salas superlotadas e sem os recursos necessários para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Com isso, passa a fazer parte da rotina dos professores a busca por recursos extras que lhe permitam desenvolver seu trabalho e complementar sua renda e, conseqüentemente, acabam sendo responsabilizados pela garantia das condições necessárias para seu próprio trabalho.

Com a política macroeconômica do país, orientada pelos interesses do capital em crise estrutural, os salários dos professores são desvalorizados não acompanhando o índice inflacionário da economia do país, implicando em perdas reais no poder aquisitivo e, nesse sentido, o processo de intensificação em curso, especialmente em atividades com remuneração extrassalarial, constitui-se em

mecanismo de garantia de melhores condições de vida para os docentes. Como destaca Bosi (2010), essa complementação salarial não está mais restrita aos cursos de especialização e às consultorias profissionais, existindo “uma diversificação de fontes de renda que afetou as atividades de ensino, pesquisa e extensão, gerando um contexto no qual estes serviços ‘temporários’ passam a ser a prioridade do docente.” (BOSI, 2010, p. 13).

Para verificarmos a manifestação desse movimento na Universidade Federal do Pará (UFPA), realizamos uma pesquisa, em 2013, envolvendo 8 (oito) docentes, por meio de entrevista semiestruturada, na qual procuramos identificar como esses sujeitos compreendem e interagem com as mudanças em curso que afetam o seu trabalho⁴. Os sujeitos participantes da pesquisa foram selecionados a partir de 4 (quatro) critérios gerais: regime de trabalho de dedicação exclusiva; atuação contínua em cursos de graduação; tempo de serviço na instituição superior a 15 (quinze) anos; titulação em nível de doutorado. Na seleção dos entrevistados buscamos ainda os docentes com atuação em distintas funções na universidade, selecionando os que atuavam em cursos de especialização autofinanciados, em programas pós-graduação *stricto sensu*, em projetos financiados por empresas privadas, em *campi* do interior, em ações de extensão universitária, em programas específicos (com recebimento de bolsas), em cursos de ensino à distância e, ainda, com envolvimento sindical.

Para analisar a fala dos docentes fundamentamo-nos em Bakhtin (2010). Dessa forma, consideramos o discurso em sua manifestação ideológica, na condição de construção histórica e dialética. Assim, compreendemos que os sujeitos constituem-se, desenvolvem-se, comunicam-se e constroem representações a partir das condições materiais de suas existências. Em tal perspectiva, “o ideológico enquanto tal não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas. Seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos criados pelo homem” (BAKHTIN, 2010, p. 35).

No presente texto analisamos especificamente como o processo de intensificação do trabalho docente tem relação com a precarização das condições laborais e a desvalorização salarial desses sujeitos. Nosso objetivo principal consiste em analisar como a busca por complementação salarial relaciona-se com a intensificação e a mercantilização do trabalho docente na UFPA. As reflexões aqui apresentadas partiram das seguintes questões: como os professores avaliam

⁴ Para garantir o anonimato dos entrevistados, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cada participante será chamado de “Docente”, seguido de letras do alfabeto: A, B, C, D, E, F, G e H

as condições infraestruturais físicas e pedagógicas para o trabalho docente no contexto de expansão da UFPA? Como avaliam suas condições salariais ao longo dos anos?

Antes de analisarmos as considerações dos docentes sobre essas questões, abordaremos sinteticamente o contexto e as mudanças em que se insere o trabalho docente universitário na atualidade.

Trabalho docente universitário no contexto privado-mercantil

Com a crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2002), redefine-se a organização produtiva, intensificando o intercâmbio comercial, cultural e comunicacional. Trata-se de processo desigual e contraditório na consolidação da globalização econômica, comercial e, também, do mundo do trabalho (IANNI, 2010). Dentre as características desse movimento está o regime de acumulação com predominância financeira, “na qual o capital portador de juros está localizado no centro das relações econômicas e sociais” (CHESNAIS, 2005, p. 35). Outra característica central é o avanço científico, tecnológico e informacional, caracterizando uma nova revolução industrial, da informática ou da microeletrônica.

Diferentemente da primeira revolução industrial, que operou a transferência das funções manuais para as máquinas, essa nova revolução transfere para as máquinas as próprias operações intelectuais, razão pela qual esta época é também chamada da “era das máquinas inteligentes”. Nesse processo, a capacidade produtiva do trabalho humano inegavelmente atinge proporções ilimitadas. A produção automatiza-se, isto é, se torna autônoma, auto-regulável, o que permitiria liberar o homem para a esfera do não-trabalho, possibilitando o cultivo do espírito através das artes, das ciências, da filosofia e do desfrute do tempo livre. (SAVIANI, 2004, p. 21).

Tais mudanças redefiniram o conjunto das relações sociais e formativas na perspectiva de consolidar a reprodução ampliada do capital, que atinge dimensões globais e invade outras dimensões da vida. O sistema do capital, como destaca Mézáros (2007, p. 68), para além de sua dimensão material, “penetra no mundo das artes, no mundo da religião e das igrejas, governando as instituições culturais da sociedade. Não é possível pensar em nenhum aspecto de nossa vida que não seja, nesse sentido, controlado pelo capital sob as circunstâncias presentes.”

Ao buscar recuperar as taxas de lucros proporcionadas pela conjugação da organização produtiva rígida, cujo maior exemplo foi o padrão fordista-

keynesiano, com forte intervenção estatal na economia e nas políticas sociais, imputa-se ao capital a necessidade de reformulações na cadeia produtiva e também no papel econômico-social desempenhado pelo Estado. Como destaca Antunes (2002), a crise estrutural acentua a lógica destrutiva do capital com a crescente necessidade de consolidação de estruturas produtivas flexíveis e a instituição, por parte do Estado, de políticas antissociais de cunho neoliberal. Nesse sentido, para a produção/reprodução do capital, faz-se necessário, com aval do Estado, reconfigurar o mundo do trabalho, flexibilizando-o, para aumentar a produtividade dos trabalhadores.

O Estado crescentemente isenta-se da garantia de políticas sociais, colocando-as na esfera do mercado e da sociedade civil. Isso tem significado a defesa do livre mercado como controlador das relações mercantis e da ampliação do comércio internacional, com a efetivação das políticas neoliberais. Para efetivação dessa política em todo o planeta, organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, passam a estabelecer diretrizes para a modernização das nações periféricas aos novos desígnios burgueses. Os Estados capitalistas, centrais e periféricos, ajustam-se às necessidades expansionistas da acumulação flexível.

Em síntese, as proposições neoliberais defendem o livre mercado, exaltam o privado, “a responsabilidade individual e a iniciativa pessoal e procuram destruir a mão morta do governo incompetente, burocrático e parasitário que nunca faria o bem mesmo se fosse bem-intencionado, o que raramente é”. (McCHESNEY *apud* APPLE, 2003, p. 21). Nesse sentido, os governos devem atuar exatamente para garantir o funcionamento do livre mercado e somente em casos excepcionais seria permitida, temporariamente, maior intervenção estatal (FRIEDMAN, 1982).

Alicerçado nos preceitos neoliberais, os governos aprofundam a privatização educacional, seja por meio do incentivo direto ao mercado ou pela adoção de medidas mercantis na esfera pública. Em tal contexto, a educação formal, principalmente a superior, é colocada na lógica do mercado: ao Estado cabe apenas o papel de gerenciador da política educacional. Busca-se então destruir a noção de educação como direito social e colocá-la na condição de serviço público não-exclusivo do Estado. No Brasil, esse processo ganha materialidade a partir da década final do século passado, principalmente com a aprovação da Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Isso tem implicado na intensificação da privatização da educação superior.

Mecanismos legais vêm sendo instituídos para privatizar este nível de ensino em dois sentidos. Primeiro, por meio da proliferação de Instituição de Ensino

Superior (IES) e a expansão das matrículas privadas. Segundo, com a adoção de mecanismos mercantis nas IES públicas. Assim, por um lado, flexibiliza-se a legislação para dar maior liberdade à expansão de instituições privadas, com a concessão de isenções fiscais; por outro, medidas legais e orçamentárias são tomadas no sentido de viabilizar um processo de privatização interno das instituições públicas, principalmente por meio da criação de Fundações Privadas de Apoio às Universidades Públicas; do estabelecimento de parcerias com empresas privadas e de cobranças de taxas e mensalidades de alunos e outros “usuários”.

Como parte desse processo transpõem-se para as universidades públicas a lógica de gestão e captação de recursos das instituições privado-mercantis. Isso desencadeia movimentos de privatização da universidade pública, como alerta Chaves (2005, p. 129), com “diferentes mecanismos, dentre os quais destacamos: criação de fundações de direito privado; cobranças de taxas e de mensalidades em cursos de pós-graduação; corte de verbas para infraestrutura; cobranças pela prestação de serviços, entre outras”.

Sguissardi (2009) ao discutir a expansão da educação superior privada no Brasil destaca que no contexto neoliberal há uma proliferação de instituições de cunho privado-mercantil, que objetivam fundamentalmente o lucro na oferta do ensino superior. Para esse autor, essas instituições diferenciam-se de outras do setor privado, especialmente as confessionais, que tem como foco central a educação superior. Em nossa avaliação entendemos que também nas universidades públicas é crescente a utilização de mecanismos do mercado educacional, típico das instituições privado-mercantis, ou seja, está em curso a “privatização-mercantilização” da universidade pública.

Essas mudanças, ainda que não imediatamente, vêm provocando modificações no trabalho dos professores universitários. Estudos evidenciam que tal processo tem uma série de consequências negativas para o trabalho docente: maior controle e regulação externa; intensificação e precarização; crescente exploração e alienação; desistência e adoecimento físico e psicológico; maior submissão aos interesses do mercado capitalista.

Como expressa Naidorf (2005), diante das transformações ocorridas na produtividade capitalista e, conseqüentemente, da expansão de políticas de Estado de cunho neoliberal, há uma mudança na “cultura acadêmica” até então vigente na universidade. Em estudo realizado com pesquisadores que atuam em universidades públicas argentinas, essa autora percebe um processo de privatização do conhecimento público produzido, alterando substancialmente a

concepção da função social da universidade e o trabalho docente. Nessa mesma perspectiva, Maués (2005) destaca o que chama de “cultura do desempenho” que vem direcionando as atividades dos docentes universitários.

As mudanças que estão se processando no trabalho docente podem dar ao mesmo uma outra natureza, alterando suas funções, flexibilizando-o e precarizando ainda mais as relações de trabalho, com mudanças substanciais nos direitos trabalhistas conquistados por meio de grandes mobilizações e lutas. A chamada cultura do desempenho, que é introduzida a partir da concepção de avaliação adotada pelo governo, vem levando os docentes a centrarem suas agendas nos indicadores estabelecidos pelas comissões de avaliação, deixando de lado as atividades que não estejam relacionados com os indicadores de desempenho. (MAUÉS, 2005, p. 14).

Em suma, os estudos apontam que o trabalho docente no ensino superior passa por processos de modificações. Dentre as características desse movimento está a ênfase no professor empreendedor “no ensino superior público, como forma de acrescentar outras fontes de renda ao seu salário e/ou melhorar as condições de trabalho, via pesquisa científica, venda de serviços, consultorias, entre outros mecanismos” (LÊDA, 2006, p. 9).

Passemos então a analisar como os professores da UFPA compreendem, denunciam e assimilam esse processo, considerando a intensificação do trabalho como decorrência das precárias condições laborais e principalmente na busca por complementação salarial.

Infraestrutura física e pedagógica

Os docentes entrevistados enfatizam que as condições infraestruturais da UFPA não são adequadas para o bom desenvolvimento de suas atividades. Essa questão foi abordada pelo conjunto dos docentes que, em maior ou menor grau, destacaram as precárias condições que enfrentam no exercício de suas funções, especialmente no contexto de expansão de cursos e matrículas. Como expressa o Docente H, “nós duplicamos [na UFPA] a quantidade de alunos e a infraestrutura aumentou uns 20%, 30%, no máximo 50%”. Essa compreensão é reforçada pela observação do Docente C: “nos diversos Cursos, diversos Institutos, você tem uma expansão dessa estrutura (novos prédios, novos laboratórios sendo construídos...), só que isso é numa velocidade muito menor do que a velocidade da expansão [de *Campi*, Cursos e matrículas] da universidade”.

A Docente E, que atua no Instituto de Ciências da Arte (ICA), destaca que o prédio do Instituto tem a mesma estrutura desde sua construção, quando havia

apenas um Curso de graduação vinculado ao Centro de Letras e Artes, que posteriormente foi dividido em ICA e Instituto de Letras e Comunicação (ILC):

[...] esse prédio, por exemplo, que a gente está ocupando aqui há quase (eu acho que a gente ocupa aqui desde 99) 15 anos, foi construído para dividir ainda quando era Educação Artística: ao lado direito Música, ao lado esquerdo Artes Plásticas. Depois mudou para ICA e nós ficamos aqui, continuamos do lado direito do prédio. Mas esse prédio aqui, por exemplo, ele não atende as nossas necessidades de Curso de Música: não tem tratamento acústico, já não tem espaço pra todas as atividades que o novo projeto pedagógico trouxe [...]. Então, a gente sempre trabalha assim meio arranjado. (DOCENTE E).

Com a mesma insatisfação, o Docente F, lotado no Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICEN), diz que o prédio principal do Instituto tem 41 anos de existência e que há partes, em construção de madeira, que precisam de reformas, nunca realizadas desde a sua implantação. O professor ainda destaca que a parte da fiação elétrica do prédio é perigosa, correndo risco de incêndio: “Esses fios todos por aqui [aponta para a fiação elétrica exposta em sua sala de pesquisa, onde foi realizada a entrevista], quando eu saio daqui eu desligo tudo, com medo de ter um incêndio aqui. Eu já presenciei um princípio de incêndio nesse prédio aqui, nos tempos em que tinham uns fios por baixo de uns rodapés”.

Ainda que apontem melhorias na infraestrutura, ocorridas a partir do REUNI⁵, todos destacam que a expansão físico-estrutural da Instituição é bastante inferior à expansão dos cursos e matrículas. Conforme destaca o Docente C, isso gera contradições e conflitos “como é o caso dos alunos do curso de Cinema e mesmo os de Comunicação que paralisaram as suas atividades agora no mês de junho desse ano simplesmente porque não tinham prédio, não tinham sala para estudar”. Além disso, continua o entrevistado, no “caso dos estudantes de Cinema sequer tinham uma câmera fotográfica, então, imagina um curso de Cinema não ter uma câmera fotográfica”.

Para o Docente H, o problema maior da questão estrutural está nos equipamentos dos laboratórios, visto que em alguns casos, como nos cursos de Engenharia, os equipamentos têm custos elevados e não são satisfatoriamente disponibilizados pela Instituição. Essa situação de condições precárias nos

⁵ O REUNI foi o Programa de apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, criado pelo governo Lula por meio do Decreto Presidencial 6.096/2007, com vigência de 5 anos, teve como meta central a expansão das matrículas nas Universidades federais, com o melhor aproveitamento da estrutura física e aumento na contratação de docentes e técnico-administrativos.

laboratórios também é apontada pela Docente B, que atua em um *Campus* do interior, e pelo Docente G, que atua em Belém.

Em tal contexto, os Docentes G e H destacam que muitos dos materiais utilizados em laboratórios e nas salas de aulas são produzidos pelos próprios professores e estudantes:

Então, em termos de laboratório melhorou, mas ainda estão muito aquém de nos deixar competitivos em relação a outras universidades. E vem a pergunta: “Porque mesmo assim temos tido bons resultados?” Por causa de alguns abnegados que procuram, na falta de equipamentos, produzir equipamentos. Isso aqui [mostra para equipamentos no laboratório], por exemplo, se for comprar isso aqui é caríssimo, isso aqui foi gerado a partir de TCC, isso aqui é usado hoje em dia nas salas de aula [...]. Então, aqui nos laboratórios, no nosso laboratório em particular e eu creio que muitos outros, muitas coisas são produzidas artesanalmente em trabalhos pra suprir equipamentos que a gente não tem condições de comprar. (DOCENTE H).

Assim, as precárias condições laborais também exigem dos professores maior uso da sua “criatividade”. A intensificação do trabalho perpassa, assim, por um envolvimento intelectual, proativo, aos interesses hegemônicos, mas também por um trabalho “artesanal”. É, em tal contexto, que as orientações formativas dominantes enfatizam a necessidade de um professor “reflexivo”, capaz de agir na adversidade para responder “criativamente” aos problemas práticos.

Especificamente sobre as condições de trabalho nos *Campi* do interior, os Docentes B e D ressaltam que ainda faltam condições mínimas para o desempenho de seus trabalhos. Reclamam, especialmente, dos acervos bibliográficos, das condições de acesso à internet, da precariedade de laboratórios e até mesmo de salas de aulas que comportem todas as turmas dos cursos regulares e intervalares, especialmente com a expansão de cursos e matrículas: “[...] Aumenta o número de cursos, aumenta o número de turmas e a gente tem que usar as dependências das escolas públicas, levar nossos alunos para as escolas públicas. [...]” (Docente B).

Esse processo de expansão também se dá com a transformação de *Campi* da UFPA em novas universidades, como aconteceu com a UFOPA (Universidade Federal do Oeste do Pará) e UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará). O impacto desse processo é destacado pelo Docente C: “[...] são universidades que funcionam sem espaço físico, é o caso da UFOPA e de outras universidades novas criadas. [...]”. Ainda sobre essa questão da expansão das matrículas no interior, o Docente destaca que há cursos que funcionam em condições precárias de corpo docente e de espaço físico, com é o ocorreu com “[...] Engenharia Mecânica do *Campus* de Tucuruí da UFPA, que o curso na terceira ou

quarta turma funcionava com três professores, [...] numa estrutura precária, era uma espécie de escola que foi transformada em *Campus* da Universidade”. Entretanto, como destaca o Docente D, mesmo sem as condições adequadas os *Campi* do interior já tem uma estrutura melhor hoje, especialmente, a partir do Reuni, visto que antes não se tinha nem mesmo espaços, além das escassas salas de aula, para que os professores pudessem permanecer na universidade para descansar ou fazer alguma atividade de planejamento, pesquisa, ou mesmo de orientação aos seus estudantes.

Outra questão que chama atenção para o trabalho docente no interior do estado diz respeito às condições estruturais dos cursos do PARFOR⁶. O Docente F, que trabalha como supervisor nesse Programa, diz que os cursos funcionam em escolas públicas, em péssimas condições. Como exemplo dessa situação, o docente diz que diante da ausência de laboratórios de informática com acesso à internet, já usou recursos particulares para aluguel de *lan house* pra suas aulas em computadores. Destaca ainda a inexistência de acomodação adequada para os professores de Belém, no deslocamento para os locais de ofertas no interior.

Cachoeira do Piriá, uma professora me contou que não tinha hotel onde ela ficar. Os alunos construíram uma cabana para ela dormir lá, atar a rede dela. “Isso já é quase heroína, eles têm que botar uma estátua pra ti”. Quem é que faria isso? [...] Fui para Itaituba, terrível, os hotéis todos têm escada e eu estava com o pé fraturado, as ruas todas esburacadas, eu tinha que andar do hotel para a escola, me esgueirando ali para não torcer o pé. Terrível as condições! (DOCENTE F).

Os docentes ainda ressaltam que a infraestrutura é bastante heterogênea na UFPA, seja na questão da estrutura física ou mobiliária. “Você tem Institutos que criaram prédios com uma estrutura muito boa, estrutura física muito boa. Outros Institutos que fazem as famosas “puxadinhas” e muitas das vezes com verbas próprias [...]” (DOCENTE A). Especialmente no âmbito da pesquisa, a infraestrutura que cada grupo possui, em termos de equipamentos de laboratório, computadores e mobiliário, depende da iniciativa dos professores. Como expressa a Docente B, há pesquisadores e áreas “privilegiadas” que sempre barganham mais recursos e infraestrutura, pois estão mais “adequados” à lógica da competitividade instituída na universidade. Situação semelhante é constatada pela Docente A: “Se o professor tem um projeto, com aquele projeto ele equipa sua

⁶ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), criado pelo governo federal em regime de colaboração entre a CAPES, os estados, municípios, Distrito Federal e Instituições de Educação Superior (IES) públicas que visam ofertar vagas em cursos de Licenciatura para professores da Educação Básica que atuam nas redes públicas de ensino.

sala. Se ele é coordenador de um Curso de Especialização, já tem facilidade pra mobilizar uma verba do Curso e comprar um armário, comprar uma impressora”.

Assim, identificamos que a ausência de condições adequadas para o seu trabalho faz com que os docentes procurem alternativas supridoras das demandas necessárias para o cumprimento de suas funções. Entretanto, não basta ser proativo, é preciso também atuar em áreas estratégicas de acordo com interesses por vezes alheios à própria universidade pública. O que em grande medida explica a heterogeneidade infraestrutural existente entre os Institutos, Cursos e Grupos de Pesquisas, é a maior aproximação com as áreas de interesses do mercado, das agências de fomento e do poder público. Dessa forma, como destaca Mancebo (2011) no atual contexto de diversificação do quadro docente na educação superior, fruto da também diversificada expansão, há no interior das universidades um conjunto de docentes “que buscam por própria conta financiamentos junto aos órgãos de fomentos e/ou na iniciativa privada, que conseguem manter condições de trabalho compatíveis, mesmo que a custos de bolsas e outros procedimentos.” (MANCEBO, 2011, p. 77). Ou seja, a garantia de condições de trabalho passa a depender também do seu empenho laboral e submissão aos ditames estabelecidos.

Essa questão, conforme apontam os entrevistados, envolve inclusive a construção de prédios com verbas dos cursos conveniados ou de Projetos específicos, elaborados pelos docentes no desempenho de suas novas funções acadêmicas. Isso leva os docentes, em muitos casos, a buscarem aproximação direta com os interesses do mercado e o estabelecimento de uma lógica competitiva, para a própria garantia do espaço físico. O Docente C aborda essa questão a partir das condições dos grupos de pesquisas:

[...] “o que é que faz com que dentro de uma mesma Faculdade ou Programa de pós-graduação dois grupos ter desempenho muito diferente?” Primeiro é a relação com o mercado e com o Estado, com os interesses do Estado [...]. O segundo é o produtivismo estabelecido a partir dos critérios das agências de qualificação. Então, [...] “cara” que não está assim, que tem outro padrão, que estabelece outro padrão de qualidade, que não é necessariamente o padrão estabelecido lá do *ranking* da qualificação *Qualis* da CAPES, esse “cara” está fora dessas estruturas de financiamento. É o que acontece. (DOCENTE C).

Para além do empenho pessoal e da ampliação de suas atividades laborais, também está em curso, na busca por melhorias nas condições de trabalho, a conformação do *ethos* acadêmico, o capitalismo acadêmico periférico (LEHER & LOPES, 2008). Em grande medida, para garantir condições físicas e pedagógicas

para o seu trabalho, os professores precisam ser produtivos e competitivos para “sobreviver” na cultura acadêmica mercantilizada.

Desse modo, para garantir condições de trabalho os professores são impulsionados a buscarem fora da universidade novos recursos no mercado e na esfera pública, incluindo articulações com programas e projetos do governo federal. Porém, há outro elemento a ser considerado também nesse processo: a busca por melhor condição de vida dos próprios docentes. Como veremos a necessidade de complementação salarial também é impulsionador da intensificação do trabalho docente.

Salário e complementação de renda

Outra questão abordada, unanimemente, pelos docentes entrevistados foram os baixos salários das universidades federais, associada à perda do poder aquisitivo ao longo dos anos em que atuam na UFPA. Além da precarização das condições infraestruturais, os professores percebem que os seus salários também são aviltados. O depoimento da Docente E indica essa situação:

Eu não sei assim matematicamente explicar, mas a minha sensação de poder aquisitivo aqui, como professora substituta, que eu entrei 1993, era uma sensação muito mais confortável do que a atual. Então, eu acho que teve muita perda salarial. Acho que esse salário que a gente recebe não corresponde ao volume de trabalho que a gente tem. Digamos que fosse com condições ideais de trabalho em termos de equipamentos e tudo mais, eu acho que já seria pouco e é menos ainda porque você trabalha e você tem que se desdobrar pra suprir uma carência de estrutura: estrutura de falta de corpo docente e de equipamentos. (DOCENTE E).

Para os professores, o baixo valor do salário que recebem não lhes permitem ter uma condição econômica estável, capaz de lhes assegurar tranquilidade em seus trabalhos. Como relata o Docente G, a maioria dos professores não consegue economizar (fazer uma poupança) ou ter direitos às férias, viajar com sua família e nem mesmo pagar as suas contas mensais. “Evidentemente que tem as exceções, mas a maioria trabalha pra tentar pagar as contas no fim do mês e às vezes não consegue pagar essas contas, não fecham as contas.” (DOCENTE G). Na mesma perspectiva, a Docente E complementa: “você é o aqui e agora: você recebe e paga, recebe e paga, recebe e paga..., você vive naquele “quadrado”, você não tem como pensar em ter férias com a família, pra dar um exemplo”.

Exatamente em função do “aperto orçamentário”, os professores se endividam, especialmente nos anos em que não há nenhum aumento de salário,

como expressa o Docente H. A situação salarial precária atinge não apenas os professores, mas o conjunto dos servidores públicos federais, inclusive os aposentados. Mesmo com a evolução na carreira, ou com os “reajustes”, não há melhorias do poder aquisitivo salarial. O Docente G, que ingressou na UFPA em 1978, enfatiza essa situação:

[...] a gente no início imagina que à medida que você for crescendo profissionalmente naquela carreira, a sua capacidade de melhorar financeiramente irá aumentar, e, infelizmente, depois de certo tempo a gente percebe que não é bem assim. Então, eu não vejo um grande aumento de ganho salarial nesse período [...], quando vêm os reajustes salariais, eles já vêm pra cobrir algo que está defasado, às vezes nem cobre o que está defasado. [...] Eu, em particular, tenho essa compreensão de que o salário (acredito que não o meu, mas da maioria das pessoas do serviço público) não cresce ao longo de trinta, quarenta anos de atividade [...]. Eu conheço muitos colegas que já estão aposentados que têm muita dificuldade até pra viver sua aposentadoria. [...] (DOCENTE G).

Considerando especificamente a relação do salário com a evolução na carreira, e remuneração de acordo com a titulação, o Docente C diz que há um descompasso em tal processo. Nos últimos anos há uma melhoria na qualificação dos professores na UFPA expresso, por exemplo, na ampliação do número de doutores, porém “esse aumento da qualificação docente não veio acompanhado da valorização salarial”. Entretanto, se para os professores doutores a situação salarial é precária, os Docentes A e F destacam que, para os especialistas e mestres, esse quadro é mais degradante: “tem gente aqui que é professor Adjunto 4, mas não tem nem mestrado, tem uma especialização e recebe três mil e poucos reais”. (Docente F).

Outra situação que evidencia a péssima situação salarial em que se encontram os professores das universidades federais, é apontada pelo Docente D. Na busca por titulação, inclusive para ter melhores condições financeiras, os professores têm abdicado do pedido de liberação. Em função dos professores liberados terem perdas no salário, “prefere-se” cursar o mestrado ou doutorado trabalhando.

Então, professor não quer perder férias, não quer perder o vale transporte (tem até isso), porque qualquer coisa pra ele hoje faz a diferença. Ainda que ele tenha oportunidades de uma bolsa, ele prefere não perder essas outras possibilidades. E mais ainda, tem professor que não quer perder o PARFOR, porque se ele tiver uma bolsa da CAPES, ele não pode participar do PARFOR. [...] E ele se sacrifica fazendo a pós-graduação e trabalhando, ou então, quando muito, ele pede a metade, pede liberação de 20 horas. (Docente D).

Diante desse contexto, os professores das universidades federais tendem a procurar formas alternativas de complementação de renda. O problema salarial, advindo das políticas neoliberais em curso no Brasil, transforma-se em condições objetivas para que os docentes legitimem, também, a lógica privado-mercantil nas universidades públicas. Assim sendo, a venda de serviços da universidade e o estabelecimento de convênios com empresas privadas ou com o poder público, tendem a passar a ser visto pelos professores como necessidades para sua própria manutenção, enquanto trabalhador.

Como expressa o Docente A, essa complementação de renda, advinda da venda de serviços da universidade, dificulta um posicionamento crítico do docente frente à privatização e mercantilização da universidade e de seu trabalho. “Então, é muito difícil, eu sabendo que eu vou ter um, que eu tenho um complemento de 20% no meu salário, digamos, eu atuar, agir, compreender de forma crítica isso”. Essa resistência torna-se mais difícil ainda quando essa complementação salarial vem a partir de Programas específicos, como o PARFOR, visto que, nesses casos, enfatiza-se também a necessidade da universidade cumprir sua missão social com a sociedade, nesse caso contribuindo com a melhoria da educação básica.

A complementação financeira recebida pelos professores (em função das parcerias com as empresas, da venda de cursos e outros serviços ou das bolsas por Programas específicos do poder público) “acaba de certa forma diminuindo as tensões nessa luta por aumento de salário, porque o professor mesmo se sacrificando, trabalhando muito, mas de alguma maneira ele consegue um pouco mais de renda, ele consegue complementar essa renda” (DOCENTE D). Com isso, retira-se o foco dos docentes pela reivindicação por salário e carreira docente com valorização profissional, e intensifica-se o trabalho para garantir renda extra.

Apesar da realidade vivida, nossas carreiras permanecem de pé, principalmente como letra jurídica, mas têm sido corroídas pelo exercício concreto do trabalho docente. Os valores que ela inspira têm sido corrompidos sistematicamente por práticas cotidianas que se enraízam no trabalho docente e relativizam a importância e o peso da carreira. As diversas formas remuneratórias que se consolidam externamente ao salário docente, por exemplo, adquiriram uma relevância cada vez maior de modo a deslocar a atenção e o esforço do professor para outras fontes de pagamento, o que certamente fragiliza o próprio salário como base de nossa carreira. (BOSI, 2010, p. 13).

Além disso, legitima-se a lógica de um “pagamento extra” oriundo de uma “jornada extra”, ou seja, a complementação financeira implica em mais trabalho para os professores. “Então, não é uma compensação salarial de fato, é uma

complementação, é um ‘curativo’ em uma ‘ferida’ que é muito maior” (DOCENTE B).

Assim, a expansão dos cursos e matrículas nas universidades, bem como a crescente aproximação com o mercado, estão diretamente relacionados com a ausência de uma valorização salarial docente. Para cumprir o processo expansionista, com adesão docente, o governo federal acaba por condicionar a questão salarial com índices de produtividade do professor ou ao pagamento de bolsas e outras formas de complementação do próprio governo federal ou de outras fontes públicas e privadas. Dessa forma, “não é uma recomposição do salário, das perdas. As perdas, na prática, ficaram para trás, já que se perdeu, já que para conseguir alguma coisa a mais no salário a gente tem que assumir uma nova tarefa, uma nova exigência que o governo tem colocado.” (DOCENTE C).

Os professores, como a Docente B, que por condições políticas ou pessoais, não querem ou não podem ampliar sua jornada de trabalho, enfrentam ainda mais dificuldades orçamentárias. Para os que aderem a tal processo, esse mais trabalho em troca de mais renda, torna-se uma necessidade, mesmo para os que criticam a intensificação do trabalho. A melhoria financeira momentânea (como é reconhecida pelo conjunto dos docentes entrevistados) acaba sendo “incorporada” na renda dos professores. A situação do Docente D, sobre os pagamentos que recebia por participar de cursos de formação de professores financiados pelo FUNDEF, indica essa dependência: “quando isso foi acabando eu comecei a me endividar um pouco, porque isso já estava incorporado no meu orçamento. Isso que é uma coisa interessante, isso começa aparecer quase como um salário pra você”.

Conforme destaca o Docente H, especialmente para os que “trabalham muito”, os salários não correspondem ao trabalho desenvolvido. “E o que acontece é o seguinte: exatamente essas pessoas que trabalham muito, muitas delas, são as que acabam também sentindo a necessidade de compensar o salário participando desses cursos”. Nesse sentido, os docentes que “vestem a camisa” da UFPA necessitam assumir, ainda mais, tarefas para que possam minimamente ter um pagamento melhor. Torna-se um “ciclo vicioso”: para ter mais “salário” é necessário ter “mais trabalho”.

Enfim, dentre os motivos principais que levam o professores a assumir determinados trabalhos na universidade está a complementação financeira. Ou seja, como indica o Docente C, o professor “dada a sua condição salarial e a sua condição social, ele é levado a complementar salário. Não tem outra explicação mais central do que essa. [...] O professor vive atrás de “bico” dentro da própria

universidade, e fora da universidade também”. Assim, independentemente da concepção de universidade que defendem, especialmente em sua relação com o mercado e a lógica privado-mercantil que a invade, os professores que atuam em projetos conveniados, na venda de cursos e em outras atividades extras, almejam, ainda que paliativamente, melhorar suas condições de trabalho e vida.

Como consequência dessa busca, os professores precisam intensificar o seu trabalho. Em geral isso perpassa pela consolidação de outra cultura acadêmica, com a privatização do conhecimento e outros produtos das universidades públicas (NAIDORF, 2005). Nesse ambiente, sustentado pela lógica mercantil, os professores são induzidos ao empreendedorismo universitário.

Assim, na cultura acadêmica mercantilizada, entre os novos atributos valorizados, destacam-se “o empreendedorismo, a gana de captar recursos custe-o-que-custar, inclusive em detrimento da própria capacidade crítica”! Ao fim e ao cabo, o docente que consegue agregar ao seu salário e à própria instituição maior montante de recurso é o mais produtivo, competitivo e valorizado. (MANCEBO, 2011, p. 79).

Como vimos a consolidação desse processo tem articulação com as precárias condições de trabalho e salário dos professores universitários. A intensificação do trabalho resulta da busca, por vezes sem questionamentos críticos ou mesmo com certa concordância, por mais trabalho e salário melhores.

Considerações finais

Também nas universidades federais o trabalho docente enfrenta um processo de precarização e intensificação. Isso tem relação orgânica com as mutações no mundo produtivo, sendo manifestação da totalidade sócio-histórica do capitalismo contemporâneo. O processo de privatização/mercantilização da universidade pública é parte do processo de contrarreforma da educação superior e das políticas sociais em gerais, afetando diretamente o trabalho docente. Como resposta à crise estrutural do capital, experimentamos globalmente o processo de retração das políticas sociais com a transformação de outrora direitos sociais em serviços mercantilizados.

A abordagem que os entrevistados fizeram sobre essas duas categorias analíticas do presente artigo (*condições de trabalho e salário*) está correlacionada com a intensificação do trabalho, por meio da participação do docente na venda de cursos e no estabelecimento de convênios com a iniciativa privada ou pública. Assim, a crescente adoção dos mecanismos privado-mercantis pela UFPA, tem

implicado na sobrecarga de trabalho aos professores por meio da participação em cursos de especialização, projetos cursos e programas específicos. A adesão a esse processo, nem sempre de forma crítica, relacionam-se com a necessidade de garantia de melhores condições de trabalho e salário dos professores.

Em síntese, na pesquisa realizada identificamos que condições objetivas de trabalho são elementos centrais impulsionadores desse processo. Os resultados indicam que esses sujeitos são pressionados, em função da necessidade de melhorias nas condições laborais e salariais, a buscarem recursos externos à universidade. Isso implica, necessariamente, em mais trabalho.

Referências

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In Gentili, Pablo; Frigotto, Gaudêncio (Org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2002, p. 35-48.

APPLE, Michael. **Educando à Direita: mercados, padrões, deus e desigualdade**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 14^a ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BOSI, Antonio Pádua. Avaliação, carreira e trabalho docente no ensino superior público: para onde vamos? **Educere et Educare – Revista de Educação**, vol. 5, n. 10, p. 1-16, set. 2010.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **As feições da privatização do público na educação superior brasileira: o caso da UFPA**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2005.

CHESNAIS, François. O capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: CHESNAIS, F. (Org.). **A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências**. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 35-67.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1982.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 10^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

LÊDA, Denise Bessa. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29^a, Caxambu, 2006. **Anais...** Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-1979--Int.pdf>>. Acesso em: 10.05.2016.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente na educação superior: problematizando a luta. In: DAL ROSSO, Sadi (Org.). **Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas**. Brasília: Paralelo 15, 2011, p. 69-88.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar em Revista**, n. 28, p. 37-53, Dez. 2006.

MAUÉS, Olgaíses. O trabalho docente no contexto das reformas. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28^a, Caxambu, 2005. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-433-int.pdf>>. Acesso em: 10.05.2016.

MÉSZÁROS, Istvan. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

NAIDORF, Judith. La privatización del conocimiento público en universidades públicas. In Levy, B., Gentili, Pablo (Org.). **Espacio público y privatización del conocimiento: estudios sobre políticas universitarias en América Latina**. Buenos Aires: Clacso Libros, 2005, p. 101-161.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004, p. 13-24.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

Recebido em 02/08/2017

Aprovado em 17/08/2017

EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO, INTENSIFICAÇÃO E PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM PORTUGAL NO SÉCULO XXI

Belmiro Gil Cabrito¹

RESUMO: A procura de educação cresceu significativamente em Portugal desde a Revolução Democrática de 1974. Essa procura tem vindo a diminuir desde o início do séc. XXI em consequência da diminuição da taxa de natalidade e particularmente no ensino superior, da profunda crise económica que o país vive desde 2008, que lançou milhares de famílias no desemprego e de empresas na falência, dificultando o acesso e a frequência dos jovens dos estratos sociais mais desfavorecidos. No que respeita aos docentes, inicialmente o seu número aumentou respondendo à procura de educação; num segundo momento, na sequência de medidas de austeridade tomadas pelo governo para resolver a crise económica do país, ocorreu a diminuição do seu número ao mesmo tempo que o governo congelou os salários. Neste artigo analisa-se alguns indicadores macroeconómicos e educativos partindo das estatísticas oficiais e conclui-se que as medidas tomadas pelo governo se saldaram na intensificação e proletarização do trabalho docente.

Palavras-chave: Educação – Demanda Educacional – Intensificação do Trabalho – Proletarização – Trabalho Docente.

EXPANSION OF EDUCATION AND INTENSIFICATION AND PROLETARIANIZATION OF TEACHING WORK IN PORTUGAL IN THE 21ST CENTURY

¹ Licenciado em Economia (1972) e em Ciências Sociais e Políticas (1978) pela Universidade Técnica de Lisboa. Mestre (1994) e Doutor (2000) em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa. Professor Associado aposentado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL). Ex-coordenador dos programas de Mestrado e de Doutoramento em Ciências da Educação, área de especialização “Educação de Adultos” do IEUL. Coordenador do grupo de investigação em Educação de Adultos da UIEDF do IEUL. Presidente da Direcção da Associação de Estudos e Publicações em Educação (EDUCA) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Presidente do Conselho Fiscal da AFIRSE Portugal. Investigador Principal/Investigador em projectos de investigação nas áreas da educação de adultos, formação profissional, gestão e financiamento da educação e da formação, e economia da educação. E-mail: b.cabrito@ie.ulisboa.pt



ABSTRACT: The demand for education has grown significantly in Portugal since the 1974 Democratic Revolution. This demand declined since the beginning of the 21st century because of the decrease in the birth rate and, particularly in higher education as a result of the deep economic crisis that the country has been experiencing since 2008, which launched thousands of families in unemployment and companies in bankruptcy, making access and attendance difficult for young people from most disadvantaged social strata. Concerning teachers their numbers increased at first, responding to the demand for education; In a second moment, following austerity measures taken by the government to solve the economic crisis of the country, their number declined while government imposed a freeze on wages. In the article, we analyze those situations based on the official data and it is concluded that the governmental measures have resulted in the intensification and proletarianization of the teaching work.

Key-words: Education – Educational Demand – Intensification of Work – Proletarianization – Teaching Work.

Introdução

Os caminhos sociopolíticos do Portugal contemporâneo podem caracterizar-se sumariamente com duas palavras: elitismo e democratização.

Ao longo de cinco décadas, entre 1926 e 1974, Portugal viveu um regime de ditadura onde predominava o obscurantismo e a ignorância. A inexistência de escolaridade obrigatória e as dificuldades por que passavam a maior parte das famílias, afastavam da escola uma boa parte das crianças em idade escolar. E se, gradualmente, os filhos das famílias oriundas dos estratos mais desfavorecidos foram encontrando essa “escola”, tal não acontecia com os outros, os filhos dos estratos que serviam o poder, para os quais, na prática, a escola era destinada. Os herdeiros do regime, aqueles que deveriam ser os novos gestores e mandantes da nova ordem estabelecida. De facto, finda a instrução primária (4 anos), estes jovens podiam usufruir do ensino liceal (5 anos) a que se seguia a universidade e se é verdade que todas as crianças eram livres de fazer a instrução primária e continuar estudos, também é verdade que os custos associados à frequência da escola impediam muitas crianças de usufruir dela num verdadeiro processo de decisão condicionado pela herança cultural (Boudon, 1973). Neste longo período de ignorância e de privação dos mais elementares direitos dos cidadãos, a escola era altamente elitista (Mónica, 1978) e a universidade era frequentada, em mais de 90%, pelos filhos dos indivíduos ligados ao poder (Cabrito, 2002).

Em 1974, a 25 de Abril, aconteceu a Revolução dos “Cravos”, a Revolução Democrática, cujo lema era: Democratização, Desenvolvimento e Descolonização. Com a Revolução, a guerra colonial que Portugal sustentava há 13 anos com as

suas colónias (à data, Guiné Bissau, Cabo Verde, Angola, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Timor, que se tornaram independentes; Goa, Damão e Dio, territórios que foram integrados na União Indiana; e, Macau, que foi integrado na República Popular da China), chegou ao fim com a independência daqueles territórios, novos países de Língua Oficial Portuguesa que hoje formam, com o Brasil e Portugal, a Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa - CPLP.

A partir de 1974, em Portugal a palavra “democratização” tomou corpo numa pluralidade de dimensões e concretizou-se num inúmero conjunto de Direitos, Liberdades e Garantias assentes na Declaração Universal dos Direitos do Homem e vertidos na Constituição da República Portuguesa, em 1976.

Um dos direitos tornados fundamentais dos portugueses foi, exactamente, o da educação. O sistema educativo expandiu-se e reformulou-se. Foi estabelecida a escolaridade obrigatória (inicialmente de 6 anos; de 9 anos, a partir de 1986 com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo; de 12 anos, a partir de 2008 sendo gratuita a frequência de todos os níveis de ensino, nas escolas públicas); diversificou-se a oferta de educação superior, com o estabelecimento do ensino superior politécnico; aumentou a oferta deste nível de ensino e, como resposta, os portugueses procuraram de forma explosiva, por educação.

O ensino básico e secundário (respetivamente, o ensino fundamental e o ensino médio, no Brasil) cresceram a um ritmo alucinante. O ensino superior acompanhou essa procura. Na verdade, assiste-se a um processo de procura de educação bem ajustado às mais-valias que a educação parece atribuir, seja em termos de equidade e de combate às desigualdades sociais (Bourdieu e Passeron, 1964), seja na produtividade e no aumento salarial dos trabalhadores (Becker, 1964; Schultz, 1961).

Neste artigo, dá-se conta deste processo de evolutivo da procura social de educação desde 1974, seu crescimento nas primeiras décadas do novo regime e estagnação/decrécimo na última década e analisa-se, também, a evolução do número de docentes que acompanhou todo o processo, no sentido de perceber se a classe docente tem vindo a conhecer a dignificação do seu trabalho medido, basicamente, pela evolução salarial e intensificação do trabalho.

1. A educação em Portugal desde finais do séc. XX: explosão e contração

1.1. Evolução do nível de qualificação académica da população portuguesa

Portugal sofreu um atraso histórico secular em relação à educação e, em particular, ao ensino superior apresentando nos anos da década de 1970 um atraso significativo em comparação com a maioria dos países europeus. Após a mudança de regime decorrente da Revolução dos “Cravos” a 25 de abril de 1974 inicia-se um período de mudança acelerada em todos os sectores e domínios no país, nomeadamente no educativo.

No ensino básico e secundário, assiste-se ao estabelecimento e alargamento da escolaridade obrigatória. No ensino superior se procura recuperar os efeitos de muitas décadas de abandono e de desinvestimento, assistindo-se logo na década de 1970, à criação do Ensino Superior Politécnico, sistema de ensino superior não universitário, tendo-se assistido também, ainda nesta década e na seguinte à criação de novos estabelecimentos de ensino superior público (7 universidades, a acrescer às 4 universidades já existentes; 15 institutos superiores politécnicos; e, um instituto universitário).

Em 1986, face à incapacidade (ou decisão camuflada dos centros de poder) de o ensino superior público não satisfazer a procura de ensino superior, este nível de ensino foi aberto à iniciativa privada, tendo-se assistido à criação de dezenas de novas universidades e de institutos superiores.

Toda esta procura de educação se repercutiu, naturalmente, no nível de qualificação académica dos Portugueses. Dê-se atenção aos quadros que seguem.

Tabela 01 – Taxa bruta de escolarização, por nível de ensino, em % (*)

Anos	Nível de ensino					
	Educação Pré-Escolar	Ensino Básico				Ensino Secundário
		Total	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	
1961	1,2	70,2	130,7	23,1	20,2	2,8
1971	2,9	88,1	135,3	58,8	39,5	5,9
1981	15,4	100,4	136,2	90,8	59,2	32,8
1990	44,6	112,0	128,9	122,0	87,5	60,9
2000	73,3	122,1	123,6	123,2	119,6	102,1
2005	78,3	117,4	118,6	124,7	111,5	107,6
2008	79,8	121,3	113,3	123,2	130,8	101,0
2010	85,0	127,1	107,5	124,5	156,1	146,2
2015	90,9	110,3	103,5	113,7	116,4	117,4

Fontes/Entidades: DGEEC/MEd - MCTES | INE, PORDATA
 Última actualização: 22/08/2016

(*) Inclui os jovens matriculados em estabelecimentos públicos e privados

Os números do Tabela 01 são elucidativos do crescimento da população escolar após a Revolução Democrática de 1974. Neste quadro é apresentada a Taxa bruta de escolarização, sendo que essa taxa representa a relação percentual entre o número total de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos (independentemente da idade) e a população residente em idade normal de frequência desse ciclo de estudo, facto que explica taxas de valor superior a 100% e que evidencia a procura de educação por parte de indivíduos que não puderam estudar aquando da idade normal.

Os dados mostram um crescimento vertiginoso da frequência de todos os níveis de ensino. Se, em 1961, a taxa bruta de escolarização no ensino secundário era, apenas, de 2,8%, esse valor fixa-se, em 2015, nos 117,4%. Este crescimento é visível em todos os graus de ensino demonstrando uma população sedenta por educação a que não será estranho, como nos ensina Bourdieu e Passeron (1964) ou Baudelot e Estabelet (1971), a ligação existente entre educação, trabalho e

estatuto social ou, na senda de Becker (1964) e Schultz (1961) com a teoria de capital humano, a relação entre educação, produtividade e salários.

De registar, todavia, a evolução negativa dos valores desta taxa em todos os níveis de ensino, à excepção da educação pré-escolar, nos últimos anos e que se explica, basicamente, pela crise económica que o país tem vindo a sentir desde 2008 e que levou muitos portugueses adultos a abandonar estudos em virtude de entrarem numa situação de desemprego ao mesmo tempo que o governo do país no período mais difícil da crise (2011-2105), um governo de centro-direita apostado em diminuir as despesas públicas, tomou medidas altamente perniciosas para o país em geral nomeadamente para a educação, ao abandonar as formas então existentes de educação de jovens fracamente escolarizados e de adultos (ofertas educativas assentes, basicamente, nos princípios de aprendizagem experiencial, concretizadas no reconhecimento, validação e certificação de competências) sem que tivesse apresentado qualquer alternativa deixando muitos milhares de portugueses sem qualquer alternativa educativa.

Tabela 02 - Taxa real de escolarização, por nível de ensino (%) (*)

Anos	Nível de ensino				
	Educação Pré-Escolar	Ensino Básico			Ensino Secundário
		1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	
1961	0,9	80,4	7,5	6,1	1,3
1971	2,8	83,7	22	14,7	4,3
1981	17,8	100,0	41,1	26,2	12,4
1990	41,7	100,0	69,2	54,0	28,2
2000	71,6	100,0	87,4	83,9	58,8
2005	77,4	100,0	86,4	82,5	59,8
2008	79,0	100,0	92,0	86,2	63,2
2010	83,9	100,0	93,8	89,5	71,4
2015	88,5	96,6	88,5	86,5	74,6

Fontes/Entidades: DGEEC/MEd - MCTES | INE, PORDATA
Última actualização: 22/08/2016

(*) Inclui os jovens matriculados em estabelecimentos públicos e privados

Os valores do Tabela 02, que apresenta a evolução da taxa real de educação, reforçam o movimento intenso de procura social de educação que o país tem vindo a conhecer e o cumprimento, pelo Estado, de uma das suas funções sociais. Observe-se o Tabela 02.

Os valores do quadro mostram que o sistema educativo português, no caso da escolaridade obrigatória, apesar do sucesso e dinamismo que denotam, ainda não está a desempenhar o seu papel na totalidade dado não ter atingido os 100% dos jovens dos respectivos níveis etários, em todos os ciclos. Este não conseguimento resulta por razões diferentes no que respeita os diversos níveis de ensino. No que respeita à educação pré-escolar, sublinhe-se que este nível de ensino só foi tornado obrigatório, apenas a partir dos 5 anos, em 2015 encontrando-se, pois, ainda em expansão. Já no que respeita o ensino básico, que atingia quase os 100% dos jovens em idade escolar entre os 6 e os 15 anos, a evolução negativa ocorrida entre 2010 e 2015 é fruto das consequências das políticas de austeridade governamentais; o mesmo se pode dizer acerca da evolução da taxa real do ensino secundário, que conheceu um forte abrandamento no período da crise, por razões similares devendo lembrar-se, todavia, que este nível de ensino se tornou obrigatório apenas a partir de 2008 o que explica, também, os valores ainda baixos que apresentam.

Em termos gerais, a evolução negativa registada entre 2010 e 2015 pelas taxas bruta e real de escolarização resulta das condições de vida que as políticas de austeridade trouxeram aos portugueses determinada por uma diminuição brutal do consumo interno e uma economia altamente deprimida.

1.2. Evolução da procura social de educação, nas últimas décadas

Os quadros acima referiam-se à totalidade dos estudantes portugueses, entre os 5 e os 18 anos de idade, isto é, incluíam os jovens matriculados nos estabelecimentos públicos e nos estabelecimentos privados.

Efetivamente, em Portugal existem estabelecimentos públicos e privados de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário, sendo que a oferta pública é maioritária e gratuita. Aliás, salvo a educação pré-escolar, a oferta pública atual é suficiente para atender a todas as crianças do ensino obrigatório. Todavia, muitas vezes por razões que se prendem a questões relacionadas com o estatuto social, os encarregados de educação procuram escolas privadas.

Nos quadros seguintes apresenta-se a evolução do número de matrículas na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário, nas últimas décadas, no subsistema de ensino público e no subsistema privado de ensino.

Tabela 03 – Evolução do número de alunos matriculados na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário, nas escolas públicas

Anos	Nível de ensino					Total
	Educação Pré-Escolar	Ensino Básico			Ensino Secundário	
		1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo		
1961	-	846.024	55.952	73.748	8.360	984.084
1970	-	883.681	145.925	145.702	21.220	1.196.528
1980	-	864.517	281.660	280.834	163.829	1.590.840
1990	70.730	670.441	343.192	406.892	285.613	1.776.868
2000	113.644	489.049	248.364	382.288	354.832	1.588.177
2005	137.307	454.458	238.122	336.593	310.762	1.477.242
2008	141.854	445.768	233.272	372.344	280.286	1.473.524
2010	141.044	424.587	236.023	409.416	369.979	1.581.049
2015	141.571	367.667	207.369	341.527	312.497	1.370.631

Fontes/Entidades: DGEEC/MEd - MCTES | INE, PORDATA
Última actualização: 30/11/2016

Os valores do quadro testemunham bem o que se tem vindo a referir acerca da procura de educação. O número de estudantes da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário cresceu se forma explosiva nas últimas décadas verificando-se, todavia, uma quebra nesse número na última década resultante, particularmente, de duas ordens de razões: a diminuição das taxas de natalidade e as políticas de austeridade conduzidas pelo governo no período 2011-2015. De salientar, todavia, que a quebra demográfica ainda não teve efeitos significativos no que respeita ao ensino secundário pelo que a quebra registada na procura deste nível educativo resultou, basicamente, da crise económica do país e das políticas de austeridade impostas pelo governo. De registar, todavia, que nos últimos anos se observa uma inversão da tendência.

Veja-se, de seguida, a evolução do número de jovens matriculados em estabelecimentos de ensino privado.

Tabela 04 – Evolução do número de alunos matriculados na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário, nas escolas privadas

Anos	Nível de ensino					Total
	Educação Pré-Escolar	Ensino Básico			Ensino Secundário	
		1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo		
1990	90.899	45.440	27.415	37.734	23.955	225.443
2000	114.815	50.894	28.165	42.076	62.873	298.823
2005	122.491	49.954	29.620	44.310	66.134	312.509
2008	124.304	52.824	30.052	52.924	69.191	329.295
2010	133.343	54.932	37.225	94.279	114.003	433.782
2015	123.089	50.478	31.213	48.444	81.121	334.345

Fontes/Entidades: DGEEC/MEd - MCTES | INE, PORDATA
 Última actualização: 30/11/2016

À semelhança do que ocorreu no ensino público, também no ensino privado se registou uma evolução crescente desde o século passado sendo que essa tendência se inverteu a partir de 2010, acompanhando a crise por que o país passa. De referir, todavia, que o número de alunos matriculados neste subsistema de ensino sempre foi bastante inferior ao número dos estudantes matriculados no ensino público, com excepção da Educação Pré-Escolar em virtude de neste nível de ensino uma boa parte dos estabelecimentos serem IPSS – Instituições Particulares Sem Fins Lucrativos que são parcialmente financiadas pelo Estado, complementando a oferta pública. Dê-se agora atenção ao que aconteceu com o ensino superior.

Tabela 05 – Evolução do número de estudantes matriculados no ensino superior, público e privado, em valores absolutos e percentuais

Anos	Total	Ensino Público		Ensino Privado	
		Número	%	Número	%
1978	81.152	77.501	95,5	4.081	4,5
1980	80.918	73.869	91,3	7.050	8,7
1990	157.869	119.733	75,8	38.136	24,2
2000	373.745	255.008	68,2	118.737	31,8
2005	380.937	282.273	74,1	98.664	25,9
2008	376.917	284.333	75,4	92.584	24,6
2010	383.627	293.828	76,6	89.799	23,4
2011	396.268	307.978	77,7	88.290	22,3
2012	390.273	311.574	79,8	78.699	20,2
2013	371.000	303.710	81,9	67.290	18,1
2014	362.200	301.654	83,3	60.546	16,7
2015	349.658	292.359	83,6	57.299	16,4
2016	356.399	297.884	83,6	58.515	16,4

Fontes/Entidades: DGEEC/MEd - MCTES | INE, PORDATA
 Última actualização: 22/08/2016

À semelhança do que ocorreu no ensino básico e secundário, também no ensino superior se verificou um crescimento explosivo da procura a que se seguiu, a partir de meados da primeira década do presente século, uma diminuição desse ritmo sendo que a procura diminuiu, mesmo, em valores absolutos nos últimos anos.

Em primeiro lugar, registe-se o crescimento fortíssimo da procura na década de 1980. Por alturas da Revolução de 1974, o número de estudantes do ensino superior rondava os 25.000 (Cabrito, 2002), sendo que apenas uma pequena minoria estudantes frequentava o ensino privado, na única instituição privada de ensino superior que existia em Portugal à data: a Universidade Católica Portuguesa que devia a sua existência à Concordata com a Santa Sé.

Até 1986, o ensino superior era maioritariamente público. Em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, o sistema de ensino superior foi aberto à iniciativa privada que veio absorver os candidatos ao ensino superior que não conseguiam vaga nas universidades e nos institutos superiores politécnicos públicos, em virtude do estabelecimento de um *numerus clausus* que determinava o número de vagas para cada instituição de ensino e para cada curso, anualmente.

Na verdade, fruto de um processo de “normalização” da realidade geral e educativa portuguesa, que se concretizou numa viragem política conservadora contra-revolucionária do regime (Barroso, 2002), assistiu-se a diversas medidas de política no âmbito social, nomeadamente no educativo, entre as quais medidas que dificultavam ou impediam a entrada de jovens no ensino superior ao mesmo tempo que se discutia a possível abertura deste nível de ensino à iniciativa privada e alguma forma de privatização do ensino superior público, nomeadamente por influência de organizações internacionais como o Banco Mundial, como veio a acontecer em 1986, com a abertura do sector ao capital privado e em 1992, com o estabelecimento de taxas de frequência actualizadas no ensino superior público (Cabrito, 2016). Deste modo, sucessivos governos prepararam o “nascimento” do ensino superior privado garantindo-lhes um “exército de reserva” de candidatos.

Em consequência, nas décadas seguintes, tendo-se continuado a verificar o ritmo muito rápido da procura de ensino superior, o número de estudantes matriculados nos estabelecimentos privados chegou a ser um terço do total de estudantes deste nível de ensino.

A tendência crescente de procura de ensino superior inverteu-se a partir dos primeiros anos deste século. Indubitavelmente, esta quebra na procura de educação superior deve-se à situação económica do país: face ao aumento do desemprego e às piores condições de vida, muitos jovens não se candidataram ao ensino superior por incapacidade financeira para tal.

De salientar que esta quebra foi mais acentuada no ensino privado o que se explica pela diferença no montante que os estudantes têm de pagar para frequentar o ensino superior público e privado: menos de 1100 euros/ano, nas instituições públicas de ensino superior *versus* mais de 400 euros/mês nas instituições privadas.

Aliás, a evolução da taxa de desemprego demonstra notoriamente os problemas de emprego que os portugueses sentiram nos “piores” anos da crise financeira que afectou toda a população inclusive os indivíduos com qualificação superior.

Tabela 06 – Evolução da taxa de desemprego (%)

Anos	Sexo			Nível de escolaridade		
	Total	Masculino	Feminino	Ensino Básico	Ensino Secundário e pós secundário	Ensino Superior
1983	7,6	4,6	11,6	ad (*)	ad (*)	ad (*)
1990	4,6	3,2	6,5	5,1 (1998)	6,9 (1998)	3,4 (1998)
2000	3,9	3,1	4,9	4,2	4,6	3,1
2005	7,6	6,7	8,6	8,0	8,0	6,2
2008	7,6	6,5	8,7	7,8	7,8	6,8
2010	10,8	9,8	11,9	11,7	11,4	7,0
2011	⊥12,7	⊥12,3	⊥13,0	⊥13,7	⊥13,4	⊥9,0
2012	15,5	15,6	15,5	16,1	17,6	11,6
2013	16,2	16,0	16,4	17,0	17,4	12,6
2014	13,9	13,5	14,3	15,0	15,3	10,0
2015	12,4	12,2	12,7	13,2	13,9	9,2
2016	11,1	11,0	11,2	11,8	12,2	8,4

Fontes/Entidades:

INE,

PORDATA

Última actualização: 08/02/2017

(*) ad - ausência de dados

⊥ - quebra da série

Da análise dos dados do Tabela 06 pode constatar-se, por um lado, o facto de o mercado de trabalho tratar sempre “homens” e “mulheres” de forma desigual, revelando um mercado bastante segmentado (Doeringer e Piore, 1971) com a taxa de desemprego das mulheres a ser superior à dos homens ressaltando-se, todavia, que desde inícios da crise as taxas de desemprego masculino e feminino se tornaram basicamente iguais evidenciando uma situação económica de crise sem precedentes no Portugal democrático.

Por outro lado, nota-se que a taxa de desemprego foi sempre tanto maior quanto menor o nível de escolaridade dos indivíduos, ainda que o desemprego dos jovens com níveis de educação superior tenha aumentado e registado também níveis nunca vistos desde 1974, situação que explica, aliás, que Portugal seja hoje um exportador de capital humano a custo zero (Cerdeira *et al.*, 2016) para os

países desenvolvidos da OCDE, concretizando um verdadeiro processo de fuga de cérebros (Cerdeira *et al.*, 2015; Gomes *et al.*, 2017).

2. Evolução do número de professores dos ensinos superior e não superior

Durante alguns anos, a evolução do número de docentes de todos os níveis de ensino evoluiu de forma semelhante à da procura de educação. A partir de 1974 e até meados da década de 1990, o número de professores evoluiu positivamente numa tentativa de responder à procura social de educação. Todavia, nas últimas décadas e, particularmente neste século, o número de docentes tem vindo a diminuir de forma drástica em virtude, por um lado, da diminuição do número de alunos e, por outro e de forma muito vincada, devido à crise financeira que o governo de centro-direita tentou resolver com políticas ultraliberais de austeridade que, no caso dos docentes se materializou em despedimento de milhares de professores e em cortes salariais. Atente-se aos valores do Tabela 07.

Tabela 07 - Número de Docentes do ensino não superior, público e privado

Anos	Nível de ensino					
	Total	Educação Pré-Escolar	Ensino Básico 1º ciclo	Ensino Básico 2º e 3º ciclos e Secundário		
				Total	2º Ciclo	3º Ciclo e Secundário
1990	142.107	7.737	41.512	92.858	31.463	61.395
2000	175.209	15.437	39.022	120.750	35.180	85.570
2005	185.157	17.797	40.619	126.741	37.164	89.577
2008	175.919	17.682	35.228	123.009	34.057	88.952
2010	179.956	18.380	34.572	127.004	35.629	91.375
2015	141.274	16.079	28.095	97.100	23.747	73.353
Fontes/Entidades:		DGEEC/MEd	-	MCTES,		PORDATA
Última actualização:	30/06/2016					

Como se pode verificar, o número de docentes do ensino não superior diminuiu de forma muito intensa desde meados da primeira década deste século, particularmente após 2010. Esta diminuição traduziu-se, nomeadamente, no

aumento do número médio de alunos por professor, apesar da diminuição registada do número de alunos no sistema. Observe-se o Tabela 08:

Tabela 08 – Evolução do número total de estudantes e de professores do ensino não superior, dos estabelecimentos públicos e privados e rácio nº de alunos/professor total e por subsistema de ensino

Anos	Nº total de alunos	Nº total de professores	Rácio nº de alunos/professor total	Rácio nº de alunos/professor, ensino público	Rácio nº de alunos/professor, ensino privado
1990	2002311	142107	14,1	14,0 (*)	10,8 (*)
2000	1887000	175209	10,8	10,2	15,0
2005	1789751	185157	9,7	9,0	14,5
2008	1802819	175919	10,2	9,6	15,0
2010	2014831	179956	11,2	10,1	18,5
2015	1704976	141274	12,1	11,3	16,4

Fontes/Entidades: DGEEC/MEd - MCTES, PORDATA
 (*) Não inclui a Educação Pré-Escolar.

Os valores do quadro mostram bem o objectivo dos governos progressistas em assegurar a qualidade do ensino, nomeadamente do ensino público, assistindo-se a uma diminuição significativa do número de alunos por professor, contrariando a evolução posterior a 2005. Assim, em plena crise económica e financeira do país, e apesar da diminuição do número de alunos, sob a égide de governos de centro-direita que desenvolveram políticas ultraliberais de redução da despesa pública, assiste-se nestes últimos anos ao incremento daquele rácio. A evolução deste indicador no ensino privado é semelhante ainda que o número de alunos por professor seja sempre muito superior ao número de alunos por professor no ensino público, situação absolutamente ajustada a um subsistema de ensino com fins lucrativos e que não são obrigados a limitar a dimensão média das turmas, contrariamente ao que se verifica no ensino público pelo facto de se aceitar com Borman e Hewes (2002), Camacho (2006), Krueger (2003), entre outros, que a redução do número de alunos por turma tem efeitos positivos no sucesso educativo.

Em qualquer das circunstâncias registre-se que a evolução dos rácios número de alunos/professor evidencia uma intensificação do trabalho docente que, pelo menos no que respeita ao ensino público e como adiante se verá, não tem sido compensado, nomeadamente em termos salariais.

Vejamos, finalmente, o que se verificou no ensino superior para o que, de seguida, apresenta-se a evolução do número de docentes do ensino superior, público, privado e total e respectivos rácios nº de estudantes/professor.

Tabela 09 – Evolução do número de docentes do ensino superior público, privado e total

Anos	Nº docentes ensino superior público	Nº docentes ensino superior privado	Total ensino superior
2001	24296	11444	35740
2005	26214	11220	37434
2008	24728	10652	35380
2010	26410	11654	38064
2011	25849	11229	37078
2012	25528	9954	35482
2013	24745	8753	33528
2014	24493	7853	32346
2015	25142	7438	32580

Fontes/Entidades: DGEEC/MEd - MCTES, PORDATA
Última actualização: 26/09/2016

Nota: Não se encontraram dados disponíveis para anos anteriores

Como seria de esperar, o número de docentes do ensino superior diminuiu substancialmente ao longo do período, sendo que a situação se agravou a partir de 2010, acompanhando a evolução registada do número de alunos, particularmente no ensino superior privado onde essa quebra foi mais significativa, e as políticas de redução das despesas públicas, no ensino superior público.

Esta diminuição do número de docentes, e apesar da quebra ocorrida no número de alunos matriculados no sistema, traduziu-se na intensificação do trabalho docente já que cada professor passou a ter a seu cargo, em média, um maior número de alunos. Observe-se o Tabela 10.

Tabela 10 – Evolução do rácio número de alunos/professor, no ensino superior público, no ensino superior privado e total do ensino superior

Anos	Ensino superior público	Ensino superior privado	Total ensino superior
2001	11,3	10,0	10,8
2005	10,8	8,8	10,2
2008	11,5	8,7	10,7
2010	11,1	7,7	10,1
2011	11,9	7,9	10,7
2012	12,2	7,9	11,0
2013	12,3	7,7	11,1
2014	12,3	7,7	11,2
2015	11,6	7,7	10,7

Fontes/Entidades: DGEEC/MEd - MCTES, PORDATA

Nota: Cálculos do autor

A análise da evolução dos rácios nº de alunos/professor, total e por subsistema de ensino revela-nos um movimento contraditório conforme o subsistema. Assim, observa-se o crescimento desse rácio, em termos totais e no ensino superior público e um decréscimo, no que respeita o ensino superior privado. No que respeita ao rácio relativo ao total de alunos do ensino superior (público e privado), o acréscimo registado, apesar da diminuição real do número de alunos nos últimos anos, decorre da diminuição mais que proporcional do número de docentes, particularmente no ensino superior privado.

No que respeita aos rácios relativos a cada um dos subsistemas, a evolução contrária resulta do facto de o ritmo de decréscimo do número de docentes do

ensino superior privado ser muito superior ao registado no ensino superior público, sendo que no subsistema público a diminuição do número de alunos não foi, em termos relativos, tão intensa em virtude de ser muito mais baixa a taxa de frequência nestas instituições do que nos estabelecimentos privados de ensino superior. Estas diferenças resultam, como referido anteriormente, do facto de a crise económica e financeira que o país vive desde 2008 terem levado muitos candidatos ao ensino superior a não se candidatarem por incapacidade financeira, facto que afecta com maior agressividade o ensino superior privado em virtude dos elevados custos associados à sua frequência.

Dos dados se percebe que, e no que respeita ao ensino superior público, se tem vindo a assistir a um processo de intensificação do trabalho docente que, como se verá na secção seguinte e à semelhança do que se ocorre com os professores do ensino básico e secundário público, não tem tido qualquer compensação, nomeadamente ao nível salarial.

3. A proletarização docente: o caso do ensino público em Portugal

Pela exposição anterior é possível perceber que a educação em Portugal tem vindo a sofrer profundas mudanças desde finais do século XX. Essas mudanças testemunham avanços e recuos seja na procura social de educação seja no número de docentes associados, quer no ensino público quer no ensino privado.

Estas alterações, particularmente desde inícios do novo século, têm vindo a ser acompanhadas de um processo contínuo de desvalorização da carreira docente, independentemente do nível de ensino.

De seguida, apresenta-se, a propósito, a evolução dos salários dos professores dos ensinos básico e secundário, e superior, na oferta pública uma vez que relativamente ao ensino privado a informação não se encontra disponível.

No que respeita ao vencimento dos docentes do ensino público, impõe-se que se apresentem duas notas a fim de tornar mais inteligível a análise.

Em primeiro lugar, é de destacar que existem duas carreiras docentes, a dos professores do ensino não superior (pré-escolar e ensino básico e secundário) e do ensino superior (com ligeiras alterações consoante se trata do ensino superior universitário ou do ensino superior politécnico). Em segundo lugar, regista-se que cada uma das carreiras é única, o que significa que os salários e demais condições contratuais dos professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e

secundário praticados são iguais em qualquer escola pública do país, em igualdade de condições no âmbito da carreira; de igual modo, o salário e demais condições laborais é igual para todos os docentes do ensino superior público, independentemente da instituição pública em que exercem.

Independentemente da carreira que se analise, cada uma delas é constituída por diversos escalões que se diferenciam pelo tempo de serviço, qualificações, formação, etc. de cada indivíduo. Apenas a título de exemplo, no que respeita aos professores do ensino não superior, a entrada na carreira exige que possuam um mestrado na área específica de ensino para a qual concorrem e o concurso, de natureza nacional, coloca os candidatos numa lista ordenada em função da avaliação da formação académica (da graduação e da pós-graduação), da formação profissional frequentada e de experiência profissional já detida e a carreira faz-se ao longo de 10 escalões.

No caso da carreira docente universitária ela é constituída por: Professor Auxiliar, Professor Associado, Professor Catedrático, sendo que em cada categoria existe uma prova académica, a de agregação e que é condição indispensável para ascender ao cargo de professor catedrático e que cada uma dessas categorias é também constituída por um número variável de escalões. Para iniciar a carreira, no cargo de Professor Auxiliar, o candidato tem de possuir o doutoramento na área de abertura da vaga e os concursos para qualquer dos cargos são públicos e abertos a candidatos nacionais ou estrangeiros e aprovados por mérito absoluto em provas públicas.

Tendo em conta as diversas posições de carreira possíveis para os docentes, para melhor se perceber a forma como o seu trabalho se tem vindo a desvalorizar, tomamos em consideração, apenas, três situações: 3º e 10º escalões, que representam a situação de início e o final de carreira do ensino básico e secundário e o de professor associado sem agregação do ensino superior universitário.

Tabela 11 – Evolução dos salários nominais dos professores do 3º e 10º escalão do ensino básico e secundário (EBS) e de professor associado sem agregação, 1º escalão, do ensino superior universitário (ESU), em euros

Período	Prof. EBS - 3º Escalão	Prof. EBS - 10º Escalão	Prof. ESU - Associado 1º escalão
2010	1.864,19	3.364,60	4 010,23
2011	1.864,19	3.364,60	4 010,23
2012	1.864,19	3.364,60	4 010,23
2013	1.864,19	3.364,60	4 010,23
2014	1.864,19	3.364,60	4 010,23
2015	1.864,19	3.364,60	4 010,23
2016	1.864,19	3.364,60	4 010,23
2017	1.864,19	3.364,60	4 010,23

Fonte: Sindicato dos Professores da Grande Lisboa/FENPROF; PORDATA

A simples leitura dos dados do Tabela 11 explicitam, bem a proletarização contínua da carreira docente. Utilizando os dados disponíveis, apresenta-se no quadro a forma como evoluíram os salários dos docentes dos ensinos superior e não superior desde a crise sendo que esta evolução se caracteriza, exactamente, pela sua estagnação.

Desde há alguns anos que os salários dos professores do ensino público em Portugal, independentemente do nível de ensino e do escalão profissional, que não conhecem qualquer alteração. Pelo contrário, considerando as políticas de austeridade seguidas entre 2011 e 2015 pelos governos ultraliberais de então, os salários, para além de “congelados” ainda foram cortados, isto é, o governo aplicou um imposto adicional ao salário docente que retirou a estes profissionais cerca de 10% do vencimento mensal (bem como aos restantes funcionários públicos e aos aposentados da função pública).

A estes cortes acresce, ainda, o congelamento dos subsídios de férias e de Natal que aqueles governos estabeleceram. Apenas a partir de 2016 a situação se tem vindo a normalizar, tendo o novo governo nascido das eleições legislativas de Outubro de 2015, de natureza socialista apoiado pelo Partido Comunista e pelo Bloco de Esquerda, vindo a inverter, gradualmente, a situação.

Conclusão

A análise anterior pretendeu apresentar um panorama do estado do ensino, em Portugal, desde finais do século XX. Ao longo do artigo percebeu-se que a partir da Revolução Democrática de 1974, o país mudou e que, com essa mudança muito se alterou na educação. A procura de educação cresceu de forma explosiva durante algumas décadas, seja da educação básica e secundária, seja da de nível superior. As taxas bruta e real de escolarização dos portugueses aumentaram de forma significativa. O número de docentes aumentou, acompanhando aquela procura.

O exposto mostra, também, um processo lento, mas gradual, de privatização da educação, mormente da educação superior. A uma oferta pública de ensino superior, até 1986, assiste-se à abertura do ensino superior à iniciativa privada nessa data e, a partir de 1992, ao estabelecimento de taxas de frequência actualizadas no ensino superior público.

Por outro lado, verificou-se a partir de inícios do século XXI, uma diminuição da procura educativa, decorrente fundamentalmente, da questão demográfica concretizada na diminuição do número de nascimentos, no caso da educação básica e secundária; e da crise económica e financeira que o país tem vindo a atravessar acompanhado de fortes medidas ultraliberais de austeridade, em especial de ensino superior.

Finalmente, a exposição mostrou a diminuição do número de docentes nos diversos níveis e subsistemas de ensino que, e apesar da diminuição do número de alunos matriculados, implicou uma elevação do rácio número de estudantes/professor em todo o ensino público. Contrariando este indicador de intensificação do trabalho docente, ocorre um movimento inverso no que respeita ao ensino superior privado, decorrente da diminuição muito significativa do número de alunos matriculados neste subsistema de ensino.

Para terminar, o artigo explicita a evolução do vencimento dos professores do ensino público, de nível superior e não superior, que evidencia um forte processo de desvalorização da carreira na última década, fruto de medidas ultraliberais de contracção das despesas públicas. De alguma forma, Portugal tem vindo a obedecer bem ao que Dale (2004) refere como “agenda global para a educação”.

Em jeito de conclusão, pode afirmar-se que os caminhos da educação no país têm sido percorridos por influências de sentido contrário que se traduziram na intensificação e proletarização do trabalho docente, sendo expectável que a

situação se inverta, ainda que de forma lenta, decorrente da natureza mais social do governo em vigor, governo formado pelo Partido Socialista e apoiado no parlamento pelo Partido Comunista Português e o Bloco de Esquerda, que resultou das eleições legislativas de Outubro de 2015 e que veio resgatar a esperança dos Portugueses.

Referências

BARROSO, J. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. **Educação & Sociedade**, vol. 24, nº 82, 63-92, 2002.

BAUDELLOT, C. & ESTABELET, R. **L'École capitaliste en France**. Paris : Maspero, 1971

BECKER, G. **Human Capital** – A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. New York: Columbia University Press, 1964.

BORMAN, G.; HEWES, G. The long-term effects and cost-effectiveness of Success for All. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 24(4), 243-266, 2002.

BOUDON, R. **L'inégalité des chances**. Paris : Pluriel, 1973.

BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. C. **Les héritiers**: les étudiants et la culture. Paris: Éditions de Minuit, 1964.

CABRITO, B. G. A Educação em Portugal – Caminhos Recentes e Tendências Futuras. In: SCAFF, Elisângela; FONSECA, Marília (Orgs.). **Gestão e Planeamento da educação básica nos cenários nacional e internacional**. São Paulo: Mercado de Letras, 2016, pp. 205-234.

CABRITO, B. **O Financiamento do Ensino Superior**. Lisboa: EDUCA, 2002.

CAMACHO, C. M. **Class size reduction**: is it worth the cost? A meta-analysis of the research. Orlando, Florida: College of Education at the University of Central Florida, 2006.

CERDEIRA L.; CABRITO B.; MACHADO-TAYLOR M. L.; GOMES R. A Fuga de Cérebros em Portugal: Hipóteses Explicativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Vol. 31, n. 02 de 2015, pp. 408-419, 2015.

CERDEIRA, L.; CABRITO, B.; MACHADO-TAYLOR, M. L.; PATROCÍNIO, T. Transferência de investimento na educação com base no custo livre: alguns dados de Portugal, Espanha, Grécia e Itália. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 93, p. 777-803, out./dez. 2016.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação?" **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DOERINGER, P.; PIORE, M. **Internal Labor Markets and Manpower Analysis**. Lexington: Heath and Co., 1971.

GOMES, R. M. *et alli*. "L'emigration portugaise qualifiée dans le contexte européen", **Hommes & Migrations**, 1317-18 (double). avril-septembre/2017.

KRUEGER, A. B. Economic considerations and class size. **Economic Journal**, 113, 34 – 63, 2003.

MÓNICA, M. F. **Educação e Sociedade no Portugal de Salazar (1926-1939)**. Lisboa: Presença-Gis, 1978.

SCHULTZ, T. Investment in Human Capital. **American Economic Review**, nº 51, pp. 1-16, 1961.

Enviado em 28/07/2017

Aprovado em 09/08/2017

LA PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN EL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO

Paulina Sofía Santibáñez Cavieres¹
Gilda Katherine Muñoz Cifuentes²

RESUMEN: El actual panorama social de Chile es complejo, caracterizado por la implementación, desde la década de los 80, de políticas económicas y sociales basadas en la ideología neoliberal. Lo anterior generó que derechos fundamentales – como salud, educación, seguridad social – fueran abandonados por un Estado que se manifiesta como subsidiario y no como garante de éstos, teniendo como objetivo central fortalecer el libre mercado en todas las áreas posibles. Considerando la actual crisis que este proceso de neoliberalización ha producido en la educación chilena y en referencia al trabajo docente, el siguiente artículo pretende analizar los procesos históricos que vienen configurando las actuales condiciones laborales de los profesores, para después poder reflexionar de forma crítica sobre la reciente ley de Carrera Docente (año 2016) impulsada por el gobierno, mas ampliamente criticada por el gremio docente. La metodología implementada en este artículo consistió en la revisión de documentos legales, artículos y revistas de movimientos docentes.

Palabras claves: Neoliberalismo – Trabajo Docente – Educación de Mercado – Agobio Laboral.

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO

RESUMO: O atual panorama social do Chile é complexo, caracterizado pelas políticas econômicas e sociais baseadas na ideologia neoliberal, implementadas desde os anos '80. O anterior sugere que direitos fundamentais como saúde, educação e previdência, sejam abandonados pelo Estado que se manifesta como subsidiário e não como garantidor desses direitos, tendo como objetivo principal o fortalecimento do livre mercado em todas as áreas possíveis. Considerando a situação de crise em

¹ Mestranda em Política Pública e Formação Humana pela UERJ. Possui graduação em Pedagogia, com especialização em História pela Pontifícia Universidad Católica de Chile (2007), tem especialização em Infância e Políticas Públicas pela Universidad de Chile (2009), desenvolvendo-se profissionalmente no campo da educação. Email: pssantib@uc.cl

² Mestre em Educação pela Univerdade Federal Fluminense UFF (2016). Possui graduação em Pedagogia com especialização em matemática pela Pontifícia Universidad Católica de Chile (2007) e, nos últimos dez anos, desenvolve-se profissionalmente na área da educação formal e não formal. Email: gildevk@gmail.com



que se encontra a educação chilena e em referencia ao trabalho docente, o seguinte artigo pretende analisar os processos históricos que configuram as atuais condições laborais dos professores, para poder refletir de forma crítica sobre a recente Lei de Carrera Profesional Docente (ano 2016) aprovado pelo governo, mas amplamente criticada pelo grêmio docente. A metodologia implementada neste artigo consistiu na revisão de documentos legais, artigos e revistas dos movimientos docentes.

Palavras-Chave: Neoliberalismo – Trabajo Docente – Educación de Mercado – Carga de Trabajo.

THE PRECARIOUSNESS OF TEACHING WORKING IN THE CHILEAN EDUCATIONAL SYSTEM

ABSTRACT: Chile's current social scenary is complex, based on the economic and social policies of the neoliberal ideology, implemented in the 1980s. The previous government suggests that fundamental rights such as health, education and social security should be abandoned by the State that manifests itself as a subsidiary and not as a guarantor of these rights. The main objective is to strengthen the free market in all possible areas. Considering the current crisis situation in chilean education, which includes teaching work, the following article intends to analyze the historical processes that has been shaping the current working conditions of teachers, in order to reflect critically on the recent Law of Carrera Profesional (2016) approved by the government, unwhile criticized by the teaching staff. The methodology used in this article consists in the review of legal documents, articles and also magazines of some of the teachers' movements.

Keywords: Neoliberalism – Teaching Work – Market Education – Working Time

Introducción

Las actuales condiciones laborales docentes del sistema educativo chileno responden a un contexto histórico-político que se enmarca en las políticas impulsadas desde la dictadura de A. Pinochet (años 80) y profundizadas con los gobiernos venideros, basadas en la ideología económica neoliberal. Lo anterior generó que derechos fundamentales como salud, educación y pensiones sean abandonados por un Estado que se manifiesta como subsidiario y no como garante de estos, teniendo como objetivo central, fortalecer el libre mercado en todas las áreas posibles.

En este nuevo contexto social del país, el gremio docente es duramente desarticulado, al incorporarse distintos tipos de empleadores y normativas laborales. Ejemplo de esto es la imposición del Colegio de profesores de Chile, creado en el año 1974 durante la dictadura, sustituyendo a la anterior forma de organización docente que era regida por el Sindicato Único de los Trabajadores de la Educación.

Durante los últimos años, el cuerpo docente se ha visto enfrentado a nuevos decretos y proyectos de leyes que intentan delimitar su formación, desarrollo y labor profesional. Estos temas han abierto debates profundos, volviendo más enérgico al grupo de profesores, generando vertientes ideológicas diversas y nuevas voces que se han levantado a la cabeza de los principales pilares representativos del gremio.

Más, un hecho importante marca la necesidad de profundizar en esto, nos referimos a la actual Ley de Carrera Profesional Docente promulgada en abril del año 2016 Y a la lucha que se genera por parte de los profesores, organizados en diferentes movimientos sociales, cuando se conoce el proyecto de ésta en 2015.

Así, este artículo pretende reflexionar y analizar la situación laboral docente actual, generando una conexión entre lo que hoy enfrenta el profesorado y las ideologías político-económicas que vienen enmarcando el destino del país desde hace cuatro décadas.

La metodología para este trabajo se dividió en dos etapas: un primer momento de la investigación se efectuó en 2015, mediante una revisión de informes que analizan el estado actual de la educación chilena, las condiciones laborales de los docentes y las actuales legislaciones que han afectado al trabajo docente, principalmente el proyecto de ley de Carrera Docente que se impulsó aquel año. En paralelo, se realizó un seguimiento al movimiento docente que surgió como respuesta a aquel proyecto, a partir de la revisión de sus reivindicaciones a través de documentos como revistas y páginas web publicados por los mismos movimientos. La segunda etapa, se efectuó a comienzos de 2017, con la revisión de la Ley de Carrera Docente N° 20.903 (la cual fue recientemente promulgada). Es así como se logró una revisión de los cambios entre el proyecto y la ley ya legislada, pudiendo entender en profundidad de qué manera estos cambios acogieron las reivindicaciones del profesorado.

Proceso de neoliberalización en Chile.

Chile, acoge y orienta sus primeros pasos hacia la configuración de la ideología neoliberal durante la dictadura cívico-militar (1973-1990), promoviendo un profundo reordenamiento de todas las estructuras jurídico-administrativas. Fundamenta esta ideología en el *crecimiento económico nacional*, discurso que se utilizaba para convencer a la ciudadanía de un esplendoroso desarrollo del país: "Uno de los mitos más difundidos del neoliberalismo es que para mantener sostenidamente los ritmos del crecimiento económico es

necesario reducir la intervención estatal a su mínima expresión" (RUIZ; BOCCARDO, 2015, p. 28).

Por medio de las reformas implementadas a partir del año 1979, conocidas como *las siete modernizaciones*, se promueven acciones que repercuten a nivel económico y social, como recortes en el gasto público, reforma tributaria, se promueve la liberalización del mercado y la inversión extranjera directa, muchas empresas pertenecientes al Estado pasan a manos de privados y se protegen los derechos de propiedad privada (BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL).

De este modo, y con un evidente cambio en el rol del Estado pasando de ser un Estado garante a un Estado subsidiario de derechos, durante la dictadura muchos servicios e importantes sectores de la actividad económica pasan del Estado a manos de privados (más de 300 empresas públicas fueron subastadas y entregadas a empresarios privados³); por ejemplo, se modifica y privatiza el sistema previsional, creándose las Administradoras de Fondos de Pensiones (AFP), reforma que "[...] entregan a cierto grupo financiero el control de las cotizaciones de millones de trabajadores" (RUIZ; BOCCARDO, 2015, p. 24); en salud, se reduce considerablemente los presupuestos estatales, abriendo espacios para que privados la ofrezcan como un bien de consumo a comprar en las Instituciones de Salud Previsional (ISAPRES), que prometen ofrecer una calidad muy superior a la abandonada salud pública; en educación, se firma la Ley Orgánica Constitucional del Estado (LOCE) que fija la normativa legal para que la educación sea mercantilizada.

Con el paso de los años y en los gobiernos post dictadura, el Estado mantiene su rol apenas subsidiario de derechos y la agenda neoliberal es legitimada, por medio de políticas que preservan el interés del mercado. Se privatizan recursos naturales, el sector privado toma el control de las actividades mineras y de energía; en materia laboral, continúan restringidas las condiciones para la sindicalización, se desarrolla una agenda de *flexibilización laboral* que se traduce en precarización e informalización de las condiciones laborales; se comienza a concesionar las obras públicas estatales; se firman *tratados de libre comercio* que potencian políticas que abren e integran a Chile con los centros del capitalismo mundial (RUIZ; BOCCARDO, 2015).

³ Para un análisis detallado ver: Monckenberg (2001).

Así, los ciudadanos nos vemos enfrentados a una forma de vida que se diferenciará, dependiendo de nuestra capacidad económica, de una mayor o menor calidad en el acceso a estos nuevos servicios (antes derechos).

Neoliberalización de la educación

El proyecto país que es idealizado por los grupos hegemónicos en dictadura, genera grandes modificaciones al sistema educativo: "[...] la dictadura rompió con toda la concepción republicana de la educación que estaba presente desde la creación misma del Estado Nacional chileno" (GONZÁLEZ, 2015, p. 23) pasando a configurarla como una educación al servicio de un modelo neoliberal.

En una primera etapa, el Estado deja de tener un rol garante y pasa a ser subsidiario, interviniendo sólo cuando el sector privado no lo hace. Para González (2015), esto es posible dadas tres condiciones fundamentales presentes en la Constitución Política de la República de Chile (1980) y en la reforma al sistema primario y secundario de enseñanza por medio de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE- 1990): i) *Fundamento jurídico*; el derecho a la educación no está sujeto al amparo del Recurso de Protección en los tribunales de justicia⁴. La responsabilidad recae en los padres, madres y/o apoderados y el rol del Estado es de promotor de este derecho. (ii) *Financiamiento* (Ley de subvenciones 1981); se eliminan los presupuestos fijos estatales y se asigna una subvención a la demanda o *vouchers* acorde a cada estudiante matriculado. Además, cada municipio podrá otorgar un financiamiento extra acorde a sus posibilidades. Este sistema genera grandes diferencias entre escuelas, por ejemplo; escuelas municipales de baja y alta matrícula, escuelas de municipios con mayor y menor recursos, escuelas rurales y urbanas. (iii) *Administración*; la llamada *Municipalización* se inicia en el año 1979 facultando el traspaso de los establecimientos educacionales estatales desde el Ministerio de Educación a los municipios. Este cambio incorpora también el ingreso de privados en la figura de *sostenedores* de escuelas que recibirán subvención estatal. Así, las escuelas quedan divididas en: a) Escuelas Privadas; de financiamiento y administración privada, b) Escuelas Municipales; con aporte estatal, pero con administración municipal y c) Escuelas Particulares subvencionadas; con aporte estatal y administración privada.

⁴ A diferencia del derecho a la propiedad, la libertad de enseñanza, el derecho a adquirir dominio sobre toda clase de bienes, o desarrollar cualquier actividad económica, que sí son amparados por el Estado en su lógica neoliberal.

Todo lo anterior se basa en la ideología que sustenta la educación de mercado en Chile, recordándonos las palabras de Milton Friedman⁵, Luis González intenta develar el origen que da base a nuestras políticas educativas, y al resto de ella también: "[...] una sociedad donde el mercado inunde y regule todas y cada una de las relaciones humanas" (GONZÁLEZ, 2015, p. 50). Así, la educación es entendida como "un medio para alcanzar un fin superior y último, esto es, la sociedad de mercado y el despliegue del individuo económico. Es precisamente esta racionalidad instrumental el sostén filosófico-ideológico del modelo educacional chileno" (GONZÁLEZ, 2015, p. 51). Es este pensamiento el que predomina ideológica, administrativa y legalmente en el país.

Según diversos estudios, en la actualidad, la educación chilena se caracteriza por: a) Tanto en su forma administrativa como de financiamiento, predomina el sector privado; b) Es un sistema que genera alta segregación y desigualdad social.

En relación a lo primero, podemos revisar los resultados del estudio *Education at a Glance* (OECD, 2014):

- Chile es el país con menor matrícula escolar en escuelas públicas en Latino América; sólo un 37,5% de las matriculas son ofrecidas por el sistema público. El promedio internacional de los países pertenecientes a la OCDE es de 82%. Además, es el tercer sistema educativo en el mundo con la menor oferta pública estatal en educación.
- Si bien el gasto público en educación sigue aumentando, la financiación privada sigue dominando en todos los niveles del sistema educativo; esta inversión privada tiene como principal financista a las familias de estos estudiantes y predomina en el sector terciario (educación superior).
- Chile tiene la menor proporción del gasto público en la educación superior de todos los países de la OCDE y, consiguientemente, la mayor proporción en gasto privado, la que en Chile llega al 76%, mientras que el promedio de la OCDE es de apenas 31%.

En cuanto a la segregación y desigualdad social, podemos decir que pese a existir buenos índices de cobertura escolar y acceso a la educación en el país – en el año 2013 alcanza un 90,2% en cuanto a Tasa Neta de Escolaridad (TNE) (CHILE,

⁵ Economista y estadista de la Universidad de Chicago. Bajo sus ideologías neoliberales, los economistas chilenos plantearán las reformas del país desde los años 1970 en adelante.

2014)– esto no se relaciona con buenos resultados en cuanto a calidad y equidad del sistema educativo. En el informe *7 fenómenos sobre educación y desigualdad-CIES* se plantea que en Chile, la variable *nivel socioeconómico de las familias* es la que más influye en los resultados educativos, es decir, la estructura de oportunidades está determinada socialmente a partir de la clase social de pertenencia (MAYOL et alli, [2011?]). Lo anterior es refrendado por un informe publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos–OCDE en conjunto con el Ministerio de Educación de Chile –MINEDUC, en el cual denuncian que “el sistema educativo chileno está conscientemente estructurado por clases sociales” (OCDE, 2004, p. 277).

Elacqua y Santos (2013), analizando la matrícula del año 2008 en las escuelas de Chile, demuestran cómo la pertenencia a cada escuela está directamente ligada a la situación económica del estudiante. Lo anterior, significa que al interior de cada escuela sólo es posible encontrar una homogeneidad de clase, es decir, que los pobres estudian con los pobres y los ricos con los ricos.

En el caso de la educación superior, las universidades, de fuerte carácter público hasta antes de 1973, se vieron coartadas en su actuar; se disgregan las sedes regionales de las instituciones mayores, quema masiva de bibliotecas, desaparecimientos y asesinatos de profesores y estudiantes, cierre de facultades del área social de algunas universidades. Adicionalmente, el régimen impone una nueva forma de concebir la educación superior, mercantilizada y despolitizada, impulsando en el año 1981 la Ley General de Universidades, que fomenta y otorga las licencias para crear universidades privadas. Se crea la Ley de Financiamiento, que obliga a las universidades públicas a competir con los planteles privados para recibir financiamiento estatal a través del Aporte Fiscal Indirecto (AFI)⁶ y se les obliga a *autofinanciarse*. Con esta nueva necesidad, las universidades comienzan a cobrar matrículas y aranceles a los estudiantes, ofreciendo créditos para financiar los estudios de los estudiantes más pobres (RUIZ; BOCCARDO, 2015).

Pese a una serie de reformas, el Estado chileno continúa asumiendo un rol subsidiario al momento de abordar los derechos fundamentales. Aún no existe garantía constitucional de protección por parte del Estado en temas educativos, la educación sigue siendo dirigida como un producto más del mercado.

⁶ Subvención otorgada a las instituciones que matriculen a los estudiantes de mejor puntaje en la prueba única de selección universitaria.

Trabajo Docente

Trayectoria desde la dictadura hasta el 2016

Durante la dictadura el gremio docente es duramente desarticulado tanto en su ámbito organizativo propiamente tal, como en sus relaciones laborales con el conjunto del profesorado, al incorporarse distintos tipos de empleadores y normativas laborales. Así, para la desarticulación organizativa el régimen implantó la sustitución del Sindicato Único de los Trabajadores de la Educación por el Colegio de Profesores de Chile en 1974, cuya afiliación tuvo carácter obligatorio y sus dirigentes eran designados por el régimen militar.

La fragmentación de los profesores en cuanto a sus relaciones laborales, fue implantada mediante la Ley de municipalización y a partir de la incorporación de colegios particulares subvencionados. Con la municipalización se impulsa la descentralización de la educación con el traspaso de las escuelas públicas, de enseñanza primaria y secundaria, desde el Estado central a cargo del Ministerio de Educación hacia los municipios. Con esta medida los profesores dejan de ser funcionarios del Estado para ser empleados de las municipalidades, con lo que pierden derechos históricos: como estabilidad laboral, homogeneidad de salario y valor hacia la experiencia y antigüedad (NÚÑEZ, 1999), lo más grave es que al ser traspasados a las municipalidades serán sometidos a un régimen laboral y previsional propio del sector privado (NUÑEZ et al., 1984). También se produce una gran segregación del profesorado municipal, ya que éstos tendrán tantos empleadores como municipalidades existan, las cuales implementarán distintas decisiones y normativas para sus trabajadores. Situación que se ve aún más mermada, con la introducción de colegios subvencionados, pues el profesorado adquirió aún más tipos de empleadores y regulaciones laborales, lo que conduce a una grave dificultad para estructurarse en una sola organización nacional (GONZÁLEZ, 2015).

Observamos entonces que en la década de los ochenta, debido a la nueva forma de administrar los establecimientos educativos, los profesores de instituciones estatales pasan a ser regidos por las leyes laborales de los trabajadores del sector privado, disminuyendo considerablemente los derechos que habían obtenido a lo largo de la historia (RUIZ; BOCCARDO, 2015).

Después de la llegada de la democracia, en 1991 se decretó la Ley N° 19.070 que instauró un Estatuto de los Profesionales de la Educación, que tuvo como misión principal mejorar las condiciones paupérrimas que alcanzó el trabajo

docente durante la dictadura, especialmente en materia de salario. Para esto, se creó la Remuneración Básica Nacional, pero el mayor porcentaje del salario docente mejoró mediante bonos, generando remuneraciones fuertemente heterogéneas dentro del gremio.

A pesar de las promesas de mejoramiento de las condiciones del trabajo docente, este Estatuto conserva el régimen municipal, por lo que los docentes no pudieron recobrar su estatus de funcionarios públicos, como tampoco la totalidad de derechos que gozaban antes de la dictadura.

Otro problema que se aloja en este decreto, es que promueve una vez más la ramificación del profesorado, pues en su título IV se establece que los profesores que se desempeñen en colegios particulares pagados y subvencionados serán regidos por el Código del Trabajo en todo aquello que no esté expresado en dicho título, mientras que sus colegas municipales lo harán por el estatuto en su cabalidad (CHILE, 1991). Con esto se intenta producir división dentro del gremio, ya que para igual trabajo se desenvuelven diferentes marcos legales según la dependencia administrativa del colegio en donde trabaje cada profesor (GONZÁLEZ, 2015).

Desde 1995, se introdujeron modificaciones al estatuto docente que flexibilizaron aún más el trabajo de los profesores: se autorizó el despido de docentes municipales por requerimientos del servicio⁷. Se ajustó la norma que permite contratar profesores a plazo fijo dentro del sistema municipal, ampliándola hasta el 20% de las horas de dotación docente, lo cual, produjo flexibilidad laboral para los profesores municipales. Se introdujo el principio de incentivo por desempeño, tanto colectivo, como individual, el cual consiste en un incentivo remuneracional selectivo para la planta docente de los establecimientos que sean declarados como *destacados*, además de un incentivo extra para los docentes de dichos establecimientos que también sean señalados como *destacados*. Por último, se instaura el Sistema Nacional de Evaluación Docente, el cual ha fortalecido la óptica punitiva y de desconfianza hacia el magisterio, profundizando el incentivo individual monetario, mediante la Asignación Variable de Desempeño Individual (GONZÁLEZ, 2015).

⁷ Con la Ley 19410 promulgada en 1995 se introdujeron modificaciones a la Ley N° 19.070. Entre éstas se incorporaron nuevas razones de despido de docentes del sector municipal, estas razones son: i. Variación en el número de alumnos del sector municipal de una comuna; ii. Modificaciones curriculares; iii. Cambios en el tipo de educación que se imparte; iv. Fusión de establecimientos educacionales; v. Reorganización de la entidad de administración educacional (CHILE, 1995).

En síntesis, vemos que el estatuto docente sólo subsanó las condiciones paupérrimas que alcanzó el trabajo docente durante la dictadura, en cuanto a salario y algunos derechos. Sin embargo, esta ley no realizó cambios drásticos con respecto al trabajo docente y a la educación que se estableció en dictadura. Por el contrario, este estatuto ha profundizado el modelo neoliberal impuesto mediante políticas de segregación hacia el gremio, flexibilización laboral y la introducción de asignaciones por mérito individual.

Condiciones laborales de los docentes en el sistema educativo chileno

Para analizar las actuales condiciones laborales de los docentes en Chile revisaremos un estudio realizado por United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization -UNESCO⁸ en el año 2005, sobre condiciones de trabajo y salud docente en Chile, el cual plantea los siguientes resultados (PARRA, 2005):

Turnos de trabajo y descanso: Un tercio de los encuestados trabaja en dos o tres turnos durante el día y un 19,7% tiene un trabajo adicional a la docencia. Se observa que existe una gran cantidad de tareas docentes que son realizadas fuera del horario laboral; el 50% de los encuestados realiza seis o más quehaceres de su trabajo fuera del horario asignado para éste. A esto se suma, la ausencia de descanso adecuado; un 45% aprox. de los profesores destina menos de 15 minutos al descanso durante la jornada laboral.

Condiciones materiales de trabajo: los establecimientos visitados, en su mayoría, se encuentran en buenas condiciones. Sin embargo, espacios como los baños, comedores, salas para el descanso y oficinas para preparación de clases, no se encuentran en buen estado, no son adecuados o no son suficientes para el profesorado. Las pizarras en general están en buen estado, pero las sillas y mesas de los profesores no son adecuadas para éstos. Los puntos más críticos son la ausencia de espacios para educación física e insuficiencia de equipamiento para disciplinas artísticas.

Exigencias ergonómicas del trabajo: En cuanto a la medición de los niveles de exigencia ergonómica, la gran mayoría de los profesores encuestados se ubica en los tramos alto y muy alto, medido según la cantidad de factores ergonómicos que interfieren en su trabajo. Los tres factores que obtuvieron mayor frecuencia en los

⁸ Estudio de muestra realizado a 158 docentes de ambos sexos, pertenecientes a colegios de enseñanza básica y media de administración municipal de Santiago de Chile.

docentes encuestados son: trabajar en ambiente ruidoso (48.7%), forzar la voz (47.1%) y estar de pie toda la jornada laboral (35.9%).

Condiciones sociales de trabajo: para los docentes encuestados las relaciones entre colegas es más satisfactoria que con las autoridades de los colegios. Los docentes sostienen que los superiores no promueven un ambiente adecuado de trabajo, pues perciben que la supervisión que éstos realizan no busca ser un real apoyo hacia el trabajo.

Los docentes encuestados expresaron sentirse más exigidos por las condiciones en las que se realiza el proceso educativo, que por las características propias de los estudiantes. De las variables sobre los alumnos, las expresadas con mayor frecuencia son: comportamiento indisciplinado del grupo, problemas de aprendizaje y repitencia. Y las variables con mayor frecuencia sobre el proceso fueron: excesivo número de alumnos por sala, falta de cooperación por parte de padres o tutores y ausencia de apoyo pedagógico de especialistas en la escuela.

Problemas de salud: La principal enfermedad diagnosticada por los médicos a lo largo de la carrera docente es la disfonía o afonía con un 46%, seguida de enfermedades relacionadas con el control de la ansiedad: colon irritable con un 44% y estrés con el 41%. Además del historial de enfermedades diagnosticadas, se les preguntó a los profesores por los malestares sufridos con frecuencia durante el último año, de esta forma se construyó el siguiente perfil acumulativo de problemas de salud: i) *Patologías de carácter crónico;* con presencia de enfermedades como hipertensión arterial (asociado al perfil demográfico, ya que la mayoría de los encuestados es de edad avanzada). ii) *Salud mental;* se presentan problemas psicosomáticos, estrés, depresión, angustia e insomnio. iii) *Problemas asociados a exigencias ergonómicas;* con enfermedades como disfonía, problemas muscular esqueléticos y várices.

Por otra parte, según datos que nos muestra OECD (2015) la proporción de estudiantes por cada docente en Chile es mayor que el promedio OCDE, con 23 estudiantes por profesor en enseñanza básica y de 25 en enseñanza media (promedio que es superado solo por México), mientras que esta cifra para el resto de los países de la OCDE es de 15 y 13 estudiantes respectivamente. Es importante considerar que este dato es solo un promedio, pues la normativa vigente expresa que el máximo de alumnos por sala puede llegar a 45 para enseñanza parvularia, básica y media.

De esta forma, observamos que el trabajo docente en Chile es altamente exigente, pues en general los profesores están sometidos a enfermedades

asociadas con el quehacer docente: ausencia de descanso dentro de la jornada laboral, malas condiciones materiales para el trabajo, alta exigencia ergonómica, exceso de trabajo que no alcanza a efectuarse durante la jornada laboral y se termina realizando en casa obstruyendo el tiempo libre de cada docente.

Carrera Profesional Docente

Las condiciones laborales de los docentes, que fueron descritas en el apartado anterior, junto a la formación inicial que éstos reciben en las Universidades e Institutos Profesionales que imparten pedagogías, han sido tema de debate en los últimos años. Si bien se estrena una reciente legislación de Carrera Docente, el debate sigue y se ha vuelto aún más enérgico.

Contexto previo a la promulgación de la ley de Carrera Profesional Docente.

El día 20 de abril de 2015 la actual Presidenta Michelle Bachelet, por medio del mensaje N° 165/363(CHILE, 2015a), presenta ante la Cámara de Diputados un proyecto de ley cuyo objetivo es proponer la creación de un sistema profesional docente, en el marco de la Reforma Educacional que está siendo propuesta por medio de diversos proyectos de leyes, entre estos el proyecto *Sistema de Desarrollo Profesional*, conocida como Carrera Profesional Docente (en adelante la llamaremos CPD). En este mensaje se explicita que esta propuesta fue *creada bajo una dinámica participativa y dialogal con diversos actores* como el Colegio de Profesores de Chile A.G, la sociedad civil y una iniciativa llamada Plan Maestro y que junto a las propuestas de cada uno de estos se creó la llamada CPD.

Sin embargo, luego de hacerse público el documento y las políticas a implementar, el rechazo desde los docentes fue profundo. El día 11 de mayo se realizó una consulta nacional por parte del Colegio de Profesores de Chile en que un 97% de los docentes se manifiesta en contra de esta propuesta, demostrando que el diálogo y creación participativa del proyecto al que se refiere la presidenta en su mensaje no reflejaba el parecer de los profesores.

Los diálogos con los docentes a los que se refiere el Gobierno fueron con 20 mil profesores y profesoras, lo que representa tan solo un 10% del profesorado a nivel nacional, a través de actividades fuera del año lectivo y dos jornadas de información que dependían de la voluntad de cada sostenedor de escuelas subvencionadas. Además, las instancias de diálogo propuestas por el Gobierno

fueron consultivas y no resolutivas. De esta forma no se llegó a ninguna especie de acuerdo, ni de consenso. Por lo que podemos sostener que el proyecto de ley se realizó sin el profesorado (LAMA, 2015).

Bajo este escenario el 1 de junio comenzó un inédito paro indefinido por parte del profesorado en la mayoría de los colegios municipales a lo largo de todo Chile, cuya exigencia fue el retiro inmediato del proyecto de ley de CPD. Tras 58 días de suspensión de clases y movilizaciones, el paro arrojó como resultado; un fuerte compromiso del profesorado proveniente de colegios particulares subvencionados a través de actividades que no implicaron necesariamente suspender su trabajo; una gran adhesión ciudadana hacia las demandas del profesorado; cambio de ministro de educación y la concreción de dos mesas de trabajo tripartitas compuestas por miembros del Ministerio de Educación, diputados pertenecientes a la comisión de educación y por el Colegio de Profesores de Chile, en donde luego de discutir sobre el proyecto de ley, se formularon algunos cambios al proyecto.

A pesar de las movilizaciones, el 23 de julio del mismo año se aprobó en la Cámara de Diputados la idea de legislar sobre el proyecto de ley de CPD, tras lo cual el Colegio de Profesores volvió a realizar una consulta nacional a sus bases para saber el nuevo destino de las movilizaciones y del paro, los resultados de ésta fueron: contabilizados más de 19 mil votos, el 64% de los docentes estuvo de acuerdo con el fin de la paralización, mientras que el 92 % siguió rechazando la iniciativa impulsada desde el Gobierno. De esta forma la última semana de julio el paro docente concluyó con consecuencias de descuentos y hasta despidos para algunos de los docentes movilizados.

Ley de Carrera Profesional Docente

En abril de 2016, bajo el slogan “*La Pedagogía Necesita a los Mejores*” se promulgó la Ley N° 20.903 (CHILE, 2016), la cual establece al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, y expresa tener como objetivo el dignificar la docencia, apoyar su desempeño y aumentar su valoración. Este sistema define el trabajo para educadores y educadoras de párvulo, educadores y educadoras diferenciales, y para profesores de enseñanza básica y media que se desempeñen en establecimientos municipales o subvencionados, y se estructura mediante los siguientes pilares: Formación Inicial, Ingreso a la Carrera, Progresión en la Carrera Docente, Formación en servicio y Distribución de horas lectivas y no lectivas.

Es importante mencionar que el inicial proyecto de CDP sufrió cambios hasta convertirse en la actual ley, los cuales tomaron en cuenta las críticas que planteó el fuerte movimiento docente. Entre estos se encuentra la incorporación de los profesionales de párvulo y educación diferencial, la incorporación a la carrera de los profesionales recién egresados sin ninguna experiencia laboral, que en el proyecto originario tenían que esperar a certificarse para recién poder entrar.

Para efectos de este artículo sólo nos basaremos en explicar y analizar lo que estipula la ley para el trabajo de profesores en enseñanza básica y media. A continuación, se presentan los principales pilares de la CPD y en paralelo, las principales críticas que se le hacen por parte del profesorado organizados en diferentes movimientos sociales⁹:

a) Asegurar la calidad de la formación inicial docente: Establece que sólo las universidades acreditadas y cuyos programas de Pedagogía estén acreditados por el Ministerio de Educación podrán impartir la formación de profesores; plantea nuevos y más estrictos requisitos para seleccionar a los futuros estudiantes de pedagogía; las universidades deberán realizar obligatoriamente dos evaluaciones diagnósticas (al inicio y al término de la formación); crea modelos de capacitación temprana de jóvenes con intereses y talentos pedagógicos.

Críticas: En este punto fueron varios los aportes que se consideraron de las demandas que el profesorado realizó al inicial proyecto de ley de 2015, como por ejemplo, establecer criterios por ley para la acreditación de las universidades y que la evaluación diagnóstica no sólo servirá como sustento de información a las universidades, sino que también se verán en la obligación de generar procesos de retroalimentación y deberán tomar medidas para paliar los posibles bajos resultados. Sin embargo, la evaluación de la formación universitaria en pedagogía podría llevar a que las instituciones acomoden sus prácticas educativas a los criterios evaluados en esta prueba, lo que podría generar una estandarización curricular en la formación de profesores debido al modelo educativo mercantil y competitivo que existe también en la educación terciaria del país.

Por otra parte, los estándares para la formación inicial dan cuenta de un profesor sin autonomía, capacidad crítica y reflexión, además de haber sido creados sin un proceso participativo que involucre a la comunidad educativa.

⁹ Para conocer y analizar las principales críticas que se le realizan a la Ley de CPD se han tomado los aportes de varias organizaciones – MUD, Acción Docente, Vamos Construyendo, Centro de Alerta, entre otros- a las cuales pudimos acceder a través de los siguientes documentos: CAMPAÑA POR UNA NUEVA EDUCACIÓN, 2015; GÓNZÁLEZ, 2016; LAMA, 2015; MUD, 2016; OPECH, 2015.

b) Apoyar la inserción laboral de los profesionales de la educación: Proceso de inducción a los profesionales docentes que se inician en el aula que busca acompañar la construcción temprana de la profesionalización docente e incidir en la disminución del porcentaje de deserción del sistema escolar de los profesores iniciantes. Las características de esta inducción son; acompañamiento durante el primer año de ejercicio docente; inscripción voluntaria; cantidad limitada de cupos; sólo pueden participar quienes estén contratados; el apoyo será realizado por un docente mentor perteneciente a la misma comuna y nivel o área de trabajo.

Críticas: La inducción debe ser universal y no dependiente de cupos; el mentor debe ser un docente de aula en ejercicio, privilegiando a los que trabajan en el mismo establecimiento o en una misma realidad educativa.

c) Aumento de las horas no lectivas: Hasta el año 2016 los docentes disponían de un 25% de sus horas de trabajo para organizarse fuera del aula (horas no lectivas), y el resto del tiempo de sus horas de contrato (75%) correspondía a horas dentro del aula. Con la Ley se establece un aumento gradual de las horas no lectivas hasta llegar a un 35% de sus horas de trabajo en 2019.

Críticas: No se considera la demanda de 50-50 que se viene realizando desde hace algunos años por los docentes¹⁰ sino que se ofrece aumentar gradualmente hasta llegar en el año 2019 a un 35% de horas no lectivas por contrato, lo que en la práctica implica un cambio mínimo a las condiciones laborales. Además, se suma que en la ley se establece que este aumento de horas no lectivas sólo se realizará bajo auspiciosas condiciones económicas del país, pudiendo generar estancamientos de la puesta en marcha de este beneficio.

d) Progresión en la Carrera Docente: A partir de esta legislación la carrera de los docentes estará estructurada en tramos. El avance entre un tramo a otro se efectuará a través de un proceso de certificación que se obtiene de una evaluación que posee dos instrumentos: evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos y la elaboración de un portafolio de competencias pedagógicas.

Los tramos por los que debe avanzar cada profesor se dividen en obligatorios: inicial, temprano y avanzado; y voluntarios: experto I y experto II. Para acceder a cada tramo es necesario contar con años de experiencia según se vaya avanzando en la carrera; así, para acceder al tramo profesional temprano y avanzado es necesario poseer 4 años de experiencia como mínimo, ocho para el experto I y doce para el experto II. Los tramos están creados para los siguientes perfiles

¹⁰ Para mayor información se recomienda visitar el sitio <http://porladignidaddocente.blogspot.com.br/>

profesionales: *Inicial*; para quienes ingresan al sistema laboral docente sólo contando con su título profesional. *Temprano*; en este tramo se espera que el docente avance hacia la consolidación de su experiencia y competencia profesional. *Avanzado*; en este tramo el docente ha logrado el nivel esperado de consolidación de sus competencias, demostrando capacidad para lograr aprendizajes en la totalidad de sus estudiantes, de acuerdo a las necesidades de cada uno. *Experto I*; tramo de carácter voluntario. Pensado para docentes que se encuentren en el tramo avanzando por lo menos cuatro años, y que tengan un desempeño sobresaliente. Los docentes que estén en este tramo tendrán acceso preferente a funciones de acompañamiento y liderazgo pedagógico. *Experto II*; tramo de carácter voluntario. Pensado para docentes que se encuentren en el tramo Experto I por lo menos cuatro años, y que posean un desempeño de excelencia. Al igual que en el anterior, tendrán acceso preferente a funciones de acompañamiento y liderazgo pedagógico.

La certificación, consiste en rendir satisfactoriamente los dos instrumentos evaluativos ya mencionados, que se aplicarán cada cuatro años. Sólo de alcanzar un alto nivel en la evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos y en el portafolio podrán no rendir estos instrumentos en el proceso de certificación siguiente. Esta certificación es obligatoria para profesionales de la educación que se encuentren en los tramos inicial y temprano, mientras que para los que se encuentren en los tramos avanzado, experto I y II serán voluntaria.

Los docentes que se encuentren en el tramo inicial, tendrán sólo dos oportunidades para avanzar al tramo temprano¹¹, de no lograrlo serán desvinculados del sistema. Los docentes que ingresen al nuevo sistema desde el año 2025 tendrán también solo dos procesos de reconocimiento para avanzar desde el tramo temprano al avanzado, de no lograrlo, después de dos años tendrán que volver al tramo inicial, pero con la obligación de avanzar al tramo avanzado en un plazo de dos años, en el caso de que no obtengan los resultados esperados serán desvinculado del sistema¹², sin poder ser contratado por el mismo u otro centro educativo municipal o subvencionado. Por otra parte, los profesionales que hayan ingresado a los tramos temprano, avanzado, experto I y II no retrocederán a tramos anteriores de la carrera docente.

¹¹ La Ley contempla que reciban apoyo formativo en este proceso.

¹² Estos docentes habrán ingresado a estudiar pedagogía bajo los nuevos estándares de calidad que establece el sistema dentro de esta misma Ley.

Cada tramo involucra un bono en la remuneración, la cual es más considerable en la medida que se avanza en la carrera. Además, la ley en su artículo 19 B, menciona que el avance de un tramo a otro significará además asumir crecientes responsabilidades en el establecimiento educacional donde se ejerce.

Críticas: Sin duda este es el punto que implica mayor divergencia entre los elaboradores de la ley y quienes serán sometidos a ella.

Al ser una certificación de carácter individual se enmarca sólo en el sujeto, el cual tiene el riesgo incluso de perder la posibilidad de ejercer su profesión al ser mal evaluado, no contemplando la responsabilidad de la institución que lo formó. También esta individualización promueve la competencia entre colegas y dificulta el trabajo colaborativo por lo que se desecha la oportunidad de potenciar el carácter comunitario de los procesos de aprendizajes y logro de objetivos, ya que cada profesor deberá velar por su desarrollo profesional potenciando el individualismo dentro de una lógica meritocrática. Lo anterior, como todo sistema basado en la meritocracia, considera que los docentes de diversas realidades laborales serán sometidos a un instrumento estandarizado de evaluación, que no considera las complejidades propias de cada contexto.

El proceso evaluativo obliga a trabajar fuera del horario de contrato sin compensación alguna, lo que aumenta el agobio laboral. No genera mayor estabilidad laboral, pues avanzar de tramo no implica contrato indefinido de trabajo. Por el contrario, la inestabilidad laboral aumenta de tal forma que involucra pérdida de derechos ganados históricamente por el gremio docente. Nos referimos al derecho de contrato de trabajo indefinido tras dos contrataciones anuales, pues en el caso de profesores del tramo inicial la inestabilidad e incertidumbre laboral puede llegar hasta 4 años.

Las bonificaciones están pensadas en montos máximos para profesores de 44 horas de contrato y que posean 15 bienios, situación de la que no se beneficia la mayoría de los docentes que es contratado por menos horas y no posee tal antigüedad. Se elimina la Asignación por trabajo en Condiciones Difíciles, la cual es reemplazada por la Asignación de Reconocimiento por Docencia en Establecimientos de Alta Concentración de Alumnos Prioritarios¹³ la cual es supeditada al tramo en el que se encuentre el docente. Si bien los salarios se ven aumentados debido a un incremento en el valor del bono por título y mención (BRP), la Renta Básica Mínima Nacional no se modifica (remuneración por horas

¹³ El Ministerio de Educación entiende por alumnos prioritarios a aquellos estudiantes que se encuentran en una situación socioeconómica que pueda dificultar su proceso educativo.

de contrato) lo que implica que el sueldo base (sin añadir las bonificaciones) de los docentes continúe siendo muy bajo en comparación con otros profesionales, dificultando el acceso en su vida cotidiana, por ejemplo, para postular a créditos de vivienda o educación para sus hijos.

Este proceso de certificación se suma a las muchas otras evaluaciones que ya se aplican a los docentes (pruebas estandarizadas a sus estudiantes, prueba de ingreso único para acceder a las universidades, evaluaciones locales), sin embargo, ninguna de ellas especifica de qué forma ayuda a mejorar la labor docente o cómo se realizará la retroalimentación de estos procesos evaluativos con los profesores.

Por otro lado, la asignación por tramos, además de poner un tope final de remuneraciones, obliga a los docentes a mantenerse durante años en un mismo nivel de remuneraciones, sin considerar sus potencialidades para avanzar a un nivel mayor de desarrollo docente.

e) *Formación en servicio*: la ley establece que los docentes puedan contar con el acceso a formación continua gratuita a lo largo de su carrera profesional con el objetivo de brindar un apoyo a los profesores en la progresión dentro del sistema de desarrollo profesional. Para esto el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (en adelante CPEIP) del Ministerio de Educación ofrecerá a los profesores cursos, programas y actividades o los coordinará a través de universidades o instituciones (públicas o privadas) acreditadas y sin fines de lucro. Esta oferta de cursos se dispondrá según las necesidades presentes en los docentes y los establecimientos. Es importante mencionar, que estos cursos no comprenden estudios de postgrado.

Además, se establece que en cada establecimiento educacional se realicen planes de formación para el desarrollo profesional, los cuales podrán ser financiados con la Subvención Escolar Preferencial¹⁴.

Estos cursos, están pensados como un apoyo para avanzar en la carrera docente, pero en ningún caso aprobar en un curso significará avanzar hacia un tramo más avanzado, de hecho la ley en su artículo N° 12 expresa que es responsabilidad del profesor el avance dentro de su desarrollo profesional. Por otra parte, cada uno de estos cursos tendrá cupos limitados, por lo que no todos los profesionales de la educación podrán acceder a ellos cada año, por esto

¹⁴ La Subvención Escolar Preferencial (SEP) es un beneficio en dinero entregado por el Ministerio de Educación a los sostenedores de escuelas subvencionadas por cada alumno considerado vulnerable socioeconómicamente. Más información en MINEDUC (2017).

tendrán prioridad los docentes que se desempeñen en establecimientos con mayores necesidades según sus estudiantes y por la mayor relación entre la función que cumple el profesional y los contenidos del curso al que postula.

Críticas: La asignación por tramo de desarrollo profesional elimina la asignación por perfeccionamiento que existía para aquellos docentes que han continuado estudios realizando cursos, diplomados o postgrado.

Se observa con recelo que instituciones privadas puedan brindar parte de esta formación continua, ya que a pesar de que se expresa que éstas deberán ser sin fines de lucro, esta práctica se puede convertir en un negocio para los privados con recursos del Estado. Esta desconfianza se sustenta en pasados casos de universidades que en teoría no perseguían fines de lucro, pero que en la realidad estaban envueltas en obtención de ganancias ilícitas.

Conclusión

El magisterio ha sufrido una serie de continuos dispositivos perpetrados por el Estado para dominarlos. Sin embargo, es el mismo Estado quien entrega a gran parte del profesorado a manos de sostenedores privados; de hecho, en el año 2014 los profesores que se desempeñaba en el sector municipal eran 94.247, mientras que los profesores del subvencionado correspondían a 99.349 (CHILE, 2015b). Lo anterior, podría parecer una contradicción, sin embargo, en la actual sociedad neoliberal regulada por el mercado no lo es, pues el real dispositivo de dominio que se observa en la trayectoria de políticas educativas y de trabajo docente desde la dictadura hasta la actualidad, es la búsqueda de la fragmentación del gremio.

Tal situación de segregación continua con la actual Ley de CPD, pues a pesar de que tanto profesores de colegios municipales (administración municipal), como profesores de colegios subvencionados (administración privada) son exigidos de la misma forma por esta nueva normativa. Los profesionales del sector subvencionado seguirán siendo regidos también por el Código del Trabajo, por lo que se les niegan derechos adquiridos que poseen sus colegas municipales.

Para analizar la reciente ley de CPD quisiéramos comenzar con el slogan de ésta; "La pedagogía necesita a los mejores", pues nos parece que lo que se esconde bajo esta legislación no es generar más dignidad hacia el profesorado como ésta plantea entre sus objetivos, sino que, por el contrario, se propone actuar como un dispositivo que primero clasifique, para después excluir a los docentes que no le

sirven al sistema, es decir, a los profesores que no estén moldeados como se espera.

Observamos que una de las consecuencias de esta ley es la introducción, o mejor dicho la profundización, de políticas de *gerencialismo* llevadas a la educación. Éstas tienen por objetivo llevar las lógicas del mundo empresarial a la escuela, lo que se ve plasmado en la búsqueda de la eficiencia y productividad. Así vemos que el gerencialismo educativo realiza grandes exigencias a los profesores, pues ve en ellos un importante recurso educativo. Para esto los somete a evaluaciones permanentes con respecto a sus competencias, con el objetivo de controlar su trabajo, y poder clasificarlos según estándares de calidad y así poder remunerarlos por productividad (SHIROMA, 2004).

Es así como se explican las certificaciones y los bonos por tramo, con los cuales se potencia el individualismo y la competencia. De tal modo, surgen nuevas relaciones de poder, pues el sistema ahora se presenta más vertical incluso, incorporando nuevas formas y agentes de control para los profesores. Control que está sustentado en la inestabilidad laboral que profundiza esta nueva legislación, tal como plantea Sennett (2000), la evaluación constante y el riesgo de pasar de una categoría a otra, es decir, el riesgo de tener éxito o fracaso produce en los trabajadores sensaciones de inestabilidad, confusión y vulnerabilidad laboral. Por esto, con la CDP los profesores se encuentran constantemente en riesgo, por lo tanto, constante vulnerables.

Este control hacia el profesorado lo percibimos también en la incorporación de la formación continua, pues como estos cursos serán administrados por el CPEIP los contenidos de éstos estarán acordes a lo que busca el Estado para el quehacer docente y no a las reales inquietudes intelectuales de los profesores. Por ejemplo, vemos que sería muy extraño encontrar cursos de pedagogía que posean una corriente crítica. Esto queda en evidencia al dejar fuera la formación en estudios de postgrado, que permiten la reflexión profunda de temáticas vinculadas a la labor docente.

Con el estatuto docente, las remuneraciones subieron, pero principalmente en base a asignaciones, pues no se buscaba un alza del sueldo base del conjunto del profesorado. Medida que se expresa aún más con el actual la actual Ley, a partir de las asignaciones por tramo las remuneraciones de los profesores serán cada vez más heterogéneas, pues responderán a una multitud de variables, como bonos por tramos (mérito individual) acorde a las horas de contrato, bonos colectivos (según establecimiento), años de experiencia, sueldo base, etc. Por otra parte, la ley establece que es responsabilidad del Estado complementar con fondos

públicos la diferencia entre la remuneración anterior a la certificación por tramos y la nueva remuneración que algunos profesores recibirán, independiente del tipo de administración del establecimiento educativo (de administración municipal o de administración privada) esto evidencia –una vez más– el traspaso de fondos públicos para beneficios de privados.

Vemos también, que bajo este tipo de políticas subyace la concepción de docente visto como un técnico que ejecuta directrices orientadas por especialistas de la educación, que con cierta frecuencia lo evalúan y clasifican. Con respecto a esto, Cornejo (2006) postula que es más fácil para los docentes conseguir una mejora salarial que recuperar espacios de control sobre el proceso de trabajo educativo. Tanto así que en la educación pública chilena existen como mínimo cuatro niveles de decisión: el nivel central a cargo del Ministerio de Educación, las direcciones y supervisiones provinciales del Ministerio de Educación, las corporaciones y direcciones municipales de educación y, finalmente, la escuela. Por lo que los docentes están al final del proceso y su labor es simplemente la de ejecutar las políticas que emanan desde arriba.

De esta forma, la escuela es entendida desde los criterios de la productividad neoliberal en su relación eficacia-eficiencia para comprobar su rendimiento (MEJÍA, 2006), eso se traduce en presión constante para los docentes. Es decir, no existe democratización en la toma de decisiones educativas y para empeorar este escenario los profesores son sometidos a presiones en cuanto a rendimiento de sus estudiantes a través de pruebas estandarizadas que se utilizan como referentes mercantiles de promoción publicitaria para acreditar una mejor calidad educativa.

Este proceso que convierte el rol del docente en un ejecutor de las directrices que provienen de políticas ministeriales y municipales se denomina, según Mejía (2006) como *despedagogización*, centrando la profesión docente en la enseñabilidad, en donde la base de la acción educativa es la disciplina que se enseña, desde este enfoque la pedagogía sería solo las técnicas que hacen posible su instrumentalización. El profesorado por motivo de la despedagogización, dispone solo de los medios para la enseñanza y no de los fines que se persiguen con ésta (MORENO, 2013), por lo cual todo el trabajo intelectual lo realizan terceras personas. Junto al proceso de *despedagogización* ocurre el de *desprofesionalización* en donde los docentes se convierten en operadores de la enseñanza a través de técnicas, los docentes dejan de tener un rol central en la educación pasando a ser un insumo más del proceso de enseñanza (MEJÍA, 2006).

Vemos de esta forma que la Ley de CPD, al dejar fuera a los docentes de las decisiones con respecto a educación, evaluación docente y al desarrollo de la carrera profesional docente, consolida los procesos de despedagogización y desprofesionalización de la educación chilena obstaculizando una mejora en las condiciones laborales docentes.

Como vimos en el apartado anterior, la actual ley introdujo algunas reivindicaciones del movimiento docente, sin embargo, éstas fueron mínimas. Dentro de lo que no se consideró encontramos fuertes reivindicaciones que por años el gremio docente ha sostenido; nos referimos a bajar la cantidad de estudiantes por sala de clase, brindar una respuesta a la deuda histórica¹⁵, generar circunstancias que propicien un mayor cuidado de la salud docente y la creación de condiciones que disminuyan el agobio laboral. Como tampoco se tomó en cuenta a la crítica central del profesorado hacia el proyecto de 2015, la cual consistió en mostrar un fuerte rechazo a la lógica de evaluaciones y certificaciones periódicas. Por el contrario, como ya hemos mencionado, la ley de CDP genera un clima en que los profesores se sentirán aún más presionados al estar obligados a evaluarse continuamente, situación que genera más agobio laboral.

Referencias

BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL. **Conformación de la ideología neoliberal en Chile (1955-1978): Las siete modernizaciones.** <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-31415.html#links>. Acceso en: 19 ago. 2015.

CAMPAÑA POR UNA NUEVA EDUCACIÓN. **Ideas para el Debate Colectivo. Por una Nueva Educación a Dignificar la Carrera Docente 2015.** 2015. Disponible en: http://www.opech.cl/_doc/ideas_para_el_debate_colectivo.pdf Acceso en: 29 ago. 2015.

CHILE. **Ley N° 19.070, de 27 de junio de 1991.** Estatuto de los Profesionales de la Educación.

¹⁵ La Deuda Histórica tiene su origen en el incumplimiento de la Ley N° 3.551 de 1981 que estableció una asignación especial para los docentes dependientes del Ministerio de Educación. En el mismo año tras la municipalización la mayoría de los profesores no pudo recibir esta asignación en su integridad, ya que los nuevos empleadores no reconocieron tal derecho.

_____. **Ley N° 19.410, de 31 de agosto de 1995.** Modifica la Ley N° 19.070, sobre Estatuto de Profesionales de la Educación, el decreto con fuerza de Ley N° 5, de 1993, del Ministerio de Educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales, y otorga beneficios que señala.

_____. Ministerio de educación. **Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos: Chile.** 2014. Disponible en: http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/wp-content/uploads/2014/11/Informe_Chile.pdf Acceso en: 20 jun. 2015.

_____. **Mensaje N° 165/363, de 20 de abril de 2015a.** Mensaje de S.E. La Presidenta de la Republica con el que se inicia un Proyecto de Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras Normas. Disponible en: http://www.bcn.cl/historiadela Ley/nc/historia-de-la-ley/vista-expandida/4890/#h2_1_1 Acceso en: 10 ago. 2015.

_____. Ministerio de Educación. **Estadísticas de la Educación 2014.** Centro de Estudios MINEDUC. Santiago: 2015b. 157 p.

_____. Ministerio de Educación. **Ley N° 20.903, de 4 de marzo de 2016.** Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras Normas. Santiago, 2016.

CORNEJO, Rodrigo. El trabajo docente en la institución escolar. La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. **Revista de Psicología**, Santiago, Vol. XV, n. 2, p. 9-27, 2006.

ELACQUA, Gregory; SANTOS, Humberto. Preferencias reveladas de los proveedores de educación privada en Chile. El caso de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. **Revista Gestión y Política Pública**, vol. XXII, núm. 1, 2013, pp. 85-129, primer semestre 2013. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13325600003>. Acceso en: 11 ago. 2015.

GONZALEZ, Luis. **Arriba profes de Chile.** De la precarización neoliberal a la reorganización docente. Santiago: Editorial América en Movimiento, 2015. 114 p.

_____. Los Desafíos del Profesorado ante el nuevo escenario. **Revista Educación**, Santiago, N°11, p. 12- 14, may. 2016.

LAMA, R. Carrera Profesional Docente del Gobierno: profundización del agobio y precariedad laboral. **Revista Educación**, Santiago, n9, p. 12- 14, jul. 2015.

MAYOL, Alberto; ARAYA, Javiera; AZÓCAR Carla; AZÓCAR Carlos. **Fenómenos sobre educación y desigualdad.**, Santiago: Centro de Investigación en Estructura Socail – CIES [2011?]. Disponible en: <http://hmart.cl/home/wp-content/uploads/2011/03/DESIGUALDAD-Y-EDUCACION-INFORME-CIES-U-DE-CHILE.pdf> Acceso en: 27 ago, 2015.

MEJÍA, Marco Raúl. Cambio curricular y despedagogización en la globalización. Hacia una reconfiguración crítica de la pedagogía. **Revista Docencia**, Santiago, n. 28, p. 40- 53, may. 2006.

MINEDUC. Portal de Atención Ciudadana del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. **Subvención escolar preferencial**. Chile: [2017]. Disponible en: <https://www.ayudamineduc.cl/> , acceso em 16/08/2017.

MÖNCKEBERG, María Olivia. **El saqueo de los grupos económicos al Estado chileno**. Chile: Ediciones B, 2001. 269 p.

MORENO, Karina, SOTO, Rodolfo. Políticas neoliberales en el contexto chileno: la profesión docente bajo la lógica mercantil. **Revista Educere**, Mérida, n. 58, p. 395-401, sep. 2013.

MUD. **Carrera Profesional Docente: Ley 20.903 «Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras normas»**. 2016. Disponible en: <http://www.unidaddocente.cl/presentacion-sistema-desarrollo-profesional-docente-cpd/> Acceso en: 5 mar. 2017.

NÚÑEZ, Iván. Políticas hacia el Magisterio. In: GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. **La Reforma Educacional Chilena**. Madrid: Editorial Popular, 1999. Pp. 177-194.

_____ ; *et alli*. **Las Transformaciones Educativas bajo el Régimen Militar**. Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIE, Vol 1. 1984. Pp. 214.

OCDE. **Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile**. París: OCDE, 2004. 304 p.

OECD. **Education at a Glance 2014**: OECD Indicators. París: OCDE, 2014. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/Chile-EAG2014-Country-Note.pdf> Acceso en: 1 jul. 2015.

_____. **Education at a Glance 2015**: OECD Indicators. París: OCDE, 2015. Disponible en: http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2015_CN_CHL_ESP.pdf. Acceso en: 10 mar. 2017.

OPECH. **Medir y castigar: la "no-pedagogía de la evaluación" en el proyecto de Carrera Profesional Docente**. 2015. Disponible en: http://www.opech.cl/_doc/medir_y_castigar_evaluacion_cpd_documento.pdf Acceso en: 10 ago. 2015.

PARRA, Manuel. Estudio de Caso en Chile. In: KÖRNER, Anton, ROBALINO, Magaly. **Condiciones laborales y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay**. Santiago: UNESCO, 2005. Pp.75-102.

RUIZ, Carlos; BOCCARDO, Giorgio. **Los chilenos bajo el neoliberalismo**. Clases y conflicto social. Santiago de Chile: Editorial El buen aire, 2015. 186 p.

SENNETT, Richard. **La Corrosión del Carácter**. Las Consecuencias Personales del Trabajo en el nuevo Capitalismo. Traducción de Daniel Najmías. Barcelona: Editorial Anagrama, 2000. 155 p.

SHIROMA, Eneida. Implicações da Política de Profissionalização Sobre a Gestão e o Trabalho Docente. **Trabalho e Educação**. Vol 13, N°2. Ago -dez. 2004.

Enviado em 20/03/2017

Aprovado em 08/06/2017



TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS NEOLIBERAIS: implicações para a formação do Serviço Social Brasileiro¹

Rachel Gouveia Passos²
Jerillee Silva de Arruda³

RESUMO: Nesse artigo apresentamos alguns elementos que possibilitam compreender melhor as condições do trabalho docente de assistentes sociais em Instituições de Ensino Superior (IES). A partir de indagações e reflexões construídas ao longo do percurso da formação e do exercício profissional, foi que surgiu o interesse em desenvolver a presente análise. Pretende-se retratar sobre as transformações no ensino superior que impactam a formação dos discentes e que denotam, nesse sentido, uma série de tensões em relação à formação e na efetivação do projeto ético-político profissional do Serviço Social. Assim, através da compreensão de que o trabalho é a categoria fundante da sociabilidade humana, à luz da perspectiva histórica marxiana, torna-se possível relacionar os impactos das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e a ofensiva neoliberal ao trabalho docente, nesse caso destacando o curso de Serviço Social, tornando-se, portanto, fundamental a compreensão da sua inserção na divisão social e técnica do trabalho e o seu processo de execução. Utilizou-se levantamento e análise bibliográfica e a experiência da formação em uma instituição educacional de cunho empresarial.

Palavras-Chave: Serviço Social – Trabalho – Trabalho Docente – Neoliberalismo – Formação.

TEACHING WORK IN NEOLIBERAL TIMES: implications for the formation of the Brazilian Social Work

¹ Este artigo é uma versão revista do trabalho de mesmo título apresentado no III SEMTEPP – Seminário Trabalho, Educação e Políticas Públicas, ocorrido na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), de 22 a 24 de setembro de 2015, em Nova Iguaçu(RJ).

² Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com pós-doutorado pela Universidade de Coimbra; Mestre em Política Social pela Universidade Federal Fluminense; Especialista em Saúde Mental e Atenção Psicossocial pela Escola Nacional de Saúde Pública da FIOCRUZ; Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense. Atua como docente do Curso de Serviço Social na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Integra o Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Saúde Mental e Atenção Psicossocial da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEPS/UERJ/CNPQ). E-mail: rachel.gouveia@gmail.com

³ Bacharel em Serviço Social pelo Centro Universitário Anhanguera de Niterói. E-mail: jerillee_arruda@yahoo.com.br

ABSTRACT: In this article we present some elements that make possible to better understand the conditions of the teaching work of social workers in higher education institutions. Coming from the inquiries and reflections built along the course of training and professional practice, it grew the interest on developing the analysis presented. It is intended to portray the transformations in higher education that impacts the training of students and that denote, in this sense, a series of tensions related to the formation and in the effectiveness of the professional ethical-political project of Social Work. Thus, through the understanding that work is the founding category of human sociability, in the light of the Marxian historical perspective, it becomes possible to relate the impacts of changes in the world of work and the neoliberal offensive to the teaching work, in this case highlighting the social work course, thus becoming essential to understand their insertion in the social and technical division of labor and its implementation process. We used a survey and bibliographic analysis, also the experience of the training in an educational institution with a business nature.

Keywords: Social Work – Work – Teaching Work – Neoliberalism – Formation.

Introdução

A partir de indagações e reflexões construídas ao longo do percurso da formação profissional, temos percebido e questionado a precarização do trabalho, especificamente, no que diz respeito ao trabalhador docente com formação em Serviço Social. Nesse sentido, é através do entendimento de que o trabalho é a categoria central da sociabilidade humana, que se torna imprescindível a discussão dos embates das transformações realizadas no mundo do trabalho e acometida do neoliberalismo nesse espaço sócio-ocupacional.

A temática da precarização do trabalho não é mais uma novidade nos debates acadêmicos por ser intrínseco ao cenário contemporâneo. Porém, é de suma importância analisarmos as diferentes formas de manifestações desse fenômeno que ao longo dos anos vem se metamorfoseando e se tornando cada vez mais latente assumindo dimensões radicais com profundas obstacularizações ao desenvolvimento de um trabalho profissional mais qualificado, crítico e emancipador.

O capitalismo na contemporaneidade vem efetuando transformações que alteram o sentido da educação, uma vez que se sobrepõe e se descaracteriza a relação do trabalho docente. Proletariza-se este trabalho, tornando-o cada vez mais mecanizado, racionalizado, gerenciado e esvaziado de seu conteúdo científico, concretizando-se gradativamente na expropriação do conhecimento dos docentes e proporcionando uma desqualificação da formação nas universidades brasileiras. Pretende-se apresentar elementos sobre a temática a

partir de levantamento e revisão bibliográfica, além da vivência de uma formação precarizada em uma universidade direcionada para a lógica mercantil.

Nesse caminho, a presente análise encontra-se dividida em três seções: o primeiro deles discorre, de forma preliminar, sobre a perspectiva marxiana da centralidade do trabalho e de seu processo; a segunda seção tem o objetivo de apontar as reconfigurações do trabalho na contemporaneidade conceituando trabalho produtivo, improdutivo e serviços; e, a terceira, visa problematizar as contrariedades colocadas defronte a precarização do trabalho docente dos assistentes sociais nas Instituições de Ensino Superior (IES) em tempos neoliberais a fim de identificar sua relação com a contrarreforma do Estado e seus impactos para a política de educação superior brasileira, a qual impele questionar se esta problemática traz rebatimentos significativos para a qualidade no processo de formação e na materialização do projeto ético-político profissional.

A centralidade e o processo da categoria trabalho

Segundo Marx trabalho é: “uma condição de existência de homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 2013, p. 120). Com outras palavras, quer dizer que a relação do ser social com o mundo surge a partir do processo de conscientização e que, quanto mais esse homem se reconhece, mais constrói formas de agir sobre o mundo, tornando-se um ser dinâmico à procura da verdade sobre os conflitos essenciais da existência humana: o ser, o saber e o fazer. Por isso o trabalho é algo constitutivo ao homem nesta ou em qualquer tipo de sociedade. Essa relação dialética entre homem/natureza ocorre porque não há como modificar o que está a nossa volta sem modificar a nós mesmos, e vice-versa, transformação esta que se vincula sempre a subjetividade humana em constante evolução.

O ser humano para se desenvolver – comer, beber, vestir, morar etc. –, ou seja, para satisfazer as suas necessidades primárias, teve que aprimorar os meios para a realização destas. Na obra marxiana esses meios são condição *sine quo non* para toda a história da humanidade, pois é através do trabalho que o homem interage com a natureza extraindo dela o que necessita para sobreviver. Logo, o homem constrói-se como ser social estabelecendo relações sociais no âmbito da produção e reprodução social ao mesmo tempo em que produz meios materiais reproduz também o espiritual (MARX, 2013).

A humanidade existe somente por meio das condições materiais e imateriais estabelecidas através das relações sociais determinadas historicamente como resultado do processo de produção capitalista e, desse concebido modo de produção se emolduram não só as mercadorias em si produzidas para satisfação de necessidades básicas, mas também todas as ideologias e seus complexos como os modos de ser, agir, sentir, os valores e representações de uma sociedade; ou seja, toda relação social que constitui a sociabilidade humana é produto da atividade social desta dada produção capitalista, ocultando nas relações antagônicas todo o processo que as perpassam.

O trabalho é a categoria fundante para a existência da vida humana e sua sociabilidade como um processo de humanização, por outro lado, há a possibilidade de examinarmos ponderadamente que este mesmo trabalho é transformado, na sociedade capitalista, em trabalho alienado, exteriorizado, estranhado por ter se tornado condição de subsistência. Há uma desumanização do trabalhador frente ao resultado de sua atividade produzida, pois não o reconhece como algo que o satisfaça, mas sim, algo que o degrada.

O processo de produção do capital constitui-se através do trabalho útil criador de novos valores de uso. O capitalista, depois de destituir o trabalhador dos meios de produção, apropria-se dessa força de trabalho em todos os sentidos: é proprietário das mercadorias utilizadas no processo de produção e proprietário, também, da força, do tempo de trabalho e de todo o controle e vigilância sobre o “seu” trabalhador.

O processo de trabalho⁴ é concluído quando o produto é constituído em valor de uso por meio do trabalho despendido sobre o objeto. Assim, a valorização do capital⁵ se dá a partir da imensa acumulação e produção de mercadorias (produto do trabalho que possui a finalidade de satisfazer uma carência, necessidade ou

⁴ “Como processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, a quem pertence seu trabalho, o processo de trabalho apresenta dois fenômenos característicos. O trabalhador labora sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida para que o trabalho seja realizado corretamente e que os meios de produção sejam utilizados de modo apropriado, a fim de que a matéria-prima não seja desperdiçada e o meio de trabalho seja conservado, isto é, destruído apenas na medida necessária à consecução do trabalho. Em segundo lugar, porém, o produto é propriedade do capitalista, não do produtor direto, do trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor da força de trabalho por um dia. Portanto sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria – por exemplo, um cavalo – que ele aluga por um dia, pertence-lhe por esse dia. [...] O processo de trabalho se realiza entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem”. (MARX, 2013, p. 262-263).

⁵ “Se compararmos o processo de formação de valor com o processo de valorização, veremos que este último não é mais do que um processo formação de valor que se estende para além de certo ponto. Se tal processo não ultrapassa o ponto em que o valor da força de trabalho pago pelo capital é substituído por um novo equivalente, ele é simplesmente um processo de formação de valor. Se ultrapassa esse ponto, ele se torna processo de valorização”. (MARX, 2013, p. 271).

desejo humano). Portanto, “o produto deste trabalho constituiu o meio de produção de um trabalho ulterior, de modo que os produtos são não apenas resultado, mas também condição do processo de trabalho” (MARX, 2013, p. 259).

No que concerne às sociedades anteriores, considera-se que o modo de produção capitalista representou um grande avanço histórico na face das sociedades permitindo que o ser social adquirisse consciência de si mesmo como sujeito histórico. Porém, essas mesmas relações ampliadas pelas capacidades e possibilidades humanas, também criam mecanismos de negação impedindo sua concreta realização, produzindo outras formas de alienação.

Desse processo de valorização das coisas e desvalorização dos homens nas relações de produção obtêm-se relações invertidas onde estas (as relações humanas) são reificadas e transformadas em mercadorias. Isso porque no processo de produção capitalista, essas condições e relações que são determinadas por condicionantes históricos de um dado modo de produção não transformam somente as coisas materiais, mas moldam os valores, as representações, o modo de ser e de existir todos regulados ao modo de produzir, fazendo com que sejam encobertos os antagonismos que permeiam as relações. A produção social, desse modo, transforma-se em relação social entre classes sociais, entre pessoas que determinam toda a dinâmica do processo da vida social em todas as esferas da sociedade.

Trabalho produtivo, improdutivo e serviços

Para refletir sobre o processo de trabalho na esfera dos serviços, a partir das mudanças no mundo do trabalho e das novas configurações da atuação dos assistentes sociais enquanto docentes nas IES, faz-se necessário compreendermos os distintos conceitos marxistas sobre trabalho produtivo e improdutivo cujo cerne está no significado do modo de produção e não na sua função instantânea.

A especificidade do modo de produção capitalista que exprime a organização de alguns processos e relações é que deve caracterizar se o trabalho é produtivo ou improdutivo, ainda que seu desenvolvimento não seja no “chão da fábrica”, pois é de fundamental importância essa distinção para compreendermos a análise do sistema capitalista de produção.

[...] Do ponto de vista do processo de trabalho em geral, apresentava-se-nos como produtivo aquele trabalho que se realizava num produto, mais concretamente numa mercadoria. Do ponto de vista do processo capitalista

de produção, junta-se uma determinação mais precisa: é produtivo aquele trabalho que valoriza directamente o capital, o que produz mais-valia, ou seja, que se realiza – sem equivalente para o operário, para o executante – numa mais-valia representada sobre um sobreproduto. [...] Quando se compra o trabalho para o consumir como valor de uso, como serviço, não para colocar como factor vivo no lugar do valor do capital variável e o incorporar no processo capitalista de produção, o trabalho não é produtivo e o trabalhador assalariado não é trabalhador produtivo. O seu trabalho é consumido por causa de seu valor de uso e não como trabalho que gera valores de troca; é consumido improdutivamente. (MARX, 1975, p. 93-95).

Sabe-se que a intensificação da produtividade é produto do processo de trabalho que com o avanço da tecnologia e da ciência, tendeu a diminuir a absorção da força de trabalho, o que possibilita a intensificação do trabalho morto em relação ao trabalho vivo. Contudo, nas reflexões marxistas, jamais haverá a eliminação total do trabalho vivo, de modo que se evidencia que o capital metamorfoseia todas as formas de trabalho e capital por meio dos variados processos de valorização – processo este explicado por Marx como trabalho produtivo. Trabalho produtivo é, portanto, aquele que produz mais-valia e que abarca uma relação determinada entre compra e venda do trabalho, quer dizer, o conjunto de relações engendradas pela força de trabalho dentro do processo capitalista de produção que, sendo subjugado por este, é produtor de valor.

Por outro turno, o trabalho improdutivo é compreendido como um processo em que trabalho é trocado directamente por dinheiro e não produtor de capital, não sendo, portanto, produtivo. Neste caso, o capitalista está comprando um serviço e o dinheiro funciona como meio de circulação e não como capital. Desta maneira,

assim como as mercadorias que o capitalista compra para consumo privado não são consumidas produtivamente, não se transformam em factores do capital, também tal não acontece com os serviços que compra de livre vontade ou forçado (ao Estado etc.), por causa de seu valor de uso, para consumo (MARX, 1975, p. 95).

Para não restar dúvidas ao conceito de trabalho improdutivo na concepção marxiana, citamos um dos exemplos clássicos que Marx (1975) utiliza em seu Capítulo Inédito D’o Capital:

[...] uma cantora que canta como um pássaro é uma trabalhadora improdutiva. Na medida em que vende o seu canto é uma assalariada ou uma comerciante. Porém, a mesma cantora contratada por um empresário que a põe a cantar para ganhar dinheiro, é uma trabalhadora produtiva, pois produz directamente capital. [...] O mesmo trabalho, por exemplo, jardinagem, alfaiataria, (*gardening, tailoring*) etc., pode ser realizado pelo mesmo trabalhador (*workingman*) a serviço de um capitalista industrial ou de um consumidor

direto. Em ambos os casos estamos ante um assalariado ou diarista, mas trata-se, num caso, de trabalhador produtivo e, noutro, de improdutivo, porque no primeiro caso esse trabalhador produz capital e no outro caso não; porque, num caso, seu trabalho constitui um momento de autovalorização do capital; no outro caso não (MARX, 1975, p. 99, grifo do autor).

Assim, o trabalho no setor de serviços mais especificadamente do docente – na esfera pública – neste determinado tempo histórico conceitua-se como imaterial e, por isso, se torna improdutivo uma vez que não é concretizado em mercadoria e não pode ser distanciado de quem o produz, e, por fim, não produz mais-valia. Entretanto, com as novas formas de organizações do trabalho ao longo da expansão e desenvolvimento capitalista, o trabalho docente, em destaque no âmbito da esfera privada, mesmo sendo imaterial deixa de ser improdutivo. Logo, queremos dizer que o trabalho docente nas IES privadas produz mais-valia.

Deste modo, as especificidades do modo de produção capitalista expressas nas relações e processo de trabalho são o que diferencia o trabalho produtivo do trabalho improdutivo, “[...] assim [esta] distinção [...] representa uma questão decisiva na análise do capitalismo, e mostra-nos mais uma vez como as formas sociais dominam e transformam a significância das coisas e processo materiais” (BRAVERMAN, p. 344).

Harry Braverman (1987), em *Trabalho e capital monopolista*, refletiu sobre as mudanças do processo de trabalho na fase do capitalismo monopolista, com maior destaque para a racionalização da organização do trabalho com a incessante aplicação da gerência⁶, da tecnologia na atividade produtiva e econômica e do acelerado aumento do setor de prestação de serviços.

O fato de que o trabalho seja utilizado na fabricação de produtos úteis ou nocivos não nos interessa no momento. Interessa-nos o excedente do trabalho distribuídos em novas formas de produção ou não produção, visto que foi deste modo que a estrutura ocupacional e, portanto, a classe trabalhadora foi transformada. Já examinamos a maneira pela qual as ocupações no seio das indústrias fabris são redistribuídas e o saldo é canalizado ao trabalho indireto de modo que o trabalho nas massas, como é aplicado diretamente na produção, possa ser diminuído em números e controlado em

⁶ “Em todas essas atividades, o desenvolvimento do capital transformou a função operante do capitalista de uma atividade pessoal a um trabalho de uma multidão de pessoas. A função do capitalista é representar o capital e ampliá-lo. Isso é feito ou pelo controle da produção do valor excedente nas indústrias e atividades produtivas, ou pela apropriação dele de fora daquelas indústrias e atividades. O capitalista industrial, o fabricante, é um exemplo do primeiro; o banqueiro exemplifica o segundo. Essas funções gerenciais de controle e apropriação tornaram-se por si mesmos processos de trabalho. São controladas pelo capital do mesmo modo que ele executa os processos de trabalho da produção: com trabalho assalariado comprado em larga escala no mercado de trabalho e organizados em imensas máquinas ‘de produção’ de acordo com os mesmos princípios que governam a organização do trabalho na fábrica” (BRAVERMAN, 1987, p. 255-256).

suas atividades. Esta alternância cria uma pequena proporção de funções técnicas, a maioria delas ligadas à gerência e uma proporção maior de funções de grau inferior rotinizadas, técnicas ou burocráticas não especializadas [...] que alteram toda a divisão social do trabalho (BRAVERMAN, 1987, p. 218-219).

Braverman (1987) ainda identificou que as transformações sucedidas na produção e distribuição dos excedentes nesta fase ocasionaram a estruturação do trabalho improdutivo na sociedade moderna, mesmo não produzindo mais-valia. Sem modificar a concepção marxiana, o autor inseriu elementos essenciais ao debate sobre o processo de trabalho na esfera do setor de serviços:

Primeiro, a compreensão de que o processo de ampliação, em larga escala, das chamadas funções e atividades improdutivas decorre de fatores intrínsecos ao próprio processo de expansão do capital em sua fase monopolista; segundo, que este mesmo processo determinou a diminuição destas atividades e funções fora do alcance do capital, aumentando-as, em contrapartida, no seu interior, sob sua própria lógica e necessidade; e, terceiro, que as mudanças operadas na própria divisão do trabalho aproximaram o trabalho improdutivo do trabalho produtivo em termos de estruturação (ALMEIDA, 1996, p. 37).

Nesse sentido, é improvável perceber as transformações na estrutura ocupacional da sociedade se não entendermos a lógica da expansão do mercado como esteio para a acumulação de capital que reestrutura todas as formas de relação interpessoal e intergrupala dos indivíduos substituindo a relação tradicional pela de compra e venda (monetária), ou seja, a sociedade é transformada pelo capital em um mercado colossal (BRAVERMAN, 1987). Num esforço de síntese, podemos dizer que o capitalismo monopolista passou a produzir e consumir praticamente tudo na forma de mercadoria (inclusive os serviços) e criou a necessidade de expandir as inevitáveis e imediatas atividades estatais.

No seio das nações capitalistas, miséria e insegurança tornaram-se aspectos mais ou menos permanentes da vida social, e aumentaram para além da capacidade das filantropias privadas de contratá-las. Uma vez que essas e outras fontes de descontentamento são concentradas nas grandes cidades e, ao persistirem sem melhoria, ameaçam a própria existência da estrutura social. O governo intervém para manter a vida e aliviar a insegurança. Com a rápida urbanização da sociedade e o aceleração do ritmo da vida econômica e social, a necessidade de outros serviços governamentais aumentou e o número e variedade destes por isso mesmo multiplicou-se (BRAVERMAN, 1987, p. 244).

Essa avaliação alicerça a importância do significado do processo de trabalho no setor de serviços na concretude da astúcia do próprio capitalismo,

principalmente, do processo de trabalho do Serviço Social, inserindo-o nesta dinâmica dos serviços, pois as relações determinadas entre os principais sujeitos na esfera da produção e, todo antagonismo que se engendra da relação entre capital e trabalho, também compõe as múltiplas expressões na esfera da reprodução social.

Com esses novos arranjos, o processo de trabalho no setor de serviços se configura num ajustamento nos padrões de organização da produção, fazendo com que se instituem novos processos sócio ocupacionais concomitantemente favorecendo a fragmentação, a desqualificação, a transformação do trabalho complexo para o trabalho simples, nas delegações de tarefas, na perda de conhecimento/domínio de seu trabalho e em trabalhadores polivalentes. E é nesse momento, do chamamento do Estado para atuar nas mediações dos conflitos do processo de trabalho e de todas as mazelas oriundas da desigualdade da relação capital e trabalho que o Serviço Social se gesta como mais um dos canais de mediação existentes no aparato estatal.

O desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais engendradas nesse processo determinam novas *necessidades sociais* e *novos impasses* que passam a exigir *profissionais especialmente qualificados* para o seu atendimento, segundo os parâmetros de ‘racionalidade’ e ‘eficiência’ inerentes à sociedade capitalista. O Serviço Social se gesta e se desenvolve como profissão reconhecida na divisão social do trabalho, tendo por pano de fundo o *desenvolvimento capitalista industrial e a expansão urbana*, processos esses aqui apreendidos sob o ângulo das novas classes sociais emergentes – a constituição e expansão do proletariado e da burguesia industrial – e das modificações verificadas na composição de grupos e frações de classes que compartilham o poder de Estado em conjunturas históricas específicas. É nesse contexto, em que se afirma a hegemonia do capital industrial e financeiro, que emerge sob novas formas a chamada ‘questão social’, a qual se torna a base de justificação desse tipo de profissional especializado (IAMAMOTO, 2013, p. 83).

Serviço social e a precarização do trabalho docente nas universidades privadas

A partir de uma análise teórica do Serviço Social, pautada na vertente marxista, constitui-se a compreensão de que o caráter do trabalho profissional atua no âmbito das relações de poder existentes na sociedade e na divisão sócio técnica do trabalho. Pioneira nesta problematização, Marilda Iamamoto afirmou em *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil* (2013) que o Serviço Social estava inserido nas dinâmicas do mundo do trabalho. Contudo, a autora não aborda a

discussão do processo de trabalho em si, pois ela utiliza a categoria trabalho para pensar a gênese do Serviço Social. Foi necessário primeiramente analisar a produção e reprodução do modo de produção capitalista para identificar o momento histórico que o Estado passa a institucionalizar práticas já existentes e subjugá-las à acumulação do capital.

Posteriormente, Marilda Iamamoto retratou o Serviço Social como sendo “uma especialização do trabalho e a atuação do assistente social uma manifestação do seu trabalho, inscrito no âmbito da produção e reprodução da vida social” (IAMAMOTO, 2012, p. 27). Aqui a autora enfatiza os elementos simples do processo de trabalho do assistente social e o localiza como inscrito em um processo de trabalho coletivo como também afirma que o objeto de trabalho do Serviço Social é a questão social e a matéria-prima do seu fazer profissional são as múltiplas expressões destas questões que foram desenvolvidas a partir das forças produtivas e das relações sociais engendradas desse processo que fazem emergir novas necessidades de intervenção deste profissional.

Na publicação *Serviço Social em tempo de capital fetiche* (2014) retoma a discussão iniciada em sua primeira obra a fim de reafirmar sua tese acerca do significado sócio histórico da profissão. Todavia, introduz novos elementos de análise para pensar não somente a função social do trabalho do assistente social enquanto trabalho concreto, mas, a necessidade de situar este trabalho no circuito do valor como trabalho abstrato em tempos de hegemonia do capital financeiro. Marilda Iamamoto localiza o trabalho do assistente social como coletivo e que pode ao mesmo tempo, valorizar ou reproduzir o capital, isto é, tanto pode ser produtivo quanto improdutivo.

A profissão é resultado de condicionantes históricos determinados que se consolida na execução de políticas sociais, no atendimento às demandas e necessidades sociais viabilizando acesso a essas políticas e propondo e agindo com projetos interventivos com caráter socioeducativos a fim de proporcionar condições para a emancipação, a organização popular e a resistência. Ao conceder estratégias juntamente à questão social e suas múltiplas expressões na realidade sócio histórica do Brasil, é possível compreender quais os processos sociais são produzidos e reproduzidos na sociedade e, de que maneira estes são apreendidos pelos sujeitos em suas relações cotidianas.

Nesse sentido, o profissional de Serviço Social atua no campo da prestação de serviços⁷ por ser um trabalhador intelectual e especializado, gerando produtos

⁷ “Não resta dúvida de que o trabalho do assistente social tem um efeito nas condições *materiais* e *sociais* daqueles, cuja

através de intervenções na reprodução da força de trabalho da classe trabalhadora, do processo social político e ideológico dos indivíduos sociais e, de participar na sociedade da formação de consensos que estão intrinsecamente associadas à subsistência da classe operária, sendo estes responsáveis pela criação de ações possíveis em direção à proteção e emancipação dessa população frente às estratégias do poder hegemônico de dominação burguesa.

O assistente social, ao vender a sua força de trabalho aos organismos empregadores, afirma-se como um trabalhador assalariado inserido na divisão social e técnica do trabalho. Entretanto, este profissional não possui todas as condições e meios necessários ao cumprimento de seu trabalho, acabando subjugado às exigências impostas pelo seu contratante o que culmina em limites institucionais impostos pelo processo de valorização do trabalho capitalista.

Apesar de estar subjugado à lógica e as contradições da divisão social e técnica do trabalho, o assistente social, tem a possibilidade de atribuir a direção social ao seu exercício profissional advinda da autonomia a que dispõe e que está resguardada na legislação profissional. Assim em seu cotidiano, o assistente social precisa pensar em estratégias que possam lidar com situações singulares vivenciadas por sujeitos, famílias e grupos, que são cruzados pelas determinações de classes (PASSOS, 2014, p. 6).

Embora obtendo relativa autonomia na consumação do trabalho profissional, o assistente social está submetido aos contratantes no que diz respeito às suas condições de trabalho, pois são eles que possibilitam o acesso aos usuários a seus serviços, disponibilizam os recursos e meios para a realização destes, determinam preferências a serem executadas. O processo de trabalho no qual o assistente social atua, é organizado e, muitas vezes, gerido por seus patrões. E mesmo nessa contraditória relação ainda é possível para o assistente social redirecionar o sentido de suas ações para destinos sociais diferentes daqueles que foi contratado a executar, como por exemplo, atuar com qualidade, eficiência e comprometimento no processo de formação de assistentes sociais em universidades privadas.

sobrevivência depende do trabalho. Em outros termos, tem um efeito no *processo de reprodução da força de trabalho*, que é a única mercadoria que ao ser colocada em ação, ao realizar trabalho, é fonte de valor, ou seja, cria mais valor que ela custou. É ela que está no *centro do segredo da criação da riqueza social* na sociedade capitalista. E o Serviço Social interfere na reprodução da força de trabalho por meio dos serviços sociais previstos em programas, a partir dos quais se trabalha nas áreas de saúde, educação, condições habitacionais e outras. Assim, o Serviço Social é socialmente necessário porque ele atua sobre questões que dizem respeito a sobrevivência social e material dos setores majoritários da população trabalhadora. Viabiliza o acesso não só a recursos materiais, mas as condições implementadas incidem sobre as condições de sobrevivência social dessa população. Então, não resta dúvida de que o Serviço Social tem um papel no processo de reprodução material e social da força de trabalho, entendendo o processo de reprodução como o movimento da produção na sua continuidade.” (IAMAMOTO, 2012, p. 67).

É consenso entre os estudiosos (ALVES, 1999; ANTUNES, 2005; BRAZ, 2012; MOTTA, 2011; OLIVEIRA, 2003; dentre outros) que a partir dos anos de 1990 com o avanço do neoliberalismo no Brasil ocorreram transformações no modo de produção e reprodução da sociedade que reverberaram em novos padrões de acumulação capitalista, atingindo diametralmente o mundo do trabalho em todos os níveis e profissões. Essa nova conjuntura se configurou nos meandros da mundialização do capital definido por um contexto de precarização, desregulamentação e flexibilização do trabalho, que no país refletiu na intensificação da exploração do trabalho por meio da racionalização dos processos de gerência e controle do mesmo.

No Brasil, nos anos iniciais de neoliberalismo e como uma de suas consequências, se inaugurou amplo movimento de retrocessos aos direitos sociais que culminou numa reforma neoliberal protagonizada pelo Estado logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988. O Estado brasileiro, aliado à burguesia nacional, organizou um desmonte por meio de reformas conduzidas e controladas pelos organismos internacionais como exigências da nova ordem mundial vigente e de um novo projeto de sociabilidade constituído a partir do padrão dependente de desenvolvimento econômico, político, social e educacional (LIMA, 2005).

O padrão dependente de desenvolvimento do Brasil ocorreu a partir da integração dos interesses dos países imperialistas articulados aos da burguesia nacional determinando seu caráter subalterno e de país estratégico para a exploração dos setores privados nacionais e internacionais. A inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho se deu de forma desigual e combinada, pois o processo de constituição histórica da formação social brasileira foi estabelecido por meio das relações determinadas entre os países imperialistas e periféricos. Além, de imitações e repetições de algo externo à nossa realidade fazendo do capitalismo brasileiro uma espécie de adaptação do arcaico com o moderno, característica do traço colonialista, que o legitima como um capitalismo periférico e dependente a fim de legitimar os privilégios dos países dominantes e se ajustar aos ditames do capital. (OLIVEIRA, 2003).

A compreensão do capitalismo e todas as suas alterações estruturais intrínsecas ao seu *modus operandi* não está desarticulada ao modo que a institucionalidade burguesa imprime à constituição de sua sociabilidade. É através da capacidade que este sistema econômico possui de captura das subjetividades da classe trabalhadora que se constrói uma classe do capital e não uma classe para o capital (DIAS, 1999).

Para a educação superior todos esses elementos determinados pelo contexto da crise somados às especificidades da constituição econômico-política do país, imprimiram para o trabalho docente e para a formação discente um processo de reconfiguração profunda. José Rodrigues (2007) aponta que a educação passou a ser utilizada como um dos principais mecanismos de saída da crise do capital, ou seja, como um grande negócio para a economia globalizada que, no Brasil, se consubstanciou com a contrarreforma da educação (LIMA, 2005; MANCEBO, 2010; MINTO, 2011; VIEIRA, 2015).

Este processo de reforma universitária escamoteou o direito à educação gratuita, pública e de qualidade com o objetivo de “viabilizar conhecimentos e trabalhadores necessários para a continuidade do processo produtivo acelerado” e também para legitimar “os interesses dos detentores do capital” (FRANÇA, 2012, p. 63). Houve um desmonte alicerçado nas privatizações e no sucateamento, especialmente, por meio da abertura do mercado ao capital exterior a fim de modernizá-la aos moldes internacionais (LIMA, 2005).

Aprofundando este cenário, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003) determinou modificações no ensino superior a partir das orientações da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96) que expressaram na educação superior sucateamento do ensino público pela máxima expansão ao ensino privado de forma aligeirada, precarizada e mercantilizada (NETTO, 2000). Entretanto, podemos afirmar que a perpetuação desse processo de contrarreforma da educação superior brasileira viveu seu ápice nos governos Lula (2003- 2011) e Dilma (2011-2016).

O governo Lula naturalizou a mercantilização da educação e consolidou a aplicação de reservas públicas nas instituições privadas em detrimento do investimento nas públicas, concebendo nítida fluidez das fronteiras entre o público e o privado (LIMA, 2005). Nesse sentido, compreendemos que a mercantilização e o empresariamento da educação superior localizam-se como constitutivo da organização e produção da vida social, pois a educação-mercadoria faz parte da necessidade sociometabólica do capital que tende a mercantilizar todos os espaços da vida social (RODRIGUES, 2007).

É importante destacar que segundo a Nota Estatística do Censo de Educação Superior (2014), foi identificado que a rede de educação superior brasileira ofertou 32.878 cursos de graduação em 2.388 instituições de educação superior no país, no qual 12% são em IES pública (federais, estaduais e municipais) e 88% em privada. As privadas detêm o total de 7.828.013 matrículas de graduação superando a marca de 7,8 milhões de alunos. Ainda segundo este documento,

“entre 2003 e 2014, a matrícula na educação superior aumentou 96,5% e, em relação a 2013, o crescimento foi de 7,1%, o maior índice desde 2008” (INEP, 2014).

Segundo dados do Mapa do Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2015), em 2013 existiam 2.391 IES, sendo 2.090 privadas e 301 públicas. No tocante ao curso de Serviço Social, cabe destacar dois elementos importantes: o primeiro é que, apesar de não constar no *ranking* dos cursos mais procurados na rede privada, em 2013, os números de matrículas, ingressantes e concluintes, foram respectivamente, 59.972, 23.055 e 9.646; na modalidade Ensino à Distância (EAD), é o terceiro curso mais procurado totalizando 85.171. O segundo elemento diz respeito à procedência dos alunos matriculados em IES privada que continua predominando egressos do ensino médio público com 69,7% e, do privado, 30,3%; o curso de Serviço Social lidera o ranking dos 10 cursos com maior percentual de alunos procedentes do ensino médio público, com 86,5%.

Considerando que o Serviço Social é uma especialização do trabalho da sociedade, inscrita na divisão social e técnica do trabalho social, é fundamental destacar que ele não se encontra isento dos impactos da transformação do mundo do trabalho, da reestruturação produtiva e nem da ofensiva neoliberal que atingem não só o profissional que está na efetivação das políticas públicas, mas também aqueles que estão no âmbito da formação.

A busca pela efetivação e fortalecimento do projeto ético-político profissional⁸ vem sofrendo impactos na conjuntura vivenciada nas universidades, pois a educação hoje está subordinada à acumulação do capital, o que compromete a qualidade do ensino superior e sua função pública. Essa fragilização no ensino superior tem gerado vínculos frágeis e precários para alguns profissionais.

Como aponta Passos (2014b), o trabalho docente ao ser fragilizado apresenta uma série de tensões para a efetivação do projeto ético-político e das diretrizes curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) para o curso de Serviço Social⁹. Tais tensões perpassam desde a forma

⁸ O projeto ético-político do Serviço Social direciona-se para o fim das opressões/explorações de classe, gênero, raça/etnia, sexualidade, geração e etc. e pelo fim da propriedade privada. O trabalho profissional pauta-se nessa perspectiva teórica e ideológica.

⁹ Apesar de Passos (2014b) estar analisando o trabalho do professor substituto e sua precarização na Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FSS/UERJ) é importante ressaltar que o processo de fragilização do projeto ético-político do Serviço Social também ocorre nessa experiência. Observa-se um avanço de inúmeras expressões da precarização do trabalho docente, seja na esfera pública ou na privada, o que repercute diretamente na formação dos novos assistentes sociais. Em relação a análise da precarização do trabalho do professor substituto e os impactos no projeto ético-político no âmbito das universidades federais buscar Passos (2015).

de contratação, a carga horária atribuída ao profissional, as condições de trabalho e a relação entre ensino, pesquisa e extensão.

Essas tensões podem ser localizadas a partir do momento em que a universidade é convertida em organização social. Ela acaba sendo orientada de acordo com a lógica do mercado, que valoriza o quanto se produz, em quanto tempo e qual o custo do que é produzido. A materialização dessas exigências torna-se expressa por meio das demandas de produtividade para os docentes quanto à publicação de livros e artigos; redução das pesquisas; diminuição dos concursos públicos e aumento da contratação de professores substitutos; privatização dos cursos de pós-graduação; formação aligeirada; ampliação e consolidação dos cursos em modalidade a distância e, claro, a chegada e o estabelecimento das fundações.

As metamorfoses do mundo do trabalho na contemporaneidade para o Serviço Social se expressam cada vez mais em todos os âmbitos sócio-ocupacionais dos assistentes sociais. Novas demandas, novo perfil, nova formação, novas relações trabalhistas, todos determinados pelas crises do capital e seus desdobramentos. Entretanto, a profissão é resultado de condicionantes históricos determinados que se consolidou na execução de políticas sociais, no atendimento às demandas e necessidades sociais viabilizando acesso a essas políticas e propondo e agindo com projetos interventivos e socioeducativos a fim de proporcionar condições de emancipação, organização e resistência da classe trabalhadora.

Retratar a questão social e suas múltiplas expressões na realidade sócio-histórica brasileira é compreender quais processos sociais são produzidos e reproduzidos na sociedade e de que maneira estes são apreendidos pelos sujeitos em suas relações cotidianas. Nesse sentido, a importância da formação acadêmico-profissional do assistente social na atualidade se efetiva a partir dos elementos trazidos para entender a urgência desta problemática (IAMAMOTO, 2014).

Considerações finais

Compreender a categoria trabalho frente as transformações societárias deve ser uma tarefa permanente. Apresentá-la articulada ao Serviço Social, torna-se ainda mais necessário, uma vez que atuamos diretamente com as expressões da questão social.

Dessa maneira, analisar de forma preliminar a categoria trabalho e o processo de trabalho do Serviço Social, em especial do trabalho docente, no contexto contemporâneo, enseja à reflexão e criação de métodos para enfrentar as fragilidades da relação contraditória entre a precarização do ensino superior e a materialização do projeto ético-político da profissão.

Ao questionarmos as circunstâncias do trabalho docente torna-se de fundamental importância articulá-las com as mudanças do mundo do trabalho, com os espaços sócio-ocupacionais dos assistentes sociais e com a acometida neoliberal que impactam profundamente as exigências do seu fazer profissional.

É nesse contexto que o trabalho do assistente social se gesta, o que exige cada vez mais o fortalecimento das dimensões do seu trabalho com a necessária leitura da realidade para desvelar essas relações contraditórias. Suas dimensões teórico-metodológicas, ético-política, técnico-operativa e investigativo-propositiva, têm de se efetivar sempre articuladas num contínuo processo de formação e em consonância ao projeto ético-político da profissão.

Como a sociedade é constituída por projetos societários antagônicos e historicamente marcada pela luta de classes, tem-se a possibilidade de se construir projetos profissionais distintos e intrínsecos aos espaços políticos de resistência da classe trabalhadora e em detrimento a institucionalidade do capital que vem conquistando seus objetivos em relação à educação. Esta racionalidade tem descaracterizado o trabalho docente em forma de proletarização, tornando-o cada vez mais mecanizado, racionalizado, gerenciado e esvaziado de seu conteúdo científico, concretizando gradativamente a expropriação do conhecimento dos docentes e proporcionando uma desqualificação da formação nas instituições de ensino superior privadas (RAICHELIS, 2011).

Mesmo nessa contraditória relação ainda é possível ao assistente social dar a direção política do seu trabalho, atuando de forma comprometida com o projeto ético-político. Por esse motivo, compreender o pano de fundo do processo de precarização do trabalho docente frente à expansão, mercantilização e empresariamento da educação superior no cenário brasileiro é de suma importância, pois com o aumento de transferências de recursos públicos para o setor privado em prol da mercantilização da educação possibilitou a massificação deste segmento de ensino, em sua maioria, infelizmente, configurada de forma desqualificada e precarizada tanto em relação ao trabalho docente quanto na formação discente.

Referências

- ALMEIDA, Ney Luiz T. de. Considerações iniciais para o exame do processo de trabalho do Serviço Social. **Revista Serviço e Sociedade**. São Paulo, Cortez, ano XVII, n. 52, dez. 1996.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital**: a nova degradação do trabalho na era da globalização. 2ª. ed. Londrina: Práxis, 1999.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 7ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2005.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. A degradação do trabalho no século XX. 3. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- DIAS, Edmundo Fernandes. **Textos didáticos**: a liberdade (im)possível na ordem do capital - reestruturação produtiva e passivização. Campinas: IFCH/Unicamp, 1999.
- FRANÇA, Luciane Silva Nascimento. **Ser docente**: a experiência em uma Faculdade de Serviço Social privada. 133f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Franca, 2012
- IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de Capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 8ª. ed.; São Paulo: Cortez, 2014.
- _____. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014b.
- _____. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 38ª ed.; São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 23ª ed.; São Paulo: Cortez, 2012.
- INEP. **Censo da Educação Superior 2014**: notas estatísticas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível: < http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf. Acesso em: 10 de setembro de 2016.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reforma da Educação Superior nos anos de contra-revolução neoliberal**: de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005.
- MANCEBO, Deise. Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmico-crítica. In: OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JUNIOR, João dos Reis (Org.). **Educação superior no Brasil**: tempos de internacionalização. São Paulo: Xamã, 2010. P. 37-53.
- MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política: Livro I: o processo de produção do capital; [tradução de Rubens Enderle]. – São Paulo: Boitempo, 2013.
- _____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. **Capítulo Inédito D'o Capital**: resultados do processo de produção imediato. Porto: Publicações Escorpião, 1975.

MINTO, Lalo Watanabe. **A Educação da "Miséria"**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. 2011. 322 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de História, Filosofia e Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MOTTA, Ana Elizabete. **Cultura da crise e seguridade social**: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90. 6ª ed. – São Paulo, Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. A Reforma do Estado e Impactos no ensino superior. In: **Revista Temporalis**, ano I, nº 1, jan/jun, 2000.

_____. Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano XVII, nº. 50, p. 87-132, abr., 1996.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista/O Ornitórrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PASSOS, Rachel Gouveia. Retratos do Serviço Social: dilemas da categoria trabalho no debate contemporâneo. **Revista UCPEL**, Pelotas, v. 20, n. 2. (2014a).

_____. O trabalho do professor substituto na FSS/UERJ: limites e impasses frente a precarização. IN: VELOSO, Renato *et alli*. **Trajetória da Faculdade de Serviço Social da UERJ: 70 anos de história**. EDUERJ, Rio de Janeiro, 2014b.

_____. La precariedad y trabajo docente: expresiones de desafío ético y político de trabajo social. **Revista de Trabajo Social**, Colombia, v. 17, p. 223-237, 2015.

RAICHELIS, Raquel. O Assistente Social como trabalhador assalariado: desafios frente às violações dos seus direitos. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 107, p. 420-437, jul./set. 2011.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEMESP. **Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimento de Ensino Superior no Estado de São Paulo**. Disponível em: <<http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>>. Acesso em: out. 2016.

VIEIRA, Denise. **Alienação no trabalho docente?** O professor no centro da contradição. Salvador: Quarteto, 2015.

Enviado em 30/01/2017

Aprovado em 01/06/2017

TRABALHO DOCENTE FEMINIZADO:

as percepções produzidas sobre a profissão e
as influências na organização e valorização do
trabalho do magistério

Erineusa Maria da Silva¹
Elda Alvarenga²

RESUMO: Este artigo analisa o processo de trabalho docente, as tensões e deslocamentos presentes na sua constituição e as implicações da sua feminização na organização da profissão docente. Objetiva compreender em que medida a feminização do magistério incide sobre as percepções produzidas sobre essa profissão e a sua (des)valorização. Utilizou-se, além do referencial teórico que versa sobre a temática, dados de uma pesquisa qualitativa que se valeu de um estudo de base documental, realizada entre 2015 e 2016 pelas autoras. Entende-se que o trabalho docente é uma categoria histórica e socialmente constituída, portanto, apresenta atravessamentos que trazem implicações políticas, econômicas e culturais sobre a sua produção, como a feminização. Conclui-se que se por um lado não se pode culpabilizar as mulheres (nem os homens) pela desvalorização do trabalho docente, tendo em vista que esse é um fenômeno consubstancial e estrutural, por outro, é nítido que o imaginário social ainda presente em relação ao magistério e ao trabalho docente implica na forma como se tem historicamente (des)valorizado a profissão docente no Brasil.

Palavras-chaves: Trabalho Docente – Feminização – Valorização do magistério.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Mestre em Educação e Licenciada em Educação Física por esta mesma Universidade e Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de Vila Velha. Atua como docente na UFES, onde coordena os cursos de extensão “*Cuidadores que Dançam*” e “*CriaDança*”, vinculados ao Curso de Licenciatura em Educação Física da UFES. É pesquisadora do Centro de Pesquisa em Formação Inicial e Continuada em Educação Física (Práxis), do Centro de Educação Física e Desportos, e do Núcleo de Estudos em Políticas Educacionais (NEPE), do Centro de Educação, ambos da (UFES). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação docente, atuando principalmente nos seguintes temas: Trabalho Docente, formação docente, política educacional, relações de gênero. E-mail: erineusams@yahoo.com.br

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia pela mesma Universidade. Atua como docente na Universidade Estácio de Sá (Vila Velha), onde coordena o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Tem experiência na área de Educação Básica e Ensino Superior, é membro do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (NUCAPHE/UFES) e atua principalmente nos seguintes temas: educação, gênero, movimentos sociais, pesquisa educacional e história das mulheres. E-mail: eldaalvarenga@uol.com.br

FEMINIZED TEACHING WORK: perceptions produced about the profession and the influences on organization and valuation of the work of teaching.

ABSTRACT: This article examines the process of teaching work, tensions and dislocations present in your constitution and the implications of your feminization in the organization of the teaching profession. Aims to understand to what extent the feminization of teaching focuses on the perceptions produced about this profession and your (de)valuation. It was used, in addition to the theoretical framework that deals with the subject, a qualitative research data that if it was a documentary based study, held between 2015 and 2016 for authors. It is understood that the teaching job is a historical category and socially constituted, therefore, presents crossings, such as the feminization, that bring political, economic and cultural implications about your production. It is concluded that if on the one hand you can't blame women (or men) by devaluation of the work, considering that this is a phenomenon and structural nature, on the other, it is clear that the social imaginary still present in relation to the teaching profession and teaching work, implies the way he has historically (de)valued the teaching profession in Brazil.

Keywords: Teaching Work – Feminization – Valuation of Teaching.

Introdução

Este artigo analisa o processo de trabalho docente e as implicações da sua feminização na constituição e organização da profissão docente. A questão problematizadora que buscamos compreender é em que medida a feminização do magistério incide sobre as percepções produzidas sobre essa profissão e como estas influenciam na (des)valorização do magistério. Observa-se que, como aponta Yannoulas (2013), as pesquisas sobre trabalho docente raramente utilizam o referencial analítico dos estudos de gênero e priorizam a leitura dos estudos do trabalho ou sobre os estudos pedagógicos. Nossa intenção, nesse sentido, é contribuir com esse debate tendo como referência os estudos de gênero.

Na primeira parte do artigo, identificamos os elementos que caracterizam e que ajudam a compreender a complexidade que envolve a constituição do processo de trabalho docente na medida em que é atravessado por diversas relações sociais, como as de classe, gênero e raça/etnia. A seguir, abordamos sobre a feminização do trabalho docente e quais as implicações da composição majoritária feminina do magistério para a constituição e organização da profissão docente. Mais adiante, buscamos relacionar a feminização com a valorização do magistério e como essa relação produz deslocamentos no trabalho e na profissão docente, mas também como ainda provoca permanências quanto à percepção

comum entre os/as professores/as que vinculam a feminização à desvalorização do magistério.

O processo de trabalho docente: tensões e deslocamentos na constituição da profissão docente

Os estudos sobre o trabalho docente com foco para o processo de trabalho, no Brasil, são recentes. Hypólito (2010) afirma que depois dos estudos apresentados por Karl Marx no livro “O Capital”, o processo de trabalho somente é retomado de forma original e criativa por Harry Braverman (1981), autor do livro “Trabalho e capital monopolista”, no qual analisa a degradação do trabalho no século XX. Braverman (1981) afirma que as mudanças na vida social, no contexto do capitalismo dos monopólios levam “a totalidade do indivíduo, da família, da sociedade e das necessidades sociais” (p. 231) os sujeitos, individual ou coletivamente, a se subordinarem ao mercado.

Especificamente o trabalho docente analisado por uma ótica centrada no processo de trabalho será impulsionado por alguns estudos que se apresentaram como significativos. Destacam-se nessa empreitada os artigos e livros de Michael Apple e o dossiê sobre Trabalho Docente publicado na revista Teoria & Educação, n. 4, em que diversos autores como Enguita, Apple, Nóvoa, Tardif, Blás Cabrera, dentre outros, discutem o tema (HYPÓLITO, 2010). Na esteira desses debates, Hypólito (2010) depreende que o trabalho docente se refere a:

[...] todas as ações, formas objetivas e subjetivas de organização, planejamento e avaliação do que é realizado nas práticas docentes em diferentes instituições escolares, nos diversos níveis de escolarização. Trata-se, portanto, dos fins e dos meios de todas as ações docentes, tanto em nível de sala de aula – trabalho pedagógico – quanto em nível de organização escolar – gestão do trabalho. Implica, pois, em formas de controle sobre o trabalho e no grau de autonomia em relação ao que é ensinado – fins da educação – e como é ensinado – controle técnico (HYPÓLITO, 2010, p.1).

O autor alerta para o fato de que o trabalho pedagógico, especialmente o aspecto didático inerente a esse trabalho, apesar de ser uma parte bastante significativa do processo de trabalho, não deve ser compreendido como sinônimo de trabalho docente. O processo de trabalho docente deve ser tomado como aquele que envolve “formas mais amplas de organização e gestão do trabalho coletivo” (HYPÓLITO, 2010, p. 1). Nesse sentido mais extenso, o autor cita como constitutivos do trabalho docente tanto o formato curricular como todo o conhecimento produzido pela escola e as tecnologias e materiais de ensino.

O processo de trabalho docente constitui-se de forma bastante diversa. Em vasta pesquisa realizada em quatro países da América do Sul (Argentina, Uruguai, Brasil e Peru), Fanfani (2005) afirma a existência de uma cultura profissional intensamente variável entre esses profissionais, tendo em vista que há entre eles uma diversidade de gênero, idades, organizações, formação, de valores. Para o autor, a docência, que se constitui um dos ofícios mais antigos das sociedades modernas e tem sua origem como profissão datada no momento de constituição do Estado-Nação capitalista em meados do século XIX, tem seu significado e função social modificado à medida que grandes transformações vão caracterizando o desenvolvimento de cada sociedade nacional. Alerta também para a questão de as conjunturas modificarem as especificidades, como o fato de as atitudes docentes poderem ser influenciadas pelas características particulares dos agentes que ocupam as responsabilidades máximas nos sistemas educativos.

Considerando-se as últimas décadas do século XX como referência, pode-se perceber as transformações pelas quais passou o trabalho docente no Brasil e em muitos países da América Latina. Nas décadas de 1960 e 1970, houve uma crescente massificação do sistema educativo e do corpo docente, bem como uma tendência maior de secularização do ofício de ensinar (FANFANI, 2005; FERREIRA, VENTORIM, CÔCO, 2012).

No Brasil, a década de 1980 foi tomada por uma efetiva luta pela redemocratização após cerca de 20 anos de ditadura militar e também por uma intensa luta pela organização dos trabalhadores/as (em sindicatos ou uniões, centros e associações³), independentes do Estado e do patronato. No campo da educação, pode-se citar a luta pela democratização do ensino público, laico e gratuito, que parecia remontar às disputas ocorridas por ocasião da votação da primeira Lei de diretrizes e bases da educação em 1961.

Além disso, observa-se nesse período uma intensificação da defesa dos direitos e interesses dos/as trabalhadores/as da educação em exercício e aposentados/as e, nesse rol também, as lutas por melhores salários e garantia de carreira – o que se fazia em consonância e busca de unificação com as lutas da classe trabalhadora em geral. No entanto, apesar desse momento apontar para o alcance de conquistas em relação à democratização da escola e de uma maior participação, vê-se sempre tensionado pelo projeto de modernização e

³ Este era o caso dos professores/as servidores públicos antes da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, quando os servidores públicos não tinham garantido o direito de se organizarem em sindicatos e nem tinham o direito à greve reconhecido, apesar de na prática muitos atuarem como sindicato, inclusive paralisando suas atividades.

democratização aos moldes da globalização capitalista. Esse projeto vislumbra uma modernização baseada nos princípios de racionalização econômica que se pauta em maior eficiência, eficácia e maior rendimento com custos menores (FERREIRA, 2014) e uma democratização compreendida pela massificação e homogeneização, não sendo consideradas as desigualdades ali existentes e desconsiderando o direito de participação dos/as trabalhadores/as nas decisões, além de colocar em xeque sua autonomia (FANFANI, 2005).

Essa vertente da globalização capitalista se intensifica no Brasil na década de 1990 e o Estado é cada vez mais pressionado a abrir mão da responsabilidade de defender a soberania nacional, perdendo importância como agente regulador de fronteiras nacionais e de controle social, tendo em vista um processo de agudização da transnacionalidade (GOHN, 2008; FERREIRA, 2014). Assim, na esteira do pós-crise do capitalismo da década de 1970 e crescimento da ideologia neoliberal no mundo ocidental, o Brasil substitui a política pela governança. A governança surge, sob o impulso dos organismos interacionais financeiros, como uma estratégia de gestão pública que compreende não só a capacidade de os governos tomarem decisões, mas de conseguirem adesões dos segmentos afetados com a finalidade de sustentarem e desenvolverem suas políticas ao longo do tempo, ou seja, com continuidade (DINIZ, 2004).

O Estado, sob a lógica da boa *governance*, passa a não mais controlar diretamente a sociedade. Dentre as novas formas de regulação que passam a vigorar, a descentralização é enfatizada como mecanismo de transferência da execução das políticas públicas para setores privados, ONG e entes subnacionais. Soma-se a isso que seu poder (financeiro) de investimento social é menor, tendo em vista a “obrigatoriedade” a um padrão de organização do capital globalizado que exige que os governos priorizem ações baseadas no bom comportamento financeiro, ao mesmo tempo em que devem ser eficientes ao administrar as questões sociais para minimizar os conflitos sociais (FERREIRA, 2009).

A descentralização é a estratégia usada como um mecanismo para garantir a boa governança. A transferência do poder de ação para segmentos da sociedade aparece com ares de democracia, ainda que favoreça o controle. Então, as medidas de ajustes tomadas para garantir alinhamento à lógica da *governance*, cuja natureza é econômica e liberal, passam a ter boa aceitação social, especialmente em um país que viveu sob a égide do poder centralizador da ditadura militar.

Isso se apresenta no campo educacional por meio de diversas reformas que colocam cada vez mais demandas aos/as professores/as provocando o aumento da responsabilização dos/as trabalhadores/as em relação ao processo

pedagógico, tais como a tarefa de integrar conhecimentos, trabalhar em grupo com colegas, atender às questões da diversidade, realizar e avaliar projetos institucionais, gerar e gerenciar recursos financeiros, administrar recursos humanos, promover o controle dos resultados por meio de avaliações em larga escala, dentre outros. Toda essa demanda faz o/a professor/a se sentir incapaz e, em certa medida, leva os/as professores/as a rechaçarem os projetos e propostas que se apresentam à escola, em especial, pela escassez de tempo, de recursos técnicos e financeiros e pela escassa participação. Para Fanfani (2005), essa dinâmica gera um paradoxo: o conhecimento é posto como central para instituições e para a produção de bens e serviços por essa perspectiva de modernização, mas, em contrapartida, a educação que deveria dar conta desse ideal vive uma crise que se manifesta também em seus agentes.

Olhando para o cenário brasileiro em fins do século XX, Ferreira (2014) argumenta que o processo de democratização social e da escola foi interpelado pela lógica da globalização capitalista econômica e cultural, legitimada como modernização. Esse fator, aliado a uma grave crise econômica e ao aumento do desemprego que atingiu também o Brasil, promoveu um refluxo da organização dos/as trabalhadores/as brasileiros/as e também dos trabalhadores/as da educação, que acabam perdendo significativamente seu poder de negociação. Nesse processo de refluxo, o trabalho docente sofre significativos deslocamentos quanto aos seus objetivos, objetos, técnicas, produto e finalmente aos próprios trabalhadores e seu papel no processo do trabalho (TARDIF, 2011).

Segundo Santos (2002), uma análise sobre os processos de globalizações¹⁴ mostra que estes são multifacetados, pois abrangem dimensões sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo. O autor ainda ressalta que – da forma como esse processo vem se desenvolvendo – tem contribuído sobremaneira para o aumento das desigualdades entre os países (e dentro destes), entre ricos e pobres, brancos e não brancos, e também de outras formas de deterioração da vida humana como, por exemplo, o crescimento do crime globalmente organizado. Santos (2002) sintetiza as principais implicações da globalização econômica e do neoliberalismo da seguinte maneira:

[...] as economias nacionais devem abrir-se ao mercado e os preços domésticos devem tendencialmente adequar-se aos preços internacionais; deve ser dada prioridade à economia de exportação; as políticas monetárias e

¹⁴ Para Santos (2002), as disjunções, as ocorrências paralelas e as confrontações dos processos de globalização são tão significativas que o que designamos por globalização é, na verdade, uma constatação de diferentes processos de globalização e de diferentes e contraditórias globalizações.

fiscais devem ser orientadas para a redução da inflação e da dívida pública e para a vigilância sobre a balança de pagamentos; os direitos de propriedade privada devem ser claros e invioláveis; o setor empresarial do Estado deve ser priorizado; a tomada de decisão privada, apoiada por preços estáveis, deve ditar os padrões nacionais de especialização; a mobilização de recursos, dos investimentos e dos lucros; a regulação estatal da economia deve ser mínima; deve-se reduzir o peso das políticas sociais no orçamento do Estado, reduzindo o montante das transferências sociais, eliminando a sua universalidade, e transformando em meras medidas compensatórias em relação aos estratos sociais inequivocadamente vulnerabilizados pela atuação do mercado (SANTOS, 2002, p. 29-30).

Por sua vez, analisando os primeiros anos do século XXI, Gohn (2008) acrescenta um elemento importante à análise sobre o refluxo da organização dos/as trabalhadores/as. A autora argumenta que houve uma alteração no papel do Estado em face de suas relações com a sociedade civil (composta por uma complexidade de novos atores sociais) e que o refluxo em relação à organização dos trabalhadores/as estaria vinculado ao fato de o Estado ter realizado uma captura do sujeito político, antes organizado em movimentos sociais e por meio de ações coletivas de protesto e na atualidade, mobilizados em torno de políticas institucionalizadas. Para a autora, houve um deslocamento das ações coletivas da sociedade civil para a sociedade política.

Exemplo emblemático parece ter ocorrido no Brasil a partir do momento em que a esquerda assume o poder em 2003, quando parcela das lideranças que atuavam em sindicatos e em movimentos sociais passam a assumir cargos políticos em governos ou a agir tendo como parâmetro as políticas institucionalizadas. Como consequência, acabaram perdendo força política como agentes autônomos. Talvez aí esteja o caráter tão complexo desse momento que convive conflituosamente com políticas orientadas sob a batuta neoliberal e outras políticas que apontam mudanças de caráter progressista. Isso aponta para outra complexidade que se caracteriza como um desafio aos movimentos sociais: ora ter que fortalecer e defender (em relação às elites) as políticas que os governos que se denominam progressistas buscam forjar, ora tendo que questionar políticas com alinhamento aos projetos neoliberais.

Ao se referir sobre os efeitos dos processos de globalização sobre as mulheres, Alvarenga (2007) destaca que apesar do fortalecimento dos movimentos de organização e resistência das mulheres nos últimos anos, a sua condição tem sido altamente influenciada pelos processos de globalização, na medida em que, num país de formação capitalista patriarcal, são as mulheres e as crianças que mais

sofrem com a miséria, uma vez que a condição de mulher ainda a coloca em desvantagem perante os homens para alcançar emprego e se manter empregada.

No nível cultural e ético, a ideologia neoliberal tem difundido um receituário bastante massificador que visa a garantir a aceitação do sistema capitalista como único viável e historicamente comprovado (CORRÊA, 2000). Todos esses artifícios vêm corroborando de forma decisiva a precariedade do trabalho, especialmente aquele que é regularmente realizado por mulheres. Corrêa (2000) aponta ainda que a ideologia burguesa busca justificar as leis do mercado com naturalizações.

Pode-se perceber que a dinâmica social e econômica instaurada com a globalização capitalista afetou a configuração da profissão docente quanto à organização de seus tempos, à designação de responsabilidades, aos recursos disponíveis, ao controle da administração escolar e de seus agentes e aos condicionantes que circunscrevem a ação cotidiana dos profissionais. Tais mudanças corroboram a afirmação de Fanfani (2005) de que o conceito de profissão⁴ se dá pelo marco sociocultural e ideológico que influencia as práticas de trabalho, e que estas são então legitimadas pelo contexto social no qual se desenvolvem. No entanto, não se pode olvidar que essas mudanças não ocorreram sem que, em contrapartida, fossem empreendidas resistências e enfrentamentos exercidos pelas ações dos movimentos de professores/as ao projeto neoliberal.

Também abordando sobre a configuração da profissão docente, Carvalho e Simões (*apud* Carvalho, 2005), com foco de estudo sobre a identidade do/a professor/a, afirmam que esta tende a ser definida pela literatura acadêmica como a de um ser multidimensional e interdimensional, ou seja, um ser em movimento que nessa experiência constrói valores, estrutura crenças e atitudes e nesse processo age “em função de um tipo de eixo pessoal/profissional que o distingue dos outros” (p. 97). As autoras apresentam diversos fatores que são destacados na literatura da área como contrários à profissionalização do magistério. Citam dentre diversos outros fatores, a frustração da profissão devido aos baixos salários, a má formação para o exercício da profissão, o descaso das políticas públicas, as excessivas regulamentações e a consequente perda de autonomia e também a feminização do magistério.

⁴ No entanto, apesar de falar em profissão docente, o autor acredita que não se pode falar no/a professor/ como um profissional (como o/a profissional liberal), já que o/a professor/a trabalha em relação de dependência tanto no setor público como privado, o que ensejaria o/a professor/a definir-se como trabalhador/a docente.

Assim, além da compreensão de como o trabalho docente é afetado por mudanças contextuais, para uma análise mais complexa do trabalho dos/as professores/as, é preciso compreender que as relações sociais⁵, estabelecidas pela materialidade do trabalho, são atravessadas pelas condições de classe, gênero e raça/etnia dos/as atores/atrizes nela envolvidos/as. Esses atravessamentos trazem implicações políticas, econômicas e culturais para o processo do trabalho e do trabalho docente. Isso porque essas “outras” dinâmicas envolvem a discussão sobre poder, sobre vocação e identidade, sobre carreira, sobre condições do trabalho docente, dentre outros aspectos.

A feminização do trabalho docente: implicações na constituição e organização da profissão.

No que diz respeito às relações sociais de gênero, os estudos que vinculam o trabalho às discussões de gênero também são bastante recentes, como aponta Yannoulas (2013). A autora chama a atenção para o fato de que as relações sociais de gênero, como todas as relações sociais, são embasadas por uma materialidade - o trabalho. Essas relações sociais se expressam sobremaneira na modernidade por meio da divisão sexual do trabalho, ainda que ela seja uma manifestação anterior às sociedades baseadas na propriedade privada.

A divisão sexual do trabalho na modernidade, segundo Kergoat (2003), é caracterizada pela separação, realizada por meio de uma oposição binária excludente, entre a esfera reprodutiva, destinada às mulheres, e a esfera produtiva, destinada aos homens, sendo esta associada às funções mais valorizadas socialmente, como as políticas, religiosas, militares, etc. No entanto, a divisão sexual do trabalho demarcada por papéis sociais não é um dado fixo ou um processo linear. Ao contrário, pode experimentar variações conforme o tempo e o espaço. Uma tarefa especificamente feminina em uma sociedade de uma determinada época pode ser considerada tipicamente masculina em outra sociedade ou em outra época. Exemplo disso é que enquanto no Brasil, e na maior parcela da América latina, a educação, em especial na Educação Infantil e no

⁵ Kergoat (2003) esclarece que a relação social é, em princípio, “uma tensão que atravessa o campo social. Não é alguma coisa passível de reificação. Essa tensão produz certos fenômenos sociais e, em torno do que neles está em jogo, se constituem grupos de interesses antagônicos” (p. 57). Para efeitos do presente estudo, entende-se esses grupos como o grupo social formado por homens e do grupo social formado por mulheres – os quais não devem ser entendidos com a categorização biológica de ser macho ou fêmea. Esses grupos encontram-se tensionados permanentemente em torno da questão do trabalho e suas divisões.

Ensino fundamental, é uma tarefa essencializada como feminina, no Peru, essa tarefa é realizada majoritariamente por homens (FANFANI, 2005).

O processo de legitimação dessas posições sociais separadas se baseia em uma ideologia essencialista que naturaliza o que é social, reduzindo as práticas sociais a papéis sexuais que são compreendidos normalmente como destino natural de cada sexo. De acordo com Kergoat (2003), essa forma de divisão social organiza-se sob dois princípios: o de separação, demarcando o que é “trabalho de homens” e o que é “trabalho de mulheres” e o de hierarquização, afirmando que o “trabalho de homens” vale mais do que o “trabalho de mulheres”.

Nesse sentido, a divisão sexual do trabalho é a expressão de uma prática social orientada sob a ótica da separação e hierarquização por sexo (YANNOULAS, 2013). Essa prática social, articulada às questões de classe social e etnoraciais, apesar de sofrer deslocamentos, permanece sendo uma maneira de expropriar o trabalho feminino na sociedade capitalista, já que esse sofre com a má remuneração e o pouco prestígio, o que demonstra sua desvalorização, de maneira que mesmo que alguns setores do mercado de trabalho passem por um processo de feminização, isso não garante a igualdade de gênero. Paradoxalmente, segundo Yannoulas (2013), pode ser uma forma de guetizar o trabalho feminino em espaços mais precarizados, como no caso da educação em que ocorre, em relação ao gênero feminino, uma dupla precarização: estar em uma área pouco valorizada socialmente – a educação, e, internamente ao magistério, estar mais presente em espaços dessa área menos valorizados do ponto de vista da carreira docente, como a Educação Infantil e Ensino fundamental.

Além da dupla precarização, Yannoulas (2013) acrescenta que as transformações advindas da inserção das mulheres nos mercados de trabalho são muito significativas, mas não alteraram de maneira expressiva o tipo de carreira profissional ou ocupacional ocupadas por mulheres e homens. Primeiro porque, geralmente, o trabalho produtivo continua sendo reconhecido predominantemente pelo modelo profissional masculino e segundo, porque o trabalho da reprodução humana continua invisibilizado, sendo realizado a partir de um modelo doméstico feminino e quase que exclusivamente por mulheres que ficam sujeitas a múltiplas jornadas de trabalho.

Isso poderia nos levar à compreensão de que a inserção das mulheres no mercado de trabalho não as teria conduzido a um processo de liberação, já que esse espaço, não só para as mulheres mas também para os homens, é visto como um espaço de exploração do capital sobre o humano e no qual a inserção das mulheres tem representado, normalmente, mais precarização do trabalho

(FEDERICI, 2014). Entretanto, Nora Goren (2013) nos provoca dizendo que o modelo masculino de participação no mercado de trabalho não é generalizável e que a inserção das mulheres no mundo do trabalho o limita, promovendo tensões e deslocamentos. Esse talvez seja o caso do trabalho docente que se torna gradativamente feminizado e não apenas feminilizado⁶ como afirma Yannoulas (2013).

Nesse sentido, acredita-se que além de descrever a entrada das mulheres nos mercados de trabalho, torna-se importante também explicar as motivações, os impactos dessas inserções e fundamentalmente as ações que são provocadas/realizadas pelas mulheres e homens nessa relação em função de suas demandas no campo político, econômico e cultural, trazendo à tona seu caráter ambíguo e contraditório. Portanto, ademais de essa ser uma distinção de ordem metodológica, também o é, fundamentalmente, de ordem política.

Ainda que saibamos que a divisão sexual do trabalho é um fenômeno ocorrido anteriormente às desigualdades promovidas pelo capitalismo, este não as superou. Ao contrário, apropriou-se dessas desigualdades e as aprofundou por meio do processo de naturalização⁷, permeando todas as relações sociais. Assim, as desigualdades sociais embasadas em relações patriarcais que assolam o mundo privado também estarão presentes no público (no mundo do trabalho denominado produtivo).

Para Yannoulas (2013), o avanço da presença feminina na educação tem uma ligação estreita com a feminização do trabalho humano. Especificamente em relação ao trabalho docente, é possível verificar, nas sociedades ocidentais, a feminização a partir da segunda metade do século XIX.

Conforme Costa (2010), a feminização do magistério ocorre em grande medida devido ao processo de universalização da educação escolarizada ocorrido nos países desenvolvidos do ocidente. O projeto de escolarização, vinculado ao progresso e modernização das sociedades, torna-se obrigação do Estado e direito social. Nessa lógica, aliado a aspectos higienistas e patriarcalistas, o

⁶ A feminização é uma construção relacional à masculinização e, como um fenômeno presente em algumas profissões, não significou a eliminação das fontes da discriminação no trabalho produtivo ou reprodutivo. A feminização é compreendida aqui na acepção de Hirata (2009, 2010) e Zarifian (2009), assimilada por Yannoulas (2013), que identifica uma distinção fundamental entre a feminilização e a feminização. A feminização inclui, mas expande a feminilização, pois além de descrever a entrada das mulheres nos mercados de trabalho, também intenta explicar as motivações e efeitos dessas inserções, trazendo à tona seu caráter ambíguo e contraditório. Portanto, ademais de ser uma distinção de ordem metodológica, também é, fundamentalmente, de ordem política.

⁷ Segundo José Paulo Netto (2012), a naturalização decorre de conceber os mecanismos de estratificação e hierarquização sociais como necessariamente determinados pela natureza.

magistério se expande como um campo de trabalho adequado e recomendável às mulheres, para o qual eram consideradas moralmente mais preparadas apesar de consideradas intelectualmente inferiores. As mulheres que tinham uma formação marcada pela religiosidade, consideradas dóceis e submissas, foram convocadas para a missão de educar, concebida como uma vocação associada à vocação para a maternidade. Há uma forte articulação dos discursos religiosos, biológicos e pedagógicos no sentido de se naturalizar o magistério como “trabalho de mulher” (COSTA, 2010).

Vale ressaltar, nesse contexto, as influências do ideário republicano sobre o processo de inserção das mulheres no magistério. Alvarenga, Lucena e França (2016) analisam que a incorporação desses ideais na política de instrução pública da época impulsionou a inserção das mulheres no magistério, que foi configurando uma nova concepção não somente da profissão docente mas também da própria mulher na sociedade patriarcal daquele contexto. Se por um lado, era interesse da nascente república brasileira valer-se da educação como instrumento de dominação, por outro, não se pode negar que, tanto o acesso à escolarização como ao mundo do trabalho público foi muito importante para que se passasse a dar visibilidade ao trabalho feminino no Brasil. É assim que apesar de se esperar que o acesso à escola se tornasse mais um instrumento de reprodução do controle sobre as mulheres, este se configurou também como uma relevante possibilidade de emancipação e de luta pela libertação feminina (LOURO, 1986).

Em quase todos os Estados brasileiros, o magistério vai se tornando uma ocupação majoritariamente feminina entre o final do século XIX e início do século XX, por justificativas sociais muito semelhantes que “[...] são mais afirmadas do que demonstradas” (ROSA; SÁ, 2004, p. 3). Rosa e Sá (2004) apontam também que o movimento de feminização do magistério apresenta uma contradição e uma tensão no que se refere à relação público e privado, à medida que (apesar de as mulheres serem chamadas para a vida pública) são responsabilizadas pela execução de uma atividade estreitamente relacionada com a vida privada e também com conhecimentos aos quais, até então, não tinham acesso.

Analisando o trabalho docente feminizado no Brasil, Yannoulas (2013) o classifica como um processo de feminização “sem conflito aparente” em relação aos processos vividos pelas docentes em outros países. Ou seja, um processo de inserção em que as mulheres não precisaram lutar, ainda que os problemas tenham existido, ou esperar a saída dos homens do magistério para ingressar nessa profissão. Ao contrário, no Brasil, elas foram chamadas a participar

ativamente nos processos de construção das bases dos sistemas educacionais aliado ao desejo de expansão da população incluída na instituição escolar. Essa compreensão, no entanto, não deve ser lida como se nesse processo as professoras não tivessem empreendido lutas para estarem e se manterem nesse lugar ou que elas não tenham empreendido lutas em relação aos desdobramentos surgidos da situação de estarem nesse lugar, como lutas por uma carreira, por melhores salários e condições de trabalho, luta por respeito profissional, dentre outras.

A discussão aqui iniciada demonstra que pensar o trabalho, especificamente o trabalho docente, à luz da categoria gênero amplia a lente de análise sobre a organização do trabalho humano e sobre as próprias ações dos agentes circunscritos nessa relação.

Trabalho docente: intercessões entre feminização e valorização do magistério

Em pesquisa realizada por Alvarenga (2007), na qual buscava perceber em que medida os processos educativos escolarizados interferem para a manutenção e/ou transformação da opressão sexista, também é possível estabelecer relações entre o reconhecimento social do magistério e a sua (des)valorização. Os dados da pesquisa indicam que é comum entre os/as professores/as que se estabeleça relação entre a valorização da profissão docente e a condição de opressão vivida pelas mulheres⁸. A maioria dos/das respondentes considera que o fato de o magistério ser ocupado majoritariamente por mulheres é fruto do descaso dos governantes, *devido ao pouco ou nenhum valor dado ao trabalho feminino*. Aparece também como justificativa o fato de as mulheres serem mais suscetíveis a ceder diante da pressão dos governantes e de não encararem os movimentos de resistência da categoria com mais destemor. Relacionam ainda a desvalorização ao fato de não ser imposta socialmente às mulheres a obrigação de sustentar a família, como acontece com os homens, o que favorece a omissão diante da desvalorização da carreira.

Outro elemento que também justifica a relação de desvalorização com a feminização do magistério é a da despolitização desses profissionais. Sobre essa relação, Catani *et al.* (2000) afirmam que não foi a entrada das mulheres no magistério que o conduziu “naturalmente” para a desvalorização profissional e

⁸ Estudo de caso, do tipo etnográfico, realizado no ano letivo de 2002, em uma escola pública estadual localizada no município de Vitória, capital do Espírito Santo. A pesquisa contou com a amostra de 13 professores, 93 e alunos/as e 11 funcionários/as da escola e com observação diária do/no cotidiano escolar.

salarial. Nesse sentido, as mulheres foram ocupando o reduto da educação pelos postos mais baixos da hierarquia do sistema e a desvalorização econômica e social do magistério não esteve ligada a um processo inevitável, natural e universal. Para as autoras:

A desvalorização do magistério foi resultado de seleção de alternativas e escolhas efetuadas por agentes políticos que, diante de condições concretas dadas, optaram por aliar a formação de professores e o próprio magistério a um menosprezo pelo feminino ocultado no discurso, mas revelado pelos baixos salários (CATANI *et al.*, 2000, p. 26).

Com o objetivo de justificar a precarização do trabalho do magistério e sua consequente desvalorização, foram utilizadas artimanhas, tais como a exaltação de qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício, correlacionando isso aos baixos salários e às características tidas como natas da mulher (CATANI *et al.*, 2000). Louro (2000) defende que o ingresso das mulheres no magistério foi palco de muitas disputas e polêmicas e, sobretudo, estimulou uma diversidade de discursos ideológicos e científicos⁹. Outras vozes, porém, aponta a autora, alegavam que a natureza inclinada da mulher para o trato com as crianças era condição aceitável para o desempenho de tal papel. Nesse sentido, a docência, além de não subverter a função feminina fundamental, “[...] também poderia ampliá-la ou sublimá-la” (LOURO, 2000, p. 78).

Em recente estudo, no qual buscam perceber deslocamentos quanto ao exercício da profissão docente em relação a sua condição feminizada, Alvarenga, Silva e Gomes (2016) ressaltam que é possível perceber a manutenção de uma dupla precarização do trabalho feminino no magistério, por um lado as professoras estão em uma área pouco valorizada socialmente – a educação, e, por outro, na constituição interna do magistério, as mulheres ocupam majoritariamente os espaços menos valorizados do ponto de vista da carreira docente, ou seja, a Educação Infantil e Ensino Fundamental, ao passo que o Ensino Superior é predominantemente ocupado por homens. Dessa forma, quanto mais “elevado” é o nível de ensino, menos mulheres ocupam a condição de docentes. Ao analisarem os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no Censo do Professor do ano de 2014 (BRASIL, 2014)¹⁰, os autores identificam que 97,68% das pessoas que trabalham como docentes nas creches são do sexo feminino. Acrescentam que:

⁹ O discurso científico da época afirmava ser uma insensatez atribuir às mulheres, consideradas como menos inteligentes, a educação das crianças.

¹⁰ O Censo Escolar é uma pesquisa declaratória realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Conforme o nível de ensino vai se aproximando do ensino médio, esse percentual vai diminuindo: na Pré-escola, encontra-se o percentual de 95,50% de pessoas do sexo feminino atuando como professoras; na Educação Infantil, tem-se 96,85% de pessoas do sexo feminino; no Ensino Fundamental o percentual é menor, chega a 80,30% de pessoas do sexo feminino; caindo para 61,26% no Ensino Médio, e caindo ainda mais em se tratando de educação profissional onde o percentual de docentes do sexo feminino trabalhando é de 44,81%, havendo predominância do sexo masculino. O que demonstra haver não somente uma relação salarial, mas também de cultura binária dos fazeres humanos fixados por sexo, ou seja, atividade vista como masculina ou feminina, de forma que as mulheres estão mais presentes nas áreas das humanidades. (ALVARENGA; SILVA; GOMES, 2016, p. 10).

Mais uma vez, vale lembrar Alvarenga (2007) quando diz que a diferença também aparece dentro de um mesmo nível de ensino, com a predominância das mulheres em disciplinas das chamadas Ciências Sociais e dos homens nas disciplinas das Ciências Exatas.

Apesar de essas permanências nas percepções dos/as professores/as serem muito resistentes, o estudo de doutoramento de Silva (2017), em fase de conclusão, localiza deslocamentos importantes quando busca compreender empiricamente as ações pedagógicas das professoras¹¹ da rede estadual de ensino do Espírito Santo. A autora defende que há um movimento pedagógico de gênero ocorrendo nas escolas e municípios estudados¹², nos quais é possível perceber nas ações das professoras um investimento no sentido de desnaturalizar as hierarquias e dissimetrias de gênero. Silva (2017) afirma que essas ações, apesar de emergirem de uma empatia dessas professoras em relação ao tema, foram potencializadas pela política pública Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

Segundo Silva (2017), essas ações majoritariamente ocorrem ora de forma otimista-articulista, ora individual-silenciosa. A primeira é produzida por professoras que acreditam que por meio de sua ação pedagógica, individual ou coletiva, podem provocar mudanças sobre a realidade, acreditam também na

Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC). A pesquisa é realizada em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, no sentido de garantir um amplo levantamento sobre as escolas de educação básica no País, tanto públicas como privadas. Os diretores e dirigentes dos estabelecimentos de ensino são os responsáveis pelas informações declaradas.

¹¹ Em sua pesquisa, a autora utiliza o termo “professoras” como forma genérica de tratamento das pessoas participantes da pesquisa sempre que este expressar o magistério pesquisado como conjunto e evidenciar a distinção entre professoras e professores toda vez que a análise assim o exigir. Esta opção se baseia pelo número significativo de mulheres participantes da pesquisa e pelo fato de o magistério ser uma categoria feminizada.

¹² A autora realiza sua pesquisa a partir de um *survey* respondido por 126 professores/as e de 15 grupos focais realizados em 15 municípios.

possibilidade de estabelecer articulação com outras professoras, com movimentos sociais, com instituições, com a comunidade escolar, dentre outros atores sociais, ainda que isso possa representar alguma dificuldade quanto à organização do trabalho docente na escola. A outra ação é assumida por aqueles/as professores/as que apesar de se sentirem responsáveis por realizar ações de gênero na escola, por diversos motivos, não conseguem se articular com outras professoras. Os/as professores/as que assumem essa ação preferem agir individual e silenciosamente, realizando atividades muitas vezes restritas à sua sala de aula, por meio dos conteúdos de suas disciplinas ou respondendo a demandas que vão surgindo no cotidiano das suas aulas. Essa última forma de agir normalmente é percebida como uma omissão, no entanto, na pesquisa, a autora percebe que essas ações individuais provocam o que denomina de vazamentos nos *habitus* (BOURDIEU, 2005) das escolas e das professoras.

Essas ações, conforme análise da autora, apesar de emergir de uma empatia dessas professoras em relação ao tema gênero, foram potencializadas por políticas públicas materializadas principalmente a partir do século XXI, em especial, pela política pública GDE. Essa política emanada do governo federal foi realizada por meio de convênios com diversos Estados e Municípios, tendo enorme alcance em relação ao professorado brasileiro.

Esse movimento pedagógico de gênero pode ser pensado como uma possibilidade de alteração a longo prazo no que diz respeito às percepções sobre sua própria profissão e sobre o trabalho docente. A autora alerta que esse movimento, no entanto, corre grande risco de ser interrompido pela conjuntura política de retrocessos impostos ao campo das políticas educacionais e de gênero pelo golpe jurídico-político e parlamentar impetrado na ordem constitucional do Brasil no ano de 2016.

Considerações finais

O trabalho docente apresenta-se como um fenômeno histórico e socialmente constituído e que, portanto, é afetado por mudanças contextuais. Ademais dessa compreensão, para uma análise mais complexa do trabalho dos/as professores/as, torna-se necessário entender que as relações sociais, estabelecidas pela materialidade do trabalho, são atravessadas pelas condições de classe, gênero e raça/etnia dos/as atores/atrizes nela envolvidos/as. Esses atravessamentos trazem implicações políticas, econômicas e culturais para o processo do trabalho docente que envolvem questões como a identidade docente,

as condições de trabalho, valorização da profissão, questões curriculares, dentre outras. A feminização do magistério é um fenômeno que ocorre em consonância com esses atravessamentos, bem como a desvalorização/valorização da profissão docente.

Alvarenga, Silva e Gomes (2016) chamam atenção para o fato da feminização do magistério não ocorrer somente em relação ao número de homens e mulheres que exercem a profissão. Utilizam os dados do Censo do Professor do ano de 2014 (BRASIL, 2014)¹³ para mostrar que 96,85% das pessoas que trabalham na educação infantil são do sexo feminino. Observam que conforme o nível de ensino vai se aproximando do ensino médio, esse percentual vai diminuindo. No ensino fundamental, o percentual chega a 80,29% de pessoas do sexo feminino, caindo para 61,26% no ensino médio e caindo ainda mais quando se trata de educação profissional, em que o percentual de docentes atuantes do sexo feminino é de 44,81%, havendo aí predominância de docentes do sexo masculino.

É comum encontramos, tanto na academia como nos cotidianos escolares, pessoas que relacionam a precariedade em que se encontra o magistério como profissão, especialmente a educação básica pública, com a predominância das mulheres no exercício dessa profissão (VIANNA, 1999). Deve-se observar que se por um lado não se pode culpabilizar as mulheres (nem os homens) pela desvalorização do trabalho docente, tendo em vista que esse é um fenômeno consubstancial e estrutural, por outro, é nítido que o imaginário social ainda presente em relação ao magistério e ao trabalho docente implica na forma como se tem historicamente (des)valorizado a profissão docente no Brasil. Essa percepção impacta tanto na forma como a sociedade percebe o magistério, como os/as próprios/as professores/as se percebem nesse processo (seja para se sujeitar ou resistir a ele) e principalmente nas políticas de valorização do magistério (ou nas suas ausências).

Ainda persistem as políticas pautadas no caráter complementar do salário das professoras nos rendimentos familiares. Da mesma forma, são facilmente percebidas práticas cotidianas na escola que reforçam o magistério como profissão feminina, exemplo disso é a preferência das famílias dos/as alunos/as da educação infantil pelas professoras e a própria resistência dos professores em

¹³ O Censo Escolar é uma pesquisa declaratória realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC). A pesquisa é realizada em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, no sentido de garantir um amplo levantamento sobre as escolas de educação básica no País, tanto públicas como privadas. Os diretores e dirigentes dos estabelecimentos de ensino são os responsáveis pelas informações declaradas.

atuarem nesse nível de ensino. Assim, o tecido social interfere em suas múltiplas e diversas dimensões sobre a profissionalidade do magistério. Como já apontamos em trabalhos anteriores (ALVARENGA; SILVA; GOMES, 2016), o magistério tem sofrido, nos últimos anos, um intenso processo de precarização nas relações laborais. Isso ocorre principalmente nas etapas iniciais da educação escolar, nas quais os/as professores/as são mais mal remunerados/as. Contribui para essa precarização o crescimento da forma de contratação por tempo determinado, denominada “designação temporária”. Esse contexto leva as mulheres trabalhadoras a formarem o contingente submetido às condições mais degradantes no magistério, já que ali elas são maioria, principalmente, na educação básica.

Referências

ALVARENGA, Elda. **Relações de gênero nos cotidianos escolares**: a escolarização na manutenção/transformação da opressão sexista. Contagem: Santa Clara, 2007.

ALVARENGA, Elda; SILVA, Erineusa Maira da; GOMES, Helder. Feminização do trabalho no Brasil e a precarização da docência no Espírito Santo. In: Alexsandro Rodrigues; Gustavo Monzeli; Sérgio Rodrigo da Silva Ferreira. (Org.). **A política no corpo**: gêneros e sexualidade em disputa. Vitória: EDUFES, 2016. p. 217-235.

ALVARENGA, Elda; LUCENA, Wellington Macedo de, FRANÇA, João Paulo S. A escola normal e a formação das professoras no Estado do Espírito Santo (1870-1920). In: congresso luso-brasileiro de história da educação, 11., 2016, Porto/PT. **Anais...** Porto/PT, 2016. Disponível em: <<http://web3.letras.up.pt/colubhe/index.php/atas/>>. Acesso em: 10.mai. 2017.

BRASIL/MEC/INEP. **Sinopse estatística da educação básica**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 2 jul. 2015.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 96-107, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-782005000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 jun. 2015.

CATANI, Denice Barbara. *et al.* Pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denice et al. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 13-47.

CORRÊA, Vera. **Globalização e neoliberalismo**: o que isso tem a ver com você, professor? Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. Feminização do magistério. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancela; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

DINIZ, Eli. **Governabilidade, democracia e reforma do Estado**: os desafios da construção de uma nova ordem no Brasil dos anos 90. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 385-415, 1995.

FANFANI, Emilio Tenti. **La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

FEDERICI, Silvia. *Es un engaño que el trabajo asalariado sea la clave para liberar a las mujeres*. [20 de maio, 2014]. **Periodico Eldiario.es**, Madrid. Entrevista concedida a Ana Requena Aguilar. Disponível em: <http://www.eldiario.es/economia/engano-trabajo-asalariado-liberar-mujeres_0_262823964.html>. Acesso em: 20 jan. 2015.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, Eliza Bortolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 253- 270.

_____. Políticas para a educação básica no Brasil e as trilhas incertas da justiça social. In: SILVA, Maria Abádia; CUNHA, Célio da (Org.). **Educação básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Políticas públicas da educação).

FERREIRA, Eliza Bartolozzi, VENTORIM, Silvana; CÔCO, Valdete. O trabalhador docente no Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

GOHN, Maria da Gloria Marcondes. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

GOREN, Nora. *Repensando el trabajo de las mujeres en los programas de transferencia condicionada de ingresos*. In: YANNOULAS, Silvia Cristina. **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Unb, 2013.

HIRATA, Helena. A precarização e a divisão internacional e sexual do trabalho. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 11, n. 21, p. 24-41, jan./jun. 2009.

_____. A crise mundial e o impacto da reestruturação produtiva na divisão sexual do trabalho. In: COSTA, Albertina et al. (Org.). **Divisão sexual do trabalho, Estado e crise do capitalismo**. Recife: SOS Corpo – Instituto Feminista para a Democracia, 2010.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancela; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

_____. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: EMÍLIO, Marli *et al.* (Org.). **Trabalho e cidadania ativa para mulheres**: desafios para as políticas públicas. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher/PMSP, 2003. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05634.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2015.

LOURO, Guacira L. **Prendas e antiprendas**: uma história da educação no Rio Grande do Sul, 1986. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1986.

_____. Gênero e magistério: identidade, história, representação. IN: CATANI, Denice et al. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 73-81.

MARX, Karl. O Capital. Vol. 2. 3ª edição, São Paulo, Nova Cultural, 1988.

NETTO, José Paulo. A questão social na América Latina. In: GARCIA, Maria Lucia Teixeira; RAIZER, Eugenia Célia (Org.). **A questão social e as políticas sociais no contexto latino-americana**. Vitória: Edufes, 2012.

ROSA, Walquíria Miranda; SÁ, Carolina Mafra. A história da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 3., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2004.

A história da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica

SANTOS, Boaventura de S. Os processos da globalização. In: _____. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-94.

SILVA, Erineusa Maria da. **Os movimentos das professoras da educação básica em face às políticas públicas de gênero para a educação do Espírito Santo**. Vitória: PPGE, 2017. (Qualificação II da tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VIANNA, Cláudia. **Os nós do "nós"**: crise e perspectiva de ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Editorial Abaré, 2013.

ZARIFIAN, Philippe. Uma crise inédita do capitalismo, tanto em suas características como em sua gravidade: análise e perspectivas. Revista Estudos Avançados, São Paulo, v. 23 n. 65, p.7-26, 2009.

Enviado em 25/07/2017

Aprovado em 16/08/2017

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Emília Peixoto Vieira¹
Frédéric André Robert Vaillant²

RESUMO: Este artigo analisa o que significa o trabalho docente na educação infantil, ligando nossas análises teóricas aos desafios postos a esta etapa da educação diante da conjuntura brasileira. Utilizamos como instrumentos para coleta de informações as leituras no grupo de pesquisa, a inserção no curso de extensão, em diálogo com as coordenadoras, e a pesquisa em andamento nos 28 municípios do Sul da Bahia. O estudo da educação infantil ajudou a refletir sobre o trabalho docente nesse segmento, distanciando-nos da ideia que vocação, afetividade e amor pelas crianças são as principais qualidades para exercer a função da docência nessa faixa etária. Os resultados demonstram que, é necessário reafirmar, considerando o contexto econômico e político, a necessidade de investir na formação continuada das docentes da educação infantil, ajudando-as a afastar das formações hegemônicas ligadas aos saberes práticos e tradicionais.

Palavras chaves: Trabalho Docente – Trabalho Intelectual – Educação Infantil.

TEACHING WORK IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: This article looks at what it means to work teaching in early childhood education, linking our theoretical analyses and the challenges presented to this stage of education in the face of the Brazilian conjuncture. We use as instruments for the data collecting readings in the research group, the insertion in the extension course, in dialogue with the coordinators, and the ongoing research in the 28 municipalities of the South of Bahia. The study of early childhood education helped to reflect on teaching work in this segment, distancing us from the idea that vocation, affection and love for children are the main qualities to exercise the function of teaching in this age group. The results show that it is necessary to reaffirm, considering the

¹ Doutorado em Educação pela universidade Estadual de Campinas (2011), mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade São Paulo (2001) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1996). Atua como docente da Universidade Estadual de Santa Cruz, onde integra o quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e coordena o Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional. É investigadora colaboradora do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED/Portugal), compondo o Grupo 1: Educação, Identidades e Políticas Públicas e também coordena o Projeto de Extensão Fortalecimento e Articulação da Educação Infantil/UESC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional e a educação infantil, trabalho docente, formação docente. Desenvolve pesquisa sobre as políticas públicas e condições de trabalho docente na educação básica e superior. E-mail: emilcarl28@hotmail.com

² Mestrando em Educação em Ciência e Matemática pelo Instituto Federal de Espírito Santo (IFES), Graduado em Física e Química pela Faculté Des Sciences et des Techniques da l'Université Rouen, França (1993). Professor do Ministère de l'Éducation Nationale, França, desde 1994, lecionando as disciplinas de Física e Química no ensino fundamental e médio de 1994 até 2012. Faz parte do grupo de pesquisa Divulgação e Popularização da Ciência do IFES (DIVIPOP). Tem interesse em pesquisa na área de Formação de Professores e na área de Divulgação Científica. E-mail: frederic.vaillant@hotmail.com



economic and political context, the need to invest in continuing training of teachers of early childhood education, helping them stay away from hegemonic formations linked to practical and traditional knowledge.

Keywords: Teaching Work – Intellectual Work – Early Childhood Education.

Introdução

As discussões aqui apresentadas, sobre o trabalho docente na Educação Infantil, são fruto dos estudos no grupo de pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional/PPeGE, do Departamento de Ciências da Educação/DCIE, da Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC, com alunos/as de graduação de Pedagogia (TCC e IC), mestres e mestrandos em educação e professores das redes municipais de abrangência da UESC e colegas da Universidade.

Estendeu-se para o trabalho no projeto de extensão da Universidade “Fortalecimento e Articulação da Educação Infantil”, que além de realizar seminários temáticos sobre essa etapa, promove curso³ para coordenadoras pedagógicas da educação infantil. Com a ação extensionista, foi possível elaborar uma pesquisa⁴ em andamento “Gestão Escolar e o Trabalho Docente na Educação Infantil no Sul da Bahia: desafios e perspectivas”, cujo objetivo é analisar as mudanças ocorridas na gestão escolar e no trabalho dos docentes da educação infantil das redes públicas municipais do Sul da Bahia, com o contexto de reformas educacionais implementadas a partir dos anos de 1990.

A inserção nos estudos sobre essa etapa da educação ajudou a refletir sobre o trabalho docente nesse segmento, distanciando-nos da ideia que vocação, afetividade e amor pelas crianças são as principais qualidades para exercer a função da docência nessa faixa etária. Fundamentamos em Gramsci para sustentar que, apesar das suas especificidades, o trabalho docente com crianças pequenas não deixa de ser um trabalho intelectual.

No âmbito dessas ponderações, buscamos analisar o que significa o trabalho docente na educação infantil, ligando nossas análises teóricas aos desafios postos a esta etapa da educação diante da conjuntura política e econômica em que o Brasil se insere na atualidade. Utilizamos como instrumento para coleta de informações as leituras no grupo

³ Em 2017, na terceira edição, o curso “O trabalho da Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil”, com 120h, tem objetivo de proporcionar às coordenadoras pedagógicas da EI das redes públicas municipais da área de abrangência da UESC (77 municípios) subsídios teóricos e práticos que propiciem a reflexão sobre seu fazer pedagógico, possibilitando tanto a elaboração quanto o redirecionamento dos projetos educacionais de suas unidades educacionais (Vieira et al, 2016, p. 193).

⁴ A pesquisa iniciou em agosto de 2016, com financiamento da Universidade, e é realizada com 28 municípios da região Sul da Bahia. Possui bolsistas do CNPq, da FAPESB e UESC.

de pesquisa, a inserção no curso de extensão, em diálogo⁵ com as coordenadoras, e a pesquisa em andamento nos 28 municípios⁶ do Sul da Bahia.

O trabalho docente e o trabalho intelectual: o lugar do trabalho docente na educação Infantil

De acordo com Gramsci, os trabalhadores intelectuais estão, indubitavelmente, vinculados a uma classe social e trabalham a favor dessa classe, intencionalmente ou não. O vínculo do intelectual não é, portanto, sua origem social, mas o caráter orgânico que ele desempenha na sociedade. Para Gramsci (1979, p. 08):

Todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim, para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.

Essa citação de Gramsci evidencia que cada indivíduo em menor ou maior grau conhece e participa de uma concepção do mundo imposta pelo ambiente exterior, por vários grupos sociais, nos quais todos estão envolvidos. Retirar-se do mundo externo, é entrar no mundo consciente e elaborar a própria concepção do mundo, de uma maneira crítica e consciente. Dessa maneira, não aceitar o exterior de forma passiva, mas participar ativamente na produção histórica do mundo, sendo guia de si mesmo.

Para mudar esta condição, segundo Gramsci (1978), faz-se necessário fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo, uma vez que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os homens realiza a sua humanidade, a sua natureza humana. É nessa circunstância que se torna importante o papel do intelectual orgânico na ação contra hegemônica.

O trabalho dos professores, nesse sentido, é entendido como trabalho intelectual. Carrega consigo, como objeto de trabalho, o conhecimento científico, filosófico e artístico, historicamente construído pela humanidade. Esse conhecimento possui uma dimensão política, na medida em que é compreendido como uma ideologia. Quanto maior a compreensão dessa dimensão, maior a possibilidade de os/as professores/as organizarem

⁵ No curso utilizamos a metodologia de Pesquisa-Ação, fundamentada nos trabalhos de Thiollent (1985), de Barbier (2007) e na investigação-ação de Paulo Freire (1983). Tal metodologia possibilita uma interação, por meio do diálogo, entre as experiências vividas por nós (coordenadores do curso) nas visitas aos municípios e pelas coordenadoras em suas unidades educativas. Para 2017, estamos trabalhando com 13 municípios e 75 coordenadoras pedagógicas.

⁶ Na aplicação de questionário junto aos professores, coordenadores e gestores dos municípios, dialogamos sobre cada pergunta, numa interação entre pesquisador-sujeito da pesquisa, aproximando da ação-reflexão do seu trabalho docente na Educação Infantil.

o próprio trabalho, a partir de uma determinada orientação política-ideológica (GRAMSCI, 1978).

Isso requer uma autonomia intelectual, o que para Gramsci, não é tão fácil diante da classe dominante. Isso porque esta imprime no intelectual o papel de representante de sua classe, que faria a ligação de suas ideias como se fossem ideias de todos, utilizando o mecanismo persuasivo, pelo consenso, como estratégia dominante.

Segundo Paro (1991), o educador formal, que atua na escola, tem uma dupla responsabilidade no desempenho da função educativa: A primeira delas refere-se à constatação de que a produção do saber só foi possível na medida em que a classe trabalhadora em todos os tempos foi a responsável pela produção material da sociedade, enquanto liberava uma parcela da população para desenvolver o trabalho intelectual. Na maioria das vezes isso não é nem percebido por esse grupo, acarretando na desigual distribuição social do saber.

A segunda responsabilidade diz respeito à importância que representa para a classe trabalhadora o acesso ao saber para luta pela transformação social. Por tudo isto, diz o autor, os docentes deveriam atuar como um intelectual orgânico da classe trabalhadora, considerando-se inteiramente vinculados a essa classe e aos seus interesses.

Na medida em que, sem conhecimento objetivo da realidade, não se pode vê-la criticamente, o desenvolvimento de uma consciência crítica na escola deve levar em conta, preliminarmente, a própria valorização dos conhecimentos objetivos que se fazem presentes mesmo no currículo da escola capitalista (PARO, 1991, p. 119).

Nesse aspecto, a educação tem papel importante na reprodução do saber, pois a educação é necessária ao processo de persuasão, justificção e legitimação da hegemonia. No pensamento de Gramsci, não existe a ideia de uma educação neutra, desvinculada da produção ideológica. A manutenção do domínio e do controle na sociedade de classes necessita, constantemente, da reprodução de uma ideologia que dissimule as contradições e as formas de dominação; necessita, portanto, da educação. Ser hegemônica significa remover as contradições das classes na busca pelo poder. Aqui se destaca a especificidade do trabalho docente.

O trabalho do professor, precisa ser compreendido como característica intrinsecamente humana, que se realiza em condições objetivas e subjetivas. Dessa forma, é preciso entender, segundo Vieira (2008, p. 162), o trabalho dos profissionais da educação, especialmente dos professores, como sujeitos da escola, papel de figura estruturante do grupo, atuante num lugar marcado no tempo e espaço na escola. O papel do professor no processo emancipatório da classe “[...] exige no caso dos professores, a necessidade de discriminar ideológica e politicamente, e não somente querer reconhecer

[...] que a cultura e a educação não são neutros, mas sim o compromisso político e social – e tanto educativo e cultural – com as classes subalternas” (MONTROYA, 1991, p. 317).

Dessa maneira, a formação política, como uma ação, é um constante desafio para os professores e deve ser pautada em valores sociais do paradigma humanista, da produção do conhecimento e da produção da cultura, e não centrada na recompensa econômica (VIEIRA, 2008). Nesse contexto, como produzir intelectuais que acima de tudo tenham compreensão histórica do mundo em que vivem da cultura em que estão inseridos, com uma política de formação que prioriza aspectos desvinculados de tais valores?

Como questiona Gramsci, em sua defesa da escola unitária: como organizar a educação de forma a atender a formação humanista concreta e a atividade prática, preparando homens/mulheres para o exercício autônomo e criador de suas funções sociais?

Os professores terão que buscar alterar a conjugação de forças da atual sociedade no que se refere à reprodução da escola enquanto aparelho da sociedade civil. Precisa igualmente encontrar no trabalho coletivo, formas de organização capazes de contraporem-se às atuais condições de produção intelectual hegemônica. Professores/as e crianças que estão na escola pública, necessitam desse lugar como espaço de socialização do conhecimento e produção de consciências capazes de produzirem a transformação social.

O docente enquanto intelectual tem essa responsabilidade, pois ele não é um mero executor; ele pensa e pode agir diferentemente da hegemonia dominante. O trabalho desenvolvido, nesse sentido, torna-se práxis quando permite a reflexão e a elaboração da consciência produzida na realidade vivida, diferenciando-se da natureza. De modo inverso, leva o trabalho do professor a um simples “fazer” que não leva em consideração o “pensar” e “agir” sobre essa realidade, distanciando os docentes de sua práxis no próprio trabalho.

O contexto político e econômico que o Estado capitalista proporciona não possibilita a realização de uma educação comprometida com a transformação social, e nem poderíamos esperar isto, se tratando de uma sociedade estruturalmente desigual. Além disso, o Estado tem também produzido toda ordem de reducionismos e dificuldades no que se refere a dois aspectos, necessariamente interligados: a formação dos docentes (inicial e continuada) e a produção das condições objetivas e subjetivas em que se realiza o magistério.

A ação do Estado no setor educacional tem sido de realizar a difusão da ideologia dominante, contando para tal intento, de manter os docentes como intelectuais de mais baixo nível. Nessa condição, conduz a real subordinação da educação e dos docentes ao modelo hegemônico. Nesse processo, as condições objetivas e subjetivas da organização do trabalho docente também são alvo da ação do Estado e precisam ser pensadas e

analisadas nesse contexto. Considerando as condições objetivas do trabalho, o que explicita Vieira (2008, p. 162):

[...] as condições objetivas são as condições efetivas do trabalho do professor. Na estrutura física, incluem-se: a adequação do espaço escolar para a atividade profissional; espaço da sala de aula e salas de apoio; salas de professores/as e de produção de material pedagógico; laboratórios; limpeza, higiene e conservação. Na organização do trabalho docente (tempos e espaços) incluem-se: carga horária; tempo de planejamento coletivo e individual; grupos de estudo; formação continuada; pessoal de apoio; acompanhamento pedagógico. Nos recursos didáticos, incluem-se: material de consumo (papel, tinta, tesoura, lápis, borracha, caderno, fotocópia, material impresso, etc.); material didático (livros de apoio, livros de literatura, retro projetor, data show, computador, etc.).

Dessa maneira, as condições objetivas são compreendidas como os instrumentos de trabalho, os meios utilizados pelos docentes para a objetivação de sua prática. “No cotidiano escolar não podemos desconsiderá-los objetivamente como os meios aos objetivos do trabalho docente, especificamente, e do trabalho escolar em geral” (Vieira, 2008, p. 162).

A realidade, contudo, tem sido perversa quanto a essas condições, ainda, em boa parte das escolas públicas brasileiras. Em se tratando da Educação Infantil, temos vivenciado na região Sul da Bahia, instituições situadas em lugares improvisados e sem condições de uso por parte das crianças já que funcionam em casas pequenas ou galpões. Em relação ao parque e área verde percebemos que com esses modelos de instituições (casas improvisadas), por conta da inadequação do espaço, há o uso da sala de aula como lugar privilegiado para aprendizagem, o que empobrece e transforma o espaço como mais um elemento excludente e desqualificador da educação (GONÇALVES, 1999).

Se se entendemos, como GRAMSCI (1979), que a educação é uma possibilidade de luta por uma nova hegemonia, por uma escola única e humanista, isto significa que precisamos olhar esse espaço e refletir sobre a situação lamentável de manutenção dos prédios escolares; da desconsideração às crianças com necessidades especiais; da rigidez do espaço escolar; de seu autoritarismo, e tentar intervir, até porque temos que pensar quem são os usuários dessa escola pública? Como destaca Gonçalves (1999, p. 31), “daí decorre, então, a possibilidade de atribuir ao espaço escolar construído um significado mais humano capaz de contribuir para a necessária construção de um novo espaço criativo”.

Identificamos que as instituições, de acordo com nossas pesquisas, não estão localizadas em lugares de fácil acesso. Muitas salas de referências das crianças não favorecem espaço acolhedor; a interação e nem a autonomia das crianças, já que possuem poucos recursos que favoreçam a livre escolha, a imaginação e encantamento através das cores e texturas. Pensar na contra-hegemonia visa construir um ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios,

aprendizagem e que facilite a interação criança/criança, criança/adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2006).

Quanto aos recursos didáticos, diferenciamos aqui da estrutura física, mas também compreendidos como meios pelos quais se objetiva o trabalho docente, que em sua especificidade dependem de tais recursos para sua efetivação, como outras profissões dependem de outros meios. Na educação infantil os recursos são fundamentais para o trabalho de autonomia das crianças, e promover interação professora e criança, criança e criança, como momento educativo.

Encontramos em nossas pesquisas objetos e mobiliários dispostos de forma que não atende a autonomia das crianças na hora da manipulação dos brinquedos e dos objetos, dependente à criança de um adulto. Os brinquedos, principal recurso didático, para manipulação das crianças são quase sempre escassos ou vindos de doações, e nem sempre estão em bom estado de uso.

O reflexo dessas condições objetivas do trabalho docente, é que o professor se priva de tais recursos por ser compreendido como a figura central, grandemente influenciado por uma visão tradicional do ensino, que prioriza a transmissão do conteúdo pelos docentes, descartando a contribuição que tais recursos possam ter. Tal situação tem efeito perverso sobre os docentes, privando-os de melhores condições de trabalho. Quando se fala da Educação Infantil, que exige uma especificidade, os problemas são maiores.

Quanto às condições subjetivas do trabalho docente, consideramos o sentido da ação docente a partir da compreensão do trabalho como função estritamente humana e sua função específica na estrutura social, na sociedade capitalista. De acordo com Vieira (2008, p. 163), a ação docente “envolve o trabalho como característica humana incluindo: o sentido da atividade docente, compreendida a partir do significado do trabalho pedagógico na escola capitalista; intencionalidade da ação educativa; produção do conhecimento como característica humana”.

Acrescente às condições subjetivas a socialização profissional, as questões das relações de poder e da autonomia tanto da escola quanto dos docentes (VIEIRA, 2008).

No curso com as docentes da educação infantil identificamos uma forte influência da vocação, do afeto e do amor como matriz estruturante para a continuidade do trabalho nas condições objetivas em que se encontram. Esse posicionamento dificulta a compreensão que o trabalho educativo enquanto racionalidade humana necessita que a atividade tenha intencionalidade e planejamento. O trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria dos elementos culturais produzidos historicamente e coletivamente, necessários a sua formação como ser humano.

O trabalho educativo, por produzir diretamente o processo de educação e humanização, diferencia-se de outros tipos de educação consideradas indiretas. Por isso que os percursos de escolarização e profissionalização precisam ser considerados na hora de analisar o trabalho docente, particularmente, na educação infantil. Estão incutidas nessa análise as diferenças na formação docente; diferenças na socialização profissional e na formação continuada; a organização do poder no cotidiano escolar: distribuição desigual do poder na escola; autonomia escolar (administrativa e pedagógica); autonomia docente. Tudo isso, faz com que o trabalho educativo do docente se diferencia dos demais trabalhos. Isso nos leva a refletir e a pensar essa realidade em um contexto mais específico.

Como garantir a valorização docente (formação inicial e continuada; plano de carreira; salário) e condições de trabalho as professoras da Educação Infantil? Como analisar o trabalho docente na educação infantil na condição de intelectual na contemporaneidade, com essas condições atuais de trabalho? Como ser intelectual na educação infantil?

Desafios e compromissos que precisam ser (re)elaborados: a formação continuada como caminho possível

Esses questionamentos nos colocam como desafios e compromissos de como reverter essa realidade posta aos docentes, particularmente, da Educação Infantil. No nosso ponto de vista, a educação continuada em contexto é uma possibilidade de apoio aos docentes para efetivação dessa prática.

Garantir formações continuadas, comprometidas com o trabalho educativo do docente, pode ajudá-lo a afastar-se das formações hegemônicas ligadas aos saberes práticos e tradicionais dos professores, lhes dariam condições de discernir para responder de modo adequado às necessidades de aprendizagens das crianças.

Ampliar o campo de atuação das universidades com práticas de ensino é outro caminho possível, particularmente, via Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID⁷ e a Extensão. Essas ações podem estimular e apoiar a criação de pesquisa e assessoria, articulados com os municípios a fim de subsidiar o trabalho dos(as) professores(as) da educação infantil. Estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de aprendizagens e às teorias educacionais no atendimento

⁷ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um programa que oferece bolsa para estudantes de cursos de licenciatura plena, para que eles exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico, aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria da qualidade dessas escolas. Para que os estudantes sejam acompanhados e orientados, os professores das escolas tornam-se orientadores dessa formação.

às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e 11 meses. Apoiar e acompanhar a regulamentação da Educação Infantil nos sistemas municipais de educação também garantiria o princípio do direito à educação. Esses são alguns dos compromissos e ações que a universidade, por meio de seu corpo docente, poderia ajudar nesse processo de formação que se estenda, para além de uma formação técnica e mecânica, ao processo de emancipação. Essa prática pode permitir a superar a dicotomia entre teoria e prática.

Contexto político e econômico atual

Enfrentar essas questões e desafios sobre como posicionar o trabalho docente na educação infantil como um trabalho intelectual, não pode ser sem considerar o contexto político e econômico atual em que o Brasil vive. Não se pode fazer essa defesa sem considerar que a realidade social constitui uma totalidade histórico-concreta e que o trabalho das docentes, no caso da Educação Infantil, é parte dessa totalidade.

Desse modo, é preciso entender a conjuntura atual como a aprovação de emenda constitucional que criou o teto para os gastos públicos, a EC 95/2016, que congela por até 20 anos gastos com saúde, educação e aumentos de servidores. Na educação a perda anual de no mínimo 24 bilhões de reais. Essa medida, de acordo com alguns estudiosos, viola o princípio constitucional e afronta a cláusula pétrea, pois desvincula o investimento em educação (18% União e 25% Estados, municípios e DF).

O congelamento durante 20 anos dos recursos para saúde e educação, particularmente, limita o aumento do crescimento do gasto público à inflação. Diante dessa conjuntura, praticamente inviabiliza as metas e estratégias do PNE/2014, pois provoca significativa perda de recursos.

O PNE (2014-2024) apresentou alguns desafios e estabeleceu algumas metas para colocar em prática ações para Educação Infantil:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, e ampliar a oferta em creches, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE;

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) e 5 anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino;

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, para atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos (BRASIL, 2014).

Embora as metas estejam relacionadas ao direito à educação, a concretização é dependente dos investimentos na Educação Infantil. Diversas pesquisas (DAVIES, 2008; PINTO, 2015; SANTOS, 2016) demonstram que têm sido escassos os recursos, o que prejudica a base estrutural e organizacional para o melhor funcionamento das creches e pré-escolas. Se considerarmos a EC 95/2016, torna-se mais grave, pois além de limitar os gastos com a educação, limita gastos com a valorização do magistério, ao trabalho docente, que está diretamente associado o direito à educação infantil.

Dentro desse contexto, a EC/95 ignora o debate internacional sobre a responsabilização do professor e os resultados recentes de pesquisas sobre a eficácia das dispendiosas políticas de bonificação de professores (“Programa de Certificação Federal Docente”). Distancia-se dos estudos que comprovam a qualidade do ensino não pode ser alcançada sem um esforço de formação dos profissionais da educação e sem melhorar as condições de seu trabalho. Mais que isso, da dependência da melhoria da qualidade da educação ao resultado de um conjunto de ações articuladas, como por exemplo: formação profissional, melhoria do salário do docente e das condições de trabalho.

Além disso, a EC/95 irá inviabilizar a Lei do Piso⁸/2008, pois proibirá os estados e municípios a corrigir o salário segundo essa lei. Estudo recente de Vieira *et alli* (2016) evidencia que muitos municípios do Sul da Bahia ainda não pagam o Piso. Sem contar que essa medida contraria o PNE/2014, principalmente o disposto na meta 17, sobre valorizar os/as profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos/as demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste Plano.

Pode significar a revogação do PNE/2014, como ocorreu com o PNE de 2001, que foi inviabilizado quando ex-presidente Fernando Henrique Cardoso vetou 9 artigos, todos ligados ao financiamento. De acordo com prof. Dr. Luiz Araújo/UnB “o ganho real acima da inflação não é o único instrumento para aumentar o patamar de valorização”. A valorização também perpassa pela valorização das condições de trabalho. Corre-se o risco de se retornar as creches para área da assistência social, o “Programa Criança Feliz” tem características suficientes para evidenciar essa tendência, assim como, à desprofissionalização docente.

Apesar das contradições nos encaminhamentos das normas legais e políticas de todo o período pós Constituição Federal/1988, marcadas pela luta na correlação de forças, nem de longe, vivíamos um período de regime de exceção. Tempos difíceis e de muita luta!

⁸ Piso Salarial Profissional Nacional – Lei nº 11.738, de 16/7/2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando disposição constitucional (alínea ‘e’ do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias).

Considerações finais

Nesse texto tentamos evidenciar que o trabalho docente na educação infantil não difere dos outros níveis e modalidades de ensino. O trabalho docente na educação infantil é um trabalho intelectual em que se exige um compromisso político e pedagógico para a realização da atividade educativa. Contudo, tem sido um desafio elevar o nível da capacidade intelectual para se distanciar da histórica ideia de que, para ser docente nessa etapa da educação, basta vocação, afetividade e amor, além de contar com atributos que desvia da profissionalização.

Referências

- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber livro, 2007.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm, acesso em 30/08/2017.
- _____. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm, acesso em 30/08/2017.
- _____. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE. 2001. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm, acesso em 30/08/2017.
- _____. **Lei n. 11. 738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm, acesso em 30/08/2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006. 45 p.
- _____. **Lei nº 13.005, de 15 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm, acesso em 30/08/2017.
- _____. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Diário

Oficial da União. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm, acesso em 30/08/2017.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB – A redenção da Educação Básica**. São Paulo, Autores Associados, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro Paz e Terra. 1983.

GONÇALVES, Rita de Cássia. A arquitetura escolar como materialidade do direito desigual à educação. **Revista Ponto de Vista**. v. 1, n. 1, p. 47-57, julho/dezembro de 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MONTOYA, Blas Cabrera. El intelectual contra el experto. Sobre la formación y las funciones Del profesorado. **Educação & Sociedade**, São Paulo. n. 39, p. 307-324, agosto/1991.

PARO, Vitor. **Administração escolar: introdução crítica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

PINTO, José Marcelino R. O FUNDEB na perspectiva do aluno qualidade. **Em Aberto**. Brasília. v. 28, n. 93. p.101-117, jan./jun.2015.

VIEIRA, Emilia Peixoto. Gramsci e suas contribuições para a compreensão do trabalho docente. **Trabalho & Educação**. vol. 17, n. 1, p. 153-165, jan. / abr. – 2008..

_____. *et alli*. **A Extensão como Fortalecimento e Articulação da Educação Infantil no Sul da Bahia**. In: _____. A Educação Infantil em Debate. Curitiba: CRV, 2016. p. 187-200.

SANTOS, Jaedson B. dos. **Financiamento da Educação Infantil no FUNDEB**. In: VIEIRA, Emilia Peixoto *et alli*. A educação Infantil em Debate. Curitiba, 2016. p. 27-46.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

Enviado em 16/08/2017

Aprovado em 06/09/2017

LUTAS SOCIAIS, SINDICAIS E POLÍTICAS DO ENSINO PRIVADO DE OSASCO E REGIÃO: a experiência do SINPROSASCO (1985-1992)

Maria Crisneilândia Bandeira de Oliveira¹
Carlos Bauer de Souza²

RESUMO: O presente artigo analisa a atuação de uma das principais entidades sindicais de trabalhadores em educação do ensino privado de São Paulo, o Sindicato dos Professores de Osasco e Região (SINPROSASCO). Trata-se de um registro de memória, cuja fonte de dados consistiu em análise de fontes bibliográficas secundárias e entrevistas semiestruturadas com os fundadores do SINPROSASCO, uma vez que não havia estudos anteriores sobre essa organização sindical. O objetivo do texto é promover o debate acadêmico sobre associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação do ensino privado, de modo a dar visibilidade a personagens da história da educação brasileira e osasquense, suas trajetórias educacionais e políticas e sua atuação no associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação do ensino privado.

Palavras-chave: Sindicalismo Docente – História da Educação – Ensino Privado – SINPROSASCO.

SOCIAL STRUGGLES, UNIONISM AND POLICIES OF PRIVATE TEACHING OF OSASCO AND REGION: the SINPROSASCO experience (1985-1992)

ABSTRACT: This article analyzes the performance of one main unions of workers in private education in São Paulo, the *Sindicato dos Professores de Osasco e Região* (SINPROSASCO). It is a record of memory, whose data source was secondary bibliographic sources and semi-structured interviews with the founders of SINPROSASCO, since there were no previous

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE/ Uninove); Licenciada em Português/Inglês e Especialista em Literatura e Estudos Linguísticos pela Uninove. Atua como professora da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino de São Paulo. E-mail: neybandeira2000@yahoo.com.br

² Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP), com Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação Unicamp. Atua como professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE/ Uninove). É Pesquisador do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia – CNPq. É autor, entre outros, dos livros “*Reflexões sobre o tempo e a história: a memória e a utopia na escola*”, editado pela Paco Editorial, “*História e Consciência de classe na educação brasileira*” e “*A natureza autoritária do Estado no Brasil contemporâneo – elementos de história e questionamentos políticos*”, ambos editados pela Editora Sundermann. E-mail: carlosbauer@pesquisador.cnpq.br



studies on this trade union organization. The purpose of the text is to promote the academic debate on workers' association and unionism in private education, in order to give visibility to characters in the history of Brazilian and Osasco education, their educational and political trajectories and their performance in the associativism and syndicalism of workers in private education.

Keywords: Teaching Syndicalism – History of Education – Private Teaching – SINPROSASCO.

Introdução

A referida pesquisa³ integra o que temos chamado de história social da educação e tem como objetivo a reconstrução da memória associativista, sindical e política do movimento docente da educação. Para tanto, escolhemos como objeto de nossos estudos o Sindicato dos Professores de Osasco e Região (SINPROSASCO).

O sindicalismo e o associativismo dos trabalhadores em educação vêm se tornando um objeto de estudo e pesquisa cada vez mais recorrente em diferentes áreas do conhecimento, porém, os esforços organizativos de professores e funcionários da esfera da educação que atuam no setor privado são pouquíssimos analisados. Para alguns pesquisadores do associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação é muito importante compreender as origens e as transformações que se deram ao longo do tempo no interior dessas entidades. Tais preocupações, têm por finalidade, entre outras coisas, trazer à tona os embates e percalços desses personagens coletivos como parte da história social da educação brasileira.

Como resultado desse esforço, foi fundada em 2008 a Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (Rede ASTE), uma articulação de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento que tem em comum a preocupação em compreender e estudar criticamente essa temática. A esta finalidade, de promover e ampliar a pesquisa preocupada com a temática do associativismo e do sindicalismo dos trabalhadores em educação, soma-se o objetivo político de fornecer subsídios que possam contribuir com o fortalecimento das lutas de todos aqueles que atuam no mundo do trabalho educacional.

A metodologia escolhida para a realização desta pesquisa foi dentre muitos caminhos, primeiramente a bibliográfica, como meio de encontrar informações sobre o sindicalismo e associativismo docente, pesquisas documentais em acervos e bancos de dados que pudessem nos favorecer com documentos do período estudado e assim, fazermos um estudo sobre a fundação e atuação do SINPROSASCO nos anos de 1985 a 1992.

³Pesquisa que deu origem a Dissertação de Mestrado intitulada: História, embates políticos, sindicais e organizativos dos professores das instituições do ensino privado de Osasco e região (1985-1992), defendida em março de 2017, na Universidade Nova de Julho (Uninove), em São Paulo/Brasil.

Posteriormente lançamos mão de quatro entrevistas semiestruturadas com os fundadores do Sindicato, são elas; Marcos Müller (Ex-dirigente do SINPROSASCO), Maria José Favarão (Fundadora e primeira presidente do SINPROSASCO), Rubens Aparecido dos Santos (Ex-dirigente do SINPROSASCO) e Onassis da Silva Xavier (Presidente do SINPROSASCO), essas entrevistas nos possibilitou conhecer as necessidades de criação do SINPRO e as atuações da entidade além de elementos políticos, sociais, econômicos e culturais deste momento da história.

O método que escolhemos nos pareceu o mais apropriado, uma vez que um de nossos objetivos é preservar a memória do sindicalismo dos trabalhadores em educação, mostrando esses atores sociais como sujeitos construtores de suas próprias histórias, com suas formas de atuações, apresentando a gênese do SINPRO em meados de 1985 e o seu percurso de atuação até os idos de 1992, abordando as mudanças desse momento na história política, social e econômica do Brasil. Objetivamos ainda, mostrar por um olhar dos entrevistados e fundadores da entidade a necessidade de criação deste sindicato, que ocorreu entre o período de transição democrática, o fim da ditadura militar e a reforma da constituição brasileira, dessa maneira as entrevistas realizadas por nós é parte importante que consideramos dentre as demais informações, como essencial para a construção da memória associativista do Sindicato dos Professores de Osasco e Região (SINPROSASCO).

Breves considerações sobre o sindicalismo dos trabalhadores em educação no Brasil

O sindicalismo dos trabalhadores em educação tem apresentado características políticas e organizativas distintas, não apenas variando os resultados dos estudos realizados, mas também as abordagens conceituais e as referências teóricas e metodológicas que animam os interessados em sua discussão. Desta sorte, temos encontrando desde pesquisas que se preocupam com as questões de gênero, representações sociais, posicionamentos ideológicos, políticos ou, ainda, a presença desses personagens coletivos na defesa dos interesses corporativos dos que vivem do próprio trabalho no mundo da educação.

Na nossa pesquisa, estabelecemos um paralelo entre as preocupações com a organização e o associativismo, o sindicalismo e a atuação política dos trabalhadores em educação com o conjunto do movimento dos trabalhadores que atuam organizadamente na contemporaneidade do Brasil.

Muito do que conhecemos sobre a gênese dos movimentos associativistas e sindicais, registradas na história social do Brasil estão associadas às influências das experiências europeias que foram trazidas pelos trabalhadores estrangeiros, que para cá afluíram nos fins do século XIX. Esses imigrantes muitas vezes traziam consigo não apenas a

qualificação para o trabalho industrial ou mesmo experiências em diferentes ramos manufatureiros, mas também, os acompanhavam os ideais políticos e sociais, dentre esses merecem destaque, o anarquismo e o anarcosindicalismo, que tiveram grande importância na infância organizativa dos trabalhadores no Brasil.

A organização associativista, sindical e política dos trabalhadores tomou forte impulso e alcançou proporções mundiais com o advento da revolução Russa, que influenciou o conjunto dos movimentos operários contra a exploração perpetrada pelo capitalismo em escala internacional. No Brasil os ventos da Revolução de Outubro influenciaram, em 1922, a formação do Partido Comunista Brasileiro (PCB), que haveria de marcar de forma significativa a sua presença na história do movimento operário em nosso país.

Para alguns autores, como é o caso de Antunes (2007), com a chegada de Getúlio Vargas ao poder na década de 1930, o Brasil experimentou um forte e acelerado surto de urbanização e industrialização. Nesse momento foram criados o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, em 26 de novembro de 1930 por meio do Decreto nº 19.433 e uma série de medidas legislativas que visavam não apenas o controle de suas finanças.

Com o uso de prerrogativas políticas e jurídicas o governo Vargas ambicionava controlar regidamente o comportamento das atividades sindicais e os movimentos reivindicativos da classe trabalhadora, procurando desestruturar ou mesmo inibir quaisquer perspectivas de sua atuação independente e autônoma. Porém, isso não impediu que as lutas operárias se desenvolvessem ao longo dos anos em que Getúlio Vargas se manteve no poder.

Mesmo com esse impedimento de ordem legal, diversas entidades representativas dos trabalhadores da educação que atuam no setor público procuram se organizar em praticamente todas as regiões, criando associações, realizando campanhas salariais, oportunizando encontros e congressos que trouxeram um sem números de conquistas econômicas, direitos trabalhistas e outros benefícios para todos aqueles que atuam no âmbito da educação pública no Brasil.

Em 1991 no Estado de Minas Gerais encontramos a Fundação Associação dos Professores Primários do Estado de Minas Gerais, uma entidade pioneira no caráter associativista e que esteve muito presente na origem dos movimentos sindicais docentes no Brasil. Nesta linhagem, também localizamos a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo fundada no ano de 1945.

O sindicalismo e o associativismo dos trabalhadores em educação desde as suas primeiras associações, vêm se tornando um objeto de estudo e pesquisa cada vez mais recorrente em diferentes áreas do conhecimento, porém, os esforços organizativos de professores e funcionários da esfera da educação que atuam no setor privado são pouquíssimos analisados.

O artigo “Elementos para a teoria do sindicalismo no setor da educação” ressalta que é:

[...] gritante a ausência de pesquisas empíricas sobre sindicalismo em geral e sobre sindicalismo no setor da educação, orientadas por hipóteses solidamente fundamentadas em pressupostos teóricos. Os estudos empíricos permitem desenvolver conceituações e teorias calcadas na realidade específica da periferia, observando, a partir dela, a totalidade do sistema global (DAL ROSSO, 2011, p. 27).

Por sua vez, a tese de Kênia Aparecida Miranda, “As lutas dos trabalhadores da educação: do novo sindicalismo a ruptura com a CUT (2011)”, traz no seu bojo alguns aspectos sobre os elementos que dificultam os estudos em sindicalismo e associativismo. A autora constata uma fragmentação desses estudos e as dificuldades do pesquisador em formar um arcabouço teórico sobre essa temática.

Também identificamos essa escassez quando analisamos os dados qualitativos nos estudos de Almeida e Ferreira Jr., “As pesquisas sobre o associativismo docente no Brasil: o que dizem as produções acadêmicas nacionais? (2015)”, nos quais os autores trazem alguns aspectos que marcaram a abordagem nacional sobre esses estudos, ora com presença associativista, ora sindicalistas, e afirmam:

Uma incursão pela produção acadêmica sobre o movimento dos professores das escolas públicas indica que sua trajetória, até o momento, é marcada por duas faces, a saber, o associativismo e o sindicalismo. A primeira corresponderia o período que abrange a metade do século XIX a meados da década de 1970, fase que engloba a criação das associações docentes, mas também o surgimento dos primeiros sindicatos dos professores ligados às instituições particulares de ensino, nos moldes da estrutura sindical instituída na era Vargas (1930-1945). A fase do sindicalismo, por sua vez, refere-se ao momento de eclosão das greves dos professores das escolas de 1º e 2º graus, em diversos estados brasileiros, sob a influência do Novo Sindicalismo que, dentre outros aspectos representou a consternação da estrutura sindical montada na era Vargas (ALMEIDA & FERREIRA JUNIOR, 2015, p. 78).

Sindicalismo e educação no Brasil na década de 1990

Os primórdios da década de 1990 registraram uma série de acontecimentos que tumultuaram a cotidianidade da sociedade brasileira, inclusive trazendo fortes impactos pela sua reorganização no movimento sindical. Com a vitória de Fernando Collor de Mello em acirrada e polêmica disputa com Luiz Inácio Lula da Silva em 1989, o país assistiu à incorporação de uma série de ajustes econômicos e financeiros que, se materializaram de forma muito nítida em uma desenfreada abertura comercial e uma política de privatizações do patrimônio público. Todos esses acontecimentos geraram grandes crises em diversos setores e, para aqueles que estão inseridos no mundo do trabalho esse período foi marcado pela perda dos direitos e seguridade social e trabalhista.

Em sua obra “Adeus ao trabalho?” Ricardo Antunes faz uma análise desse momento histórico destacando a década de 1990 para a virada para os países emergentes dotados de uma industrialização significativa, dentre eles, o Brasil e México. Para Antunes a crise sindical que abarcou essa década, em primeiro lugar está pautada em uma crescente individualização das relações de trabalho que provoca, relações cada vez mais individualizada e nefasta. Em segundo lugar, uma fortíssima corrente que visava flexibilizar ao máximo o mercado de trabalho, que atinge duramente as conquistas históricas do movimento sindical e que, até o momento tem encontrado dificuldades de impedir tais transformações. Em terceiro lugar vamos encontrar o esgotamento dos modelos sindicais vigentes nos países avançados que, optaram pelo sindicalismo de participação, causando assim, um desemprego estrutural que ameaçam os próprios sindicatos, o que obriga os sindicatos nos anos de 1990, inovarem as formas de lutas, deflagrando várias greves nos anos 90, reivindicando principalmente, redução da jornada de trabalho, melhores salários e direitos sociais (ANTUNES, 2002, p. 72).

Este período foi um marco na política brasileira. O ano de 1992, iniciou-se com a greve dos trabalhadores portuários, que tinha como ponto central a votação do projeto nomeado de modernização dos portos, que seria votado pelos deputados. Neste período os sindicatos conseguem parar mais de 35 portos⁴ pelo país, com uma greve que durou uma semana.

Em meio a esse turbilhão havia também as denúncias de corrupção contra o Presidente Fernando Collor de Melo e, o movimento sindical em sua maioria se dedicou as manifestações de rua a favor do *impeachment* que o congresso votou positivamente e o presidente foi afastado, em seu lugar assumiu o vice Itamar Franco e, em seu quadro o novo ministro da Economia e futuro Presidente, Fernando Henrique Cardoso, ao qual governou o país por dois mandatos (1994-1998 / 1998-2002), e tinha como centralidade o Plano Real, com objetivo, a redução da inflação. Muitas mudanças ocorreram e para alguns estudiosos deste período, “tais medidas concorreram para a precarização das relações de trabalho, para a desindustrialização e para a acentuação da vulnerabilidade econômica do país” (HIDAKA 2013, p. 210).

No que diz respeito ao conjunto dos trabalhadores em educação, esta década trouxe novos desafios. O Brasil inseriu-se em uma nova ordem social, e neste contexto era preciso pensar novas formas de atuação. As concepções tradicionais em torno do magistério se enfraqueciam e a compreensão de que os professores integram o mundo do trabalho formal, jurídica e politicamente, foram incrementadas no debate público.

⁴ Os sindicatos conseguiram paralisar mais de quarenta mil trabalhadores em 35 portos do Brasil, voltando as atividades depois de uma semana. Ver em: SANTANA, Marco Aurélio. O Sindicalismo brasileiro nos anos 1980/2000: do ressurgimento à reorganização. In: Cadernos Adenauer. Ano III, nº 2, 2002, p. 39.

Esta época abarcou inúmeras orientações de como se fazer política, dentre elas, a da manutenção das relações internacionais, produzidas pelo Consenso de Washington, como um conjunto de medidas pensadas por economistas de instituições financeiras, como o Tesouro dos Estados Unidos, Fundo Monetário Internacional etc. que tinha como objetivo promover ajustamento econômico centrado nos cortes de gastos sociais para os países que passavam por dificuldades.

Dentre tais medidas podemos elencar: redução de gastos fiscais, juros de mercado, abertura comercial, privatização das estatais e desregulamentação de leis trabalhistas, dentre outras. O capital estrangeiro entrou no país, e veio para a periferia em geral, e a intencionalidade era, “usufruir do baixo custo da mão-de-obra e da inexistência de legislação de proteção ambiental” (BOITO JR.,1996, p. 95).

Desta maneira, não se incorporou as massas e sim houve uma preocupação e preservação das elites, firmando o conservadorismo já existente e isto significou para o sindicalismo e o mercado de trabalho:

A Conjunção abertura econômica/privatização/estabilização, tendo como pano de fundo, altas taxas de desemprego, não demorou muito para acertar seus duros golpes no sindicalismo nacional, principalmente aquele mais combativo, organizado na CUT. A abertura econômica, iniciada de forma abrupta, trouxe consigo o incremento do discurso da competitividade (agora em níveis internacionais) e precipitou a fechada economia brasileira e global (SANTANA, 2002, p. 41).

Este processo incrementou novas reestruturações de empresas que passaram a incorporar novos padrões produtivos, ao qual dificultava a atuação sindical e, muito se deu com a precarização das relações de trabalho que atingiram todas as categorias de trabalhadores, inclusive o setor público e privado da educação brasileira. Nessa época Osasco também sofreu com cortes na educação. O entrevistado Marcus Müller, fez referência a Fundação Instituto Tecnológico de Osasco⁵ (FITO), como umas das prejudicadas nesse processo que incorporou gastos na educação.

[...]e o que eu sei da FITO é que na época ou até próximo daquela época o que havia era a prefeitura destinar 2% de seu orçamento ou coisa parecida para a instituição, esse valor somado as mensalidades pagas pelos pais acabava somando um montante que permitia uma estrutura educacional muito boa, com laboratórios bastante avançados, tanto é que a FITO era extremamente respeitada no Brasil inteiro, pelo que eu sei na gestão de Rossi, não sei não tenho essas datas na cabeça, a Mazé deve ter isso, parou de bancar os 2%, financiada apenas com o dinheiro dos pais, ai, começou um arrocho salarial a FITO que era a melhor escola que pagava no município deixou de ser, e estava muito mal em relação as outras escola, [...] (MÜLLER, 2015).

⁵ Fundação Instituto Tecnológico de Osasco, reconhecida nacionalmente como patrimônio de Osasco desde 1969.

A crise sindical que já vinha em curso desde a metade da década de 1980, ganhou força no final de 1989. Este ano também ficou conhecido pela derrota da classe trabalhadora devido à perda das eleições presidenciais de Luis Inácio Lula da Silva em 1989 e logo em seguida instaura-se a crise no setor educacional, gerando uma degradação de rebaixamento salarial, que motivou a demissão de inúmeros professores na metade do ano de 1990.

Na tese de Kênia Aparecida Miranda, *“As Lutas dos Trabalhadores em educação: do novo sindicalismo à ruptura com a CUT (2011)”*, divulga os dados de que em 1990 houve grandes mobilizações no setor da educação pública e privada no Brasil, porém, não se obteve muitos acordos, o diálogo entre governos, representantes dos sindicatos patronais e da categoria de trabalhadores em educação estreitaram-se e, “em apenas seis meses, os governos, estadual e municipal registraram a saída de 3.000 professores” (MIRANDA, 2011, p. 108).

Exaustos da profissão e das condições mínimas para o trabalho, muitos professores das redes municipal e estadual exoneravam-se de seus cargos e desistiam da profissão. Miranda também destaca que, com esses acontecimentos cresceram as mobilizações em defesa da educação, eclodindo em junho de 1990, no Rio de Janeiro a *“II Grande Marcha em Defesa da Educação”*, movimento que contou com a participação de pais, alunos e trabalhadores da saúde, com o slogan, “arroz, feijão, saúde e educação” os trabalhadores em educação reivindicavam melhores salários e a recuperação das escolas públicas brasileiras (MIRANDA, 2011, p. 109).

Tais consequências se deram devido a uma política governamental implementada no governo de Collor de Mello, que levaram os salários para baixo, em uma conjuntura recessiva, que atingiu os setores da indústria, comércio, serviços e dentre esses, a educação.

A obra *“Hegemonia Neoliberal e Sindicalismo no Brasil”*, o autor enumera alguns dados sobre os anos de 1990, 1991 e 1992, em que o Brasil apresentou a diminuição da produção, o emprego e conseqüentemente a redução dos salários. Concluindo que a recessão de 1990-1992 contribuiu para a diminuição da atividade grevista e, que em 1990 um total de 12,4 milhões de trabalhadores tinham participado de greves em todo o país e, esse número cai para 8,8 milhões em 1991, diminuindo mais ainda em 1992, chegando ao índice de 2,9 milhões (BOITO Jr., 1996, p. 90).

Mesmo que a atual conjuntura pedisse um recuo à ação sindical, ainda assim o sindicalismo dos trabalhadores em geral buscava alianças, era preciso resistir às políticas de arrocho salarial e a plataforma econômica do momento, assumindo assim, a intercessão dos direitos sociais que estavam ameaçados, a defesa do emprego, das empresas públicas e o enfrentamento pela valorização dos profissionais da educação e, simultaneamente a

esses acontecimentos, Osasco e os trabalhadores em educação desta cidade se colocava na ordem do dia juntamente com o SINPROSASCO na batalha por direitos anteriormente citados.

A greve que mobilizou o ensino privado em São Paulo em 1991

Na presente seção, procuramos trazer algumas questões que possibilitaram a categoria de professores a unirem-se em defesa pelas lutas mais gerais, entre anos de 1991 e 1992, no o setor da educação privada do Estado de São Paulo. No que se refere ao Sindicato dos Professores de Osasco e Região (SINPROSASCO), os anos mais lembrados por aqueles que participaram da fundação da entidade são os de 1990, principalmente os dois primeiros, que são recordados como anos de lutas em defesa dos direitos de todos os trabalhadores em educação, da cidade de Osasco e também da grande São Paulo.

Os entrevistados quando lembraram dos momentos de paralisação e de greve em que a entidade esteve presente juntamente com outros sindicatos da categoria do ensino privado, rememoram basicamente o mesmo período, que foi uma paralisação de mais de 150 escolas e faculdades de ensino privado do estado de São Paulo, em março de 1991, deflagrando uma greve em abril desse mesmo ano.

Eu me lembro de uma outra greve que nós fizemos, se eu não estou equivocada isso já era em 92, uma greve de professores aqui pela campanha salarial e nós já estávamos na Federação, já desenvolvíamos campanhas estaduais, como outro sindicato, sindicato da baixada, sindicato do ABC, São Paulo. É que nós íamos panfletar nas escolas privadas e nós panfletávamos na entrada, porque não podíamos entrar e quando chegava dentro da unidade o dono da escola estava na porta para falar bom dia, boa tarde, dependendo do horário e os professores jogavam fora o material. (FAVARÃO, 2016).

O professor Onassis da Silva Xavier, também nos contou um pouco mais sobre a atuação do SINPRO e suas reivindicações, que para o sindicato e a categoria de professores era uma luta constante e, dentre as quais, uma de suas principais objeções era,

Uma data base para os professores em nível nacional isso é um sonho, se nós pudéssemos dizer, o Brasil inteiro a data base dos professores da escola particular é primeiro de março, seria uma coisa assim, extremamente importante, porque você ia tentar movimentos em que o Brasil se movimentasse, isso não acontece (XAVIER, 2016).

A amplitude dessas reivindicações, estavam para além dos reajustes salariais, que não acompanhavam o curso econômico, lutavam também pela evolução da carreira do magistério e benefícios para todos os trabalhadores em educação da capital paulista.

Rubens Aparecido dos Santos, ex-dirigente do SINPRO nos falou sobre algumas dessas reivindicações, dentre elas, estava à extensão dos benefícios a todos os trabalhadores do ensino privado em todo o estado paulista.

No caso do ensino privado era você estender benefícios que São Paulo já tinha, por exemplo, todas as escolas de São Paulo ofereciam aos professores que seus filhos pudessem ser bolsistas, nas outras cidades isso não era permitido, então mesmo que você trabalhasse, por exemplo, no Anglo de São Paulo, em Osasco você não tinha (SANTOS, 2016).

O SINPROSASCO nos anos de 1990 a 1992, as lutas mais frequentes estavam para a reposição salarial devido às altas taxas de inflação e, a extensão de benefícios a todos da categoria do ensino privado na capital paulista. O professor Marcos Müller lembrou como eram duras as negociações e, nos contou sobre as convenções mais difíceis de serem consolidadas, na luta pelo reajuste salarial dos trabalhadores em educação representados pelo sindicato.

Então, eu acompanhei bem o processo em 89 e 90 porque fui eu, representante do SINPRO, mas, todas elas esbarravam na questão da reposição salarial por conta das altas inflações e de um ganho real, não posso te dizer quais foram as mais difíceis, mais teve dois anos seguidos, se eu não me engano 90, 91, não vou confirmar porque não me lembro bem, mas lembro que em uma delas eu estava em negociação, uma os reivindicados do Dieese, que é a classe trabalhadora, se baseia né, porque é o Departamento Intersindical de Estudos Socioeconômicos, bancados pelos sindicatos, então seria ilógico não usar o índice do Dieese, e os patrões não aceitaram e foi para dissídio, e a justiça concedeu o índice do Dieese, foi uma baita vitória porque eles negaram e a justiça concedeu, mas depende muito do grupo de juízes que cai o processo, tem grupo de juiz que não concede nada, bem patronal mesmo, e tem juízes mais progressistas, então nós negociamos, e no ano seguinte era o medo do Color entrar né em 90, o Color tinha sido eleito em 89 e lançar o pacote econômico, queria lançar a data base 1º de março certo, conclusão, o patronal assinou logo e assinou com o índice do Dieese, então, foi dois anos seguidos que o índice do Dieese ficou na nossa convenção produtiva, uma por conta do juiz e outra por conta do medo patronal de um pacote econômico que impedisse o reajuste, porque é, o patrão faz assim, dá o reajuste e repassa a mensalidade, então se eles dão um reajuste e não tem tempo de repassar a mensalidade eles entram pelo cano, então eles queriam antecipar por conta do pacote econômico que viria e veio (MÜLLER, 2015).

Mesmo com as dificuldades que a conjuntura apresentava o Sindicato dos professores de Osasco e Região, buscava ações para conseguir o aumento que a categoria almejava. De acordo com os dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), a categoria reivindicava as perdas salariais desde março de 1990, sendo que, os professores de escolas de 1º e 2º graus e faculdades particulares de São Paulo, Campinas, Santos, Osasco, São José do Rio Preto e ABC tinham acionado uma paralisação com 20% de adesão em 26 de março de 1991. Depois da paralisação, a greve foi decidida em assembleia com a participação de mais de 2 mil professores. Nesse mesmo período na capital paulista existiam mais de 30 mil professores distribuídos em 2.600

escolas e, atendia 800 mil alunos. Segundo o jornal Folha de São Paulo, o índice que os trabalhadores reivindicavam era uma reposição de 837%, descontados as antecipações. A média de reajustes, já feitos os descontos eram de 140% (Folha S. Paulo, p. 4, 10 abr. 1991).

Diferentemente dos seus companheiros de ofício que atuam no ensino público, quer seja, municipal, estadual ou federal, os professores que atuam no ensino privado, raramente ou pouco realizam greves no Brasil. Nesse aspecto, parece interessante abrir um parêntese e registrar a ocorrência deste movimento grevista na cidade de São Paulo, dado ao seu caráter inusitado, chamou a atenção da grande imprensa paulista, conforme a publicação no caderno Cotidiano da Folha de São Paulo, a qual podemos conferir na íntegra a sua publicação.

Greve para principais escolas de São Paulo

Em seu primeiro dia, a greve dos professores das escolas particulares do Estado teve adesão de 30% da categoria na Grande São Paulo, deixando cerca de 270 mil alunos sem aulas, segundo avaliação do SINPRO (Sindicato dos Professores). Segundo o presidente do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado (SIEEESP), José Aurélio de Camargo, 42, “a paralisação foi irrisória”. Ele disse que “tudo deve voltar ao normal” hoje. Algumas escolas podem estar paradas, mas isso não representa nada”, comentou. Em assembleia realizada ontem, professores de São Paulo, Campinas, Santos, Osasco, São José do Rio Preto e ABC decidiram pela continuação da greve. A assembleia de São Paulo reuniu cerca de mil pessoas. Só na capital, onde há cerca de 2.600 escolas e cerca de 30 mil professores, 240 mil alunos ficaram sem aulas, afirmou o SINPRO. Entre as principais escolas particulares da capital ouvidas pela Folha ontem, oito estavam sem aulas: Santa Cruz, Magno, Galileu Galilei, Vera Cruz, Oswald de Andrade, Logos, Fernando Pessoa e Pequenoópolis. A PUC de São Paulo, a PUC de Campinas e a Universidade Metodista de Piracicaba também pararam. Até o fim da tarde de ontem, o SINPRO tinha uma relação de 150 escolas em greve. Em Campinas, o sindicato afirma que 60% da categoria parou e que 12 escolas estão sem aulas. O SIEEESP diz que 4,13% das escolas de Campinas pararam. Os professores reivindicam a manutenção da convenção coletiva realizada em março de 1990, que garante direitos trabalhistas, além do reajuste salarial de 837% sobre o salário definido na convenção. Aplicado sobre o salário de fevereiro último, o reajuste deverá ser de 120%, em média. Para negociar, o SIEEESP quer que o Tribunal Regional do Trabalho (TRT) homologue o possível acordo com os professores, que é a única forma legal de o reajuste ser repassado às mensalidades. O fato de os professores estarem em greve com que o TRT julgue a questão em caráter de urgência, disse o presidente do SINPRO, Luis Antonio Barbagli. O presidente do Grupo – que reúne 63 escolas no Estado – José Roberto Cury, 48, afirmou que 20 escolas filiadas estão parcial ou totalmente paradas. “Esperamos que a greve se encerre até amanhã (hoje), já que a adesão é pequena”. Hoje, os professores fazem manifestação em frente ao Colégio São Bento (Região Central), onde o SIEEESP tem assembleia às 15h. amanhã, haverá nova

assembleia docente para decidir sobre a continuidade da greve (Folha S. Paulo, p. 4, 11 abr.1991).

A tabela a seguir apresenta os índices que a categoria docente reivindicava e os dados descrevem os salários dos professores de algumas instituições privadas que também estavam em greve pela reposição salarial. (Folha S. Paulo, p. 4, 11 abr. 1991).

Piso salarial dos professores – 20 horas semanais em Cr\$ - Cruzado Novo⁶

1ª a 4ª Série	5ª a 8ª Série	2º Grau
53.940,00 mil	67.200,00 mil	78.225,00 mil

Piso reivindicado

1ª a 4ª Série	5ª a 8ª Série	2º Grau
120.00.00 mil	144.900,00 mil	144.900,00

	1ª a 4ª Série	5ª a 8ª Série	2º Grau
Santo Américo	118 mil	131.250,00 mil	145.845,00 mil
Pueri Domus	122 mil	137.680,00 mil	141.750,00 mil
São Luis	107 mil	115.500,00 mil	126.000,00 mil
Pentágono	102 mil	142.800,00 mil	147.000,00 mil
Pio 12	129 mil	178.300,00 mil	189.000,00 mil
Porto Seguro	140 mil	136.500,00 mil	151.200,00 mil
Dante Alighiere	124 mil	136.00,00 mil	136.500,00 mil

Fonte: Jornal folha S. Paulo, p. 4, 11 abr.1991

⁶ De 16 de março de 1990 a 31 de julho de 1993, durante o governo de Fernando Collor, o cruzeiro volta como unidade monetária nacional, mantendo, contudo, a equivalência com o padrão anterior, cruzado novo, quando, após um período de transição com o cruzeiro real, foi adotado o padrão em uso até hoje, real. Exemplo (no caso de Cruzeiro Real para o atual Real)

$$\text{CR\$ } 2.750,00 / 2.750,00 = \text{R\$ } 1,00$$

$$\text{CR\$ } 1.000.000,00 / 2.750,00 = \text{R\$ } 363,64$$

$$\text{CR\$ } 2.750.000,00 / 2.750,00 = \text{R\$ } 1.000,00$$

Exemplo: para o piso reivindicado de 144.900,00, teríamos a seguinte resolução $144.900,00 \div 2.750,00 \times 100 = 5.269,09$ (Cinco mil duzentos e sessenta e nove reais e nove centavos de real). Consulta feita ao site: http://pt.coinmill.com/BRC_BRL.html#BRC- Acesso dia 26/12/2016.

Durante esta greve, os professores do SINPRO alegavam que os donos das instituições escolares romperam negociações e, que as escolas aguardavam na justiça a decisão da data base da categoria. O presidente do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (SIEEESP), José Aurélio de Camargo declarou:

O movimento não é “contra as escolas, mas contra a política econômica”. O SIEEESP quer orientar as escolas para reajustar os professores se o TRT definir que essa é a data legal para negociação. O Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior do Estado de São Paulo (SEMESP) diz que só tomará posição quando o governo encaminhar ao congresso projeto de lei regulamentando as negociações coletivas (Folha S. Paulo, p. 4, 10 abr.1991).

Para as negociações o SIEEESP queria que o Tribunal Regional do Trabalho (TRT), homologasse o possível acordo com os professores, pois era a única forma legal do reajuste ser repassado as mensalidades. Os trabalhadores fizeram nova manifestação dia 11 de abril, em frente ao Pátio do Colégio São Bento, pois ali em frente no mesmo dia, as 15 horas foi realizada pelo SIEEESP, assembleia para decisão das reivindicações. As solicitações da categoria não foram atendidas e os professores reuniram-se novamente e decidiram que continuariam com a paralisação (Folha S. Paulo, p. 4, 11 abr.1991).

A greve deflagrada dia 10 de abril continuou por mais de uma semana. Segundo o Sindicato dos Professores – SINPRO, das 150 escolas que haviam paralisado, nesse mesmo dia, 100 escolas ainda continuavam de greve, porém, o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (SIEEESP), dizia que considerava a paralisação “inexpressiva” (Folha S. Paulo, 16 abr. 1991).

Com a demora da justiça em estabelecer o reajuste, que deveria ser passado aos trabalhadores, dirigentes escolares e professores fizeram acordos com os donos dos estabelecimentos escolares, era uma forma de voltarem as atividades até que fosse decidido o percentual de aumento pelas leis trabalhistas, como explica o recorte abaixo.

A legislação só admite aumento das mensalidades agora pelo repasse de 70% do reajuste salarial dos docentes. A data-base dos professores foi março, mas o Tribunal Regional do Trabalho ainda não julgou o dissídio. Muitas escolas estão negociando aumento salarial direto com os seus docentes, algumas chegando a 151%, o que autoriza repasse de 105% à mensalidade. Reajuste salarial e repasse são retroativos a março (Folha S. Paulo, p. 4, 15/05/1991).

Neste momento estava em trâmite no Tribunal de Justiça de São Paulo, uma liminar determinando, ao Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (SIEEESP), a orientar as escolas, a não reajustarem as mensalidades em 26,46%. Essa liminar foi suspensa em 14 de maio de 1991 pelo 4º vice-presidente do TJ de São Paulo, Renato Torres de Carvalho Filho. Haja vista, as escolas poderiam cobrar o reajuste de

26,46% até que a ação do Ministério Público do Estado contra o SIEEESP fosse julgada. Segundo Carvalho Filho, o dano que a liminar causaria às escolas, se a ação fosse julgada favoravelmente a elas, “seria irreparável”, enquanto que para os alunos, “prejuízo algum haveria” (Folha S. Paulo, p. 4, 15/05/1991).

O ministério Público defendia que o reajuste das mensalidades proposto pelo SIEEESP era ilegal, e que o sindicato não deveria indicar um reajuste apoiado em contratos assinados pelos pais de alunos durante as matrículas, que, esses contratos fixavam alinhamento monetário, diferentes de encargos educacionais, e se o reajuste de 26,46% fosse favorável ao Ministério Público, as escolas que cobraram esse valor antes da decisão judicial deveriam devolver os valores pagos a mais. O promotor do Ministério, Marco Antônio Zanellato, salienta que, “a ação deveria ser julgada em quatro meses” (Folha S. Paulo, p. 4, 15/05/1991).

Ainda no dia 14 de maio, 1.500 escolas participaram de uma assembleia realizada pela SIEEESP e, segundo o seu presidente, foi decidido na mesma que, as escolas dariam 48 horas para que os pais regularizassem suas mensalidades, sem cobrança de multa, então o presidente da Associação Intermunicipal de Pais e Alunos, orientava que os pais se organizassem por escola para entrar com ação na justiça, pedido pagamento em juízo, até que a mesma definisse a legalidade do reajuste. “Apenas as escolas que negociarem o reajuste salarial diretamente com professores através do Sindicato dos Professores (SINPRO) poderão fazer o repasse de 70% às mensalidades, segundo a diretoria do SINPRO” (Folha S. Paulo, p. 4, 15/05/1991).

O reajuste salarial

Depois dessas tomadas de decisões⁷, que envolviam os sindicatos do ensino da Capital Paulista: São Paulo, Santos, Jundiaí, ABC, Campinas, São José do Rio Preto e Osasco, foi decidido no dia 07 de agosto pelo Tribunal Regional do Trabalho de Campinas um aumento de 70% para os professores. Em São Paulo foi aprovado para a mesma categoria no mês de junho um aumento de 4%. O SIEEESP informou no dia seguinte que iria recorrer desta decisão. O presidente do SIEEESP, José Aurélio de Camargo disse que, a certidão ainda não tinha sido emitida e afirmou, “enquanto o SIEEESP não recebesse a certidão, os salários não serão reajustados nem as mensalidades” (Folha S. Paulo, p. 2, 8 agost.1991).

O Sindicato dos Professores de Campinas (SINPRO), dizia que as escolas teriam condições de reajustar os salários dos trabalhadores em 70%, sem que houvesse o repasse

⁷ Em abril de 1991 a categoria de professores do ensino privado do Estado de São Paulo entrou em greve, reivindicando perdas salariais desde março do ano de 1990, uma reposição que chegava a 837, 31%. Depois de 4 meses de negociações indefinidas, professores e mantenedores de estabelecimentos de ensino fazem acordos até que a justiça determinasse o percentual do ajuste salarial.

integral nas mensalidades, este reajuste era retroativo a março do ano de 1990, assim as mensalidades teriam essa correção, porém seria necessário, uma folha de pagamento adicional que corresponderia a três mensalidades e meia reajustadas. (Folha S. Paulo, p. 2, 08/08/1991).

A decisão do aumento para os trabalhadores em educação de Campinas foi tomada com base nos acordos feitos com os professores da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMP), do Colégio Pio 12 e Colégio Rio Branco, que tiveram aumento de 70%. Na época o SIEEESP não apresentou nenhuma contraproposta, os professores e o sindicato patronal tiveram duas audiências de conciliação no TRT, mas, não houve acordo entre as partes. O SINPRO defendia, que os reajustes das mensalidades já haviam sido feitos no início do ano, sem repasse equivalente nos salários e, o presidente dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo, dizia que desde fevereiro os reajustes eram feitos mensalmente, chegando a uma porcentagem de 65,94%, e os sindicatos dos professores por meio de seus representantes proferem em defesa dos direitos da categoria com a seguinte proposição:

Colocar pais contra professores parece ser o objetivo o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo”, disse Débora Carvalho, da diretoria da Associação Intermunicipal de Pais de Alunos das Escolas Particulares. Rubens Gabriel Abdal, 45, vice-presidente do SINPRO de Campinas, disse que o SIEEESP, quer confundir a sociedade. Abdal considera a situação do atual presidente do SIEEESP, José Aurélio de Camargo, “um jogo político”. Hoje acontecem as eleições do SIEEESP e Camargo é o candidato único. Segundo Débora, a Associação tem procurado acatar sempre a decisão da justiça e o que está em discussão não é o reajuste de 70% aos professores, mas a forma com que as escolas vão conduzir o repasse nas mensalidades. Débora disse que participam da Associação professores que também são pais de alunos e que também reclamam da diferença entre os reajustes concedidos nas mensalidades e nos salários. Muitas escolas mantêm livre negociação com os pais e já concederam alguns reajustes nas mensalidades, provenientes de repasses dos salários dos professores, disse Débora. Em Campinas, e nas dez cidades atingidas pela decisão do TRT, existem 120 mil alunos matriculados em mais de mil escolas particulares (Folha S. Paulo, p. 2, 08/08/1991).

Estes são, os acontecimentos sobre a greve do ensino privado em diferentes regiões do Estado de São Paulo que conseguimos resgatar no ano de 1991. Esses momentos ficaram marcados na memória daqueles que fundaram o SINPROSASCO como uma luta coletiva dos trabalhadores em educação.

É importante ressaltar, que durante este ano, aconteceram muitas greves no Estado de São Paulo e também no Brasil. Greve no setor público da educação, estadual, federal e municipal, greve dos bancários, greve dos metalúrgicos, greves nas universidades federais e estaduais, greve dos metroviários, greve no setor da saúde etc. Foi um ano de reivindicações por direitos trabalhistas, mesmo que os números mostrem uma significativa diminuição nesses movimentos, ainda assim, foi um ano muito significativo

nas conquistas pelos direitos dos trabalhadores em educação, no que se refere ao ensino privado paulista.

Segundo Noronha, o ano de 1991 se equiparou ao ano de 1989, sendo que, no setor privado a média grevista ainda foi maior que a década anterior. “Enfim, 1990 e 1991 têm alto índice de jornadas não trabalhadas (devido à longa duração das greves), mas índices declinantes de grevistas (no segundo semestre) e de greves” (NORONHA, 2009, p. 135).

O autor atribuiu esse acontecimento ao início do fim do ciclo de transição democrática. Em 1992 houve uma queda expressiva. A redução das greves coincide com o período das denúncias feitas ao governo Collor de Mello, inicialmente em maio até o impeachment em setembro, terminando com a posse do vice Itamar Franco. E o mesmo conclui. “Diante da instabilidade político-institucional, as lideranças sindicais adotaram a mesma atitude cautelosa que haviam adotado nos momentos de instabilidade política, reduzindo as paralisações” (NORONHA, 2009, p. 135).

De certo, as variáveis políticas, mesmo que conjunturais, tiveram impactos consideráveis e expressivos no volume de greves, que perdurou pelo período de transição e de consolidação da democracia brasileira.

Considerações finais

O movimento sindical docente se expressa e evolui significativamente a partir de 1980 redefinindo sua identidade coletiva, fato que podemos identificar analisando as formas de organização e de luta que tem sido engendrado pelos que vivem do trabalho no mundo educacional.

Eder Sader pode nos ajudar a redefinir a identidade dos trabalhadores em educação enquanto interagem e operaram as suas reflexões na construção histórica de suas experiências coletivas quando argumenta que “uma pluralidade de sujeitos, cujas identidades são resultados de suas interações em processos de reconhecimento recíprocos” (SADER, 1988, p. 55). Dessa forma, compreendem-se os conflitos e os processos de transformações e a maneira em que os acontecimentos passam a constituir experiências sociais significativas e se estabelecem em fatores determinantes para analisarmos os processos de modificações que estão em curso na sociedade. E nesse período, que também começavam a despontar tendências econômicas, políticas e ideológicas que se voltavam para a produtividade e para uma nova organização emergida pela urgência do capital ávido em renovar os valores do liberalismo e exercer sua hegemonia de classe.

As entidades representativas dos que vivem próprio trabalho, tanto na esfera pública quanto privada não poderiam ficar desatentas às consequências da nova ordem

econômica social que se colocava em marcha a partir da década 1980, seriam tempos conservadores e que haveria impor ao sindicalismo docente formas de atuação renovadas e massivas. Evidentemente, o SINPROSASCO, como organismo vivo e representativo da categoria, não poderia ficar alheio a esses processos, então, procurando povoá-los de consciência política e de direitos laborais, se revigorando socialmente e árdua e permanentemente buscando melhorias para o exercício da profissão docente dos seus representados.

Com esta pesquisa, entre outras coisas, objetivamos trazer à tona alguns aspectos da história social e política do sindicato privado dos professores de Osasco, reconstruindo a memória desta entidade mostrando a luta dos trabalhadores em educação do ensino privado, com suas formas organizativas e de luta em prol de conquistas para a categoria de trasladadores em educação de tal modo, que os nossos esforços pioneiros viessem contribuir com novos pesquisadores interessados na presença desta entidade no universo acadêmico educacional, oferecendo-lhes informações e interpretações que auxiliem e sirvam de alicerces para o desenvolvimento de futuros estudos analíticos, não apenas da entidade, mas como suporte e incentivo de novas pesquisas sobre o associativismo e sindicalismo dos trabalhadores do ensino particular.

Referências

ALMEIDA, Danusa Mendes; FERREIRA Jr., Amarílio. As pesquisas sobre o associativismo docente no Brasil: o que dizem as produções acadêmicas nacionais? In: BAUER, Carlos; PAULISTA, Maria Inês; DINIZ, Cássio (Orgs.) **Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores em Educação no Brasil** / Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2015. Vol. 2, p. 77-90.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** – Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8ª edição. São Paulo: Cortez; Campinas (SP): Edunicamp, 2002. 116 p.

_____. Uma breve radiografia das lutas sindicais no Brasil recente e alguns de seus principais desafios. In: INÁCIO, J.R. (Org.). **Sindicalismo no Brasil: os primeiros 100 anos?**. Belo Horizonte: Crisálida, 2007. p. 288 – 306.

BOITO Jr., Armando. Hegemonia Neoliberal e Sindicalismo no Brasil. **Crítica Marxista**, São Paulo, vol. 1, n. 3, p. 80-105, 1996.

DAL ROSSO, Sadi. (org). Elementos para a teoria do sindicalismo no setor da educação. In: **Associativismo e Sindicalismo em Educação: Organizações e lutas**. Brasília (DF): Paralelo 15, 2015. p. 17 – 27.

BRASIL. **Decreto nº 19.433, de 26 de Novembro de 1930**. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Diário Oficial da União - Seção 1 - 2/12/19 Niterói, 2011, 366p. 30, Página 21604 (Publicação Original). Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19433-26-novembro-1930-517354-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

FAVARÃO, Maria José. **Entrevista com a primeira presidente e fundadora do SINPROSASCO**. Entrevistadora: Maria Crisneilândia B. de Oliveira. São Paulo (SP), 26/01/2016. 1 hora e 10 mim. Gravador mp3.

HIDAKA, Renato Kenedy. Sindicalismo docente e reforma neoliberal no estado de São Paulo”. In: GINDIN, Julián; FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; DALL ROSSO, Sadi (org). **Associativismo e Sindicalismo em Educação: Teoria, história e movimentos**. São Paulo: Paralelo, 2013, p. 2017-2224.

MIRANDA, Kênia Aparecida. **“As Lutas dos Trabalhadores da Educação: do novo sindicalismo a ruptura com a CUT”**. Niterói, 2011, 366p. Tese (Doutorado em História Social) Universidade Federal Fluminense.

MÜLLER, Marcos. **Entrevista com o Ex-dirigente do SINPROSASCO. Entrevista do acervo SINPROSASCO**, realizada em São Paulo. (SP), 22/05/2015. 35 mim. Gravador mp3.

NORONHA, Eduardo G. Ciclo de Greves, transição política e estabilização: Brasil, 1978-2007. **Lua Nova**, São Paulo nº 76, p. 119-168, 2009.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram e cena**. Experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-80). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 329 p.

SANTANA, Marco Aurélio. O Sindicalismo brasileiro nos anos 1980/2000: do ressurgimento à reorganização. **Cadernos Adenauer**, Ano III, nº 2, 120 p., 2002

SANTOS, Rubens Aparecido dos. **Entrevista com Ex-dirigente e fundador do SINPROSASCO**. Entrevistadora: Maria Crisneilândia Bandeira de Oliveira. São Paulo (SP), 06/02/2016. 1 hora 15 mim. Gravador mp3.

XAVIER, Onassis da Silva. **Entrevista com o atual presidente do SINPROSASCO**. Entrevistadora: Maria Crisneilândia B. de Oliveira. São Paulo (SP), 27/01/2016. 50 min. Gravador mp3.

JORNAIS UTILIZADOS (ACERVO DIGITAL DA FOLHA DE SÃO PAULO)

DA REPORTAGEM LOCAL. “Professores da Rede Particular Tentam Greve”. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 4, 10 abr. 1991.

DA REPOSRTAGEM LOCAL. Greve Para Principais Escolas de São Paulo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 4, 11 abr. 1991.

DA REPORTAGEM LOCAL. “Diminui adesão à paralização de docentes nas escolas particulares”. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 abr. 1991.

DA REPORTAGEM LOCAL. “Justiça suspende liminar contra reajuste de 26%”. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 4, 15/05/1991.

TORQUATO, Dominique. “Escolas vão recorrer de reajuste de 70% dado aos professores”. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 2, 8 agost.1991.

Enviado em 18/07/2017

Aprovado em 28/09/2017



ARTIGOS

Demanda Contínua

PROJOVEM URBANO: proposta ambiciosa e “pequena política” no vácuo de um Sistema Nacional de Educação¹

Sonia Maria Rummert²
Leandro da Silva Gaspar³

RESUMO: Neste artigo, a análise do PROJOVEM pretende evidenciar algumas de suas marcas de política de governo de caráter sazonal, transitório e precário. Por suas características, o Programa soma-se a outros expressivos exemplos de ações fragmentadas que, sob a forma de campanhas, movimentos ou programas, marcam a História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil desde a década de 1940. O desenvolvimento da argumentação apresenta, inicialmente, aspectos descritivos do Programa, sublinhando alguns de seus limites e paradoxos. A seguir, a partir de revisão de literatura sobre o tema, são abordados aspectos relevantes evidenciados em estudos empreendidos em vários estados do país. Finalmente, abordamos o PROJOVEM Urbano/RJ, com particular destaque para sua implementação pela Coordenação Estadual da Secretaria de Estado de Trabalho e Renda (SeTrab) do Rio de Janeiro, no período 2009-2010.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos; Política Educacional; PROJOVEM; Educação Profissional.

URBAN PROJOVEM: ambitious proposal and “small policy” in the vacuum of an Education National System

ABSTRACT: In this article, the analysis of PROJOVEM intends to present some of its marks as a seasonal, transitory and precarious government’s policy. For its characteristics, the programme constitutes an example of a set of fragmented actions that, in the form of campaigns, movements or programs, Mark the History of Youth and Adult Education in Brazil since the decade of 1940. The

¹ Este artigo baseia-se parcialmente em Gaspar (2014) e, originalmente, havia sido elaborado para integrar o livro “*Trabalho, Juventude e Educação Profissional*”, o qual deveria ter sido publicado em 2016 com financiamento da FAPERJ, por meio de Apoio à Editoração Científica (APQ-3), Edital de 2015, mas não ocorreu devido ao fato de esta agência de fomento não ter honrado o contrato firmado e o repasse de recursos não ter ocorrido.

² Doutora em Ciências Humanas – Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), com Pós-Doutorado em Formação de Adultos na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE/FGV/RJ). É Professora Associada (Aposentada) da Universidade Federal Fluminense (UFF), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade. Possui experiência em ensino, pesquisa e extensão na área de Trabalho e Educação, com ênfase em educação básica e profissional de jovens e adultos trabalhadores. É pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), membro do NEDDATE/UFF, Editora da Revista Trabalho Necessário e Líder do Grupo de Pesquisa EJA Trabalhadores EJA/Trab (UFF/CNPq). É, também, professora Associada do Programa de Doutorado em Formação de Adultos do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Investigadora Integrada do Instituto de História Contemporânea da Universidade Nova de Lisboa. E-mail: rummert@uol.com.br

³ Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo(USP); Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Técnico Desportivo da Secretaria de Esportes (SEMES/Santos-SP). E-mail: leandrogaspar7@yahoo.com.br



development of the reasoning initially presents some descriptive aspects of the Programme, stressing some of their limits and paradoxes. After that, from the review of the literature on the subject, we approach some relevant aspects evidenced in studies carried out in several states of the country. Finally, we approach the Urban/RJ PROJOVEM, with special emphasis on its implementation by the State Coordination of the State Secretary of Labour and Revenue (SeTrab) of Rio de Janeiro during the period 2009-2010.

Keywords: Youth and Adult Education, Educational Policy, PROJOVEM, Professional Education.

Introdução

A complexidade das políticas destinadas à educação da classe trabalhadora só pode ser compreendida se a percebemos como expressão de correlações de forças, tais como se configuram no campo da luta de classes. Particularmente no caso brasileiro, com a intensificação do processo de *modernização* a partir da década de 1930, o capital buscou, pela educação, adaptar algumas frações da classe trabalhadora à nova divisão social do trabalho, visando tanto o aumento da produtividade quanto a permanente necessidade de controle social e de conformação à ordem expropriadora. Assim, durante décadas, dada a forma de inserção do país no quadro internacional, marcado pelo desenvolvimento desigual e combinado, as políticas voltadas aos jovens e adultos trabalhadores apresentavam como característica principal a promoção de uma suposta *inclusão* centrada na ideia de que a complexidade da questão social se resumia à eliminação do analfabetismo e à distribuição precária e fragmentada de conhecimentos.

De forma genérica, podemos dizer que, gradativa e lentamente, mas sempre em consonância prioritária com necessidades dos diferentes estágios dos processos produtivos, a oferta de educação para os jovens e adultos trabalhadores ampliou-se a partir de políticas pouco consistentes as quais, por seu caráter desconexo e comprometido predominantemente com os interesses dominantes, constituíram, ao longo da segunda metade do século passado, um compósito de ações de governo expressas em campanhas e programas que em nada alteravam a situação de subalternidade e expropriação da classe trabalhadora. Esse conjunto de iniciativas tópicas, precárias de pouco alcance é derivado da precariedade maior da educação escolar da classe trabalhadora. Como assinala Saviani, de forma esclarecedora, sobre as últimas quatro décadas: "podemos dizer que a política educacional brasileira desde o final da ditadura até os dias de hoje se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação" (SAVIANI, 2014, s.p.).

Se essas características se aplicam à educação brasileira como um todo, tornam-se mais agudas quando nos debruçamos particularmente sobre a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. Será precisamente nesse cenário, nove anos antes da análise de

Saviani, que é implementado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM)⁴, aqui abordado. O Programa surge em meio a um processo de correlações de forças em que se tornam cada vez mais prementes as necessidades de controle social sobre uma parcela da população praticamente ignorada, até então, pelas anteriores políticas de governo. De modo geral, podemos afirmar que o PROJOVEM colocou a juventude no centro de uma discussão em que a desqualificação profissional era apresentada como um dos principais motivos da baixa produtividade e da crescente oscilação das taxas de desemprego juvenil, bem como causa do vertiginoso crescimento dos considerados grupos perigosos para a sociedade.

Os discursos de difusão e de defesa do PROJOVEM centravam-se nas teses da inclusão social via qualificação profissional e do desenvolvimento do capital humano, retomando, mais uma vez, argumentos já em voga na década de 1990.

A partir da década de 1990, as forças dominantes retomam, com ênfase, as teses da Teoria do Capital Humano, ressignificadas segundo as conveniências do padrão de acumulação flexível, ressaltando a importância, para o capital, da educação da classe trabalhadora. Assim, a educação passa a ser apresentada pelo discurso dominante como a chave para que o país se torne uma economia competitiva no quadro hegemônico internacional. Diversas iniciativas são tomadas pelo Estado, sobretudo no âmbito da educação profissional e, com menor intensidade, no plano da elevação da escolaridade no nível de ensino fundamental, principalmente a partir de 1995. Tais iniciativas, referentes à educação da classe trabalhadora, entretanto, constituíram e constituem, sobretudo, um processo de distribuição de ilusões. Tanto pelo anteriormente exposto, quanto pelo fato de que a esmagadora maioria das iniciativas de elevação de escolaridade e de educação profissional apresenta baixa qualidade e se volta, sobretudo, para a execução do trabalho simples, que demanda precário grau de apropriação de fragmentos de conhecimentos científicos e tecnológicos (RUMMERT, 2006, p. 1).

Nessa perspectiva, concretiza-se na educação da classe trabalhadora a negação da estreita relação existente entre trabalho (em sua perspectiva ontológica) e educação, concebidos como direitos – de caráter objetivo e subjetivo – e como práticas sociais determinadas e determinantes de diferentes formas de sociabilidade.

Historicamente, as questões sobre a educação de jovens e adultos trabalhadores foram marcadas por contradições presentes nas relações sociais e de produção, como expressão de um projeto societário coadunado, como já ressaltado, com as bases do desenvolvimento desigual e combinado. Neste início de século, as mudanças propostas nas políticas do governo Luis Inácio Lula da Silva para formação dos jovens da classe trabalhadora alcançaram patamar importante para seu reconhecimento, com base em uma legislação a

⁴ Além deste trabalho, nossas análises acerca do Projovem estão apresentadas em: Rummert; Bilio e Gaspar (2017), Rummert; Algebaile; Ventura (2013); Rummert; Alves (2010); Rummert (2009; 2007).

partir da qual supostamente se pretendia promover o resgate da classe trabalhadora excluída das oportunidades educacionais, conforme fartamente anunciado.

Tais iniciativas, ao mesmo tempo em que desencadearam a ampliação dos estudos voltados ao tema da juventude, corroboraram a guinada nas discussões sobre a qualidade social das políticas de formação e qualificação profissional voltadas à inserção profissional da classe trabalhadora. Muitos desses estudos têm demonstrado o caráter falacioso das políticas mais diretamente destinadas aos jovens e adultos, na realidade, voltadas para a reprodução, de forma extremamente precária, da força de trabalho simples necessária ao desenvolvimento desigual e combinado.

Com a instituição do Conselho Nacional da Juventude e da Secretaria Nacional da Juventude, órgãos subordinados à Secretaria Geral da Presidência da República, o reconhecimento da necessidade de pensar uma proposta educacional voltada à formação dos jovens excluídos do processo educacional e produtivo modifica a aparência, mas não a essência, dos programas que se propõem conferir um novo sentido à qualificação profissional dos trabalhadores. Dentre vários aspectos que poderiam ser mencionados como consequências mais imediatas desse arranjo político, o PROJOVEM é concebido por seus formuladores e gestores como uma ação inovadora e especial, apartada da Educação de Jovens e Adultos da qual negavam ser o Programa tributário embora efetivamente o fosse. Foi assim apresentado à sociedade como um “novo” que, na realidade, reproduzia a marca do caráter prescritivo e normativo típico das iniciativas tecnocráticas o que concorreu, junto com vários outros fatores, para o seu fracasso.

Na verdade, o PROJOVEM veio se somar a um conjunto variado de ofertas de certificações precárias, fruto de ações aligeiradas, apresentadas como tradução de um processo efetivo de democratização da educação que, sob diferentes maquiagens, reafirmam a dualidade educacional de novo tipo (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013), aprofundando a distribuição desigual do conhecimento, segundo os interesses hegemônicos.

Ainda em 2008 o Conselho Nacional de Educação, recusava a perspectiva supostamente inaugural anunciada, afirmando que o PROJOVEM “integra a educação de jovens e adultos e a educação profissional tomando o trabalho como princípio educativo” (BRASIL, 2008b, p. 4).

Tal afirmação do CNE evidencia, também, um aspecto que tem preocupado teóricos de esquerda quanto à apropriação do léxico dos princípios dos pedagógicos marxistas pelos programas de governo, destituindo-os de seu significado essencial. Tal apropriação, desenraizada de suas bases teórico-políticas, gera grande ambiguidade na fundamentação teórica das propostas governamentais. Acerca dessa questão, Kuenzer afirma com propriedade:

A facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções que tem sido elaboradas no âmbito da pedagogia socialista, estabelecendo uma tal ambiguidade nos discursos e nas práticas que tem levado muitos a imaginar que, a partir de novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas de fato passam a contemplar os interesses daqueles que vivem do trabalho do ponto de vista da democratização (KUENZER, 2005, p. 78).

Na proposta do Programa, a questão social se coloca como meio de alcançar o desenvolvimento humano pelo suposto aumento das oportunidades educacionais e profissionais, valendo-se do discurso da aquisição dos direitos sociais e do exercício da cidadania. Partindo da constatação da “crise” que atinge a juventude trabalhadora, o Governo Federal adapta-se a “recomendações” dos organismos internacionais, institui políticas emergenciais voltadas para o acesso ao primeiro emprego, o empreendedorismo juvenil e a outras “oportunidades” que não se *limitem* ao emprego formal, como o trabalho informal, autônomo, temporário etc.

Às influências de caráter internacional, e por decorrência delas, o PROJOVEM associou um conjunto de proposições de gestão que, apesar da arquitetura aparentemente ágil e bem estruturada, tal como apresentada nos documentos orientadores, mostrou-se, ao ser implementado, incapaz de se coadunar com as características particulares e com necessidades reais das diferentes regiões do país e dos próprios alunos aos quais se destinava, como veremos.

Para desenvolver a análise do PROJOVEM aqui anunciada, trataremos, no próximo tópico, de aspectos descritivos do Programa, sublinhando alguns de seus limites e paradoxos. A seguir, abordaremos aspectos candentes que emergiram de estudos acerca do mesmo em vários estados do país, a partir de revisão de literatura sobre o tema. Finalmente, será apresentado um relato acerca do PROJOVEM Urbano/RJ, elaborado a partir da experiência vivenciada, no âmbito da gestão, por um dos autores deste trabalho.

PROJOVEM: limites e paradoxos entre o anunciado e o real

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens objetiva, segundo sua proposta, fomentar a qualificação profissional dos jovens da classe trabalhadora destituídos do direito à educação, elevando sua escolaridade e propondo uma aproximação das questões sociais prementes dentro do processo *democrático* e do exercício da *cidadania*. Além da legislação vigente, dois documentos respaldam sua proposta pedagógica original: o Projeto do Programa PROJOVEM (BRASIL, 2006a) e o Projeto Pedagógico Integrado (2008a). O PROJOVEM original se apresentava como uma política experimental e emergencial, tendo como meta qualificar 200.000 jovens em todas as capitais brasileiras e no Distrito Federal, no período de 2005 a 2008 (BRASIL, 2008a, p. 14).

O Programa foi implementado entre 2005 e 2007, numa ação articulada do Governo Federal, sob a coordenação da Secretaria Geral da Presidência da República, em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Sua apresentação formal, em todas as instâncias e esferas administrativas conclamava à apropriação de seus pressupostos político-pedagógicos bem como de sua proposta curricular, por todos os atores do Programa: gestores, professores, educadores profissionais, assistentes sociais e alunos” (BRASIL, 2006b, p. 3). Na realidade, entretanto, o PROJOVEM nasce sob o estigma da suposta criminalidade potencial dos jovens das frações mais destituídas de direitos da classe trabalhadora, consideradas como as *classes perigosas* (Cf. RUMMERT, 2007).

Na apresentação do Projeto Pedagógico Integrado – PPI (BRASIL, 2008a) já se explicita o significado da expressão “ensino integrado”, conforme anteriormente assinalado. A política integrada, para o pensamento hegemônico, é uma “política com programas e ações voltados para o desenvolvimento integral do jovem brasileiro”, e tal ação “representa uma dupla aposta: criar as condições necessárias para romper com o ciclo de reprodução das desigualdades e restaurar a esperança da sociedade em relação ao futuro do Brasil” (BRASIL, 2008a, p. 10).

O PROJOVEM original tinha por objetivo atender a população de jovens e adultos na faixa etária de 18 a 24 anos de idade, que recebiam um auxílio financeiro mensal de R\$ 100, 00, durante 12 meses, desde que tivessem comparecido a 75% das atividades presenciais durante o mês, em cada unidade formativa; entregue 75% dos trabalhos escolares previstos para cada mês; e realizassem o Exame Nacional Externo para fins de certificação no Ensino Fundamental que ocorria ao término do curso (BRASIL, 2008a, p. 14). Na proposta original, a matrícula estava condicionada ao nível prévio de escolaridade do aluno que deveria ter cursado, no mínimo, a quarta série, mas não ter completado o Ensino Fundamental, além de não possuir emprego formal.

Reconhecidos os limites do programa original, tratados pelo PPI como “desafios e dificuldades para a concretização mais efetiva das finalidades pretendidas” (BRASIL, 2008a, p. 22), a estrutura do Programa foi modificada em 2008, assumindo um caráter mais abrangente quanto às frações de classe atendidas, mas mantendo o caráter fragmentado de uma formação rápida para o mercado de trabalho, embora associada à certificação referente ao Ensino Fundamental além da ação comunitária.

Essa reformulação passou a abrigar, além do Programa original de 2005, um amplo conjunto de ações para a juventude, já em curso e promovidas por diferentes esferas do Governo Federal, algumas ainda do período de governo de Fernando Henrique Cardoso. Em seu novo formato, foi subdividido em quatro subprogramas Urbano, Trabalhador, Campo e Adolescente, sob a responsabilidade de distintos ministérios, obedecendo a uma

divisão que não se baseava, efetivamente, em fundamentações de caráter científico. Chama a atenção o fato de somente o ProJovem Campo, que objetiva oferecer a jovens da agricultura familiar, de 18 a 29 anos, a conclusão do Ensino Fundamental em regime de alternância com os ciclos agrícolas, estar diretamente vinculado ao Ministério da Educação. A destacar, também, o fato de que o ProJovem Adolescente – destinado aos jovens de 15 a 17 anos em *situação de risco social*, independentemente da renda familiar, ou pertencentes ao Programa Bolsa Família – ser coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, constituindo, segundo expressivo grupo de especialistas, um retrocesso que retoma uma vertente de subordinação da educação às medidas de assistência social.

O PROJOVEM Urbano, segundo o Governo Federal, foi modificado uma vez que

A avaliação e a experiência mostraram que os jovens excluídos estão mais dispersos geograficamente que o esperado, apontando a necessidade de ampliar o alcance do programa para cidades menores, uma vez que parte substantiva dos jovens brasileiros deixa de ser contemplada, quando se restringe o atendimento a municípios com mais de 200.000 habitantes (BRASIL, 2008a, p. 15).

Nesta vertente, o Programa foi ampliado para 2.000 horas, distribuídas em dezoito meses e três ciclos de estudos, ao longo dos quais os alunos eram submetidos a três exames nacionais. Pretendendo proporcionar “a formação integral ao jovem por meio de uma efetiva associação entre elevação de escolaridade, qualificação profissional e desenvolvimento de ações comunitárias” (Brasil, 2006a, p. 12), o Programa buscou atingi-la a partir dos três grupos de atividades: “Formação Básica (1.092 horas), Qualificação Profissional (390 horas) e Ação Comunitária (78 horas), somando 1.560 horas presenciais, além de 400 horas de atividades não-presenciais, totalizando 2.000 horas” (BRASIL, 2008a, p. 42).

Segundo documento de 2007, que não se alterou,

- A Formação Básica deverá garantir as aprendizagens que correspondem às Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e a certificação correspondente e, ao mesmo tempo, fundamentar a Qualificação Profissional e a Participação Cidadã.
- A Qualificação Profissional inicial deverá possibilitar novas formas de inserção produtiva, com a devida certificação, correspondendo, na medida do possível, tanto às necessidades e potencialidades econômicas, locais e regionais, quanto às vocações dos jovens.
- A Participação Cidadã deverá garantir aprendizagens sobre direitos sociais, promover o desenvolvimento de uma ação comunitária e a formação de valores solidários (BRASIL, 2007).

Foi também ampliada a faixa etária de atendimento para os 29 anos. O valor da bolsa mensal de R\$ 100,00 foi mantido, embora a concessão tenha sido ampliada para 18 meses,

a partir dos mesmos critérios: a frequência e a entrega de trabalhos escolares obrigatórios, nas mesmas proporções anteriormente estipuladas. As novas metas propostas para essa vertente situavam-se, em 2008, em duzentas e cinquenta mil vagas, pretendendo-se atender um total de novecentos mil jovens em todo o país, até o final do ano de 2010, o que constitui meta bastante modesta, se considerarmos a amplitude da demanda

Visando à maior *inclusão*, passou-se a exigir, somente, que o aluno soubesse ler e escrever, devendo a matrícula ser realizada pelos estados/municípios, por meio de sistema informatizado, diretamente no pólo correspondente ao seu núcleo de origem. Os trabalhadores com carteira assinada também passaram a ter direito à matrícula, ao contrário da proposta anterior. Também os egressos do sistema penitenciário, possuidores do perfil do Programa, passaram a ser atendidos pelo PROJOVEM Prisional.

Na proposta do Estado, o Programa mostra-se “inovador” pela sua organização em arcos ocupacionais, compostos por quatro ocupações “que abrangem o planejamento, a produção e a comercialização de bens e serviços, de modo que o jovem se prepare para ser empregado, mas também pequeno empresário ou sócio de cooperativa” (Brasil, 2008a, p. 19).

Segundo o Projeto do PROJOVEM (BRASIL, 2006a), os arcos são conjuntos de ocupações relacionadas, ou seja, que possuem base técnica comum, abrangendo as esferas da produção e da circulação (indústria, comércio, prestação de serviços), que podem garantir uma formação mais ampla e aumentar as possibilidades de inserção ocupacional do trabalhador (BRASIL, 2006a, p. 49). Em que pese a retórica em defender a formação integral num curto espaço de tempo, não bastasse a formação básica do programa ter uma significativa redução dos conteúdos devido à meta de certificar o jovem em nível fundamental em dezoito meses, a proposta de qualificação profissional se materializava em condições precárias e aligeiradas, mascaradas pelo discurso da “qualificação inicial em um arco de ocupações” (BRASIL, 2008a, p. 11).

Na realidade, a qualificação profissional foi direcionada de modo a articular antigas qualificações e novas competências, remetendo a conteúdo da base técnica de produção flexível, na forma de Arcos Ocupacionais, para se tornarem mais atrativos aos trabalhadores em meio à consolidação da nova divisão social do trabalho. Analisando a carga horária, deparamos com um dado aparentemente paradoxal: a qualificação profissional é dividida em: 390 horas “presenciais” e 440 horas “não-presenciais”, (Brasil, 2008a p. 42), ou seja, a parte prática da qualificação, que deveria ser enfatizada quanto às possibilidades de aprimoramento técnico-profissional, é menor.

Segundo os dois documentos que fundamentam o Programa, “as horas não-presenciais serão dedicadas às leituras e atividades das unidades formativas, e à elaboração de planos e registros – individualmente ou em pequenos grupos – nos espaços e tempo mais

convenientes ao estudante” (BRASIL, 2006a, p. 22; BRASIL, 2008a, p. 41). Com a alteração do Programa, as horas não-presenciais passaram a compor a carga horária da qualificação profissional que, na proposta original era direcionada ao Ensino Fundamental.

Segundo PPI (2008a), o Projeto de Orientação Profissional (POP) “é um trabalho de cunho reflexivo, ao longo de todo o curso, preparando o jovem para melhor compreender a dinâmica do mundo do trabalho e planejar sua formação profissional” (BRASIL, 2008a, p. 36). Na prática, a qualificação profissional do PROJOVEM Urbano era realizada apenas no último trimestre do curso, depois da Formação Técnica Geral (FTG), e das horas do POP, distribuídas ao longo do curso. Esse formato se apresentou como um dos aspectos que mais desmotivaram os alunos, pelo fato da qualificação profissional ser viabilizada somente ao final, e de forma precária. Levando em consideração o reduzido cronograma, esse modelo além de não ser atrativo para o trabalhador, exclui a possibilidade de ampliar ou intensificar sua formação.

Outro aspecto a assinalar é que apesar do anunciado nos documentos, no PROJOVEM Urbano, a *inclusão* por meio da educação não corresponde, necessariamente, à inserção do trabalhador no mercado de trabalho. No projeto neoliberal de educação, voltado aos jovens e adultos trabalhadores, a inserção profissional depende do esforço do trabalhador para se adaptar às atuais relações de trabalho precarizado e das possibilidades de inserção *produtiva* que não conduzem, necessariamente, ao trabalho formal. Desse modo, o PROJOVEM Urbano tem por objetivos a *inclusão* fundamentada nas experiências dos jovens e adultos trabalhadores que devem recorrer à própria “sorte” para conquistar inserções subalternas e precárias no mercado.

Nesse sentido, o Programa torna-se um claro exemplo da análise de Kuenzer acerca da educação profissional do governo de Luiz Inácio Lula da Silva: “não há referências e condições concretas, das suas características, para a implementação de procedimentos pedagógicos que assegurem o desenvolvimento das competências complexas que caracterizam o trabalho intelectual” (KUENZER, 2006, p. 904). Assim, ao contrapor a realidade social com a dinâmica do capital e o tipo de formação propiciado, não é difícil perceber que seus egressos estão, quando muito, destinados ao trabalho simples.

Na realidade, a formação integral anunciada no PROJOVEM constitui mais uma proposta vazia, marcada pela ausência de articulação quanto aos objetivos finais, caracterizando-se como mais uma política sazonal, transitória e precária. Dá, assim, continuidade à histórica marca da educação de jovens e adultos trabalhadores com seus programas reformulados, re-criados, re-nomeados, fundidos, mas sempre se caracterizando pelo aspecto reformista e utilitarista subordinado aos interesses do capitalismo dependente que caracteriza o Brasil e, portanto, sem compromisso efetivo com a educação classe trabalhadora enquanto direito. Tais programas, entretanto, são

funcionais ao Estado porque perpetuam o discurso da “inclusão social”, justificando suas ações a partir de dados estatísticos que não traduzem a realidade concreta, nem possuem compromisso com a qualidade socialmente referenciada da educação.

Em decorrência, a análise de Kuenzer não perde a atualidade, uma vez que o Programa também constitui expressão de:

[...]uma apropriação distorcida de processos desenvolvidos no campo da esquerda para minimizar os efeitos da precarização cultural decorrente da precarização econômica, com a única preocupação de melhorar as estatísticas educacionais: ciclagem, aceleração de fluxo, progressão automática, classes de aceleração. [...] Enfim, o conjunto de estratégias que apenas conferem “certificação vazia”, e por isso mesmo, se constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência (KUENZER, 2005, p. 93).

O PROJOVEM Urbano: alguns olhares sobre sua realidade em âmbito nacional

O PROJOVEM Urbano, em âmbito nacional, foi interrompido em 2011, após serem constatadas, pela Controladoria Geral da União, várias irregularidades na utilização dos recursos públicos. Ademais, a CGU reconheceu não ter conseguido apurar as contas dos vários municípios e estados que receberam verbas do Governo Federal. Em 2012, o Programa voltou a ser executado, agora sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), subordinada ao Ministério da Educação.

Desde as discussões que resultaram na primeira avaliação do PROJOVEM Urbano, por parte do Estado, é mencionada a execução utilitarista do Programa e o conseqüente uso do aparelho de Estado para benefício de grupos, como sendo uma das particularidades a serem investigadas. Segundo Costa (2007) “acentuam-se as preocupações, especialmente pelo formato conveniado, com possíveis usos guiados por interesses políticos”, o que se comprovou por diferentes estudos.

A captura do Programa pela “pequena política⁵” foi detectada em vários Estados e, por vezes, se tornava determinante nos processos de contratação de entidades, como ONGs, ou de professores e técnicos. De acordo com Araújo e Araújo, a partir da análise de textos elaborados por docentes do Programa no Estado, por solicitação dos pesquisadores

⁵ Para Gramsci, a pequena política “compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política” (GRAMSCI, 2000, p. 21). Gramsci assinala, ainda, que a redução de tudo à pequena política constitui uma “grande política” dos estados conservadores. No Brasil, essa é sem dúvida a “grande política” educacional para a classe trabalhadora em que prevalece a lógica focal e precária em detrimento de um efetivo Sistema Nacional de Educação.

(...) foi citada a existência de critérios políticos-partidários, em detrimento dos critérios técnicos, como fator que dificultaria a realização do trabalho docente. 12 docentes relataram esta dificuldade e indicaram existir forte pressão política sobre o trabalho docente. Os professores relataram que desde o processo de contratação este foi um critério privilegiado pois professores não qualificados para o trabalho docente com os jovens do programa ou sem identidade com a proposta foram contratados (ARAÚJO; ARAÚJO, 2008, p. 13-4)

Da falta de compromisso com o Programa cuja implementação, em muitos casos, visava predominantemente os interesses particularistas, derivou uma precariedade de funcionamento facilmente detectada. Sobre esse aspecto, afirmam, ainda, Araújo e Araújo: “Com relação às variáveis infra-estruturais, um total de 28 respostas relacionavam as dificuldades docentes às condições materiais objetivas, tais como falta de material humano, de informática, acesso a internet, espaços inadequados ou mesmo a falta de material didático” (ARAÚJO; ARAÚJO, 2008, p. 14). Ainda segundo os autores, “os relatos dos professores evidenciavam a falta de condições didáticas adequadas para a oferta do Programa. As aulas nem sempre aconteciam em escolas, mas em outros espaços não construídos para este fim, com iluminação e condições ambientais inadequadas” (ARAÚJO; ARAÚJO, 2008, p. 15). Sobre o acompanhamento que deveria ser oferecido pela Coordenação Estadual aos docentes, os autores constataram que esse “era precário em função, entre outras coisas, das distâncias entre os diferentes núcleos de ensino” (ARAÚJO; ARAÚJO, 2008, p. 15).

Os limites do PROJOVEM Urbano se evidenciavam, por exemplo, em vários aspectos de confronto com a realidade não previstos nos referenciais orientadores. Problemas técnicos, estruturais e de gestão de recursos humanos não contemplados no PPI e que só podem ser compreendidos e, talvez, solucionados na busca de soluções efetivas no desenrolar supervisionado e dialogado da execução e não pela abordagem tecnocrática. Na realidade, como anteriormente referido, a concepção, a forma de implantação e o caráter normativo e prescritivo do Programa evidenciam o viés tecnocrático que o marcava e que concorreu para seu fracasso, entre muitos fatores, por ignorar as singularidades regionais. Também a falsa promessa integradora apresentada como decorrência natural da participação no Programa, desencadeou a forte evasão que caracterizou a iniciativa em todo o país.

Soares, Ferrão e Marques (2011) analisaram o percentual de evasão escolar para a primeira entrada do PROJOVEM Urbano, no qual se inscreveram 95.037 jovens trabalhadores, dos quais 18.344 (19,3%) não chegaram a receber nenhuma bolsa. Dos 76.693 alunos restantes, que receberam pelo menos um auxílio, 29.551 não se submeteram a qualquer avaliação em Matemática e Língua Portuguesa. Destacam ainda, no que se refere à alta taxa de evasão escolar, que esses indivíduos que “não se submeteram a qualquer avaliação da aprendizagem, prenúncio de eventual desistência,

continuaram recebendo a bolsa de estudos, representando um desperdício do Programa” (SOARES; FERRÃO; MARQUES, 2011, p. 856). Os autores ressaltam, na conclusão do trabalho, que “a limitação dos resultados apresentados assenta, fundamentalmente, no elevado número de dados em falta (em torno de 30%)”. Recomendam, ainda, a melhoria do protocolo de aplicação dos questionários de recolha dos dados, e posterior re-análise dos dados referentes aos cortes seguintes para efeito confirmatório (SOARES; FERRÃO; MARQUES, 2011, p. 858).

O estudo de Silveira (2009), referente à cidade de Salvador, evidencia que os problemas da realidade material do programa foram bastante graves. A autora analisou os dados referentes aos anos de 2005, 2006 e 2007, nas esferas Federal e Municipal e, comparando o índice de aprovação entre os níveis, constatou que “os dados gerais de aprovação do programa em ambos os níveis apresentam um percentual, médio, abaixo de 30% dos matriculados, ao longo dos anos de sua implementação.” (SILVEIRA, 2009, p. 109).

Também segundo a autora, “os percentuais de aprovados em relação ao número de matriculados no programa indicam um baixo aproveitamento” (SILVEIRA, 2009, p. 109). Foi constatado que o número de jovens matriculados em nível nacional, de 2005 a 2007, foi de 246.516, para um número de aprovados de 66.885, (27,1%). Enquanto que no mesmo período, Salvador registrou 14.498 alunos matriculados, sendo que 9.430 estavam aptos a realizar o exame. Desse total, 4.601 alunos foram avaliados (48,83%), e somente 3.553 foram aprovados, ou seja, houve, apenas, 24,5% de aproveitamento (SILVEIRA, 2009, p. 109-10).

Em outro estudo, empreendido por Santos *et alli* (2013, p. 12) sobre o município de Vitória da Conquista, Bahia, também a questão da evasão é analisada. Os autores que identificaram que a precarização das oportunidades ofertadas constituiu o principal motivo da evasão. Em relação às aulas de informática, “100% dos jovens responderam que acharam ruim, isso porque, no início das aulas do Programa foi informado que haveria aulas de informática, porém a escola não tinha sala para a realização destas aulas, 18 meses se passaram e as aulas de informática não aconteceram” (SANTOS *et alli*, 2013, p. 11-2). Os autores concluíram, assim, “que um dos objetivos do Programa que era a elevação da escolaridade e a reinserção do jovem nos estudos não foi alcançado satisfatoriamente”.

Outro aspecto determinante para a evasão decorreu da ausência de efetivas melhorias em relação à renda dos trabalhadores, ao contrário do anunciado. Afirmam, sobre a questão que:

Em relação à renda mensal dos jovens, antes de participar do PROJOVEM Urbano, 90% declaram receber até um salário mínimo, 10% recebiam entre um e dois salários mínimos e nenhum dos jovens declarou receber mais de 03 salários mínimos. Depois

de participarem do PROJOVEM Urbano, a renda mensal de 75% dos jovens continuou em até um salário mínimo, isto incluindo recursos do programa bolsa família; e 25% declararam estar recebendo, atualmente, entre um e dois salários mínimos. Analisando este item, observa-se que em relação à renda não houve mudanças significativas e que nenhum dos jovens entrevistados passaram a ganhar acima de 03 salários mínimos depois de concluírem o Programa (SANTOS *et alli*, 2013, p. 14).

Os autores inferiram que, como não houve aumento de renda *per capita*, esse foi um fator preponderante para a evasão dos jovens, expressando a falta de confiança dos jovens dos setores populares em relação a programas como o PROJOVEM, pois não acreditam que eles constituam, efetivamente, uma via de mobilidade e de integração social (SANTOS *et alli*, 2013, p. 14).

Na conclusão do estudo, os autores verificaram uma fragilidade na finalidade maior do Programa: proporcionar uma formação integral para os jovens, uma vez que, “pelos resultados parciais observados, os avanços limitam-se na dimensão da formação básica e no reconhecimento de direitos como sujeito, para aqueles que concluem o Programa” (SANTOS *et alli*, 2013, p. 15). Entretanto, as fragilidades esbarram em questões ligadas à qualificação profissional, à inclusão digital e ao acesso à cultura.

[...] a falta de laboratórios de informática ou a dificuldade de acesso aos mesmos, as precariedades das aulas práticas dos “arcos ocupacionais”, a falta de uma política de acesso à cultura são alguns dos problemas mais citados pelos executores, em especial, os educadores e formadores do Programa. Acrescenta-se a isso, a falta de uma política para inserir os jovens no mercado de trabalho, bem como a falta de uma política para garantir a continuidade dos jovens no sistema educacional (SANTOS *et alli*, 2013, p. 15).

Ainda nas Regiões Norte e Nordeste, dispomos da avaliação realizada pela Secretaria de Controle do Governo Federal, que ocorreu durante o exercício de 2009, sendo escolhidos particularmente, Municípios de João Pessoa/PB, Aracaju/SE, Macapá/AP, Belém/PA, Salvador/BA e Manaus/AM (BRASIL, 2010, p. 21). Segundo o relatório, “nas entrevistas os alunos destacaram ser a qualificação profissional um dos principais atrativos do ProJovem Urbano” (BRASIL, 2010, p. 27). Nas visitas aos municípios fiscalizados, “verificou-se que apenas João Pessoa/PB e Macapá/AP haviam iniciado as atividades práticas de qualificação profissional e que em 5 dos municípios visitados, ou seja, em 71,42% deles, essa ação ainda não havia sido iniciada até a data de fiscalização desta Secretaria” (BRASIL, 2010, p. 28).

A análise global das entrevistas junto aos alunos confirmou o baixo índice de implementação das ações de capacitação profissional. De acordo com a avaliação, é “importante ressaltar que o atraso na implementação dessas ações foi informado pelos alunos entrevistados como um dos fatores de desestímulo à permanência no curso e, assim, como possível motivo de evasão” (BRASIL, 2010, p. 29). Outra falha encontrada se

refere à promessa da inclusão digital, uma vez que o Programa previa a existência de um laboratório de informática por núcleo, com acesso à rede mundial. O relatório, porém, informa sobre as mais diversas situações de precarização da oferta das aulas de informática.

A situação evidenciada a partir das fiscalizações nos municípios visitados demonstra que apenas em João Pessoa/PB há disponibilização integral de computadores para os alunos do ProJovem Urbano, conforme previsto nas diretrizes do Programa. Nos demais, ou o atendimento é parcial, como no caso dos Municípios de Belém/PA, Macapá/AP, Salvador/BA e Manaus/AM, ou não possuem laboratórios de informática aptos a atenderem aos jovens, como no caso dos Municípios de Aracaju/SE e Goiânia/GO. No Município de Belém/PA foi detectada uma situação preocupante: alguns alunos informaram que estavam pagando para terem as pesquisas solicitadas pelos professores realizadas por terceiros. Perguntado os motivos, esclareceram que não sabiam manusear os computadores ou não tinham acesso a esse tipo de equipamento, tanto em casa quanto na escola (BRASIL, 2010, p. 29).

O estudo de Assunção (2010) corrobora a avaliação acima acerca do Programa na cidade de João Pessoa/PB. Foi analisada a percepção dos alunos, a partir de três indicadores sociais: acessibilidade, qualidade e eficiência. A autora identificou os motivos que conduziram os jovens a buscar o PROJOVEM, concluindo que “a questão de maior escolarização e da necessidade de capacitação para o trabalho assume um sentido significativo para os/as jovens entrevistados/as (ASSUNÇÃO, 2010, p. 157).

Indo ao encontro da avaliação da Secretaria Nacional da Juventude SG/PR (BRASIL, 2010). Assunção constatou que naquele município, no referente ao indicador *acessibilidade*, foi declarado não ter havido dificuldade para acessar o PROJOVEM Urbano (ASSUNÇÃO, 2010, p. 159). Quanto ao indicador *qualidade*, na “leitura analítica dos resultados, constata-se uma predominância absoluta (94,9%) de usuários/as entrevistados/as que avaliaram de forma positiva os serviços oferecidos pelo Programa, que revela a qualidade nos serviços prestados” (ASSUNÇÃO, 2010, p. 173). Contudo, segundo a autora, “chama a atenção o fato da qualidade atribuída pelos/as usuários/as, possivelmente estar permeada por fatores distintos, dos quais deve se considerar também as percepções subjetivas que cada um/a construiu e continua construindo ao longo de suas trajetórias de vida acerca da questão da qualidade” (ASSUNÇÃO, 2010, p. 173-4).

Quanto ao terceiro indicador, eficiência, perguntou-se sobre o quesito “mudança ou não na vida dos/as usuários/as entrevistados/as”, após a participação do programa. Ainda segundo a autora, um percentual expressivo 94,9% de usuários atribuiu mudança em sua vida, em virtude da participação do PROJOVEM Urbano/PB”. Na avaliação dos usuários “a mudança mais expressiva ocorreu em função do retorno ao processo de escolarização” (ASSUNÇÃO, 2010, p. 191).

Quando à qualidade de vida dos entrevistados, 18,9 % responderam que a participação no programa proporcionou melhoria na qualidade de vida (ASSUNÇÃO, 2010, p. 191). Em resumo, esse resultado revela coerência acerca do indicador social *qualidade*; tal constatação demonstra a articulação existente entre os indicadores *qualidade* e *efetividade*, tornando-se fundamental para que haja efetividade nas ações de uma determinada política social, para que seus projetos e programas desenvolvam suas ações com qualidade (ASSUNÇÃO, 2010, p. 192).

Em que pese o indicador referente à melhoria da qualidade de vida ter apresentado baixo percentual, podemos considerar, em convergência com o constatado pela Secretaria Nacional da Juventude SG/PR (BRASIL, 2010), a partir dos estudos aqui referidos, que a cidade de João Pessoa apresentou resultados positivos, distinguindo-se da maioria dos municípios em que o PROJOVEM foi implementado. Em que pesem os grandes limites do Programa, aos quais vimos nos referindo ao longo deste trabalho, que inviabilizam mudanças nas condições de vida do conjunto da classe trabalhadora e mesmo para os trabalhadores individualmente, encontramos nas referências acima indícios a serem aprofundados, de que a apropriação do Programa em benefício da “pequena política” em grande parte dos municípios em que foi implementado, constituiu um fator decisivo para o grande fracasso que o marcou nacionalmente.

Já na Região Centro-Oeste, destacamos a análise que contemplou “a qualificação profissional no PROJOVEM Goiânia, na primeira e segunda turmas, [que] ocorreu por meio do convênio com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)” (FRIEDRICH; BENITE; BENITE, 2012, p. 193). Foram matriculados “376 jovens, dos quais, 107 fizeram o exame de certificação final, composto pelas dimensões da Educação Básica e Ação Comunitária. Desses, 59 concluíram o programa com o curso de qualificação profissional, com as três dimensões do programa” (ASSUNÇÃO, 2010, p. 196). Apesar de não ter sido analisada a efetividade social do programa, podemos identificar que menos de 16% dos alunos foram certificados. Os autores constataram “as contradições e os conflitos vivenciados pelos jovens, demonstrando a fragilidade de políticas públicas implementadas sem o devido planejamento de ações necessárias e que vão ao encontro dos reais anseios dos jovens” (ASSUNÇÃO, 2010, p. 202). Por outro lado, os autores identificaram que “a busca do jovem pela formação visa à imediata inserção no mercado de trabalho impulsionado pelos modos de produção e consumismo vigentes no sistema capitalista e neoliberal que estamos inseridos” (ASSUNÇÃO, 2010, p. 202).

Em Goiânia também foi identificada uma singularidade que contribuiu para a evasão no programa. No caso, uma característica econômica local – a comercialização de produtos em feiras livres – contribuiu, em alguns dias da semana, para que ocorresse ausência acentuada de alunos nas salas de aula, por ser desse tipo de atividade informal que muitos alunos tiram meios para o seu sustento. Essa dificuldade, é claro, é externa e de mais difícil

resolução (BRASIL, 2010, p. 40). Considerar essa dificuldade como de difícil solução evidencia outra marca do viés tecnocrático do Programa, tomando-se como impossibilidade algo que poderia ser contornado por um planejamento coadunado com a realidade dos alunos.

Finalmente, alguns aspectos relativos a Estados da Região Sudeste, caminham na mesma direção dos estudos anteriores. A realidade do Estado de São Paulo também é ilustrativa das dificuldades que o Programa apresentou. De acordo com Craveiro e Ometto (2013), o número de matrículas foi bastante pequeno e foi grande a evasão de alunos. Para os autores, "Os relatórios gerenciais apontam a taxa de evasão aproximada de 40%, após dez meses do início das aulas, com 3.008 alunos frequentes do total de 5.000" (CRAVEIRO; OMETTO, 2013, p. 233). Mais uma vez os estudos são incompletos uma vez que

não foi possível obter a taxa final de evasão e existem contradições entre os números apresentados em diferentes relatórios. Esse resultado aponta para algumas questões: a dificuldade em encontrar e atrair esses jovens à escola, os problemas de cadastro e comunicação do sistema de informação, a superestimação de uma meta de atendimento de 30.000 jovens para atingir o máximo de 5.000 jovens com a frequência exigida (CRAVEIRO; OMETTO, 2013, p. 240).

Outro estudo sobre a questão, no Estado de São Paulo, foi empreendido por Barbosa (2013) que investigou a participação no PROJOVEM Urbano como uma das formas de conformar os trabalhadores à nova sociabilidade do capital. Tendo como objeto empírico os municípios de São Vicente, Guarujá e Palmas, o autor constata que as metas estipuladas para os anos de 2009 e 2010, foram, respectivamente, 750, 800 e 1400 alunos. Iniciaram 497, 538 e 598 jovens, tendo finalizando o Programa, respectivamente, 252, 168 e 180 trabalhadores apenas (BARBOSA, 2012, p. 30).

Na cidade de Belo Horizonte, previa-se atender a 3.200 jovens, divididos em 16 núcleos. Foram matriculados 4.118 jovens na turma de 2009 e, desse total, 3.469 tiveram sua matrícula confirmada. Porém, apenas 2.198 jovens iniciaram o curso, sendo que somente 1.079 (49,1 %) o concluíram. Desse montante, "873 receberam a certificação de conclusão do ensino fundamental, o que corresponde a 39,7% das matrículas iniciais" (LEÃO; NONATO, 2012).

Os autores abordam, ainda, um aspecto comum a quase todo o território nacional. Ao tratar das características dos alunos do PROJOVEM Urbano, verifica-se um grande contingente de trabalhadores que migraram de suas cidades de origem em busca de melhores oportunidades de qualificação profissional e trabalho. Nesse sentido, "a busca pela certificação escolar era o principal interesse dos participantes. Para a grande maioria deles, o diploma era valorizado em função das expectativas quanto a conseguir uma melhor posição no mercado de trabalho" (LEÃO; NONATO, 2012, p. 846), evidenciando a crença na promessa integradora.

Não é outra a avaliação de Silva (2011) cujos estudos voltados particularmente para o município de Itaboraí, Rio de Janeiro, levam à seguinte afirmação: “se por um lado a qualificação para o trabalho simbolizava a esperança de uma melhor inserção no mercado e, conseqüentemente, de qualidade de vida, por outro significou a principal desilusão para aqueles que procuraram no Programa tal caminho” (SILVA, 2011, p. 74-5).

A autora, investigando as ações “emergenciais” do PROJOVEM Urbano, na ótica dos alunos, constatou que “as visitas de supervisão [...] revelavam indicativos sobre a precariedade sob a qual a Qualificação Profissional sucedia-se. De modo geral, no Estado do Rio de Janeiro, tal precariedade materializava-se em laboratórios de informática fora de funcionamento, ainda que o Arco Ocupacional de Telemática o pressupusesse” (SILVA, 2011, p. 74). Também as “aulas do Arco de Turismo e Hospitalidade que aconteciam em sua maioria dentro de salas, à base do dueto *quadro negro e giz branco*”, se somam a tantos outros exemplos reais que poderiam ser citados.

Nesse sentido, no decorrer do programa, mais do que expectativas relativizadas, presenciamos frustrações elaboradas. Portanto, traçando um paralelo com as informações fornecidas pela equipe do SMA, é possível inferir que as dificuldades impressas no processo de implementação dessa dimensão curricular contribuíram para o dilaceramento das perspectivas iniciais dos jovens, que esperavam por aulas práticas na QP – algo constatado em poucas escolas/ municípios (SILVA, 2011, p. 74).

A avaliação do PROJOVEM Urbano (BRASIL, 2010) apontou para irregularidades que comprometiam os objetivos estabelecidos. Devido à reestruturação do Programa em 2008, o documento afirmava não haver “identificado estudos acadêmicos específicos a respeito da evasão de alunos matriculados no PROJOVEM Urbano” (BRASIL, 2010, p. 38). Sublinhava, ainda, que o Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA) constituía o principal mecanismo de controle do Programa, pela Secretaria Nacional da Juventude, por meio da Coordenação Nacional do Programa. (BRASIL, 2010, p. 15). Daí ser possível depreender que os relatórios do SMA não eram apresentados e publicados ao final dos convênios por seus respectivos gestores, sob a forma de prestação de contas, em parceria com a Coordenação Nacional.

O conjunto de estudos aqui destacados apresenta vários indicadores dos múltiplos problemas do PROJOVEM. Entretanto, os estudiosos do tema deparam, até hoje, com a falta de publicização da totalidade dos dados dos processos de avaliação empreendidos pelo Estado a partir de recursos públicos. Na verdade, a divulgação das informações acerca do Programa realizada em *doses homeopáticas*, além de impedir o efetivo controle público, também constitui um claro exemplo da forte interferência da lógica da pequena política no trato da coisa pública por parte daqueles envolvidos nacionalmente na concepção, direção e avaliação do Programa, conforme já abordado por Rummert, Bilio e Gaspar (2017).

Se o acima apresentado evidencia algumas das múltiplas dificuldades do PROJOVEM, em virtude, dentre outros aspectos de sua subordinação aos meandros da “pequena política”, não podemos deixar de sublinhar que a análise apresentada até aqui, neste artigo, vale-se de estudos de outros pesquisadores. Assim, para ilustrar, de forma mais concreta, os entraves que as práticas clientelistas privatizantes imprimem às políticas destinadas à formação da classe trabalhadora, abordaremos, a seguir, o caso concreto do PROJOVEM Urbano no Estado do Rio de Janeiro, com base na experiência vivenciada por um dos autores que participou, no período de 2009/2010, da sua Coordenação Executiva.

A experiência na Coordenação Estadual da Secretaria de Estado de Trabalho e Renda (SeTrab) do Rio de Janeiro⁶

Serão abordadas, neste tópico, entre outros aspectos, as dificuldades de implantação da proposta, derivadas de complexos processos de correlações de forças, que se impuseram como entraves à consecução do PROJOVEM até sua extinção em 2010 no Estado do Rio de Janeiro. Embora com a clareza de que a concepção e as condições materiais do PROJOVEM Urbano/RJ não modificariam o quadro societário global de expropriação dos direitos da classe trabalhadora, seria razoável esperar que fossem utilizados, em sua implementação, os meios necessários para atingir mínima qualidade social na oferta. Ao contrário, porém, como veremos, a iniciativa trilhou o caminho da precariedade, da falta de efetivo compromisso e da inexperiência, que concorreram para o aprofundamento do fracasso do PROJOVEM Urbano/RJ no âmbito da SetTab, o que comprometeu ainda mais a proposta originalmente inadequada.

A SeTrab do Rio de Janeiro aderiu ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens em abril de 2009. No termo de adesão, a Coordenação Nacional do PROJOVEM Urbano estabeleceu o quantitativo de inscritos, pois, “as metas são anuais, para o período de 2008 a 2010, e proporcionais à população estimada que possua o perfil do jovem que reúna condições de atendimento” (BRASIL, 2010, p. 11)⁷.

Para o desenvolvimento do Programa, foram constituídas duas equipes, uma pedagógica, em sua maioria constituída por profissionais da educação e outra administrativa, formada por profissionais da educação e de outras áreas do conhecimento como arquitetura, psicologia, *marketing*, tecnologia da informação etc. Dessa composição diversa, e por vezes

⁶ A experiência que abordaremos neste trabalho deriva da participação de um dos autores na Coordenação Executiva do Projovem Urbano – Rio de Janeiro, a partir de agosto de 2009, na qual ingressou após processo seletivo público.

⁷ O Projovem Urbano/RJ – SeTrab respondeu pela inscrição de 5 000 alunos, em 32 núcleos de 16 municípios, entre a baixada e o norte fluminense. Os municípios foram divididos em dois Pólos, para reduzir as distâncias de deslocamento e aumentar a efetividade das ações. Pólo 1 – Maricá: Cachoeiras de Macacu, Casemiro de Abreu, Maricá, Nova Friburgo, Quissamã, Rio Bonito, Silva Jardim, Tanguá e Pólo 2 – Mesquita: Itaguaí, Japeri, Mangaratiba, Mesquita, Nilópolis, Paracambi Queimados, Seropédica.

sobreposta, derivou uma série de problemas tais como: a) a grande heterogeneidade de formação dos membros da equipe, que não foi administrada de modo a explorar sua possível positividade; b) muitas dificuldades de relacionamento interpessoal decorrentes da insegurança que a alta rotatividade dos profissionais, oriunda das demissões dos cargos de confiança, propiciava; c) as tensões que minaram o Projeto, decorrentes da correlação de forças entre dois partidos políticos: Partido Social Cristão (PSC) e Partido Democrático Trabalhista (PDT), coligados ao PMDB no Governo Estadual, e envolvidos diretamente na sua administração e execução.

Em janeiro de 2009, o PROJOVEM Urbano/RJ iniciou as atividades de contratação de pessoal para a Coordenação Estadual e terceirizou os agentes responsáveis pelas matrículas que deveriam realizar as inscrições dos alunos. As aulas, entretanto, tiveram início apenas em abril de 2009 e essa lacuna temporal constituiu um dos primeiros entraves a contribuir para que muitos alunos desistissem, julgando que a convocação e a matrícula representaram apenas mais uma promessa política. No decorrer do processo, em meio às dificuldades que a Coordenação Estadual apresentava para executar o programa, o gestor decidiu aumentar o quadro de funcionários para auxiliar no processo de fiscalização das ações, visto que a evasão avançava de forma progressiva.

Tal evasão tornou necessário implementar mudanças nas rotinas e no quadro de profissionais envolvidos, visando a dar mais agilidade às ações e obter melhores resultados. Pretendia-se, mediante determinações da gestão estadual, identificar o quantitativo de alunos, que constituía o parâmetro de controle para o repasse das verbas federais. O principal motivo da mudança interna residiu no desinteresse dos profissionais em operar o Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA), principal ferramenta para controle dos alunos, que era executado somente pelo estagiário da equipe embora, segundo as orientações do Programa, os profissionais denominados Apoios Técnicos de Nível Superior, devessem ser os responsáveis pelo processo.

A fase de inscrições foi determinante para consolidar o péssimo resultado da experiência no Rio de Janeiro. Marcada por muitos erros, representou o primeiro obstáculo para alcançar a meta de 5000 alunos necessária ao início do Programa. Os agentes de matrículas eram trabalhadores temporários e necessitavam cumprir as metas determinadas pela Coordenação Nacional, no que compete à inscrição dos alunos, para cumprir o cronograma de início das aulas. Entretanto, as fichas cadastrais dos alunos apresentavam muitos erros de registro, com ausência de dados fundamentais para efetivar a matrícula dos alunos junto ao SMA e à Caixa Econômica Federal. Em decorrência, o agente financiador não repassou os benefícios, tal como anunciado aos inscritos, o que também constituiu causa importante de evasão.

A evasão que marcou o Programa tal como implementado pela SeTrab foi derivada, ainda, de outros aspectos relevantes. Durante as visitas pedagógicas, identificou-se que os trabalhadores apresentavam grande dificuldade em frequentar o curso em decorrência da sobreposição dos horários do programa com os de trabalho, o que evidencia, mais uma vez, a incapacidade do Programa de adequar-se às efetivas necessidades dos alunos trabalhadores. Além disso, foram identificados os primeiros sinais de insucesso no Polo Maricá, decorrente da grande distância física entre a coordenação local e os núcleos. Essas falhas na execução elevaram sobremaneira as taxas de evasão, o que refletiu na necessidade de fechamento de alguns núcleos e na consequente demissão de professores.

Cabe destacar que a escolha dos municípios beneficiados pelo Programa no Estado atendeu preferencialmente às prefeituras cujas legendas compunham coligações da base política do Governo Estadual. Assim, ao invés de atender a municípios mais próximos, facilitando o controle das ações, deu-se muitas vezes preferência a municípios distantes até 200 km da Coordenação Estadual, de acordo com interesses políticos. A experiência demonstrou que essa distância entre os núcleos e a Coordenação Estadual dificultou as visitas pedagógicas bem como a intermediação junto aos alunos, constituindo um agravante para a evasão escolar.

Nesse cenário, uma grande questão se colocava: saber quantos alunos existiam, efetivamente, em sala de aula. Eram muitos os problemas com os alunos que faltavam demasiadamente; existia alta rotatividade de alunos ingressando, desistindo e sendo por vezes substituídos. A dificuldade em controlar essa volatilidade se agravava devido a problemas com o registro da frequência que era realizado de forma provisória, uma vez que as listas de chamada eram fornecidas pelo SMA, que poucos operavam, como já mencionado.

Muitas ações foram realizadas no intuito de combater a evasão escolar: ligações telefônicas, eventos com a participação dos alunos, reuniões pedagógicas etc. Tais iniciativas, entretanto, não propiciaram os resultados esperados devido à frustração das expectativas geradas pela divulgação do Programa que não se concretizaram. O elevado índice de abandono exacerbou os problemas internos e o relacionamento interpessoal entre os setores da Coordenação Estadual. Diante do fracasso pedagógico incontornável, a SeTrab concentrou seus esforços na tentativa de ocultar os indicadores negativos, pouco favoráveis aos interesses políticos hegemônicos no âmbito do Estado do Rio de Janeiro e, também, no âmbito do Governo Federal.

Na realidade, o Programa se materializava em salas de aulas vazias, com muitos alunos-fantasma, recrutados aleatoriamente, que só existiam no Sistema de Monitoramento e Avaliação. A Coordenação Estadual, apesar das ausências concretas, que configuravam o abandono por parte dos alunos matriculados, acabava por mantê-los no

sistema “atualizado”, alegando não pretender prejudicá-los com o corte dos benefícios. Em verdade, porém, o objetivo real era o de alcançar, mesmo que de modo fictício, a meta quantitativa de certificações, determinada pela Coordenação Nacional, bem como o de tentar obter lealdades e subserviência política.

Na segunda metade do programa, durante as ações para encobrir a evasão, a Coordenação Nacional autorizou a inscrição de novos alunos. Essa decisão objetivou atingir a meta que deveria ficar em torno de 75% de alunos certificados. A tentativa de recompor o número de participantes em meio ao funcionamento do Programa não levou em consideração as especificidades do processo educacional que deveria ser vivenciado pelos que, fora de época, iniciavam seus estudos. Na realidade, o que se verificou foi a manifesta intenção de fazer das ações do Programa uma política clientelista de *distribuição de renda* e de promoção política dos mediadores do PROJOVEM Urbano no Estado do Rio de Janeiro.

Outra clara expressão do descaso e da falta de qualquer compromisso com os jovens da classe trabalhadora vinculados ao PROJOVEM Urbano/RJ reside na questão da qualificação profissional. O Programa teve início sem a prévia definição das condições mínimas de funcionamento. Desconhecia-se como seria ofertada a qualificação profissional e, mesmo, em que locais seriam instaladas as oficinas ou laboratórios para a prática das atividades. Nos últimos meses do curso, a SeTrab terceirizou o serviço por meio de licitação e a qualificação profissional passou a ser oferecida em oficinas “móveis”. A falta de planejamento e a desorganização das ações comprometeram inteiramente a qualidade social da proposta e a qualificação profissional dos alunos. Além da precariedade da oferta da formação profissional também a opção metodológica do PROJOVEM por oferecê-la na última fase do curso desestimulou muitos dos matriculados.

Conforme a realidade do Programa se materializava nos municípios, de forma contrária aos interesses dominantes, em termos de resultados quantitativos, o acesso às informações foi gradativamente inviabilizado. As senhas de acesso ao SMA foram alteradas, tendo o mesmo ficado restrito à inserção de dados para concessão de bolsas, o que prejudicou profundamente as possibilidades de avaliação acadêmica do Programa no Estado do Rio de Janeiro, no que concerne à ação da SeTrab. Não podemos deixar de assinalar também que a burocracia da Coordenação Nacional do PROJOVEM gera entraves de toda ordem para acessar os dados relativos ao Programa em âmbito nacional, o que constitui grave empecilho para uma avaliação pública e livre de amarras de ordem política, acerca da iniciativa governamental, como anteriormente referido.

Como 2010 era ano de eleições para governador do Estado, os resultados foram sendo omitidos e as atenções ao Programa passaram a ser direcionadas praticamente apenas ao Polo de Mesquita, responsável pelos municípios da Baixada Fluminense, que abrigava grande parcela dos alunos que permaneceram. Em decorrência, não existem informações

oficiais sobre o número de jovens atendidos no Estado do Rio de Janeiro, nem em documentos oficiais, nem no site da Secretaria de Trabalho e Renda. A última informação obtida junto à Diretora Pedagógica do Pólo de Mesquita é a de que foram certificados em torno de 1000 alunos, (20%) do total de 5000 inscritos, mas esse número pode variar consideravelmente tendo em vista tantos descaminhos. Devido ao fracasso do PROJOVEM Urbano/RJ, não houve prorrogação do convênio e as atividades foram encerradas em dezembro de 2010.

Considerações Finais

O tópico anterior deste trabalho apresenta, no âmbito de suas especificidades, um demonstrativo de algumas das dificuldades e entraves que a realidade concreta impôs a um programa concebido e implementado a partir de uma perspectiva tecnocrática. Ademais, evidencia, como síntese, um conjunto de mazelas que a “pequena política” impõe, com seus interesses particularistas, às ações de cunho *social* de iniciativa do Estado, que não são passíveis de controle público, em decorrência dos meandros nebulosos da cultura política do país.

Na histórica esteira da modernização conservadora, o caso particular do PROJOVEM Urbano/RJ constitui quase uma síntese dos problemas arrolados nos estudos referentes a vários estados brasileiros, como anteriormente apresentado. Trata-se de um exemplo-síntese de ação calcada na fragmentação e na improvisação, como assinalou Saviani, cuja gênese, bem como sua concepção e execução, só se viabilizaram no espaço criado pelo Estado, devido à ausência efetiva de um Sistema Nacional de Educação, capaz de acolher a classe trabalhadora de forma plena e fundamentado no direito à educação.

Nesse sentido, o Programa derivou da desqualificação da educação escolar e, em sua concepção e execução, também tentou passar ao largo da modalidade de ensino historicamente construída a partir da luta de trabalhadores, ao se anunciar, sem ser, algo muito maior do que a Educação de Jovens e Adultos. Para se viabilizar, porém, no mais das vezes, precisou recorrer à estrutura das redes públicas de ensino, embora ancorado nas esferas da Assistência Social, o que representou grande retrocesso nas políticas de educação da classe trabalhadora. As redes escolares, por seu turno, ao receberem de forma impositiva o Programa, vitimizaram mais uma vez os alunos jovens e adultos trabalhadores, vetando a eles e aos docentes, o acesso pleno às suas instalações e equipamentos, em que pesem serem públicos.

Ao analisarmos o Programa e suas proposições, em contraposição ao fracasso que o marcou, verificamos encontrar mais uma vez na história da educação dos jovens e adultos trabalhadores um discurso portador de promessas que não poderiam ser cumpridas e que, por isso, não encontrou a prática.

O exemplo que o PROJOVEM nos oferece como mais uma política de governo sem compromisso com a universalização da educação básica para a totalidade da classe trabalhadora vai ao encontro de outros expressivos exemplos que podemos identificar no país a partir da década de 1940, sob a forma de campanhas, movimentos e programas. Lamentavelmente, nada indica que será o último. Ao contrário, no cenário político do país, marcado pela lógica do desenvolvimento desigual e combinado em seu estágio atual, que alimenta a dualidade educacional de novo tipo (RUMMERT; ALGEBAILÉ; VENTURA, 2013), a preponderância dos interesses da “pequena política” sobre o efetivo compromisso com a educação da classe trabalhadora, certamente continuará a prevalecer até porque coadunado com as bases do modelo hegemônico de país. Em decorrência, o PROJOVEM vai ao encontro das intencionais estratégias de distribuição desigual do conhecimento à classe trabalhadora constituindo, em nível educacional, uma expressão daquilo que Fontes (2010) denominou no plano socioeconômico, como “políticas de gotejamento”. No âmbito da educação, tais políticas não apresentam compromisso com a produção qualificada de trabalho socializado e, assim, não atende ao direito à educação. Ao contrário, a “construção de direitos está bloqueada pela oferta de programas” (FONTES, 2011, s.p).

Certamente, essas características foram percebidas, mesmo que de forma difusa, pelos jovens e adultos trabalhadores que não acorreram ao chamado ou que abandonaram o Programa ao longo de seu curso. Aos simulacros de educação e às ofertas vazias de qualquer significado, a classe trabalhadora respondeu com a evasão enquanto mecanismo de resistência. Lamentavelmente, entretanto, essa resistência não constitui base para uma efetiva e organizada luta pelo ensino público, com a exigência da universalização da escola para a juventude com a necessária qualidade socialmente referenciada. Assim o que presenciemos, mais uma vez, foi a conformação diante das estratégias de focalização, fragmentação e privatização que marcam, até a atualidade, a educação da classe trabalhadora no país.

Referências

ARAÚJO, Ronaldo. M. L.; ARAÚJO, Maria Auxiliadora M. L. **Trabalho Docente Precarizado versus Discurso Qualificante no PROJOVEM de Belém** – PA. VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina, Buenos Aires, 3, 4 e 5 de Julho de 2008.

BARBOSA, Carlos S. **Nova sociabilidade do capital e a natureza das políticas para jovens trabalhadores no governo Lula: uma análise da “participação cidadã” do ProJovem Urbano**. Rio de Janeiro: 2013. 204 p. Tese [Doutorado em Educação] – Programa

de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

BRASIL. **Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília (DF): 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm> Acessado em: 04 de jul. 2014. 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 3/2006.** Aprova as Diretrizes e procedimentos técnicopedagógicos para a implementação do ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens, criado pela Lei nº 11.129, de 30/7/2005, aprovado como “Projeto Experimental”, nos termos do art. 81 da LDB, pelo Parecer CNE/CEB nº 2/2005. Brasília (DF): 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_06.pdf>, acesso em 12/12/2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB Nº 18/2008.** Apreciação do Projeto Pedagógico Integrado e autorização de funcionamento do PROJOVEM Urbano. Brasília (DF): 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9903-projovem-urbano-parecer-18-2008&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>, acesso em 12/12/2017.

_____. **Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM Urbano.** Brasília (DF): 2007. Disponível em: <<http://www.projovemurbano.gov.br/site/>>, **Acessado em: 10 de jul. 2014.**

_____. **Projeto Pedagógico Integrado.** Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional da Juventude. Brasília (DF): 2008a.

_____. Secretaria de Controle Interno da Casa Civil. **Avaliação da Execução do Programa PROJOVEM Urbano.** Série Diagnósticos. Volume I. Brasília Out. 2010. Disponível em: https://issuu.com/secretariageralpr/docs/avaliacao_projovem Acessado em outubro de 2017.

COSTA, Marcio. Conjuntura Educacional. PROJOVEM – notas sobre uma política nacional para jovens de baixa escolaridade. **Revista Contemporânea**. UFRJ. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/viewFile/26/20>> Acessado em: 07/07/2014.

CRAVEIRO, Sílvia da S; OMETO, Maria P. Limites e Controvérsias da Implantação de Políticas para a Experiência do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) no Município de São Paulo. **Revista Ideias**. Campinas (SP). nº 7. Nova série. 2º semestre. 2013.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**. Teoria e história. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; Editora da UFRJ, 2010.

_____. **Um país de ricos e miseráveis**. Entrevista. 2011. disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/um-pais-de-ricos-e-miseraveis>> acesso março 2015.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Claudio R. M.; BENITE, Anna M. C. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: PROJOVEM: uma análise entre a proposta oficial e a experiência vivida em Goiânia. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 185-206, jan./mar. 2012.

GASPAR, Leandro da Silva. **Teoria do capital humano e a formação para o trabalho simples no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM Urbano)**. Niterói (RJ): 2014. 189p. Dissertação [Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Maquiavel – Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KUENZER, Acácia. A Educação Profissional nos Anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas. Vol. 27, Nº 96 – Especial, p. 877-910. Out. 2006.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77- 95.

RUMMERT, Sonia Maria. A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros no

Século XXI. O novo que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, v. 02, p. 21-34, 2007. Universidade de Lisboa

_____. A modernização conservadora como marca da educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil. In: RUMMERT, Sonia Maria; CANÁRIO, Rui; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal**. Niterói (RJ): Eduff, 2009, v. 1, p. 213-232.

_____; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 18, p. 717-738, 2013.

_____; ALVES, Natália. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal. Alvos da mesma lógica de conformidade. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 15, p. 511-529, 2010.

_____; BILIO, Rafael; GASPAR, Leandro. **PROJOVEM Urbano**: a política transitória e emergencial como marca sócio-histórica na educação de jovens e adultos. In: RUMMERT, Sonia Maria; BOMFIM, Maria Inês, Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora brasileira. "Novos" projetos e antigas disputas. Curitiba: CRV, 2017. p. 47-76.

_____. A Educação e as Teses da Inclusão Social. **Revista Espaço Acadêmico** - Nº 58 – Março de 2006. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/058/058faixa.gif>> Acessado em: 05 de jul. 2014. 2006.

SANTOS, Sandra; CAIRES, Flávia; SANTOS, Elinaldo; SALES, Sheila. Evasão Escolar no PROJOVEM Urbano: algumas percepções em Vitória da Conquista - Ba (Etapa 2008 a 2010). 4º Encontro de Administração Política para o Desenvolvimento do Brasil. Vitória da Conquista – Bahia – 05 a 07 de junho de 2013. **Anais...** Vitória da Conquista (BA): UESB, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Entrevista concedida à ANPED em abril de 2014**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>> Acesso em fevereiro de 2015.

SILVA, Juliana P. **Políticas Públicas de Juventude e Educação: as ações "emergenciais" na ótica de alunos do PROJOVEM Urbano**. Rio de Janeiro: 2011, 203 p. Dissertação [Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

SILVEIRA, Olívia. **O Unicórnio e o Rinoceronte**: uma análise do PROJOVEM a partir da percepção de seus beneficiários. Salvador: 2009, 171p. Dissertação [Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia.

SOARES, Tufi M.; FERRÃO, Maria E.; MARQUES, Cláudio de A. Análise da Evasão no ProJovem Urbano: uma abordagem através do Modelo de Regressão Logística Multinível. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 841-860, out./dez. 2011.

Enviado em 16/11/2017

Aprovado em 30/11/2017



A IDENTIDADE SOCIAL DO PROJOVEM TRABALHADOR: uma análise da experiência do Programa no município de Maceió (2008-2011)¹

Mauriza Antonia da Silva Cabral²
Georgia Sobreira dos Santos Cêa³
Sandra Regina Paz da Silva⁴

RESUMO: O artigo apresenta análises sobre a identidade social do ProJovem Trabalhador no município de Maceió, em Alagoas, no período compreendido entre 2008 e 2011, com base em um estudo de caso. Objetiva-se compreender a identidade social do Programa, a partir da análise da ação das entidades executoras e de depoimentos de sujeitos jovens cursistas, professores/instrutores e coordenadores pedagógicos. O estudo evidenciou diferentes fundamentos e mecanismos do ProJovem Trabalhador voltados para atenuar riscos sociais e, ao mesmo tempo, capacitar jovens para o atendimento de exigências colocadas pelas mudanças no mundo do trabalho. Dessa forma, o estudo de caso afirmou a identidade social do ProJovem Trabalhador como uma política focal e compensatória, que serve para amenizar a pobreza e aliviar possíveis tensões conflituosas, acomodando e conformando um determinado projeto de formação profissional da juventude na contemporaneidade.

Palavras-chave: Projovem Trabalhador – Educação Profissional – Juventude.

THE SOCIAL IDENTITY OF “PROJOVEM TRABALHADOR”: an analysis of the experience of the Program in Maceió (2008-2011)

ABSTRACT: The article analyzes the social identity of “ProJovem Trabalhador” in Maceió,

¹ Originalmente, este artigo havia sido elaborado para integrar o livro “*Trabalho, Juventude e Educação Profissional*”, o qual deveria ter sido publicado em 2016 com financiamento da FAPERJ, por meio de Apoio à Editoração Científica (APQ-3), Edital de 2015, mas não ocorreu devido ao fato de esta agência de fomento não ter honrado o contrato firmado e o repasse de recursos não ter ocorrido.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, especialista em Gestão da Cidade e Bacharel em Psicologia. Atua como assessora técnico-pedagógica do Conselho Estadual de Educação de Alagoas. E-mail: maurizacabrl@hotmail.com

³ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atua como professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, onde integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (GP-TESE/UFAL/CNPq). E-mail: gecea@uol.com.br

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, onde integra o Grupo de Pesquisa Sociologia do Trabalho, Currículo e Formação Humana (GEPSTUFAL/UFAL /CNPq) e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (GP-TESE/UFAL /CNPq). E-mail: sandreregina.ufal@gmail.com



Alagoas – Brazil, in the period between 2008 and 2011, based on a case study. The article aims to understand the social identity of the Program, based both on the analysis of the executive agencies’ action and the testimonies of young course members, teachers/instructors and pedagogical coordinators. The study evidenced the different foundations and mechanisms of “ProJovem Trabalhador” aimed, on the one hand, to minimize social risks and, on the other hand, to empower young people to meet the world of work’s demands. It is concluded that the social identity of the “ProJovem Trabalhador” is characterized by a focal and compensatory policy, which serves to relieve poverty and alleviate possible conflicting tensions, accommodating and conforming a specific project of youth vocational training in contemporary times.

Keywords: Projovem Trabalhador – Professional Education – Youth.

Introdução

O contexto de crise capitalista das últimas décadas provocou mudanças de diversas ordens, especialmente nos campos da política e da economia. O reordenamento da dinâmica capitalista para o enfrentamento da crise resultou, entre outros, na reestruturação dos processos de trabalho, com base no aumento da produtividade e da competitividade. Essa dinâmica se fez acompanhar do crescimento dos índices de desemprego e das condições precárias de trabalho, atingindo a população economicamente ativa no seu conjunto (ARRAIS NETO, 2001; FRIGOTTO, 2010; PIRES, 2007). O segmento juvenil é uma significativa parcela desse contingente, cuja problemática ganha amplitude mundial em função desse cenário (OIT, 2009) e, desde então, o debate a respeito da juventude apresentou maior visibilidade.

No âmbito político, a interpretação dominante de que a crise se originava na forma de ser dos Estados nacionais ensejou reformas nesta estrutura de comando político do capital (MÉSZÁROS, 2002) na direção da identificação do mercado – modelo de eficácia e eficiência – como dimensão social que deveria ser fortalecida e se tornar referência para o trato das questões públicas. A diretriz política neoliberal, então, torna-se hegemônica em um cenário marcado pelo fenômeno da globalização e o Estado nacional reorienta suas práticas, no sentido de garantir, de diferentes formas, que a força do mercado se sobreponha a qualquer outra força social, independentemente dos custos humanos que disso poderia resultar (LEHER, 1999).

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), que origina objeto deste texto, é compreendido como expressão desse contexto. Criado em 2005, o referido Programa integra a Política Nacional de Juventude, junto com outras medidas.

Surgidas no Brasil a partir de 1997, diferentes ações na esfera federal voltadas para o atendimento à juventude começam a ser implementadas sob a coordenação de órgãos públicos das esferas federal, estaduais e municipais, incluindo a participação de entidades da sociedade civil (SILVA; ANDRADE, 2009). Em conjunto, essas ações passaram a

constituir a chamada Política Nacional da Juventude (PNJ), oficialmente definida em 2005⁵, a qual congrega diversas medidas governamentais que se constituem como intervenções públicas nas áreas de educação, saúde e emprego, tendo a juventude como público prioritário. No início dos anos 2000, havia cerca de 30 Programas e/ou projetos desse gênero (SPOSITO; CARRANO, 2003), envolvendo 17 ministérios brasileiros (NOVAES, 2006).

Na ocasião, a população juvenil brasileira era composta por cerca de 48 milhões de jovens, com idade entre 15 e 29 anos. Uma parcela, em especial – jovens com idade entre 15 e 24 anos –, era composta por 34,7 milhões de jovens, para os quais se dirigiam a maioria das ações. Segundo dados do período, essa era a parcela da juventude atingida pelos piores índices sociais, em diferentes áreas como: desemprego, evasão escolar, falta de formação e qualificação profissional, mortes por homicídios, envolvimento com drogas e criminalidade. Destes jovens, 3,9 milhões estavam desempregados ou ocupados no setor informal, 11 milhões estavam sem estudar e 4,3 milhões estavam vivendo em situação de vulnerabilidade (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2009).

Como uma das medidas para fazer frente a esse quadro, o ProJovem, integrante da Política Nacional da Juventude, foi instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e é regido pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. O artigo 2º da referida lei esclarece que o Programa visa ao atendimento “[...] a jovens de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano”, sendo ofertado em quatro modalidades: a) ProJovem Adolescente – Serviço Socioeducativo, sob responsabilidade do MDS; b) ProJovem Urbano⁶; c) ProJovem Campo – Saberes da Terra, ambos sob responsabilidade do MEC; e d) ProJovem Trabalhador, sob o comando do MTE. (BRASIL, 2008a).

Dentre essas modalidades, o ProJovem Trabalhador é aquele que atinge a população da juventude considerada mais vulnerável: de 2008 a 2011, dos 484.482 jovens que participaram do Programa em todo o Brasil, 63,1% tinham idade entre 18 e 24 anos (BRASIL; DIEESE, 2011, p. 74 e 76, respectivamente).

Em função dessa característica, se buscou compreender a identidade social do ProJovem Trabalhador tendo como recorte empírico a experiência do Programa na cidade de Maceió, no período compreendido entre 2008 e 2011. A problemática norteadora da análise indagou sobre a identidade forjada pelo referido Programa, tendo como base a

⁵ A PNJ é coetânea ao Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), o qual foi “Criado pela lei 11.129/ 2005 e regulamentado pelo Decreto Presidencial nº 5.490 de 14 de julho de 2005, [iniciando] suas atividades em 02 de agosto do mesmo ano” (NOVAES, 2006, p. 7).

⁶ O ProJovem Urbano era coordenado pela Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria-Geral da Presidência da República e a partir de 2012 o Programa passou a ser gerido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (BRASIL, 2012).

ação de entidades executoras e depoimentos de sujeitos que concretizaram a experiência. Trata-se de um estudo de caso (ANDRÉ; 1984; FACHIN, 1973) baseado em pesquisa qualitativa, de caráter exploratório (GIL, 1999) e orientado pelo método dialético. Busca-se, desta feita, compreender as formas de estruturação e a organização do objeto a partir de categorias particulares resultantes daquilo que se revela do fenômeno – as categorias de conteúdo –, em articulação com a problemática e a finalidade da investigação (KUENZER, 1998). Os procedimentos metodológicos incluíram estudo documental e bibliográfico e realização de entrevistas com jovens cursistas, professores/instrutores e coordenadores pedagógicos de três entidades executoras⁷ do Projovem Trabalhador em Maceió.

Para a exposição da análise, o texto está organizado em tópicos que tratam das categorias de conteúdo que se mostraram mais significativas para a compreensão da identidade social do Projovem Trabalhador, considerando a realidade investigada. São elas: forma de execução, com destaque para a prática das parcerias; inserção profissional, tratada como uma problemática que extrapola os limites do Programa; e, por fim, qualificação profissional no Projovem Trabalhador, entendida como uma prática redutora da formação humana promovida. Em conjunto e em articulação, o trato dessas categorias pretende, em última instância, problematizar a formação dos trabalhadores atrelada aos ditames do mercado e colaborar com o desafio de pensar a educação que lhes interessa, na direção dos seus interesses de classe.

O Projovem Trabalhador como política pública “renovada”: o mercado como foco e as parcerias como estratégia de execução

A parceria público-privada desponta como categoria que indica a condição do Projovem Trabalhador de política pública “renovada”, nos termos indicados por Cêa (2003): pela especificidade de sua forma de execução, o Programa reforça o caráter gerencial do Estado brasileiro, caráter esse perseguido desde a reforma do aparelho do Estado (BRASIL, 1997), e, ao mesmo tempo, aprofunda a condição da qualificação

⁷ No período investigado, 6 (seis) entidades executaram o Programa em Maceió. Destas, 3 (três) foram consideradas na pesquisa. Aqui indicadas como Entidade A, B e C, as mesmas atuaram em Maceió no período tratado e apresentaram características que ensejaram o recorte do estudo em questão: a Entidade A organizou o Projovem Trabalhador em Maceió, no ano de 2008, além de ter atuado como executora por duas vezes, em 2008 e 2010; as Entidades B e C foram aquelas que trabalharam com maior quantitativo de jovens no período. No total, foram entrevistadas 12 pessoas, sendo 6 (seis) jovens cursistas – dois de cada instituição executora; 3 professores/instrutores e 3 coordenadores pedagógicos, sendo um sujeito de cada entidade, respectivamente. Neste texto, as citações com falas dos entrevistados serão identificadas da seguinte maneira: JOVEM A1, JOVEM A2, JOVEM B3, JOVEM B4, JOVEM C5, JOVEM C6; PROF A, PROF B, PROF C; e COORD A, COORD B, COORD C. As letras indicam as suas entidades de origem. Quando citados, os depoimentos serão apresentados em itálico para se diferenciarem das citações de fontes bibliográficas.

profissional como “[...] componente do campo dos negócios privados, sustentado pelo fundo público” (CÊA, 2003, p. 193).

Conforme estabelecido na Portaria nº 991, de 27 de novembro de 2008, a dinâmica de implementação intrínseca ao Projovem é a seguinte: a Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) é a gestora e executora das transferências financeiras e supervisora do Programa, contando, para isso, com a colaboração das Superintendências Regionais de Trabalho e Emprego (SRTE); os Estados, o Distrito Federal e os Municípios⁸ atuam como “Entes Parceiros”, por meio de assinatura de “Termo de Adesão” e de apresentação de “Plano de Implementação” do Programa⁹ (BRASIL, 2008). Embora os chamados “entes parceiros” tenham a responsabilidade de executar “com rigorosa observância” o plano de implementação, a execução efetiva do Projovem fica a cargo das pessoas jurídicas públicas e privadas contratadas, questão prevista na referida portaria.

Tomando-se o caso concreto investigado, foram identificadas 6 entidades executoras do Projovem Trabalhador em Maceió, entre 2008 e 2011: cinco delas são enquadradas como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e uma é entidade de fins filantrópicos. Embora tais instâncias sejam comumente identificadas como organizações não governamentais (ONG), cuja atuação é uma alternativa ao Estado e ao mercado – próprias de uma suposta “terceira via” –, fato é que elas se situam na esfera privada, manifestando-se como agentes do mercado.

Esse esforço de atribuir ao mercado uma faceta social é típica do movimento denominado por Neves *et alli* (2005) de “neoliberalismo de terceira via”. Trata-se de uma das dimensões do projeto societário em curso em âmbito global, ao qual o país tem se filiado. Nesse quesito, o caso investigado explicita, com clareza, uma das formas deste projeto se materializar, visto que ajuda a entender

[...] a maneira pela qual uma determinada concepção de educação está sendo globalizada e gerida, e que, longe de ser um mecanismo para diminuir o liberalismo econômico, aparentemente as PPPEs permitiram seu rápido avanço, dado que o setor privado está agora profundamente enraizado no coração dos serviços públicos educacionais, em todos os níveis, desde a política e a pesquisa até a aprendizagem nas salas de aula (ROBERSTSON; VERGER, 2012, p. 1149).

De acordo com as visitas e com as entrevistas realizadas junto a professores/instrutores e coordenadores pedagógicos das entidades A, B e C, verificou-se que as mesmas foram, efetivamente, as “parceiras” que cumpriram com o previsto na Portaria nº 991/2008. Muito embora o termo de adesão assinado por instâncias do setor

⁸ Municípios que tenham uma população superior a 20.000 (vinte mil) habitantes (BRASIL, 2008).

⁹ Submetidos eletronicamente por meio do Sistema de Informações do Projovem Trabalhador – (SinProjovem), ambos devem ser aprovados por equipes técnicas do MTE, desde que respeitadas algumas exigências formais (BRASIL, 2008).

público atribuisse a estas todas as medidas atinentes ao Programa (BRASIL, 2008), foram as entidades do setor privado contratadas que tomaram as principais medidas para a execução do plano de implementação: intermediação de convênios e contratação de entidades executoras¹⁰; planejamento e oferta de cursos de qualificação; contratação e manutenção de equipe técnica; observância da frequência dos cursistas; inserção profissional dos jovens; elaboração de relatórios. Isso explica, em certa medida, o fato de o Projovem Trabalhador em Maceió ter tido três diferentes assinantes dos termos de adesão no período investigado: SRTE-AI, em 2008 e 2009; Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Qualificação Profissional (SETEQ), em 2010; e Secretaria Municipal do Trabalho, Abastecimento e Economia Solidária (SEMTABES), em 2011. As entidades contratadas para a implementação do Projovem em Maceió, ao contrário, atuaram ao longo desse período, independente do assinante do termo de adesão.

A análise documental de materiais da SRTE-AI, da SETEQ e da SEMTABES e do conteúdo das entrevistas indicou que havia, claramente, uma determinada divisão de trabalho para a implementação do Projovem em Maceió: aos órgãos públicos cabia o fornecimento de dados ao MTE, com base nas informações prestadas pelas entidades contratadas, sem interferência nas dimensões pedagógica e operacional do Programa. Tal divisão esteve presente desde o início das articulações para a preparação do plano de implementação para submissão ao MTE, conforme um dos entrevistados: “Essa preparação foi em Brasília, onde o gestor [público] convocou os representantes de cada entidade para tirar as dúvidas e acompanhar como [seria] o desenvolvimento do Programa junto ao sistema de controle” (COORD C).

Em um dos anos de implementação do Projovem em Maceió, o ente público responsável sequer vistoriou os locais de execução do Programa, como informou um dos coordenadores, quando perguntado sobre o que considerava que poderia ser melhorado na experiência do Projovem:

Ele [o Projovem] também tem que ter uma força, um apoio do [poder público], que nós não tivemos. [...] não tivemos uma visita de um gestor [público] para olhar se havia gente na sala, se tinha gente lanchando, não houve. Então, nós ficamos na esperança de que isso seja levado a sério para que [o Programa] tenha continuidade (COORD C).

Outro tipo de parceria identificado no caso analisado resultou da própria ação das entidades contratadas, sem iniciativa ou participação dos entes públicos. Visando o estreitamento dos laços com o mercado de trabalho, de modo a facilitar o objetivo de inserção dos jovens, tais entidades estabeleceram parcerias com outras do setor privado. Os depoimentos a seguir ilustram a situação:

¹⁰ Atribuições desempenhadas pela Entidade A, que foi selecionada como Entidade Âncora para realizar a primeira versão do Projovem no município de Maceió, em 2008.

[...] o único parceiro foi [uma empresa], que é uma casa de cosmético, [...] Eu, como professora fui atrás [...] para possibilitar outra formação. [...] para] que eles [os alunos] fossem ver a realidade do mercado que proporcionaria outros conhecimentos (PROF A).

Nós do curso de cabeleireiro, de serviços pessoais, por exemplo, fizemos algumas parcerias com algumas empresas de salão de beleza, daqui do município, onde conseguimos inserir. Na área de turismo, a mesma coisa repete-se. O [restaurante] foi um parceiro desde o começo, porque ele cedeu o espaço, a gente teve o espaço para dar as aulas e dali a gente inseriu tanto o pizzaiolo como garçõete, como auxiliar de cozinha. A empresa [salão de cabeleireiro] contratou pessoas nossas da área de serviço pessoal, [...] também [outros dois restaurantes] (COORD B).

A gente teve como parceiro [um supermercado], que mesmo com o seu grau de complexidade de entrevista, ele absorveu uma boa parte [dos alunos do curso], foi um parceiro que nós conseguimos trazer para dentro da qualificação, onde ele montou a sua estrutura de entrevista, lá dentro [do curso]. [...] ao todo foram 6 parceiros (COORD C).

Esse tipo de relação – parceria da parceria – explicita a transferência da responsabilidade do Estado com a execução das políticas para o setor privado, seja para as chamadas organizações públicas não-estatais (BRASIL, 1997), seja para entes com fins lucrativos. Fica claro que esse tipo de transferência

[...] se dedica a deslegitimar o papel do aparelho de Estado na execução de suas políticas. Isso se expressa já na separação entre a formulação e a execução das políticas públicas, com a proposição da necessidade de haver separação entre as chamadas agências formuladoras de políticas públicas [...] e as denominadas agências executoras e reguladoras (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 181).

A experiência do Projovem Trabalhador em Maceió colaborou para materializar o chamado “terceiro setor” do projeto de sociabilidade do neoliberalismo de terceira via, não obstante o fato de que três das seis entidades que desenvolveram o Programa apresentaram problemas em relação à aplicabilidade dos recursos, indicando que a fraude e a negociata, típicas do jogo do mercado, passam a integrar a gestão do fundo público. No caso investigado, isto significou a malversação de boa parte de mais de 14 milhões de reais¹¹ oriundos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) que foram destinados à execução do Projovem em Maceió, entre 2008 e 2011.

Entre o desemprego e a precarização do trabalho: a problemática (da) inserção profissional

¹¹ Valor estimado a partir de informações contidas nos relatórios de atividades do Programa em Maceió.

Em relação à inserção dos jovens qualificados no mercado de trabalho, a Portaria nº 991/2008, no inciso V do artigo 10, indica como uma das obrigações dos entes parceiros a seguinte: "promover as medidas necessárias para inserção no mundo do trabalho de, no mínimo, 30% dos jovens qualificados" (BRASIL, 2008), sendo previstas três modalidades de inserção, que devem ser documentadas e comprovadas: emprego formal; estágio ou Programa Jovem Aprendiz; formas alternativas geradoras de renda (BRASIL, 2008).

Mais do que uma cláusula contratual, a questão indica uma compreensão linear entre qualificação profissional e inserção produtiva dos jovens, fortalecendo o argumento de que a problemática do emprego é individual, ou seja, é o aspirante a um cargo no mercado de trabalho que deve reunir condições para tornar-se empregável. Tornada senso comum, tal compreensão foi identificada nas falas de alguns alunos entrevistados:

Tenho 30 anos. As pessoas foram anunciando que estava tendo curso no Lar São Domingos. Fui espontaneamente. [...] Porque assim, eu com 27 anos, já havia colocado currículos por todo canto, e não havia conseguido [emprego], então achei por bem me colocar a fazer um curso para eu me especializar [Alimentação]. Para o meu currículo, entendeu? (JOVEM B4).

Sim, [o curso] ajuda bastante pessoas que não sabem por onde começar, porque não têm condições financeiras, então não têm como dar o primeiro passo. Foi como aconteceu comigo, eu não sabia como dar o primeiro passo, devido a minha condição financeira, então o ProJovem veio... (JOVEM A2).

No período de 2008 a 2011, as entidades executoras do ProJovem Trabalhador em Maceió que foram consideradas neste estudo qualificaram 3.450 jovens e inseriram 1.098 deles; todas informaram o alcance da meta de inserção profissional, que ficou em cerca de 32% no total.

Apesar de as entidades executoras terem comprovado o cumprimento da meta de inserção profissional dos jovens por elas qualificados, foi significativo o descontentamento da maioria dos jovens que permaneceram sem ocupação, quase 70% deles. A esse respeito, alguns alunos entrevistados fizeram comentários; por exemplo:

[...] eu não consegui o emprego que eu queria, pois eu achava que ao terminar o curso eu iria conseguir um o emprego. Mas eu acho que menos de 10% daqueles jovens conseguiram um emprego (JOVEM C6).

Tinha curso para turismo, administração e de... Como é que chama? Curso de construção, só que eu escolhi para turismo. Eu pensava que iria à frente, iria a mais pelo turismo. Turismo, porque é algo que cresce muito, então eu pensava que iria crescer. E escolhi turismo, porque era para andar com os turistas, levá-los aos pontos mais bonitos. Assim, eu quis fazer para crescer mais. Não, consegui não (JOVEM C5).

Os trechos com depoimentos de expectativas e frustrações de alunos do ProJovem Trabalhador entrevistados, expostos nesta parte do texto, indicam que, em geral, os jovens

depositavam na política materializada no Programa a esperança de melhoria de sua qualidade de vida, através da garantia de um emprego depois do curso. São expectativas e frustrações próprias de jovens originários da periferia pobre da cidade de Maceió, filhos da pobreza, com pouca escolaridade, na sua maioria desempregados e vivendo em situação de vulnerabilidade social. Para cerca de 70% deles tal situação permanece. Menos que um resultado tímido, o quadro provoca a reflexão sobre os efeitos do insucesso na busca por uma inserção produtiva para esses jovens, visto que prevalece a crença – ideológica, no sentido de falseamento da realidade – na problemática individual do desemprego.

Quanto ao tipo de inserção viabilizada pelas entidades investigadas, a situação foi a seguinte: 25% foram inseridos no mercado formal de trabalho; 19% alcançaram ocupação como estagiários; 56% iniciaram alguma forma alternativa geradora de renda.

Com base nesses resultados, duas interpretações se colocam em disputa. A primeira, oficial, é a que considera o estágio como atividade produtiva formalizada, conforme indica a Portaria nº 991/2008 (BRASIL, 2008). Assim, as entidades A, B e C teriam alcançado um índice de 54% de jovens inseridos com alguma garantia de direitos sociais e trabalhistas. A segunda, ao contrário, identifica o estágio como uma prática precária, cujos supostos direitos materializam-se, de fato, como uma relação de trabalho em que a exploração material se exacerba: não há garantia de emprego e permite ao contratante a isenção de encargos sociais.

Os estudos de Souza (2014) sobre a prática do estágio ajudam a fundamentar esta segunda interpretação; o autor provoca a pensá-la como expressão do “fetiche da prática”, de modo que o estágio se perverte em “experiência de trabalho precário”. Embora a pesquisa de Souza (2014) aborde a realidade do ensino técnico na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, suas reflexões podem ser estendidas à realidade identificada na experiência do ProJovem analisada, visto que, no Programa,

[se] considera a prática profissional na empresa uma experiência superior à formação escolar e imprescindível à validação do conhecimento apropriado no ambiente escolar, independente das condições precárias em que a experiência de estágio se dá. Nessa perspectiva, os diversos problemas referentes ao estágio [...] não são considerados e, portanto, não solucionados, justamente por predominar a crença de que tal experiência é sempre positiva. Nestas condições, o empresariado encontra campo fértil para empregar força de trabalho jovem, minimamente qualificada, a baixo custo e em caráter temporário, sem qualquer compromisso com a formação desses jovens e, pior, com o consentimento ativo de alunos estagiários, docentes e gestores escolares (SOUZA, 2014, s.p.).

Assim, reconhecido o estágio como ocupação precarizada, 75% dos alunos do ProJovem Maceió foram inseridos em ocupações com pouca ou nenhuma garantia social ou trabalhista, seja na forma de estágio, seja em formas alternativas e autônomas de renda.

Diante disso, considerando as evidências relativas à inserção profissional, é possível afirmar que a investigação revelou que o ProJovem Trabalhador em Maceió, entre os anos de 2008 e 2011, promoveu “[...] uma inclusão cada vez mais degradada [na qual] se multiplicam as formas precárias de trabalho, muitas vezes sob a denominação de ‘trabalho autônomo’, gestor do próprio negócio ou empreendedorismo” (FRIGOTTO, 2010b, p. 427), contribuindo, dessa forma, para a manutenção da situação de vulnerabilidade social de uma legião de jovens.

A qualificação promovida pelo ProJovem Trabalhador: formação humana reduzida aos desígnios do mercado

Do ponto de vista pedagógico, os cursos afetos ao ProJovem Trabalhador seguem a metodologia dos arcos ocupacionais, os quais

[...] abrangem as esferas da produção e da circulação (indústria, comércio e prestação de serviço), garantindo assim um maior campo de atuação, visando aumentar as possibilidades de inserção ocupacional dos jovens (BRASIL, 2008, p. 27).

Na experiência analisada, entre 2008 e 2011 as entidades executoras do Programa em Maceió desenvolveram cursos de qualificação profissional afetos a 11 arcos ocupacionais: Administração; Agro Extrativismo; Alimentação; Arte e Cultura; Beleza e Estética; Construção e Reparos; Esporte e Lazer; Joalheria; Serviços Domiciliares; Serviços Pessoais; Turismo e Hospitalidade; Vestuário. Para a organização dos cursos, foi seguida a determinação da Portaria nº 991/2008 quanto à carga horária e à organização curricular. Assim, cada curso previu uma carga horária de 350 horas/aula, divididas entre 100 horas/aula de Qualificação Social e 250 horas/aula de Qualificação Profissional (BRASIL, 2008).

A distribuição da carga horária do item “Qualificação Social” obedeceu ao seguinte: inclusão digital em laboratório com acesso à internet – 40 horas/aula; Valores humanos, ética e cidadania – 10 horas/aula; Educação ambiental, higiene pessoal, promoção da qualidade de vida – 10 horas/aula; Noções de direitos trabalhistas, formação de cooperativas, prevenção de acidentes de trabalho – 20 horas/aula; Empreendedorismo – 20 horas/aula (BRASIL, 2008, p. 27-28). As entidades executoras A, B e C incluíram questões básicas de Português e Matemática articuladas aos conteúdos da “Qualificação Social”. Quanto ao item “Qualificação Profissional”, cada curso previu um rol de disciplinas afetas ao arco ocupacional do curso, com base em material pedagógico fornecido pelo Programa. Segundo os relatórios das entidades executoras e depoimentos de professores/instrutores e coordenadores pedagógicos entrevistados, as disciplinas desse item foram desenvolvidas em forma de oficinas e aulas que abordaram conteúdos teóricos e práticos, relativos ao arco ocupacional, sempre na perspectiva do mercado, além de

atividades denominadas de “ação social voluntária”, de modo a incentivar a prestação de serviços voluntários e sociais pelos jovens atendidos no Programa.

Todas as entidades executoras tinham Projeto Político Pedagógico (PPP), independentemente da participação da equipe pedagógica e docente. Tal PPP, elaborado à luz da Portaria nº 991/2008 do MTE, foi utilizado pelos professores como um norte para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, com certa flexibilidade e autonomia quanto ao uso de livros e outros materiais que pudessem contribuir com a formação dos jovens cursistas, na perspectiva de realizar os objetivos da política. Alguns depoimentos exemplificam esse processo: “Nós seguíamos todo roteiro do livro, do material que era dado a gente, nós passávamos todos aqueles conteúdos. Além do conteúdo dos livros, nós levamos palestras para o Lar” (COORD C); “Na verdade, eu não me embasei só na apostila de lá, não. [...] não somente me detive ao que tinha na apostila, que era muito pobre, precária, o que tinha lá era muito resumido (PROF B).

Apesar de ser prevista maior carga horária para o item “Qualificação Profissional”, os três segmentos entrevistados destacaram muito mais aspectos atinentes à “Qualificação Social”, com forte presença de conteúdos relativos a questões comportamentais. Algumas respostas à indagação sobre os conteúdos dos cursos ilustram a questão: “Todos [os conteúdos] foram relevantes, mas eu destacaria, nesse momento, a própria parte relacionada a como eles estariam se comportando na empresa” (PROF C); “Então, eu sempre começo por essa questão da formação do mercado de trabalho, quando eles virem atuar, o que é que o mercado de trabalho espera deles” (PROF A); “Eles ensinaram a ética [...], hoje eu sou muito mais reconhecida por conta do Projovem” (JOVEM 2).

Então havia propostas relacionadas à cidadania, ética, valores, temas que até então, eles não tinham conhecimento. Direitos e deveres do cidadão, eles passavam a ser sabedores dos seus deveres e seus direitos. [...] tudo isso favoreceu, sim, para um bom desempenho desse aluno, em torná-lo um cidadão ético (PROF C).

Eles ensinaram a ética, como ter uma boa aparência, como falar bem em público, como ser um bom vendedor, uma boa recepcionista, tanto é que eles faziam palestras e tudo para a gente treinar ao vivo, na frente dos colegas. Não era só aula. [...] tudo que eles nos passaram, nós fizemos nas entrevistas, então tudo que eu aprendi foi lá [no curso do Projovem] (JOVEM A2).

Diversos foram os depoimentos nessa direção, indicando que a “Qualificação Social”, além de restrita e limitada em relação ao “estoque de saberes” (RAMOS, 2002, p. 401), passou a valorizar a questão dos comportamentos que poderiam contribuir ou com o processo de adaptação dos trabalhadores ao mundo do trabalho formal, ou com a formação do trabalhador autônomo, empreendedor; de um modo ou de outro, prevaleceu a perspectiva do mercado.

Mesmo os conteúdos de caráter técnico careciam de base sólida para sua apreensão e seus objetivos foram elaborados por competências pessoais, tendo como referência as descrições da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), segundo o documento intitulado “Termo de Referência do ProJovem Trabalhador” (BRASIL, 2008d).

Identificou-se, a partir das fontes e dos depoimentos analisados, “[...] apropriações apressadas e limitadas”, típicas da noção de competências, que “[...] podem reduzir a educação profissional a práticas voltadas para formações restritas, [...] que aproximem a educação das tendências produtivas” (RAMOS, 2002, p. 403). Alguns depoimentos prestados nas entrevistas sobre os conteúdos afetos à “Qualificação Profissional” podem ilustrar este aspecto:

A aula de informática foi pouco tempo, foi uma semana só e não deu para aprender. Não tenho mais o que falar! [...] Montagem de mesa, atendimento, a gente foi conhecendo vinhos que nem tínhamos noção, como servir o cliente, teve muita coisa boa que eles ensinaram [professores do curso ProJovem], forrar mesa, trocar toalha sem precisar tirar uma. Foi bom (JOVEM A1).

Foram diversos [conteúdos]. Foi sobre o direito do trabalhador, o manuseio dos alimentos. E no emprego que eu consegui, foi sobre alimentos e eu ouvi falar sobre câmara frigorífica, onde se congelavam os alimentos, embalagem a vácuo. Foi bastante coisa, a professora falou tudo e lá [no emprego] a gente conseguiu ver (JOVEM B4).

E as aulas eram bem práticas mesmo, não eram só teóricas, não era aquela de repetir a mesma coisa todo dia. Ela [a professora] colocava a gente para fazer mesmo e para mim, assim, era tudo ao vivo e a cores, então por isso ficou mais fácil de aprender. E as professoras eram bem dinâmicas, bem legais, falavam para que nós aprendêssemos mesmo, não ficavam só naquela teoria (JOVEM A2).

Teve também a formação de cabeleireiro [...] corte masculino e feminino, escova, tintura, química, que são áreas distintas, mas que são interligadas por conta que é cabelo e também teve a oportunidade de ter manicure e pedicure e de depilador. Então, foi um curso completo (PROF A1).

[...] os principais assuntos, além de mercado, eram: controles administrativos; como se trabalhar um livro-caixa; como se formular uma planilha; como se trabalhar com vendas; assim o que mais teve destaque dentro do arco de administração foram esses temas. O arco de Turismo foi distribuído no curso de pizzaiolo, garçom, camareira e auxiliar de cozinha. E aí cada curso se detinha mais ao seu tema, por exemplo, garçom e auxiliar de cozinha fizeram muitas visitas técnicas em restaurantes, eles se voltaram muito para a prática, o tema foi mais a prática. Serviços Pessoais englobou tudo: foi cabelo; unha; estética. [...] eles [alunos] dizem que, graças ao professor, [...] eles hoje conseguem ser um bom profissional (COORD A).

Eu achei legal a motivação deles [do ProJovem], assim, além de ter o curso, tinha a bolsa, eles davam passagem, alimentação para quem não tinha condições financeiras para se deslocar, pois eu morava um pouquinho longe, isso incentivou. E as aulas eram bem práticas mesmo, não eram só teóricas, não era aquela de repetir a mesma coisa

todo dia. Ela [a professora] colocava a gente para fazer mesmo e para mim, assim, era tudo ao vivo e a cores, então por isso ficou mais fácil de aprender. E as professoras eram bem dinâmicas, bem legais, falavam para que nós aprendêssemos mesmo, não ficavam só naquela teoria (JOVEM A2).

Os depoimentos indicam que os conteúdos constitutivos do item "Qualificação Profissional", conforme esclarece Ramos (2002), partiram da análise do processo de organização do trabalho, objetivando a resolução de problemas a partir de ações práticas, segundo as necessidades do mercado de trabalho.

De acordo com estudos de Deluiz (2010) e Deluiz e Veloso (2012), as ações de formação orientadas pela noção de competências tendem a serem organizadas no formato de módulos e isso foi identificado no caso investigado. Esse tipo de organização, segundo os autores, segue as matrizes condutivista e funcionalista da aprendizagem. A respeito desse formato, implementado no Projovem Trabalhador, Deluiz e Veloso (2012) afirmam que

[...] o formato modularizado dos conteúdos é, em geral, perpassado por uma concepção oriunda do modelo de competências com enfoque nas matrizes condutivista e funcionalista, em que os conteúdos da análise ocupacional são transpostos linearmente para o currículo e os processos de aprendizagem ficam submetidos aos comportamentos e desempenhos observáveis na ação. (DELUIZ; VELOSO, 2012, p. 71).

A superficialidade que marcou o trato pedagógico dos conteúdos de caráter profissionalizante ajuda a compreender o fato de que cerca de um quarto dos alunos inseridos no mercado de trabalho o foram em atividades não afetas ao arco ocupacional do curso frequentado, conforme se constatou a partir da análise dos dados fornecidos pelas entidades em seus relatórios de execução. Por exemplo: "*Estou trabalhando, mas não na área do curso que fiz do Projovem. É em outra área diferente: Serviços gerais, limpeza. [Fiz] Administração, 2010, [...] mas eu gostei muito do curso*" (JOVEM B3).

Esta distância entre o curso frequentado e a ocupação alcançada sugere, no mínimo, três possibilidades interpretativas: a primeira, que a política de formação, materializada no Projovem Trabalhador, não é, necessariamente, o principal elemento contributivo para a inserção dos jovens, considerando que cada arco ocupacional trabalha conteúdos específicos, relativos ao mesmo; a segunda, que a qualificação pode ter contribuído com uma gama de aprendizagens interiorizadas nas experiências vividas durante o curso, tendo sido capaz de oferecer conhecimentos básicos e genéricos aos jovens para atuarem em diversas áreas e ocupações profissionais; por fim, a terceira possibilidade sugere maior coerência com as evidências da análise dos conteúdos dos cursos: as tarefas relativas à ocupação alcançada pelos jovens inseridos são bastante simples e exigem pouca ou nenhuma qualificação profissional prévia, bastando, para o desempenho das mesmas, um

restrito estoque de saberes (RAMOS, 2002) e disposição para a aprendizagem a partir da ação (DELUIZ; VELOSO, 2012).

À guisa de conclusão sobre o sentido social do Projovem Trabalhador em Maceió

O Projovem Trabalhador tem uma finalidade institucional clara: qualificar os jovens para inseri-los no mercado de trabalho. Neste estudo, a preocupação foi identificar o sentido social do Programa, considerando um caso específico, a partir da ação de entidades executoras e de seus partícipes: professores/instrutores, coordenadores pedagógicos e jovens cursistas. No trato das fontes, três categorias emergiram como aquelas que poderiam enfrentar a problemática norteadora do estudo: forma de execução, inserção profissional e qualificação profissional. Nas reflexões finais, o esforço é fazer a síntese das evidências, reconhecendo que tal síntese é marcada pela provisoriidade e destinada a estimular debates, tanto pelas contribuições que o estudo pode ter trazido como pelas lacunas que certamente carrega.

No caso analisado, identificou-se significativa convergência nos argumentos acerca dos aspectos positivos citados pelos entrevistados – fossem coordenadores, professores e jovens – em relação aos efeitos experimentados pela política de formação materializada no Projovem Trabalhador em Maceió. Tais argumentos podem ser assim sintetizados: predominância de assuntos relacionados à questão comportamental e às aulas práticas; organização e limpeza dos locais onde os cursos foram realizados; oportunidade oferecida às pessoas carentes de se prepararem para o mercado de trabalho; auxílio material oferecido aos jovens participantes, como a bolsa mensal de R\$ 100,00, o pagamento da passagem para quem residia a mais de um quilômetro e meio de distância do local do curso e o lanche fornecido diariamente. Alguns depoimentos são ilustrativos:

De início [o Projovem] é um desafio: formar, conscientizar, preparar um jovem para o mercado de trabalho, mas, assim, foi muito bom. Sim, [as expectativas] foram atendidas (PROF A1).

Inicialmente, estávamos com aquela expectativa de que o público, primeiro, não tinha escolaridade suficiente para o mercado, mas com o passar do tempo, com a conclusão da demanda, nós vimos que a maioria já estava com o segundo grau, daí foi possível atender às expectativas, porque muitos voltaram a estudar, outros conseguiram o primeiro emprego, e aqueles que estavam sem a qualificação necessária para ter outra oportunidade de mudar, recebeu (COORD C).

Eu acho que esse Programa, além do objetivo que era inserir o jovem no mercado de trabalho, foi bom também porque muitos jovens não tinham nada para fazer no horário oposto ao que estudavam, então já é um incentivo à educação (JOVEM C6).

Então eu acho que se tivesse mais vezes {o ProJovem}, se repetisse mais, ajudaria bastante. Melhor do que fazer viaduto! Porque você investindo em empregos as pessoas vão atrás, ocupam a mente. Os jovens ocupam a mente, saem mais das ruas, não fazem tanta coisa errada. Por que os jovens fazem coisa errada, por quê? Porque ficam com a mente desocupada (JOVEM A2).

Não obstante a continuidade da vida dos jovens em situação de vulnerabilidade, os sujeitos entrevistados sustentam a necessidade e o desejo de continuidade de ações no âmbito do Programa. Mas foi possível identificar elementos contraditórios – poucos e instigantes – nas interpretações dos sujeitos. Tais elementos estimulam a acreditar na possibilidade da problematização do perverso sentido social assumido por políticas públicas focalizadas e compensatórias, como é o ProJovem Trabalhador: “[...] há muitos jovens qualificados para pouca oferta do mercado de trabalho” (COORD C). Ou então, formulações mais provocativas e reveladoras, como a do Jovem B4: “O lanche [era um aspecto negativo]. Não era ruim, mas repetia muito a mesma coisa. Tinha maçã, suco... agora, repetia muito pão com queijo. Enjoava”.

Espera-se que o capítulo tenha evidenciado diferentes fundamentos e mecanismos da experiência do ProJovem Trabalhador analisada, que expressam a sua contraditória razão de ser: atenua riscos sociais, por meio da capacitação de jovens para o atendimento de exigências colocadas pelas mudanças no mundo do trabalho; ao mesmo tempo, desponta como esperança de tempos melhores para jovens que permanecem entregues à própria sorte, trilhando o percurso da vulnerabilidade social. Seria este o enjoativo “pão com queijo”, tomando-se a avaliação do Jovem B4 como metáfora?

Referências

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Aprova Termo de Referência e estabelece os critérios e as normas de transferência automática de recursos financeiros a Estados, a Municípios e ao Distrito Federal, relativos ao ProJovem Trabalhador – Juventude Cidadã. Portaria nº 991, de 27 de novembro de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 de nov. 2008d. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C812D3F9B2012014064A8049533CF/Portaria%20MTE%20n%C2%BA%20991%202008%20Atualizada%20Agosto%202013.pdf>> Acesso em: 27 dez. 2013.

BRASIL. Nota Técnica nº 02/2012 do MEC/SECADI / PROJOVEM URBANO. Equipe de Transição do ProJovem Urbano para o MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão SECADI/MEC. Brasília, 19 de janeiro de 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman> Acesso em 20 dez. 2013.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Presidência da República Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília, 1995. <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em 03 nov. 2014.

CÊA, Georgia S. S. A qualificação profissional como instrumento de regulação social: do PLANFOR ao PNQ. In: _____. (Org.). **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil**: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 1990. Cascavel: Edunioeste, 2007, p. 187-226.

DIEESE. **Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2010/2011**: juventude. 3. ed. São Paulo: DIEESE, 2011. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A333FE61F013341784DA03918/juventude.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2013.

MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital**: rumo à teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

NEVES, Lúcia. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NOVAES, Regina Célia Reyes et al. (Org.). **Política Nacional de Juventude**: diretrizes e perspectivas. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude: Fundação Friedrich Ebert, 2006. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05611.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2009.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança da educação mundial. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a12v33n121.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2013.

SOUZA, José dos Santos. **Estágio supervisionado ou experiência de trabalho precário?**. Blog do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS). Nova Iguaçu (RJ): GTPS, 23 de maio de 2014. Disponível em: <<http://trabalhopoliticaesociedade.blogspot.com.br/2014/05/estagio-supervisionado-ou-experiencia.html>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

Enviado em 16/11/2017

Aprovado em 30/11/2017

MEMÓRIAS, SABERES E SONHOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DO CAMPO

Simone da Silva Ribeiro¹
Darieli Daltrozo Ilha²
Luciana Pacheco Marques³

RESUMO: Este texto traz reflexões e questões a partir de uma proposta de pesquisa colaborativa na qual as narrativas autobiográficas de professoras do campo nos apresentam elementos sobre a docência, seja na forma como a exercemos seja como a descrevemos através das lembranças da infância e da escola. Assim, com foco nas histórias de vida destas docentes, atentamos para as tessituras possíveis na construção de conhecimentos neste contexto, cujo cenário é a Escola Municipal de Santa Bárbara, localizada no município de Miradouro/MG. Trazemos, para dialogar conosco, autores como Paulo Freire, Michel de Certeau e Boaventura de Sousa Santos que se entrelaçam às falas recheadas de memórias, saberes e sonhos das professoras.

Palavras-chave: Memórias – Construção de Conhecimentos – Formação Docente.

MEMORIES, KNOWLEDGE AND DREAMS IN THE CONTINUED FORMATION OF COUNTRYSIDE TEACHERS.

ABSTRACT: This text brings up reflections and questions developed from a collaborative research proposal on teachers' autobiographic narratives that work in the countryside which present us elements about teaching, whether in the form how we exercise it or whether in how

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Licenciada em Pedagogia. Atua como docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde coordena o Grupo de Pesquisa Educação, Culturas e Sustentabilidade, desenvolvendo projetos de pesquisa e extensão nos seguintes temas: educação e territorialidade, conhecimentos tradicionais, currículo e cotidiano escolar. E-mail: simonerib@gmail.com

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora; especialista em Gestão Escolar pela Universidade Castelo Branco e em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Santa Maria; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: darieli.ilha@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Especialista em Psicopedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora e Bacharel em Psicologia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Atua como Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde compõe o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e integra o Grupo Tempos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED). E-mail: luciana.marques65@gmail.com

we describe it by means of memories from childhood or from school. Thus, focusing on these teachers' life stories, we survey the possible dynamics of the construction of knowledge in this context, whose scenario is the Municipal School of Santa Bárbara, at Miradouro town, MG. We quote authors such as Paulo Freire, Michel de Certeau e Boaventura de Souza Santos to dialogue with these teachers' speeches filled of memories, knowledges and dreams.

Keywords: Memories – Knowledge Building – Teacher Training.

A caminhada afirma, lança, suspeita, arrisca, transgredir, respeita etc., as trajetórias que fazem. Todas as modalidades entram aí em jogo, mudando a cada passo, e repartidas em proporções, em sucessos, e com intensidades que variam conforme momentos, os percursos, os caminhantes (MICHEL DE CERTEAU, 1994).

Introdução

A experiência que iremos compartilhar baseia-se numa proposta de pesquisa colaborativa na qual nos propusemos a refletir a partir das narrativas de professoras acerca dos processos formativos, da produção de conhecimentos e dos elementos sobre a docência, de uma forma geral, no que tange como a exercemos e como a pensamos, através das lembranças da infância e da escola.

A Escola Municipal de Santa Bárbara, escolhida como *locus* da pesquisa, é uma das 7 escolas situadas em comunidades rurais do município de Miradouro/MG, cuja rede municipal de ensino conta com 12 escolas. Este município localiza-se na porção norte da zona da mata mineira e que, de acordo com o censo demográfico de 2010, tem uma população aproximada de 10 mil habitantes, majoritariamente aglomerados em pequenos povoados nos quais as principais atividades rentáveis são a agricultura e a pecuária, destacando-se a cultura do café.

A proposta de pesquisa foi construída com a participação dos pesquisadores e 14 profissionais da escola. Estes todos do sexo feminino, com idades entre 24 e 52 anos, predominantemente nascidas e criadas em Miradouro. Exceto por uma monitora de atividades complementares do horário integral da escola, as outras têm formação específica para o exercício docente, sendo duas formadas no Magistério, uma no Normal Superior, uma em Física e as demais em Pedagogia.

Em um processo de aproximação/diálogo foi se configurando o nosso objetivo/desejo em comum: o registro e a reflexão acerca da escolha das práticas pedagógicas forjadas no processo de construção da educação do campo no município e dos motivos que nos levam a elas. O desejo comum era a construção de um percurso investigativo que, além de construir conhecimentos acadêmicos, pudesse vitalizar o processo político-pedagógico vivenciado neste contexto escolar. Neste artigo trazemos um dos momentos desta caminhada, algumas reflexões a partir da nossa primeira Roda de Conversas. Quem eram as professoras? Estariam então, suas expectativas e sonhos em consonância com as expectativas e sonhos de seus alunos? Que lembranças guardam

de suas vivências escolares? Onde estão estas lembranças, estão latentes ou ocultadas pela estrutura de poder a que pertencem? O que pensam as professoras que trabalham na “roça” sobre a “roça”?

A experiência partilhada

Pensar sobre como se forma o professor é sempre um caminho de muitas encruzilhadas... Há aqueles que sempre sonharam com a docência e que relatam as “brincadeiras de escolinha” desde a infância, há também aqueles que não a desejavam, mas que, por motivos variados, foram levados a ela e acabaram descobrindo que o exercício de ser professor os completava. cremos que entre um polo e outro há tantas outras possibilidades de chegada ao magistério que não nos é possível descrever. Isso porque estamos apenas focando nas situações em que há uma relação de satisfação com a docência e, se olharmos também para aquelas nos quais, por opção ou por falta desta, a docência é exercida, mas sem nenhuma satisfação ou sonho, as possibilidades se multiplicam.

Neste contexto, partimos do pressuposto de que há inúmeras formas de se chegar à docência, mas a capacidade de sonhar é o que distingue a forma como ela será efetivada. A docência é eminentemente um lugar de conhecimentos e, portanto, de construir expectativas, de sonhar. Educar é acreditar num projeto, é ter metas para si e para o outro. Não se educa sem sonho, sonho que sempre envolve o outro. E não se é educado sem que se envolva no sonho de alguém...

O conhecimento [...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, 1983, p. 27).

Não há como investir em algo que não se acredita, não investir por inteiro, então, são nossas expectativas que se fazem presentes naquilo que desejamos aprender/ensinar. E ter a clareza de quais são nossos sonhos, ou seja, do que nos move enquanto sujeitos, dos conhecimentos que consideramos importantes e quais não consideramos é a base da reflexão sobre a forma como exercemos a docência.

Nós, professores e professoras, somos um dos poucos, senão os únicos profissionais, que chegam ao seu lugar de trabalho, à escola, já tendo passado pelo menos dezesseis anos imersos nela e isso nos marca. Todos têm uma memória da escola, mas, para os profissionais da educação, esta memória assume contornos de conhecimentos prévios e cada um de nós tem razões insuspeitas para retornar e permanecer neste lugar. Assim, trazer à tona as memórias do “tempo de escola”, para nós professores, é mais do que simples reminiscência, é pensar os saberes e fazeres da docência, tanto os que vivenciamos

enquanto alunos quanto os que vivenciamos como professores. Que lembranças guardamos e quais perdemos nesse retorno à escola? Como estas marcas que a escola nos deixou se refletem em nossos sonhos e nas nossas expectativas em relação à docência?

Entendemos, que a memória é uma construção de fragmentos representativos do passado: para Halbwachs (2004), por exemplo, toda memória é coletiva e se constitui um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros. Não lembramos de tudo que vivenciamos, mas guardamos aquilo que nos foi significativo e ao trazermos à tona, pode-se dizer que filtramos nossas lembranças, ativando aquilo que queremos, que nos é significativo. Segundo Matos e Senna (2011), não podemos impedir que certas lembranças aflorem, mas controlamos o que dessas lembranças sairão da esfera do íntimo, do privado, e ganharão vida própria no público.

Ativar lembranças e, mais do que isso, torná-las públicas requer uma aproximação, uma certa intimidade. E, para alcançar isso, é preciso que os participantes se respeitem, seja em uma roda de conversa ou em uma entrevista, pois o resultado depende da relação de amizade conquistada através do processo de aproximação e de construção das condições para a realização da pesquisa colaborativa, que pressupõe uma certa cumplicidade e a confluência de objetivos comuns entre nós – pesquisadores ligados à universidade e a escola. Durante este contato, foi-se construindo uma interação entre as equipes nas várias visitas e participações em reuniões e encontros de gestores e docentes.

A produção do conhecimento: verdades possíveis

Esta experiência de investigação nos possibilitou o contato com diferentes lembranças acerca da escola. As histórias contadas nas rodas de conversa nos mostraram que todas nós trazemos de nosso cotidiano escolar lembranças, imagens, vozes, leituras, manifestações de afeto ou de desafeto que nos remetem a um momento específico da vida presente ou passada: as lembranças boas, que nos fizeram felizes, nos fizeram rir e as não tão boas assim.

O lugar que a escola ocupou e ocupa em nossas vidas nos faz reconhecer que a escola, de uma forma ou de outra, nos marca e as marcas que ela deixa em nós podem, em certa medida, dizer muito de quem somos. Mas, como nos diz Freire (2000, p. 75), “a questão fundamental não está em que o passado passe ou não passe, mas na maneira crítica, desperta, com que entendemos a presença do passado em procedimentos do presente”.

As evidências de que o que aprendemos na escola foi muito além daquilo que estava previsto nos currículos prescritos ou nos planejamentos daqueles que foram nossos professores e professoras, nos possibilitam “(re)pensar” nossa prática pedagógica. Nossas memórias de escola nos mostraram que muitos saberes que precedem e tantas vezes

guiam, de forma insuspeita, nossas práticas, não estavam previstos, mas os colocamos em prática mesmo assim.

Nossas lembranças nos desestabilizam e nos fazem olhar de outro jeito para o que acontece todo dia e, de repente, perceber que havia algo ali, não visto anteriormente, é olhar para o mesmo e ver o diferente. E esta nova perspectiva pode ser o ponto de partida para construirmos a escola que sai da escola e se encontra com a vida. Enquanto restrita a si mesma, a escola faz pouco sentido, mas, quando inserida na vida de cada sujeito, ela é potencialmente revolucionária, ela muda a sociedade, não em um futuro, mas hoje, agora. “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

Minuciar reflexões sobre a docência (como a exercemos e como a pensamos através das lembranças escolares) traz a narrativa para um lugar central e denota a compreensão que temos de que o foco do conhecimento é o humano e suas ações. A perspectiva das histórias de vida muda o eixo do conhecimento, que deixa de focar nas coisas, para conhecer quem conhece as coisas, ou seja, as pessoas. Esse é um fundamento, conhecer as pessoas: tanto os outros, numa perspectiva de alteridade, quanto a nós mesmos. Como nos diz Santos (2006a), todo o conhecimento é autoconhecimento.

De certo modo, a aluna que fomos não ecoa na professora que somos? O que fomos sempre ecoa em nós, por mais distantes que estejamos dos muitos espaços e tempos que habitamos. Eles nos configuram, seja por contraste ou por afirmação.

Na crise dos fundamentos e diante do desafio da complexidade do real, todo conhecimento hoje necessita refletir sobre si mesmo, reconhecer-se, situar-se, problematizar-se. A necessidade legítima de todo cognoscente, doravante, seja quem for e onde estiver, deveria ser: não há conhecimento sem conhecimento do conhecimento (MORIN, 1999, p. 34).

Parece contraditório, mas realmente é fato que, no meio acadêmico, construir conhecimentos a partir de lembranças, apesar de terem importância singular na formação do sujeito, é algo que ainda sofre preconceitos e pelo qual precisamos reivindicar o reconhecimento.

Ao assumirmos as narrativas autobiográficas e memórias como processos de produção de conhecimento, está subjacente nossa concepção de que o conhecimento produzido é uma das verdades possíveis. Esta assunção nos leva a uma outra constatação, a qual toda reflexão pressupõe um posicionamento, uma consideração a partir de um lugar e o lugar de onde se fala, seja este explicitado ou não, interfere na forma e no conteúdo a ser estudado. O fato é que tanto o foco do estudo quanto os pesquisadores estão situados no tempo e no espaço, imersos em relações sociais, o que pode influenciar as reflexões a serem feitas.

Uma das falácias do pensamento moderno foi a tentativa de convencimento de que o mundo que a ciência *inventa* é o real. Essa *pseudoconcretude* e invariabilidade foram produzidas discursivamente e, mesmo sendo o tempo todo revista, reescrita e apagada, ainda é uma prerrogativa que uma determinada perspectiva de ciência continua tentando produzir: *um* discurso sobre *o* real. Assumimos a provocação do poeta Manoel de Barros (2003, p. 61) que diz que “Tudo o que não invento é falso” e, segundo Santos (2006a), o paradigma da ciência moderna está em crise e as condições sociais proporcionadas por essa crise são favoráveis à construção de um novo paradigma emergente, que não pode ser apenas científico, precisará ser também social, por isso o denomina “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”.

Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos e que nossas trajetórias de vida pessoais, nossos valores e crenças são parte do que conhecemos ou podemos conhecer (SANTOS, 2006a, p. 85).

Um conhecimento compreensivo e íntimo requer formas e métodos compreensivos e íntimos. Mas, como observa Certeau e Giard (2005, p. 341-342),

[...] conhecemos mal os tipos de operações em jogo nas práticas ordinárias, seus registros e suas combinações porque nossos instrumentos de análise [...] foram constituídos para outros objetos e com outros objetivos [...]. Nossas categorias de saber ainda são muito rústicas e nossos modelos de análise por demais elaborados para permitir-nos imaginar a incrível abundância inventiva das práticas cotidianas.

Para Certeau (1994), ao falarmos ou ao narrarmos, estamos praticando uma arte e essa produz efeitos. Assim, o narrar não seria um retorno à descrição, mas um ato que procura provocá-la, distanciando-se cautelosamente da realidade.

Memórias, saberes e sonhos

Procurando incitar a produção da arte de narrar, planejamos, juntamente com as professoras da escola Santa Bárbara, um encontro para conversar sobre as nossas vidas, de nossas experiências escolares até nossa trajetória profissional. Era um desafio enorme. Decidimos trazer para a roda de conversas uma brincadeira quase infantil. Propusemos a construção de um rio, o rio das nossas vidas.

Para isso, iniciamos colocando papéis e materiais de desenho no meio da roda enquanto falávamos para o grupo que imaginassem sua vida como se fosse um rio. Tem uma nascente e segue um curso que ora está turbulento ora mais tranquilo, estreito, enfim. Então, todas deveriam colocar o seu nome, a cidade onde nasceram e a data de nascimento na nascente do rio e também deveriam escolher partes do rio para representar (através de símbolos, desenhos, frases) momentos significativos de sua vida no ambiente escolar. Todo processo foi gravado em vídeo e transcrito para produção de documentos.

A escola nos recebeu com carinho e muita expectativa e o ambiente descontraído e de integração entre todos possibilitou o envolvimento na atividade e a descoberta de histórias destas mulheres que sempre estiveram ligadas ao campo. O sentimento de pertencimento a esse território cheio de significados foi o marco comum nos diferentes relatos de vida, bem como o orgulho da identidade de ser hoje uma professora de escola do campo. Para aquele momento cada trajetória foi longa, mas, assim como o caminho do rio utilizado na dinâmica motivadora, foi, em diferentes momentos, sinuosa, com pedras, quedas e percalços, mas também calma e tranquila.

Como protagonistas das suas histórias, apresentaram diferentes caminhos trilhados que culminaram na escola do campo que estão construindo: surgiram memórias da infância e da escola, carregadas de significados que permanecem vivos e influenciaram atitudes e decisões, inclusive a de tornar-se professora.

Tive uma professora que me marcou muito... que talvez fez eu ter esse sonho de ser professora um dia (FERREIRA, 2015).

Meu primeiro marco foi a minha professora de primeira série. Graças a Deus ela tá viva. Eu acho ela uma gata, muito bonita, bacana. Eu pus ali um marco, e uma estrela, porque ela é minha estrela. Desde quando eu estudei com ela eu decidi que eu seria professora. É a Raquel, do Joaquim. Tem coisas, passagens, que eu lembro como uma brincadeira da cadeira. A gente fez um festival da escola e na brincadeira da cadeira eu ganhei, eu sempre fui, apesar de hoje não ser, era muito magrinha... Eu era mais magrinha do que ela, e eu ganhei na dança da cadeira e eu lembro que ela chegou assim, me pegou no colo, me abraçou, me jogou pra cima sabe?! São coisas que ficaram marcadas, e quando eu passei pra segunda série, ela foi na fila e falou com a minha professora, da segunda série, cê cuida dessa menina tá? Que ela vai longe... (VALENTE, 2015).

Algumas tiveram a experiência de estudar em escola urbana quando crianças, mesmo morando no campo, e enfrentaram as dificuldades inerentes à escassez e ao abandono ao qual eram relegadas as comunidades rurais.

Em Miradouro era difícil para estudar. De primeira a quarta série não tanto porque tinham as escolas rurais. A Rosilene, sabe, foi minha professora, tinha que andar de bicicleta, não tinha carro, depois fui morar com minha avó bem distante, eu queria muito estudar, mas as pessoas falavam: se eu fosse você não faria isso, são muitas barreiras, mas eu consegui. Ingressei na faculdade formei em Pedagogia e hoje é uma realização estar trabalhando como professora (ALVES, 2015).

Apesar dos desafios, ir para a escola era um momento de reencontro, de diversão, uma vez que o trabalho era comum desde a infância e muitas vezes os amiguinhos moravam distantes, portanto, a escola, fora de sua característica formal e sua disciplina tão rígida na época, significava para as crianças o “ser criança”. O longo trajeto de casa à escola era marcado de doces momentos de brincadeiras e aventuras. A hora do recreio era um vento

de alegria que soprava nos rostinhos que corriam para brincar. “Era muito longe. Mas eu tinha aquele prazer de ir pra escola, encontrar com os colegas e brincar” (DORES, 2015).

Outras histórias elucidaram as limitações de se iniciar a carreira nas escolas do campo de outros tempos - e em alguns locais ainda hoje - onde uma ou duas professoras desempenhavam todos os papéis na escola.

Eu e minha amiga Dorinha começamos juntas lá na Serrania. Quando eu cheguei lá, era uma dificuldade enorme, muito distante. Como eu ia trabalhar? Como eu ia começar? Não tem tudo isso que temos hoje. (...) Diretora era eu e a Dorinha era minha supervisora e eu era supervisora dela. As turmas eram multisseriadas. Eu dava aula pro pré, primeiro e segundo. Dorinha pegava o terceiro, o quarto e o quinto. Então a gente tinha que trocar entre a gente e não tinha essa troca boa que temos hoje (MELLO, 2015).

Entretanto, mesmo em meio a tantos desafios, essas professoras resistiram e relatam o quanto o trabalho em equipe as motivou para continuar, realizar, superar e sonhar.

Então quando eu cheguei aqui eu vi meu desafio. Qual é meu desafio?! É estudar... (risos). Estudar! Mas não é porque eu preciso do diploma não! Não é que eu sei muuuuito não! Mas eu aprendi muito! Eu aprendi lááá com as pedras até eu chegar aqui! Passei por outras escolas, eu já cheguei aqui, onde eu fui bem-vinda... Primeiro ano que eu trabalho aqui... Me apoiam, o supervisor me apoia, minha diretora faz tudo que pode também! (MELLO, 2015).

No terceiro eu coloquei essa realização de sala de aula, porque com a equipe que a gente tem aqui, graças a Deus dá pra fazer um trabalho bom, porque a gente precisa de ajuda, sempre tem alguém pra apoiar. E quando a gente melhora a gente vê o resultado né? Por que se você faz um trabalho, a Luceni mostra pra todo mundo. Às vezes nem fala com a gente, mas só dela tá mostrando pra outra pessoa, você sente que você... Fez né? Certo, que você tá no caminho certo (FREITAS, 2015).

As palavras de reconhecimento da professora Valquíria para com sua colega Rosilene, que a incentivou a estudar e também a fazer outras atividades na escola, mostram um saber indispensável ao trabalho docente: incentivo, companheirismo, demonstrações de amor e afeto, enfim, a humanização das relações. Veja: “Eu acho que você me ensinou a fazer... Você me colocou assim ‘Você sabe fazer, eu confio em você, você vai fazer...’ Porque assim eu sei que eu sei fazer...” (MELLO, 2015).

Experiência semelhante foi compartilhada pela professora Fabiana: a importância do apoio e do auxílio no momento inicial da carreira do magistério, que é marcado pelos medos, inseguranças, mas também por expectativas e sonhos de que as suas ações enquanto professora poderiam marcar positiva ou negativamente a vida de muitas crianças. Veja: “[...] só que eu tive muita ajuda. Teve muitas pessoas importantes, que me ajudaram muito... Alguns estão aqui... Aliás, todas elas hoje fazem parte da minha vida agora né?!” (PEREIRA, 2015).

Para essas professoras, há um significado especial na escolha da docência como profissão. Um sentido de valorização, de pertencimento, de mudança na vida de outrem, de realização.

O trabalho, eu coloquei a palavra trabalho, porque através do trabalho, é... com ele eu estou realizando sonhos pra minha vida né? (DORES, 2015).

O que eu gosto realmente é de ser professora. Faço com amor, com prazer, é lógico que a gente erra, têm falhas, né? Nem tudo sai perfeito, mas eu tento fazer o melhor possível (FREITAS, 2015).

As experiências das rodas criaram um ambiente intenso de diálogo, inclusive para extravasar descontentamentos, frustrações, indignações, além de anseios e projetos de futuro, pessoais e profissionais, como construir novos saberes junto com as pessoas valorizando o conhecimento que cada uma trazia consigo.

Sabedoria, plantar essa semente... eu volto muito para o conhecimento. Eu tenho lido muito e tenho conversado com muitas pessoas antigas, pessoas mais velhas aqui da comunidade, que quando a gente fala em sabedoria, a quantidade de coisas boas que esse povo tem pra passar pra gente. Desde aquele matuto lá da roça até um profissional, uma supervisora de escola. Então cê pode comparar, o que você aprende com o matuto é tão importante do que quando eu aprendo com a Roseli aqui na escola. Então essa sabedoria aí é uma coisa que eu tenho aprendido com o povo, com as companheiras de trabalho (OLIVEIRA, 2015).

Estes são alguns fios que trouxemos para que se formem os tecidos da rede de interações que enriquecem a identidade da escola e fortalecem os laços de confiança e amizade entre as professoras. As memórias e os conhecimentos construídos ao longo de uma jornada são ressignificados, beneficiados e ampliados com as trocas.

Tecendo conclusões e reflexões: os aprendizados possíveis

O caso aqui descrito permitiu uma profunda reflexão sobre os processos escolares que marcaram a vida das professoras, os quais permitiram que elas se tornassem as pessoas e profissionais que são hoje, com desejos de um mundo melhor.

Eu quero muito que o mundo seja um lugar melhor, que as pessoas respeitem umas às outras e tratem melhor umas às outras, com amor. Que assim a gente vai ter um mundo melhor, com menos violência, menos guerra. E pra ter um mundo melhor a gente tem que começar primeiro... Dentro da escola! (JOÃO, 2015).

A reflexão decorrente da atividade forneceu subsídios para novos planejamentos e planos de ação para a escola, pois as histórias trouxeram à tona as memórias da escola e da educação rural de outrora, os erros que não devem ser repetidos e quais os desafios para a escola do campo dos dias atuais. Ao rememorar e refletir sobre práticas pedagógicas, as professoras destacaram a relevância de fazer da realidade das

comunidades rurais uma fonte de trabalho, pesquisa e construção de conhecimento, tanto para elas quanto para os alunos. Num outro sentido, fortaleceu o vínculo entre o grupo, promoveu a identidade de ser professora de uma escola do campo e também denotou a importância do trabalho em equipe e a motivação pessoal para dar continuidade aos projetos individuais e coletivos.

Numa análise mais ampla, podemos dizer que, a partir destas experiências, estão sendo explicitados outros conhecimentos que foram marginalizados durante muito tempo, considerados insignificantes numa sociedade urbana e industrial. Ao dar visibilidade a vozes que foram silenciadas, um paradigma histórico está sendo redesenhado, os saberes do campo e, em especial, das professoras, que também são sujeitos desse espaço, estão aparecendo e podem configurar uma nova maneira de ver esses sujeitos e esse cenário.

As histórias contadas podem parecer muito simples, pequenas coisas que foram compartilhadas nas rodas, pequenos fragmentos da complexidade que são nossas histórias de vida, mas nos permitem perceber as dinâmicas que as possibilitaram e a forma como foram enredadas. Esses pequenos acontecimentos que, como táticas, podem ter sido resultado do imprevisível, do incontrolável, do diverso, do singular e, como tal, podem não tornar a acontecer da mesma forma, podem, entretanto, atribuir sentidos às experiências compartilhadas, criando possibilidades de modificar as nossas redes de conhecimentos. Como nos diz Giard (2005, p. 220, grifos nossos), é preciso

[...] aceitar, como dignas de interesse, de análise, de registro, estas *práticas comuns tidas como insignificantes*. Aprender a olhar estas *maneiras de fazer, fugitivas e modestas*, que são frequentemente o único lugar possível de inventividade do sujeito: invenções precárias sem nada que as consolide, sem língua que as articule, sem reconhecimento que as eleve; misturas submetidas ao peso das dificuldades econômicas, inscritas na rede das determinações concretas.

E o espaço de socializar estas “maneiras de fazer, fugitivas e modestas” é aquele que se constrói na interação, na conversa, nos registros e nas reflexões e discussões destes. Isso forma professoras! Pelo menos as que serão capazes de criar e recriar suas próprias teorias e práticas.

O conhecimento [...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, 1983, p. 27).

Por outro lado, a experiência de estarmos juntos numa roda de professoras, compartilhando experiências e saberes, nos fez perceber que não há como investir em algo que não acreditamos, investir sem estarmos inteiros, sem o sonho que nos move. A

ecologia de saberes se assenta na pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles.

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Como não há ignorância em geral, as ignorâncias são tão heterogêneas, autônomas e interdependentes quanto os saberes. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento e a ocultação de outros e, em última instância, a ignorância destes (SANTOS, 2006b, p. 157).

A experiência da roda de conversas trouxe mais uma ferramenta de capacitação ao grupo de professoras, visto que conseguiram articular as diferentes histórias que convergiram num ponto comum: que educação se pretende para os sujeitos que vivem no campo, sua escola, benefícios e dificuldades de viver ali. E, permeada pela subjetividade e emoção vivida por cada professora, este exercício criou um ambiente de respeito mútuo e de busca coletiva de soluções e forças para seguir trabalhando no que se acredita, no sonho de cada uma e nos sonhos que sonham juntas.

Referências

ALVES, Flávia Maria Machado. **Roda de conversa** [24, out., 2014]. Coordenador da Roda de Conversas: Douglas Tomácio Lopes Monteiro. Arquivo audiovisual do projeto “A educação básica do campo na escola pública e a participação dos movimentos sociais do campo nas práticas escolares e não escolares na cidade de Miradouro” - MG. UFJF, 2015.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** – Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de e GIARD, Luce. Uma Ciência Prática do Singular. IN: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2. morar, cozinhar. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 335-343.

DORES, Maria das. **Roda de conversa** [24, out., 2014]. Coordenador da Roda de Conversas: Douglas Tomácio Lopes Monteiro. Arquivo audiovisual do projeto “A educação básica do campo na escola pública e a participação dos movimentos sociais do campo nas práticas escolares e não escolares na cidade de Miradouro” - MG. UFJF, 2015.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FERREIRA, Elisiane Aparecida de Oliveira. **Roda de conversa** [24, out., 2014]. Coordenador da Roda de Conversas: Douglas Tomácio Lopes Monteiro. Arquivo audiovisual do projeto “A educação básica do campo na escola pública e a participação dos movimentos sociais do campo nas práticas escolares e não escolares na cidade de Miradouro” – MG. UFJF, 2015.

FREITAS, Eva Maria da Conceição. **Roda de conversa** [24, out., 2014]. Coordenador da Roda de Conversas: Douglas Tomácio Lopes Monteiro. Arquivo audiovisual do projeto “A educação básica do campo na escola pública e a participação dos movimentos sociais do campo nas práticas escolares e não escolares na cidade de Miradouro” – MG. UFJF, 2015.

GIARD, Luce. Artes de Nutrir. IN: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2. morar, cozinhar. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 211-234.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

JOÃO, Maria. **Roda de conversa** [24, out., 2014]. Coordenador da Roda de Conversas: Douglas Tomácio Lopes Monteiro. Arquivo audiovisual do projeto “A educação básica do campo na escola pública e a participação dos movimentos sociais do campo nas práticas escolares e não escolares na cidade de Miradouro” – MG. UFJF, 2015.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. História Oral como fonte: problemas e métodos. **Historiae**, Rio Grande, v. 2, n. 1, p. 95-108, 2011.

MELLO, Walkíria Vita de. **Roda de conversa** [24, out., 2014]. Coordenador da Roda de Conversas: Douglas Tomácio Lopes Monteiro. Arquivo audiovisual do projeto “A educação básica do campo na escola pública e a participação dos movimentos sociais do campo nas práticas escolares e não escolares na cidade de Miradouro” – MG. UFJF, 2015.

MORIN, Edgar. **O método 3: a consciência da consciência**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.

OLIVEIRA, Luceny Ribeiro de Freitas. **Roda de conversa** [24, out., 2014]. Coordenador da Roda de Conversas: Douglas Tomácio Lopes Monteiro. Arquivo audiovisual do projeto “A educação básica do campo na escola pública e a participação dos movimentos sociais do campo nas práticas escolares e não escolares na cidade de Miradouro” – MG. UFJF, 2015.

PEREIRA, Fabiana de Oliveira Campos. **Roda de conversa** [24, out., 2014]. Coordenador da Roda de Conversas: Douglas Tomácio Lopes Monteiro. Arquivo audiovisual do projeto “A educação básica do campo na escola pública e a participação dos movimentos sociais do campo nas práticas escolares e não escolares na cidade de Miradouro” – MG. UFJF, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. **Gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006b.

VALENTE, Rosilene Aparecida. **Roda de conversa** [24, out., 2014]. Coordenador da Roda de Conversas: Douglas Tomácio Lopes Monteiro. Arquivo audiovisual do projeto “A educação básica do campo na escola pública e a participação dos movimentos sociais do campo nas práticas escolares e não escolares na cidade de Miradouro” – MG. UFJF, 2015.

Recebido em: 18/08/2017

Aprovado em: 10/09/2017



RESENHAS

A FÁBRICA DA EDUCAÇÃO: da especialização taylorista à flexibilização toyotista

Por: Célia Cristina Pereira da Silva Veiga¹

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. *A Fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo, Ed. Cortez, 2017. 117 p.

A obra *“A Fábrica da Educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista”* relaciona dinâmica da gestão do trabalho e da produção desenvolvida pelos regimes de acumulação fordista-taylorista e toyotista à determinada concepção de educação deles decorrentes.

Ambos os autores são nomes importantes no estudo da Sociologia do Trabalho. Ricardo Antunes é professor titular de sociologia da UNICAMP, autor de *“Os Sentidos do Trabalho”*, editado pela Boitempo, dentre tantos outros, e Geraldo Augusto Pinto é professor de Sociologia da UTFPR, autor do livro *“A Organização do Trabalho no Século XX”*, editado pela Expressão Popular. O aprofundamento teórico dos autores permite uma abordagem clara e abrangente do conceito de trabalho em suas múltiplas interfaces. Para isso, os autores partem de uma perspectiva materialista histórico-dialética que permite a compreensão da relação trabalho/educação a partir das categorias: concreticidade, totalidade, historicidade, praxidade, cientificidade e complexidade.

O texto foi organizado em oito capítulos, sendo o primeiro capítulo dedicado à conceituação de produção e trabalho alienado, alinhando a relação entre economia e política como determinantes e determinadas para compreensão da história humana. Nos

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia por esta mesma Universidade. Atua como professora substituta do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ. É Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho, Política e Sociedade (GTPS). E-mail: celiacveiga@gmail.com



capítulos dois, três e quatro, os autores descrevem o sistema taylorista e o sistema fordista, separadamente, até à organização do sistema taylorista-fordista na produção fabril. O capítulo cinco foi destinado ao desenvolvimento do sistema toyotista adotado para organização da empresa “enxuta e flexível”, como novo modelo para gestão da produção. Nos capítulos seis e sete foram relacionadas as concepções de educação alinhadas a cada um dos modelos de gestão: educação utilitarista e especialista para gestão taylorista-fordista e educação flexível e multifuncional “liofilizada” para gestão toyotista. No último capítulo, uma espécie de nota conclusiva, os autores apresentam outra possibilidade de educação como alternativa para as concepções de educação apresentadas. A “outra educação” possível é humanista, omnilateral, emancipada e livre, que serve para uma “escola de liberdade”.

O ponto de partida argumentativo utilizado pelos autores é a concepção de trabalho alienado que compreende os fenômenos do estranhamento e da exteriorização e se processa em quatro momentos: na ausência do autorreconhecimento do trabalhador no produto; na ausência de realização do trabalhador no trabalho; na ausência de autoconhecimento do trabalhador em sua individualidade e na ausência de reconhecimento do trabalhador no que diz respeito à sua humanidade. Esse trabalho alienado perverte a possibilidade de atividade produtiva consciente que é vital e essencial à própria condição de humano, tornando-a apenas meio de subsistência. Seguindo tal perspectiva, o trabalho alienado e “desantromorfizado” produz desumanização dos indivíduos.

A produção de riqueza na sociedade capitalista advinda da extração da mais-valia do trabalho excedente está fundamentalmente sistematizada na alienação. Para isso, o desenvolvimento da racionalização do processo produtivo contraditoriamente não parte da atividade racional do próprio trabalhador, mas, exatamente, da alienação desse. A racionalização é realizada pela gestão do trabalho a partir de organização realizada por agente externo e imposta ao trabalhador. Como se a consciência do trabalhador fosse tomada por ente externo para exercer o controle de seu corpo para organização de movimentos necessários à otimização dos processos para extração máxima da mais-valia. Isso depende da total submissão humana no processo de trabalho, para o quê sua consciência pouco vale, por isso, o taylorismo evoca a ideia de “gorila amestrado” como perfil adequado à produção e o fordismo aciona a ideia de mecanização dos movimentos do trabalhador no processo de produção. Na transição do modelo taylorista-fordista para o toyotista o processo de submissão do trabalhador é intensificado, pois não parte apenas do controle dos movimentos do corpo, mas da promoção de certa pedagogia política para captura da consciência humana em favor do capital. Nesse modelo de gestão do trabalho, a alienação é “mais interiorizada, ainda mais complexificada” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 74).

O processo de racionalização do trabalho iniciado no modelo de gestão taylorista-fordista e complexificado no modelo toyotista explicita a demanda de educação para o trabalho. Enquanto o modelo taylorista-fordista concebe uma educação especializada e fragmentada, separando teoria e prática sob a perspectiva tecnicista e profissionalizante, o modelo toyotista concebe a flexibilidade como ponto de partida para multifuncionalidade necessária à máxima subsunção do trabalhador ao sistema de produção e reprodução da vida material sob a perspectiva generalista de formação enxuta, “volátil, superficial e adestrada” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 104). Embora, a educação do trabalhador no sistema do capital seja, necessariamente, utilitarista e pragmática, interessada em fazer do trabalho uma mercadoria adequada à extração máxima de lucro, a complexificação da concepção de educação oriunda da transição entre os modelos de gestão do trabalho transcende da fragmentação à flexibilização. E o que pode ser maior submissão que a flexibilidade total? Nesse sentido, a educação para o trabalho necessária à manutenção do sistema capitalista é instrumentalizada pelas exigências empresariais e “não poderá desenvolver um sentido humanista e crítico, que deve singularizar as *ciências humanas*; ao contrário, poderá concebê-las como decalque das *ciências exatas*, como um prolongamento residual quiçá desnecessário” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 104 – *grifo do autor*).

Um ponto alto da Obra consiste na escolha do tema e na epistemologia que serviu de perspectiva teórica e metodológica da análise, o que permitiu uma abordagem objetiva acerca da relação entre modelos de gestão do trabalho e da produção surgidos no desenvolvimento do sistema do capital no último século e da educação adequada a eles. Outro ponto alto consiste no resgate conceitual do trabalho alienado, na descrição pormenorizada dos modelos taylorista, fordista e toyotista, a partir de seus teóricos, e na crítica apresentada a esses modelos de gestão do trabalho e da produção. Entretanto, mereceria uma atenção um pouco mais ampliada a crise orgânica do capital que impulsionou a recomposição burguesa e desencadeou o desenvolvimento de um conjunto de estratégias para recuperar as bases de acumulação corroídas pelo esgotamento do modelo de desenvolvimento taylorista-fordista, o que gerou as condições objetivas e subjetivas para o modelo de desenvolvimento flexível do capital se estruturar. Para esta abordagem, foi dedicado apenas o primeiro parágrafo do capítulo cinco e, pela relação intrínseca da crise orgânica do capital com o surgimento do modelo de desenvolvimento flexível, seria pertinente aprofundar um pouco mais tal abordagem. Todavia, esta lacuna não compromete o conteúdo da obra.

Embora os autores não tenham esclarecido sua escolha pelo título “*A fábrica da educação*”, é fato que a relação trabalho/educação está evidente em sua escolha. Nesse aspecto, a relação entre estrutura e superestrutura, entre produção e reprodução social da vida material e entre conflito de classe e hegemonia como elementos da práxis

alinham a compreensão dos autores acerca do desenvolvimento de modelos de gestão fabril e sua relação com o desenvolvimento de concepções de educação para sociedade capitalista.

Justamente por ser um texto enxuto, de linguagem simples e, ao mesmo tempo, com profundidade analítica, “*A fábrica da Educação*” oferece ao leitor uma relevante contribuição à compreensão da relação trabalho/educação na sociedade capitalista contemporânea, provocando a reflexão acerca das contradições presentes nesse processo. Um texto claro, estruturalmente lógico e bem organizado, de modo que possibilita ao leitor o estabelecimento de relações precisas entre os movimentos no mundo do trabalho e no mundo da escola, deixando evidente que se tratam de um mundo só, o da produção e da reprodução social da vida material no capitalismo.

Além disso, a bibliografia utilizada é composta por teóricos importantes da Economia Política, da Sociologia e da Educação, possibilitando maior aprofundamento e suporte analítico no desenvolvimento do texto, permitindo ao leitor perspectivas concretas de ampliação de seu conhecimento a partir dos itinerários argumentativos ali apontados. Desse modo, a obra pode servir como importante instrumento na formação de nível superior na área de ciências humanas, em geral, e na educação, em particular. Para pesquisadores, docentes de ensino superior, graduandos e pós-graduandos que desenvolvem análises críticas na área da sociologia do trabalho, de trabalho e educação e de gestão de pessoas, “*A fábrica da educação*” certamente será uma leitura pertinente que abrirá novos horizontes para a compreensão da formação humana no capitalismo, bem como para a construção de perspectivas alternativas para elevar as condições de acesso dos trabalhadores ao conhecimento acumulado e suas tecnologias.

Enviado em 19/11/2017

Aprovado em 22/11/2017