

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**MESTRADO ACADÊMICO**

ESCOLA PRECÁRIA: CONTRATOS TEMPORÁRIOS, TERCEIRIZAÇÃO NA ESCOLA  
PÚBLICA E AS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA.

NOME: GUILHERME STÜRMER LOVATTO  
ORIENTADORA: MARISTELA DA SILVA SOUZA

SANTA MARIA  
2019

GUILHERME STÜRMER LOVATTO

**ESCOLA PRECÁRIA: CONTRATOS TEMPORÁRIOS, TERCEIRIZAÇÃO NA ESCOLA  
PÚBLICA E AS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DAS PROFESSORAS  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA.**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA COMO REQUISITO  
PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE  
MESTRADO.

Orientadora: Maristela da Silva Souza

SANTA MARIA

2019

AUTORIZO A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Maria**

Lovatto, Guilherme Stürmer. Escola Precária: contratos temporários, terceirização na escola pública e as implicações no trabalho das professoras de educação física. / Guilherme Stürmer Lovatto. - Santa Maria, 2019. 155 p.

Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maristela da Silva Souza

1. Mundo do Trabalho. 2. Precarização do Trabalho. 3. Contrato Temporário. 4. Professora Educação Física.

Guilherme Stürmer Lovatto

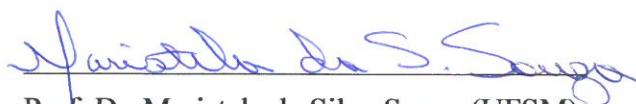
**Escola Precária: contratos temporários, terceirização na escola pública e as implicações no trabalho das professoras de educação física.**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA COMO REQUISITO  
PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE  
MESTRADO.

Santa Maria, 30 de Outubro de 2019.

Aprovado em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_


**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Maristela da Silva Souza (UFSM)



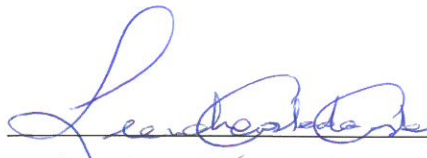
Julgamento



Prof. Dr. Laura Souza Fonseca (UFRGS)



Julgamento



Prof. Dr. Leandra Costa da Costa (UFSM)



Julgamento

*“ontem a gente estremeceu  
você  
mais ainda  
o que o sistema faz é  
desumano a professora  
recusou-se arrancando  
a própria vida  
havia mais crueldade institucional na  
escola do que ensinamentos  
o trabalho transformado em salários  
congelam nossa sensibilidade  
e é incrível a naturalidade com o fato  
de pessoas tornando-se coisas  
vejo que confia em outro lance vejo  
como seus olhos abrem quando  
descreve sobre a paixão  
em dar aulas, em ser a pessoa  
responsável por oferecer mapas de  
voo  
pra passarinhos e borboletas  
não foi uma escolha errada  
concluimos  
escolhas são escolhas e dependem  
do amor que erguemos com elas*

*lembra quando o menino disse pra  
turma que você era poeta?  
e você é poeta  
incrivelmente poeta, professora  
na comuna de Oaxaca em dois mil e  
seis los maestros ensinaram nas ruas  
a fome de aprender  
e a necessidade de compartilhar  
as ondas radiofônicas espalharam um  
poquito de tanta verdade  
los maestros valientes como você  
vivem inventando desserviços para  
arruinar o sistema  
e isto  
é uma das coisas mais lindas que  
existe  
descobrir geografias inteiras pra  
derrubar castelos  
acho que levarei você por toda minha  
vida acho que levo você por minha  
vida  
acho que você mora dentro de meu  
peito e dois corpos ocupam o mesmo  
espaço  
certeza  
que há mais coragem nisto do que  
ciência.”*

***Los Maestros – Pedro Bomba***

LOVATTO, S. Guilherme. Escola Precária: contratos temporários, terceirização na escola pública e as implicações no trabalho das professoras de educação física [Dissertação]. Santa Maria: Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria; 2019.

## RESUMO

Com este trabalho, objetivamos apresentar o movimento de precarização do trabalho das professoras de Educação Física do Rio Grande do Sul a partir da precariedade do Mundo do Trabalho. Utilizando como método o Materialismo Histórico e Dialético, retomamos a constituição histórica da categoria docente em um país de capitalismo dependente e periférico como o Brasil, no qual a precariedade assume um traço estrutural das relações de trabalho. Evidenciamos como a forma de contratação temporária intensifica a precarização do trabalho docente e da escola pública no atual período produtivista da educação brasileira, no qual as contrarreformas estruturais ao alterarem substancialmente o estatuto social do trabalho brasileiro, aprofundam o capitalismo de plataforma e a precariedade. Analisamos como as mudanças no Mundo do Trabalho subordinam a especificidade do trabalho educativo a lógica de acumulação de capital e como se materializam a partir da Base Nacional Curricular Comum e das propostas pedagógicas neotecnicistas e baseadas em competências, como a do não-lugar da Educação Física, configurando um novo tipo de professora e de intelectualidade pedagógica.

**Palavras Chave:** Mundo do Trabalho; Precarização do Trabalho; Contrato Temporário; Professora Educação Física

LOVATTO, S. Guilherme. Precarious School: temporary contracts, public school outsourcing and the implications on the work of physical education teachers [Dissertation]. Santa Maria: Center for Physical Education and Sports, Federal University of Santa Maria; 2019.

## **ABSTRACT**

This work aims to portray the deterioration of labor conditions for physical education teachers in Rio Grande do Sul from the perspective of the precarization of the World of Labor. Using Historical and Dialectical Materialism as a method, we present an outline of the historical development of teachers as a professional category in Brazil – a country of dependent and peripheral capitalism, where precarization is a structural feature of work relations. We point out how temporary employment intensifies the precarization of both teachers' labor conditions and public schools in the current productivist period in Brazilian education – a period in which structural counter-reforms have been substantially altering the social status of labor and extending the reach of platform capitalism and precarization processes. We analyze how changes in the World of Labor subordinate the specificities of educational labor to the logic of capital accumulation. We also point out how those changes arise from Base Nacional Curricular Comum 1 and competence-based neo-technicist approaches to education, such as the non-place of physical education, forging a new sort of teacher and of pedagogical intellectuality.

**Keywords:** World of Labor; Precarization of Labor; Temporary Employment; Physical Education Teacher

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2. METODOLOGIA.....</b>	<b>17</b>
<b>3. ESTADO DO CONHECIMENTO.....</b>	<b>25</b>
3.1 Breve diálogo com os artigos.....	27
3.2 Breve diálogo com as teses e dissertações.....	34
3.3 Conclusões Iniciais.....	42
<b>4. FORMAÇÃO SOCIAL, PRECARIIDADE ESTRUTURAL DO TRABALHO E NEOLIBERALISMO NO BRASIL.....</b>	<b>45</b>
<b>5. PROFESSORAS NO BRASIL: DO SACERDÓCIO DOCENTE A PROFISSIONALIZAÇÃO NEOLIBERAL.....</b>	<b>62</b>
5.1 A docência como sacerdócio ou vocação.....	63
5.2 O Associativismo Docente e as lutas pela educação.....	69
5.3 A Sindicalização e a aproximação das educadoras com os trabalhadores.....	72
5.4 A proletarização e a profissionalização produtivista.....	73
5.5 A profissionalização neoliberal.....	81
5.6 A pedagogização da profissionalização.....	86
<b>6. “PROFESSOR PROLETÁRIO”: CARÁTER E ESPECIFICIDADE DO TRABALHO EDUCATIVO E A EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A ÓTICA DO CAPITAL.....</b>	<b>93</b>
6.1 As professoras como membros do proletariado de serviços.....	94
6.2 A especificidade do trabalho educativo e sua subordinação a lógica do capital.....	102
6.3 A BNCC, os ataques ao Estatuto Social do Trabalho e o novo tipo de professora.....	113
6.4 O não-lugar da Educação física e a professora proletária.....	126
<b>7. CONCLUSÕES FINAIS.....</b>	<b>139</b>
<b>8. BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>142</b>



## 1. INTRODUÇÃO

*“Todo começo é difícil em qualquer ciência.”*

*Marx*

Este estudo objetiva investigar a precarização do trabalho docente na escola pública a partir dos contratos temporários e sua relação com a terceirização irrestrita no serviço público. O estudo será realizado no âmbito da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE), localizada em Santa Maria e com abrangência de 23 municípios. Justifica-se a delimitação de território de estudo pelo tempo requerido para o desenvolvimento da pesquisa, bem como, por ser a região na qual o pesquisador exerce sua experiência profissional como professor concursado da rede estadual.

Entendemos que as relações de trabalho precárias no âmbito da educação pública não são uma realidade nova. A precariedade (BRAGA, 2012) é um traço que define não apenas os trabalhadores e trabalhadoras em educação, mas o conjunto da classe trabalhadora brasileira. Somos um país de origem colonial (FERNANDES, 1976) – o último da América Latina a abolir a escravidão – econômica e politicamente dependente dos grandes centros capitalistas mundiais (FERNANDES, 1975; MARINI, 1973; ANTUNES, 2011; SAMPAIO JR., 2017). Soma-se a isso, o enfrentamento a uma ditadura civil-militar que após 25 anos operou uma transição lenta, gradual e segura (FLORESTAN, 1980) para uma democracia de baixa intensidade (FLORESTAN, 1976), blindada as demandas populares (DEMIER, 2017) e cujos direitos sociais garantidos pela Constituição Federal de 1988 ao serem precariamente implementados já carregavam em si germes do receituário neoliberal.

A caracterização acima, que buscamos desenvolver neste trabalho, exige o entendimento, baseado em leituras sobre a relação trabalho e educação (PONCE, 2015; SAVIANI, 2009; ANTUNES, 2017), e o entendimento de que a forma histórica, como a sociedade brasileira se organiza, se insere e produz no sistema capitalista mundial, define a forma como a escola pública se organiza, e no caso do estudo, como as relações de trabalho se estruturam, a partir de políticas públicas em seu interior. Concordamos com Marx, para o qual:

“[...] as relações jurídicas, bem como as formas de estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades [...] A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo

de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual.” (MARX, K. p. 45, 2008)

Tratamos disso, pois compreendemos que o atual cenário político brasileiro é determinado pela crise econômica que irrompeu o sistema capitalista em seu epicentro no ano de 2008 e a qual, tendo em vista a necessária revalorização do capital, tem exigido dos governos a implementação de uma política de austeridade, que tem por objetivo relocalizar o papel do estado na economia e reorganizar as relações de produção (SAMPAIO JR., 2009). No Brasil, a política de austeridade se materializa sob a bandeira do ajuste fiscal que busca:

“[...] ajustar a economia e a sociedade aos novos imperativos do padrão de concorrência global ditado pelo capital. No curto prazo, o ajuste colocará a necessidade de recompor a taxa de lucro do capital e abrir novos negócios para os capitais excedentes, com políticas de arrocho salarial, cortes de gasto público, diminuição da carga tributária sobre as empresas, recomposição do rentismo lastreado em dívida pública, ampliação da privatização e aprofundamento do processo de liberalização. No longo prazo, o ajuste consistirá em adequar a economia brasileira à sua nova posição na divisão internacional do trabalho, pondo no horizonte a necessidade de aumentar o grau de especialização das forças produtivas, reduzir a soberania do Estado Nacional e rebaixar o nível tradicional de vida dos trabalhadores, adaptando-o à condição mais precária de uma economia primário-exportadora. (SAMPAIO JR, p. 252, 2017)

Sob esse pretexto se arquitetou no país o golpe jurídico-parlamentar-midiático que derrubou através do impeachment a presidenta Dilma Roussef. Diferente do que o conjunto da militância petista afirma, o golpe não se configura pelo fato de o país estar vivendo um processo agudo de transformação social. Na avaliação de Badaró (2016), o projeto de conciliação de classes que governou o país durante 13 anos, de 2002 à 2015, devido sua origem e base social não seria capaz de implementar o ajuste no ritmo e na intensidade que pretendem a burguesia internacional. A instabilidade política gerada pelas manifestações de Junho de 2013, demonstrou que a pacificação social havia se esgotado, aumentando a desconfiança da burguesia frente a governabilidade petista, pondo em exigência um governo burguês “puro sangue”.

Ao afirmarmos que houve golpe, não negamos as contradições do social-liberalismo petista que aprofundou e qualificou a implementação do neoliberalismo no Brasil. Concordamos com a formulação que segue:

‘A narrativa de que a presidente foi vítima de um “golpe” não é falsa, mas omite o fato de que o primeiro golpe – o estelionato eleitoral – foi cometido pela própria Dilma ao jurar na campanha eleitoral que não faria o ajuste fiscal “nem que a vaca tossisse”. Denunciar o segundo golpe, ocultando o primeiro, deixa na penumbra o fato de que a verdadeira vítima dos atentados contra a democracia é a classe trabalhadora, que votou de maneira inequívoca contra o ajuste neoliberal. Dilma e Temer são cúmplices, pois o segundo golpe apenas arrematou o primeiro. Mais ainda, sem a devida ponderação sobre o caráter restrito da democracia brasileira, a denúncia do golpe

parlamentar como um atentado a democracia não permite perceber a essência da crise que abala o sistema representativo: a impermeabilidade do Estado brasileiro às demandas populares. Supervalorizar os aspectos formais da democracia brasileira sem a devida explicitação sobre seu conteúdo real é uma forma capciosa de esconder os atentados perpetrados pelo PT contra a classe trabalhadora e manter o debate político hermeticamente enquadrado na lógica fechada do cretinismo parlamentar.” (SAMPAIO JR., p. 250, 2017)

Optamos por fazer tal contextualização, pois o que tem se seguido desde 2015 é uma ofensiva brutal contra os direitos dos trabalhadores. Apesar de termos vivido nos governos do PT a implementação de políticas de flexibilização e precarização da força do trabalho no país, mercantilização e massificação do ensino público, políticas de pacificação, lêm-se militarização das favelas, as contrarreformas aprovadas sob a condução do governo Temer possuem uma qualidade diferente. Se enquadram no:

“[...] reforço dos alicerces da acumulação por espoliação, ou seja, a mercantilização do dinheiro, da terra e do trabalho. Naturalmente isso já ocorria antes. Mas vale lembrar que mudanças quantitativas provocam mudanças qualitativas. E sem dúvida entramos esse ano em uma quadra histórica diferente da anterior.” (BRAGA in DEMIER, p. 48, 2016).

É nesse reforço da acumulação por espoliação que a burguesia brasileira sob a condução do governo Temer colocou o “trem nos trilhos” para aprovar a PEC 55 que congelou os gastos públicos em direitos sociais por 20 anos e aprovou sem o mínimo debate e com ampla rejeição do conjunto da população e com uso de propagandas falaciosas pagas com dinheiro público<sup>1</sup> a Reforma do Ensino Médio (Lei 13415/17), a Reforma Trabalhista (Lei nº 13467/17) e a Lei da Terceirização Irrestrita (Lei nº 13429/17). Não conseguiu, até o presente momento, aprovar a Reforma da Previdência, pois as centrais sindicais construíram, em 28 de abril de 2017, junto aos movimentos sociais e de resistência a maior greve geral da história do Brasil<sup>2</sup>, paralisando 40 milhões de trabalhadores, metade da força produtiva economicamente ativa no país.

Na mesma esteira das contrarreformas federais, o governo Sartori no Rio Grande do Sul tem aplicado um ajuste fiscal<sup>3</sup> que prevê congelamento de salários e gastos públicos por no mínimo 3 anos, fechamento e venda de estatais, aumento da cobrança de alíquotas previdenciárias dos servidores públicos, desmonte e privatização do Instituto de Previdência

1 <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/12/propaganda-do-mec-esconde-erros-e-omissoes-da-reforma-do-ensino-medio-8710.html>

2 <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/04/1879539-greve-e-a-maior-da-historia-dizem-sindicalistas.shtml>

3 <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2017/06/pacote-de-sartori-o-que-ja-foi-e-o-que-ainda-deve-ser-votado-9826269.html>; <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2018/02/assembleia-aprova-adesao-do-rs-ao-regime-de-recuperacao-fiscal-do-governo-federal-cjde6z8gz07va01kenlu9dxw7.html>

Social do Estado do Rio Grande do Sul (IPE), além é claro de um conjunto de alterações que acabam por reconfigurar o Plano de Carreira do Magistério Gaúcho<sup>4</sup>.

O estado do Rio Grande do Sul que já completa, desde 2015, três anos parcelando o salário dos servidores enfrentou no ano de 2017 a segunda maior greve da história do movimento docente no estado. Após o parcelamento salarial chegar a casa de R\$ 350,00, a categoria decidiu em assembleia do CPERS-Sindicato realizada dia 05 de Setembro em Porto Alegre, deflagrar greve por tempo indeterminado exigindo o fim do parcelamento salarial, o pagamento integral do 13º salário e a retirada de projetos de ajuste fiscal, como a PEC 257<sup>5</sup>.

De acordo com o CPERS-Sindicato a greve mobilizou cerca de 70% do quadro dos educadores e educadoras gaúchos<sup>6</sup>. Colocando o debate sobre o Projeto de Ajuste Fiscal que atacava a educação e o conjunto dos serviços públicos do Estado, os e as trabalhadoras em educação travaram uma verdadeira guerra contra o governo Sartori, que buscou tanto jogar a opinião pública contra o direito de greve como também operou uma série de ameaças à categoria.

Em 2 de outubro de 2017, o governador em reunião com as coordenadorias regionais de educação informou que pretendia demitir as professoras<sup>7</sup> com contrato temporário que

---

4 <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2018/04/passivo-do-rs-com-piso-do-magisterio-chega-a-r-221-bilhoes-cjfhg3h2p040t01ph16fsnbkn.html>

5 <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2017/12/apos-94-dias-professores-estaduais-encerram-greve-no-rio-grande-do-sul/>

6 <http://cpers.com.br/educadores-reafirmam-em-ato-estadual-a-forca-da-greve-da-categoria/>

7 Apesar de a dissertação não ter como centralidade a discussão a respeito da feminilização da categoria docente, a qual tem contribuído para reafirmar a condição vocacional do trabalho das professoras, bem como sua adaptabilidade aos preceitos do receituário neoliberal, optamos por utilizar ao longo do texto a grafia professora para identificar a categoria das trabalhadoras em educação. Fizemos uso da grafia feminina por entender que ela é quem melhor define o que é a categoria de professoras, composta majoritariamente por pessoas do gênero feminino. Em alguns casos, utilizamos a variação os/as. A opção, decorre da compreensão – a qual pretendemos aprofundar em outros trabalhos - de que a feminilização do trabalho docente ocorre em um primeiro momento pela estruturação patriarcal da sociedade capitalista que busca separar as mulheres do cerne do trabalho produtivo, reafirmando a lógica de que os homens são produtivos e as mulheres reprodutivas. Cabe lembrar que até os anos de 1930, no Brasil, o magistério se configurava como o único posto de trabalho localizado fora do ambiente familiar que era destinado unicamente para as mulheres, contribuindo para o desenvolvimento do mito da feminilidade, na qual as mulheres se constituiriam como sexo frágil, não capacitadas para o trabalho racional e científico, bem como para a separação dos conhecimentos curriculares das formas de organizar e produzir a vida, configurando a escola como um espaço de apropriação do conhecimento de forma positivista, separada da vida, e entendida como uma extensão do trabalho doméstico e reprodutivo. Com a massificação da educação e a precariedade necessária a manutenção do status quo com a qual se estruturou as escolas para os filhos e filhas das trabalhadoras, a utilização da força de trabalho feminina foi condição necessária para o rebaixamento da condição salarial e a profissionalização neoliberal. Consideramos que a intensificação do trabalho das professoras acarreta uma maior precarização de suas vidas, tendo em vista que a elas compete também cuidar dos filhos e dos afazeres domésticos. As alterações no estatuto social do trabalho impactam na regulamentação da carreira docente, aproximando-a a condição de bico ou a desprofissionalização, contribuindo para ampliação de jornadas triplas, quádruplas ou múltiplas de trabalho.

aderissem a greve do magistério<sup>8</sup>. A ameaça mobilizou os núcleos do CPERS, que passaram a realizar plenárias específicas sobre o tema e colocou um debate para a categoria sobre o papel dos contratos e seus direitos trabalhistas, impedindo a ameaça de demissão, mas ainda não estabelecendo uma atuação propositiva por parte do sindicato sobre o tema.

A ameaça ao direito ao emprego dos contratados, novamente é atacada no começo do ano letivo de 2018, quando o governo do estado através da secretária de educação passa a realizar, sob a justificativa de nomeação de funcionários concursados, demissões de contratos emergenciais no que diz respeito os cargos de Secretário de Escola, Interação com o Educando e Manutenção de Infraestrutura e Alimentação, atingindo o montante de 2.322 trabalhadores que se encontram na fila de possível demissão. Em ofício<sup>9</sup> da SEDUC nº 415/2017 de 23 de Junho de 2017, o secretário de educação do Estado, Ronald Krummenauer, orienta a abertura do processo de terceirização para as vagas de servente e merendeira. De maneira reativa, o CPERS passa a promover plenárias sobre a terceirização nos núcleos com objetivo de informar os trabalhadores sobre o assunto, mas situando que só poderá agir a partir da ameaça concreta, que não existia nesse momento. Em Porto Alegre, é criado um Comitê Estadual dos/das Professores/as e Funcionários/as Contratados/as que vem através de assembleias e assessoramento jurídico, juntamente com a Frente Parlamentar em Defesa dos Educadores Contratados pelo estado do Rio Grande do Sul, acompanhar e mobilizar frente as investidas do governo.

Compreendemos que esta investida do governo contra os trabalhadores com contrato temporário é consequência da aprovação da reforma trabalhista e da lei de terceirização irrestrita. Apesar de em um primeiro momento serem restritas ao quadro de funcionários de escola, acreditamos que a possibilidade de terceirizar as atividades-fim abre possibilidades de mudança no quadro docente do magistério. Em carta de conjuntura<sup>10</sup> divulgada em 2017 a Fundação de Economia e Estatística (FEE) do Rio Grande do Sul afirmou que desde 2015 com o início do parcelamento salarial, 17.675 servidores pediram exoneração. Quantos destes eram localizados na secretaria de educação? De que forma estes vínculos foram, e se é que foram, ocupados?

Após as eleições para governador e presidente realizadas em outubro de 2018, as quais definiram Eduardo Leite do PSDB como novo governador do Estado do Rio Grande do Sul e

---

8 <https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/rosane-de-oliveira/noticia/2017/10/governo-do-rs-pretende-demitir-professores-temporarios-em-greve-cj8afbacf001r01oa5q26jgji.html>

9 O ofício pode ser acessado em: <http://cpers.com.br/informacao-sobre-a-demissao-de-servidores-contratados-processo-tce/>

10 <http://carta.fee.tche.br/article/servidores-publicos-ativos-do-estado-do-rio-grande-do-sul-1991-2016/>

Jair Bolsonaro como novo presidente do Brasil, amplia-se o posicionamento em relação ao fim da estabilidade no emprego dos funcionários públicos. Em reunião realizada em novembro de 2018 entre o governo de Michel Temer e a equipe de transição do governo de Bolsonaro, Temer orientou que o problema não é o número de servidores, mas sim os elevados salários, o que implicaria na necessidade de igualar a remuneração dos servidores públicos à remuneração dos trabalhadores da iniciativa privada<sup>11</sup>.

O plano de aproximar o servidor público no que diz respeito as relações de trabalho da iniciativa privada também encontrou apoio de 16 governadores eleitos que em reunião realizada também em novembro de 2018, entregaram uma carta a Bolsonaro, intitulada de “Carta dos Governadores<sup>12</sup>” na qual pedem a flexibilização dos critérios que regem a estabilidade dos servidores públicos, o que possibilitaria demitir servidores e aprofundar o desenvolvimento do Plano de Recuperação Fiscal. Eduardo Leite está entre os signatários do documento e afirmou<sup>13</sup> ao longo da campanha eleitoral que deseja propor alterações em relação ao Plano de Carreira do Magistério Público Estadual do Rio Grande do Sul, o que indica que mudanças nas relações de trabalho do servidorismo público na perspectiva da flexibilização e precarização já estão sendo estruturadas e desenvolvidas.

Gomes (2017) constata que na totalidade das redes estaduais de ensino no Brasil existem 495.150 professoras concursados e 249.782 professoras temporários; a cada 3 professoras efetivos 1 é temporário. Em 9 estados brasileiros o percentual de temporários é superior a 50% (MELO, 2016). As notícias recentes tratam de propostas de contratação de professoras por horas-aulas, fato que ficou conhecido como “Professor Delivery<sup>14</sup>” ou “Uber da Educação”. A totalidade das relações sociais nos leva a crer que há uma tendência de mudança qualitativa nessa relação.

De acordo com Neto (2016), com base nos dados do Censo Escolar de 2012, o Estado do Rio Grande do Sul possui 40,7% de seu quadro funcional na modalidade de contratos temporários. De acordo com o autor, a contratação temporária é uma das formas de flexibilização das relações de trabalho que mais se consolidou na educação. São trabalhadores e trabalhadoras que realizam as mesmas funções que os trabalhadores concursados, mas enfrentam a instabilidade, a não progressão na carreira, o assédio moral, o não direito a férias

11 <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/11/problema-nao-e-numero-de-servidores-mas-salarios-altos-diz-temer-a-bolsonaro.shtml>

12 <http://sindespe.org.br/portal/governadores-concordam-e-pedem-o-fim-da-estabilidade-do-servidor-publico/>

13 <https://www.correiopovo.com.br/Noticias/Politica/2018/9/660430/Eduardo-Leite-defende-revisao-do-plano-de-carreira-e-prorrogação-das-aliquotas-por-2-anos>

14 [http://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2017/07/22/interna\\_nacional.885849/prefeitura-de-ribeirao-preto-planeja-criar-uber-do-professor.shtml](http://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2017/07/22/interna_nacional.885849/prefeitura-de-ribeirao-preto-planeja-criar-uber-do-professor.shtml)

remuneradas, o menor assalariamento e maior carga de trabalho. Apesar de levarem o nome de temporários, temos relatos de professoras que se encontram na função em períodos de tempo que variam de 3 a 20 anos de contratação.

Apesar da realidade exposta acima, o CPERS-Sindicato não possui uma política efetiva para mobilizar, organizar e defender os direitos dos contratados. Em seu IX Congresso, realizado entre os dias 1º e 3 de Julho de 2016 na cidade de Bento Gonçalves, das 17 teses apresentadas<sup>15</sup> – para definir os rumos políticos da entidade pelo período de 2016-2019 – 9, incluindo a tese da atual Direção Central, não abordavam o tema, restringindo o debate à defesa de concursos e da escola pública e do plano de carreira das professoras concursadas.

No que diz respeito a realização de estudos sobre o assunto, em levantamento bibliográfico realizado por GOMES (2017) foram localizados 29 trabalhos acadêmicos, incluindo dissertações de mestrado e artigos científicos, que segundo a autora, centralizavam as discussões em uma determinada rede estadual. No Estado do Rio Grande do Sul, a partir do estudo de GOMES (2017) encontramos a contribuição de NETO (2016) que analisou a situação das professoras com contrato de trabalho temporário na zona Norte de Porto Alegre. De acordo com FERREIRA:

“[...] é comum as pesquisas sobre educação, centrarem-se em aspectos abstratos como: pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, a aprendizagem, etc., sem ponderar aspectos como: tempo de trabalho dos professores, número de alunos por turma, suas dificuldades, os recursos disponíveis, a relação com os colegas de trabalho, a burocracia, a divisão e especialização do trabalho, entre outros itens. (FERREIRA, p. 3, 2013)

Ainda segundo SOUZA (1997) citado em FERREIRA (2013), “pouco se discute as relações entre as condições de trabalho na escola e as relações sociais a que este trabalho está submetido”. Entendemos que as discussões sobre propostas pedagógicas e sua efetivação, planos e projetos educacionais devem perpassam por essa discussão. Sem isso, realizaremos uma discussão ideal, com professoras ideais e não sujeitos de carne, osso e sonhos. Concordamos que:

“O tornar-se professor tem relação umbilical com as condições de trabalho; o professor é produto e produtor de seu ofício, o profissional adquire e desenvolve conhecimentos e competências no seu fazer cotidiano, que serão mobilizados de acordo com as condições externas no exercício do ofício de ensinar – alguns desses conhecimentos e competências serão aperfeiçoados, outros serão atrofiados ou simplesmente esquecidos.” (SOUZA, p. 153, 2017)

---

15 As teses podem ser conferidas em: <http://cpers.com.br/caderno-de-teses-do-ix-congresso-do-cperssindicato/>

No que diz respeito ao professor de educação física, necessitamos compreender como estes se situam no quadro atual de contratos temporários no que diz respeito à 8ª CRE e quais as implicações desta relação de trabalho para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Para nós, a educação física é uma área do conhecimento que constitui sua identidade profissional a partir da prática pedagógica com os elementos da cultura corporal. Como componente curricular na educação básica, cujo objetivo é ensinar aos educandos o conjunto da cultura produzida e acumulada histórica e socialmente no âmbito das práticas corporais, as professoras de educação física necessitam se apropriar e desenvolver métodos de ensino e concepções pedagógicas que estruturam a organização do conhecimento na escola e também determinam as formas de avaliação do ensino-aprendizagem. Para isso, precisamos responder a seguinte questão: Como se caracteriza a precarização do trabalho das professoras de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul na precariedade do mundo do trabalho? E como questões norteadoras, apresentamos o que segue: De que forma a contratação de professoras temporárias no Estado do RS intensifica a precarização do trabalho docente e da escola pública? De que maneira a contratação temporária desenvolve e aprofunda o entendimento do trabalho educativo em sua dimensão histórica? Estaria a categoria das professoras – entendida como classe trabalhadora – passando pelo processo de constituição desse novo setor da classe que é o precariado? Como o trabalho e a formação da professora acabam sendo adaptadas ao processo de reconfiguração da escola frente as mudanças do mundo do trabalho? Quais os traços de continuidade e ruptura na política de contratação de professoras no período de 2010 à 2018? De que maneira a política de contratação temporária contribui para o desmonte do Estado e como se relaciona com a terceirização irrestrita no serviço público?

Buscaremos no decorrer deste estudo responder as questões colocadas como forma de não apenas entender as relações do contrato temporário e a terceirização, sua implicação para a escola pública e para o trabalho das professoras, em específico de educação física, mas também na perspectiva militante, de defesa da educação pública, visando contribuir para o desenvolvimento político dos sujeitos estudados.

Acreditamos necessário o entendimento das relações entre a organização do trabalho no país e de que maneira a mesma estrutura o trabalho da professora na escola pública. Tem-se no âmbito educacional um rico debate a respeito da especificidade do trabalho da professora, do qual decorre a compreensão de que o mesmo possui autonomia pedagógica



frente as transformações no mundo do trabalho, de forma a não ser um trabalho mercantilizado e alienado.

Disso, decorre a compreensão de que o trabalho das professoras, devido a essa autonomia frente aos processos de mercantilização da vida, pode transformar-se em espaço privilegiado de engajamento político, no qual a professora intervém a partir do ato pedagógico na disputa ideológica dos sujeitos do ensino aprendizagem. Acreditamos que dessa compreensão derivam-se equívocos, tanto no que diz respeito a relação entre educação e política (SAVIANI, 2010), quanto também do que define a especificidade do ato educativo.

Esse debate, apesar de ao primeiro momento parecer superado, necessita ser retomado em princípio pelo que hoje tem se desenvolvido como militância ideológica contra a liberdade de educar através do Movimento Escola sem Partido, mas também pelas responsabilidades colocadas as professoras no sentido de serem aquelas que contribuirão para a resolução dos problemas cada vez mais dramáticos que a humanidade enfrenta frente a crise estrutural do capital.

Chegamos ao ponto em que elaborar o processo de transmissão do conhecimento, abordando aspectos econômicos, políticos e sociais que ajudem a interpretar as necessidades que levaram a determinado saber ser produzido é tido como militância ideológica e partidária. Não há possibilidade de militância dentro do ambiente de sala de aula, mesmo que as formas de elaborar o conhecimento derivem de compreensões diferentes de mundo, fato que reafirma a necessidade da autonomia pedagógica da professora, ou como dizemos muitas vezes, frente a desmandos no que diz respeito a gestão escolar – ‘na minha sala mando eu!’ - e que em nossa compreensão exigem níveis de compromisso técnico e de competência política (SAVIANI, 2013).

Além disso, acreditamos ser necessário refletir sobre conteúdo do trabalho educativo e o produto que dele deriva, pois nos parece que as transformações atuais no mundo do trabalho a partir do capitalismo financeirizado da era informacional (ANTUNES, 2018), colocam o conhecimento, produzido e apropriado no ato de sua produção, como uma das novas miragens do processo de valorização do capital.

Derivam disso as pedagogias do capital humano, elaboradas pelos homens de negócios (FRIGOTTO, 2010) para quem tanto faz investir em uma fábrica de salsichas ou em uma fábrica de cérebros, desde que a mesma contribua para o processo de valorização do capital.

Se há, com o neoliberalismo, um avanço do capital sobre o trabalho, a terra, os direitos, o conhecimento, no sentido de sua mercantilização, o que isso implica para a especificidade do trabalho pedagógico? Poderia ele ser gerador de mais-valor e conseqüentemente tornar-se alienado e despossuído da possibilidade de engajamento político através da educação? O processo que levou milhares de educadores a escolherem o espaço da sala de aula como o espaço principal de engajamento político não estaria de acordo com as perspectivas de produção de capital humano?

Como as teorias que explicam o desenvolvimento do conhecimento no âmbito da educação física dialogam a partir da necessidade de produção de capital humano? O neotecnicismo, a formação baseada em competências e na transmissão de conhecimentos desprovidos de historicidade e apresentados apenas a partir da sua aparência transitória e efêmera, não contribuiria para a adaptação a esse novo modelo, travestido de modernização, mas ancorado na precarização do trabalho?

Diante do exposto, objetivamos a partir desse estudo:

Apresentar o movimento da precarização do trabalho das professoras de educação física do Rio Grande do Sul na precariedade do Mundo do Trabalho.

Tendo como objetivos específicos:

Analisar a relação que se estabelece entre contrato temporário, precarização do trabalho e proposta de terceirização irrestrita.

Analisar como as mudanças no mundo do trabalho impactam no trabalho das professoras de educação física

## 2. METODOLOGIA

Escrever sobre método e metodologia não se apresenta para nós como uma tarefa simples. Somos produto de uma época em que se propagou a noção de fim da história, fim das metanarrativas e a reafirmação do capitalismo como a última forma de sociabilidade possível. A queda do Muro de Berlim junto com a ascensão do neoliberalismo fortaleceu o desenvolvimento das teses pós-modernas que restringem a crítica ao terreno das particularidades, servindo ao processo de “humanização do capitalismo”.

Sobre o êxito político do neoliberalismo, sua relação com o pensamento pós-moderno e as teses do fim da história concordamos com ANDERSON (1995) para quem:

“Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonham, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um domínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes.” (ANDERSON, p. 24, 1995)

O êxito do pensamento neoliberal traduzido nas ciências sociais através das formulações pós-modernas impulsionou o resgate de um neotecnicismo e neopositivismo (DUARTE, 2003), para o qual o ato de produzir conhecimento se resume a escolha de técnicas e procedimentos metodológicos, sem considerar as determinações sociais que fundamentam e estruturaram as formas de interpretação de mundo. Para POCHMANN (2014) uma das dificuldades para realizar o balanço das últimas três décadas (2014):

“[...]emerge do esvaziamento da perspectiva teórica totalizante e crítica ao capitalismo, presente em geral, nas análises atualmente existentes. Certamente a fragmentação do saber especializado, que predomina na concepção pós-moderna da sociedade, contribui enormemente para isso.” (POCHMANN, p. 15, 2014)

Vivenciamos por um lado o esvaziamento de perspectivas teóricas totalizantes – as quais baseadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) fundamentam o atual quadro de formação de professoras nas universidades públicas e desmentem as alucinantes teses de uma doutrinação esquerdista, propagandeadas pelo movimento Escola sem Partido – e, por outro lado, os impactos que o Stalinismo desempenhou para a compreensão do método que optamos por utilizar no desenvolvimento desta pesquisa.

O Stalinismo contribuiu para o esvaziamento crítico do materialismo histórico dialético. Em vez de utilizar a teoria como momento da reflexão e da investigação sobre os problemas da prática social, servindo inclusive para corrigir a teoria, sob a tutela do Stalinismo, o marxismo, tornou-se pragmático, servindo apenas como “justificação permanente de todas as medidas práticas decididas pelo partido”. Nas palavras de KONDER (1981):

“Nos esquemas de Stálin era assim mesmo: as categorias da reflexão, do estudo e da investigação científica deveriam estar sempre preparadas para ser postas a serviço da propaganda.

A deformação anti-dialética do marxismo, característica dos tempos de Stálin, influenciou poderosamente na educação ideológica de, pelo menos, duas gerações de comunistas, no mundo inteiro.” (KONDER, p. 73, 1981)

Compreendemos que o esvaziamento dialético do marxismo e o fortalecimento nos últimos anos da ideologia pós-moderna/neoliberal são dois elementos centrais de nossa preocupação sobre esse momento do referido estudo. Fomos ensinados a pensar de maneira a-histórica, naturalizando o processo histórico – “sempre foi assim, sempre será assim”; não há nada o que fazer para mudar” - ao mesmo tempo em que nos aproximamos do método dialético em um momento no qual o formalismo stalinista ainda não foi superado, nem mesmo nas organizações revolucionárias dos trabalhadores e no universo da academia. Nesse sentido, concordamos com MÉSZÁROS (2009):

‘[...]períodos de êxito político e econômico conservador na sociedade como um todo – com um “c” minúsculo, compreendendo até a fase chamada neoliberal de desenvolvimentos profundamente reacionários das últimas três décadas da história do século XX, por exemplo – tendem a coincidir com reviravoltas intelectuais em grande escala e com a aceitação de tendências pseudoteóricas deveras absurdas. E estas se sucedem umas às outras em intervalo de tempo ridiculamente curtos, numa busca vã por uma evasão irracional serviente a si mesma por parte das pessoas interessadas. (MÉSZÁROS, p. 233, 2009)

Em nossa avaliação, não vivemos tempos tranquilos para o desenvolvimento de estudos baseados em uma perspectiva de totalidade. Para prosseguir, acreditamos ser importante estabelecer uma breve diferenciação entre método e metodologia. Apesar de ambos se articularem no processo de produção do conhecimento, não o vemos como idênticos. A identidade entre método científico e metodologia se coloca para nós como o apelo positivista de reduzir a ciência apenas a escolha racional, neutra, de procedimentos e técnicas para analisar o objeto.

A escolha de procedimentos de análise e de técnicas de pesquisa são um momento do desenvolvimento científico. Por serem técnicas e procedimentos - instrumental de análise - não estão dissociados de concepções de mundo, homem, sociedade, ciência e educação. A

redução do fazer científico a isso é próprio da concepção positivista de mundo. De acordo com LOWY (1994):

“As visões sociais de mundo, as ideologias, as utopias das classes sociais conformam de maneira decisiva – direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, explícita ou implicitamente – o processo de conhecimento da sociedade, constituindo assim o problema de sua objetividade em termos radicalmente distintos dos termos da ciência da natureza.” (LOWY, p. 203, 1994)

A produção científica dessa forma não é neutra. A própria escolha das técnicas e dos procedimentos metodológicos é baseada em uma opção política, não a política eleitoral e representativa que vem sendo questionada ao longo dos últimos anos, mas a política como a forma de relação social própria de uma sociedade que se estrutura por relações de dominação e exploração do homem pelo homem e da natureza pelo homem.

Dessa forma, exigir que o presente estudo assumira o tom de neutralidade científica é requerer que se abandone os pontos de vista de classe, o que de certa forma seria exigir que ajamos conforme o “princípio do Barão de Münchhausen” (LOWY, 1994), o qual na tentativa de sair de um buraco – no caso o problema científico – teria que puxar a si mesmo pelos próprios cabelos.

Assim, acreditamos que o método científico é o conjunto de concepções - de homem, mundo e sociedade, etc. - que baseiam e dá suporte a teoria e acabam a constituindo como um todo orgânico. Em nossa concepção o método daria o contorno político e ideológico e definiria de que forma seriam utilizados as técnicas e os procedimentos que constituem a metodologia. Fazer ciência assim, seria mais que apenas manusear técnicas e procedimentos. Nas palavras de MÉSZÁROS (2009) é preciso por:

“[...] em relevo a inseparabilidade dos aspectos metodológicos dos problemas encontrados em sua dimensão substantiva. Contrariando a frequente separação especulativa e formalista do método em relação aos aspectos complexos e contraditórios da vida social – na teoria costumeiramente justificada sob o argumento de que a clarificação de pontos metodológicos complicados envolve a investigação das facetas mais mediadas do discurso filosófico -, as questões de método não estão menos envolvidas com os problemas substantivos da vida social. (MÉSZÁROS, p. 204, 2009)

A citação acima, além de nos ajudar na defesa da construção desse estudo na perspectiva militante, politicamente engajada na defesa da escola pública, da valorização das professoras e por outro modo de vida, também nos remete ao entendimento do método que utilizaremos ao longo do estudo - o materialismo histórico e dialético.

A partir da perspectiva de que o método constitui-se como um conjunto orgânico de concepções, partimos da ideia de que a humanidade produz a sua existência através das

formas que constrói, em cada momento histórico, para suprir sua necessidade de sobrevivência. É a partir do conjunto de relações de troca que estabelece com outros homens e mulheres, com a natureza através do trabalho e com as ferramentas de trabalho – as quais se acumulam, se desenvolvem e são transmitidos de geração em geração através do convívio social, do qual a educação faz parte - que o homem, entendido como ser genérico, se tornou humano.

Fazemos nossa história não conforme o conjunto de ideias que possuímos de nós e da sociedade, pelo contrário, construímos nossas ideias a partir das relações sociais com as quais entramos em contato ao longo da nossa existência e que já se encontravam em processo de desenvolvimento. Nas palavras de MARX (2012):

A produção das ideias e representações, da consciência, aparece a princípio diretamente entrelaçada à atividade material e ao intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. As representações, o modo de pensar, a comunicação espiritual entre os homens se apresentam aqui, ainda, como emanção direta da sua relação material, tal como se manifesta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica, etc. de um povo. Os homens são os produtores das suas representações, das suas idéias etc. - mas se trata de homens reais e ativos, condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e pelo intercâmbio a ele correspondente, inclusive suas formas mais desenvolvidas. A consciência (das Bewusstsein) não pode ser nunca outra coisa que o ser consciente (das bewusstein Sein) e o ser dos homens é o processo real de sua vida. E se em toda ideologia os homens e suas relações aparecem invertidos como em uma câmara escura, este fenômeno, resulta do processo histórico de sua vida, assim como a inversão dos objetos ao se projetarem na retina resulta de seu processo diretamente físico. (MARX, p. 98, 2012)

Da mesma forma, Marx aborda a questão do desenvolvimento do capitalismo e a maneira com a qual os trabalhadores feudais ao serem despossuídos de suas terras e ferramentas de trabalho tornaram-se “trabalhadores livres” para vender sua força de trabalho enquanto mercadoria. O fizeram, pois as condições históricas e as relações sociais de produção os levaram a isso.

“Não basta que haja, de um lado, condições de trabalho sob a forma de capital, e, de outro, seres humanos que nada tem para vender além de sua força de trabalho. Tampouco basta forçá-los a se venderem livremente. Ao progredir a produção capitalista, desenvolve-se uma classe trabalhadora que por educação, tradição e costume aceita as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes. A organização do processo de produção capitalista, em seu pleno desenvolvimento, quebra toda a resistência, a produção contínua de uma superpopulação relativa mantém a lei da oferta e da procura de trabalho e, portanto, o salário em harmonia com as necessidades de expansão do capital, a coação surda das relações econômicas consolida o domínio do capitalista sobre o trabalhador. Ainda se empregará a violência direta, à margem das leis econômicas, mas doravante apenas em caráter excepcional.” (MARX, p. 854, 1975)

Longe de qualquer determinismo, somos seres ativos. Atuamos sobre a realidade concreta historicamente dada. É a partir dessa intervenção que organizamos sistemas teóricos

em nossas mentes, cujo desenvolvimento se dá conforme as circunstâncias históricas dadas e as ferramentas existentes e acumuladas até então, ou em outras palavras, a humanidade só se coloca a resolver os problemas que já possui condições de resolver ou que a possibilidade de resolução já se encontra em vias de acontecer.

Assim sendo, o pensamento e por conseguinte o método científico, nada mais é que a representação do real na forma de pensar, é obra do ato de elaboração dos sujeitos a partir das relações sociais com as quais entra em conflito ao longo de sua existência Assim sendo, o concreto é concreto pois é síntese de múltiplas determinações (MARX, 2009). De acordo com MARX (2009):

“Para a consciência – e a consciência filosófica é determinada de tal modo que para ela o pensamento que concebe é o homem real, o mundo concebido, é como tal, o único mundo real – para a consciência pois, o movimento das categorias aparece como o verdadeiro ato de produção – que apenas recebe um impulso do exterior – cujo resultado é o mundo, e isso é exato porque (aqui temos de novo uma tautologia) a totalidade concreta, como totalidade do pensamento, como uma concreção de pensamento, é, na realidade, um produto do pensar, do conceber; não é de nenhum modo o produto do conceito que se engendra a si mesmo e que concebe separadamente e acima da intuição e da representação, mas é elaboração da intuição e da representação em conceitos.” (MARX, p. 257, 2009)

Tal passagem, nos leva ao entendimento de que realidade é maior e mais complexa que os conceitos que desenvolvemos e nos apropriamos na tentativa de nos aproximar do real. Isso não significa fazer coro com a pós-modernidade e afirmar que não há verdade, trata-se de dizer que os conceitos não são absolutos, se modificam de acordo com o movimento da própria realidade. Sobre isso, KONDER (1981):

“[...] para ele (Marx), o processo da realidade só podia ser encarado como uma totalidade aberta, quer dizer, através de esquemas que não pretendessem “reduzir” a infinita riqueza da realidade ao conhecimento.” (KONDER, p. 51, 1981)

A forma como Marx explica o modo de produção capitalista, ajuda a explicar as outras formas de produção que a humanidade desenvolveu ao longo de nossa história, o que não significa ao mesmo tempo afirmar que a forma capitalista de produção sempre existiu ou que sempre continuará existindo. É necessário diferenciar o que é próprio da gênese e desenvolvimento da humanidade e o que é característico a uma dada formação social. Nas palavras do próprio MARX (2009):

“As determinações que valem para a produção em geral devem ser, precisamente separadas, a fim de que não se perca de vista a diferença essencial por causa da unidade, a qual decorre já do fato de que o sujeito – a humanidade – e o objeto – a natureza – são os mesmos. Nesse esquecimento reside toda a sabedoria dos modernos economistas, que demonstraram a eternidade e a harmonia das condições sociais existentes; que expõem, por exemplo, que nenhuma produção é possível sem um instrumento de produção, embora esse instrumento não fosse senão a mão; sem trabalho passado, acumulado, embora esse trabalho fosse somente a destreza que o

exercício repetido desenvolver e concentrara na mão do selvagem. O capital, entre outras coisas, é também um instrumento de trabalho, é trabalho passado, objetivado. Logo, o capital é relação natural, geral, pois separa precisamente o que é específico e o que do “instrumento de produção”, do “trabalho acumulado”, se torna capital.” (MARX, p. 238, 2009)

Sobre a necessária diferenciação entre o que é próprio da constituição do ser humano como ser social, ou em outras palavras o que constituiu a ontologia do ser social e aquilo que é histórico, próprio de uma determinada época histórica, “MÉSZÁROS (2009) nos propõe a diferenciação entre as mediações de primeira ordem e as mediações de segunda ordem:

“O ponto de partida necessário nesse aspecto, para a reorientação do método herdado do passado, é submeter a uma crítica radical a modalidade estabelecida de mediação de reprodução social sob o domínio do capital. Esse ponto pode ser resumido a partir da diferença entre *mediações de primeira e segunda ordem*. Estas, como as conhecemos, são *mediações irremediavelmente antagônicas*, constituindo um sistema de controle sociometabólico que precisa ser superado em sua totalidade, como um “*sistema perversamente orgânico*”, e substituído por sua alternativa hegemônica, constituída e consolidada novamente como um sistema orgânico historicamente viável e totalmente cooperativo.” (MÉSZÁROS, p. 192, 2009)

Podemos refletir sobre essa diferenciação ao pensarmos o trabalho como ato fundante do ser social, e que a partir dele possibilita o salto de qualidade na transformação do macaco em homem (ENGELS, 2004) e o trabalho alienado, coisificado, próprio do desenvolvimento da sociedade de classes, na qual o conjunto da produção social estabelece uma luta antagônica entre duas classes sociais – a que possuem os meios de produção material e espiritual da sociedade e a que possui a venda da força de trabalho como única forma de existência (MARX, 2005). Nas palavras de ANTUNES (2002):

“A lembrança de A. Heller é sugestiva, quando afirma que o trabalho tem que ser apreendido em seu duplo aspecto: como execução de um trabalho que é parte da vida cotidiana e como atividade de trabalho, como uma objetivação diretamente genérica. Marx, diz a autora, serve-se de dois termos distintos para melhor caracterizar esta dimensão dupla do trabalho: *work* e *labour*. O primeiro (*work*) realiza-se como expressão do trabalho concreto, que cria valores socialmente úteis. O segundo (*labour*) expressa a execução cotidiana do trabalho convertendo-se em sinônimo de trabalho alienado (Heller, 1977: 119-127). O trabalho entendido enquanto *work* expressa então uma atividade genérico-social que transcende a vida cotidiana. É a dimensão voltada para a produção de valores de uso. É o momento da prevalência do trabalho concreto. Em contrapartida o *labour* exprime a realização da atividade cotidiana, que sob o capitalismo assume a forma de atividade estranhada, fetichizada. (ANTUNES, p. 87, 2002)

A mesma reflexão serve para refletirmos sobre ato educativo e a atividade da professora. A educação entendida como o ato de transmissão as futuras gerações o acumulado histórico do que a humanidade produziu no que diz respeito a técnica, a ciência e a filosofia, como uma mediação de primeira ordem fundante do ser social. E a educação como atividade na qual os indivíduos são preparados única e exclusivamente sob a perspectiva de formação



de força de trabalho de acordo com as demandas do capital. Nas palavras de DUARTE (2001):

“A escola hoje se faz extremamente necessária tanto à reprodução dos indivíduos na vida cotidiana (o trabalho educativo como atividade orgânica da vida cotidiana), quanto à participação desses indivíduos na produção e reprodução das esferas não cotidianas o trabalho educativo como atividade não-cotidiana). Também o trabalho educativo possui, portanto a dupla função de labour e work. Mas não aqui não podemos esquecer que o trabalho educativo possui dois tipos de agentes distintos: o educando e o educador. A relação com o trabalho educativo enquanto work e enquanto labour é diferente para esses dois agentes.” (DUARTE, p. 51, 2001)

Buscar o entendimento dessa dupla dimensão do trabalho educativo, entendendo-o como uma categoria que constituiu e conforma as professoras como constituintes da classe trabalhadora que buscaremos desenvolver ao longo desse trabalho. De que maneira a contratação temporária desenvolve a aprofunda o entendimento do trabalho educativo em sua dimensão histórica? Estaria a categoria das professoras – entendida como classe trabalhadora – passando pelo processo de constituição desse novo setor da classe que é o precariado? Como o trabalho e a formação da professora acabam sendo adaptadas ao processo de reconfiguração da escola frente as mudanças do mundo do trabalho? De que forma as professoras se adaptam ou resistem a esse fenômeno?

Assim, como categorias de método utilizaremos as categorias de Totalidade; Contradição; Mediação e; Historicidade. Como categorias de análise utilizaremos as categorias de Capitalismo Dependente; Trabalho e Trabalho Educativo, Classe Social e Precariado.

Buscaremos estruturar o trabalho em três momentos a começar pela metodologia, organizados a partir de técnica de estudo Bibliográfico e Documental. No terceiro capítulo realizaremos o estado do conhecimento, buscando analisar o que já foi produzido sobre o tema da contratação temporária de professoras no âmbito de artigos acadêmicos, dissertações e teses.

No quarto capítulo, analisaremos o modo como o país se insere no sistema de produção de mercadorias a nível mundial, observando como o desenvolvimento capitalista dependente e periférico estabelece relações de trabalho precárias, baseadas na superexploração da força de trabalho e na troca desigual de mercadorias, e quais as consequências disso para a gestão do estado e das políticas públicas, em especial, a educação.

No quinto capítulo analisaremos como o desenvolvimento capitalista brasileiro constitui os diversos momentos da formação de professoras no país. Qual a identidade profissional dessa categoria em cada um desses momentos, e como essa passa a se estruturar –

tendo a precarização estruturante e a precariedade como fenômeno – a partir das mudanças no mundo do trabalho, das teorias do Capital Humano e dos contratos temporários como processos permanentes.

No sexto capítulo, descreveremos sobre as características do trabalho educativo a partir da sua relação com o processo de produção de mais-valia, da possibilidade do mesmo, entendido como trabalho não-material e improdutivo, produzir valores de troca a partir das novas relações de trabalho. Seriam as professoras constituintes da classe trabalhadora a partir do processo de profissionalização neoliberal? Como o trabalho das professoras de educação física se modifica a partir das teorias do Capital Humano – da qual emergem o Não Lugar da Educação Física – e contribuem para o processo de mercantilização do trabalho docente? De que maneira o atual quadro de contratação pode se desenvolver frente às reformas aprovadas no que diz respeito a Constituição das Leis de Trabalho (CLT) e a Terceirização Irrestrita.

E, enquanto momento final, apresentamos nossas sínteses, na perspectiva de que as mesmas sejam provisórias e estabeleçam novos pontos de partidas no processo da produção do conhecimento.

### 3. ESTADO DO CONHECIMENTO

Neste capítulo, buscaremos realizar uma breve discussão entre os autores que vem produzindo sobre a questão das professoras com contrato temporário no Brasil. A partir de levantamento realizado por GOMES (2017) constatamos que muito pouco tem se produzido a respeito do tema. Buscando sistematizar essa produção, optamos por um primeiro momento realizar um levantamento de artigos e dissertações que abordassem o tema.

Conforme a literatura, o estudo caracteriza-se por Estado da Arte ou Estado do Conhecimento. Conforme ROMANOWISKI (2006):

“O termo estado da arte resulta de uma tradução literal do Inglês, e[...] tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas.” (ROMANOWISKI, 2006)

Para ROSSETO (2013) que discutiu sobre os desafios da realização de trabalhos de Estado da Arte em pesquisas de pós-graduação, esse tipo de estudo é:

“[...] um mapeamento que permite conhecer sobre o tema que nos propomos a pesquisar situando-nos sobre a evolução das pesquisas no campo, revelando as concepções mais frequentes, assim como aquelas em que ainda não há estudos efetivados.” (ROSSETO, 2013)

A justificativa para realizar o mapeamento está na necessidade de analisar como a produção de estudos e pesquisas sobre a temática da professora com contrato temporário vem sendo realizada e sob quais perspectivas é abordada. Dessa forma, dialogamos novamente com ROMANOWISKI (2006), para quem:

Esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas existentes. (ROMANOWISKI, 2006)

Compreensão parecida é apresentada por ROSSETO (2013), para quem:

“Podemos efetuar o estudo do estado da arte com o intuito de fazer uma revisão da literatura científica acerca de um determinado tema de modo a subsidiar o desenvolvimento de uma pesquisa. Nesse percurso, a finalidade é obter um panorama geral do conhecimento elaborado em um campo, área, tema, autores e conceitos específicos, com o objetivo identificar lacunas referentes a trabalhos não realizados; temas recorrentes ou já consolidados. Podemos dizer que isso caracteriza um primeiro nível de elaboração de estudo do estado da arte.” (ROSSETO, 2013)

Dessa forma, buscando interagir com a produção acadêmica através da quantificação e identificação de dados bibliográficos (FERREIRA, 2002) realizamos uma busca nos

periódicos da CAPES, Scielo e Google Acadêmico utilizando das palavras-chave de professor temporário; professor contrato temporário; e contrato temporário.

A partir desse levantamento, realizaremos a indicação de FERREIRA (2002) para quem o segundo momento do estado da arte consiste em:

“[...] inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento.” (FERREIRA, 2002)

Foram encontrados 23 artigos publicados em revistas ou em anais de eventos dos quais 5 abordavam a questão dos contratos temporários a partir de seus aspectos jurídicos, sua relação com a Constituição Federal de 1988 e as mudanças na legislação trabalhista; 13 que discutiam sobre as características do trabalho do professor com contrato temporário a partir da análise das relações de trabalho e das mudanças no mundo do trabalho através da reestruturação produtiva e; 6 artigos que abordavam o tema a partir das características do professor temporário, sendo 4 destes estruturados a partir de referencial pós-moderno, articulado a partir da análise do discurso e da perspectiva dos Saberes Docentes.

A respeito das teses e dissertações, foram encontrados 11 trabalhos, dos quais 9 realizados à nível de mestrado e apenas 2 à nível de doutorado. Das elaborações 2 se encontram em cursos de pós-graduação em Sociologia, 1 em curso de Mestrado Profissional de Avaliação de Políticas Públicas e 8 em cursos de pós-graduação de Educação, localizados nas áreas de: “Educação, Cultura e Tecnologia” e, “Políticas Educacionais e Formação de Professores”; e nas linhas de: “Políticas e Gestão na Educação”, “Trabalho, Movimentos Sociais e Educação”, “Trabalho e Educação” e, “Trabalho, Tecnologia e Educação”.

Tendo em vista condições objetivas de realização do estudo, visando responder a prazos de apresentação de disciplinas e de defesa de qualificação organizaremos a discussão em três momentos distintos, mas articulados. O primeiro realizar-se-á a partir da discussão dos artigos publicados em revistas, anais de eventos e periódicos. O segundo pela discussão das dissertações de mestrado e doutorado, tendo o terceiro momento o objetivo de desenvolver uma breve síntese das produções acadêmicas realizadas até o momento com a temática das professoras com contrato temporário.

### 3.1 Breve diálogo com os artigos

A modalidade de contratação temporária para cargos públicos é um mecanismo constitucional, localizado em seu artigo 39, que prevê a possibilidade de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público (Constituição Federal, 1988).

De acordo com o artigo de SANTOS SÁ (2010?), “*O contrato temporário na administração pública como forma de burlar o concurso público*”, que discute a contratação temporária como forma de ocupar cargo no estado sem realizar o concurso público, a atividade temporária é:

“[...] aquela que não está relacionada com as atividades essenciais do Estado, e que não necessitam de uma continuidade, pois, uma vez realizada a atividade, se exaure para o ente estatal o objeto que originou a contratação.” (SANTOS SÁ, p. 3, 2010?)

Para VIEIRA E SHIORARA (2013), em artigo intitulado “*Contratação temporária de professores pela secretária de Estado da Educação do Paraná através do Processo Seletivo Simplificado*”, que busca analisar as características da contratação temporária de maneira geral, suas exceções e temporalidade nas hipóteses previstas na lei:

“Os contratos temporários não exercem empregos públicos, embora desempenhem funções públicas, os servidores contratados por tempo determinado são submetidos ao regime jurídico-administrativo especial [...]” (VIEIRA E SHIORARA, p. 212, 2013)

Para ambos os autores o concurso público é a forma de acesso aos cargos públicos própria do regime democrático, sendo a contratação temporária uma exceção que deveria ser utilizada para responder a necessidades ocasionais, não previstas no planejamento estatal.

“Tal situação não abrange aqueles serviços permanentes que estão a cargo do estado, nem aqueles de natureza previsível, para os quais a administração pública devem alocar, de maneira planejada, os cargos públicos para isso suficientes, a serem providos pela forma regular de concurso público, sob pena de desídia e ineficiência administrativa.” (SANTOS SÁ, pg. 7, 2010?)

Na mesma perspectiva, VIEIRA E SHIORARA (2013):

“A contratação temporária que não seja de provimento urgente e nem de provimento temporário afigura-se inconstitucional, pois afronta o princípio geral de contratação da Administração Pública que é através do concurso público.” (VIEIRA E SHIORARA, p. 221, 2013)

A ampliação da temporalidade da contratação temporária evidenciada acima corrobora com o que BASTOS E CARDOZO (2014) em seu artigo “*A precarização do trabalho*

*docente no Maranhão: Considerações sobre o contrato temporário*” evidenciam. A contratação temporária se tornou o principal mecanismo da contrarreforma do aparelho do estado neoliberal que prevê a descentralização e a flexibilização, a gestão de qualidade total e o aumento de produtividade no serviço público. Para os autores:

“O contrato temporário [...] passou a ser uma estratégia que, aproveitando-se de uma lei, pôs em prática os princípios neoliberais de desregulamentação e flexibilização, tanto do trabalho, quanto dos direitos trabalhistas, caracterizando a precarização do ensino e do trabalho docente. [...] retira dos contratados direitos só então concedidos aos servidores concursados, isto é, do quadro efetivo. Torna-se assim, uma manobra jurídica que termina por atender e se adequar as exigências do Banco Mundial e de toda forte onda neoliberal.” (BASTOS E CARDOZO, p. 169, 2013)

O artigo de PINTO (2015) intitulado “*A contratação temporária de docentes da rede pública de ensino: análise das decisões jurídicas do supremo tribunal federal (2003-2012)*” aborda a manobra jurídica ao evidenciar que a partir de 1988 até o início de 2013 foram julgados pelo STF cerca de 4410 processos, 4222 protocolados a partir de 2003, e que possuam como eixo a inconstitucionalidade das contratações temporárias no âmbito da educação pública. De acordo com a autora:

“[...] o STF se absteve de analisar a contratação temporária de docentes da rede pública de ensino em conjunto com as normas constitucionais referentes especificamente ao direito à educação [...] a análise do artigo 205 em conjunto com o artigo 206, especificamente o inciso V, aponta para uma interpretação restritiva acerca da possibilidade de contratação temporária de docentes da rede pública de ensino. (PINTO, p. 14, 2015)

Dessa forma, concordamos com BASTOS E CARDOZO (2013) que levantam o questionamento se a educação é uma modalidade de serviço público temporário, que não prevê planejamento e realização de concursos públicos para suprir a demanda de professoras que venham a se aposentar ou peçam exoneração do serviço público. Em nossa opinião, o questionamento coloca em discussão o papel político que a contratação de professoras temporárias cumpre no que diz respeito a precarização do trabalho docente no Brasil.

Conforme SEKI (2017) em artigo intitulado “*Professor temporário: um passageiro permanente da educação básica brasileira*”, o autor desenvolve a ideia de que apesar da forte propaganda dos governos sobre o empoderamento, empreendedorismo e responsabilização docente, a professora com contratação temporária, mas também a concursada tem subsistido em condições profundamente adversas. Segundo o autor:

“Quase um milhão de professores no Brasil trabalham a cada ano sem ter a certeza da continuidade de suas atividades, privados da possibilidade de planejar em longo prazo suas relações didático-pedagógicas, alheados da escolha de recursos pedagógicos e materiais, ou mesmo, de planejamento.” (SEKI, p.13, 2017)

Para FERREIRA E ABREU (2014) em artigo, proveniente de estudo de mestrado e intitulado “*Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente*” o fato da contratação temporária existir como forma do Estado poupar gastos deve ser analisado no âmbito do neoliberalismo e da reestruturação produtiva, embora ressalte que:

“Com o estudo da constituição histórica da profissão docente no país, é possível perceber que a contratação interina/temporária, sem a aprovação em concurso público, está prevista em lei desde o século XVIII, a fim de suprir a falta de profissionais concursados.” (FERREIRA E ABREU, p. 135, 2014)

De acordo com DA SILVA (2017) o trabalho docente é romantizado, costumeiramente associado a uma atividade vocacional que exige amor, dedicação e desapego financeiro, negando todas as especificidades que uma ocupação remunerada exige. Em seu artigo intitulado “*O professor contrato temporário e a precarização do trabalho docente na rede estadual de educação de Goiás*”, busca refletir sobre o controle dos meios e resultados do trabalho da professora, analisando a proletarização da professora. Para o autor, a contratação temporária evidencia:

“[...] marcas de um trabalho na lógica capitalista, evidenciado pela economia de investimentos que em contrapartida gera lucro para o estado. Nesse sentido a lógica da fábrica é a que mais se assemelha ao contexto vivenciado pelo professor contrato de rede estadual que atuam nas escolas pesquisadas. Um trabalho que é mais barato para o estado, que gera economia financeira.” (DA SILVA, p. 4, 2017)

Coaduna desse pensamento LOURENÇÃO (2009) que em seu trabalho intitulado “*Professores temporários e o trabalho docente*” busca estabelecer relações entre o trabalho intelectual da professora e o trabalho manual de outras categorias, indicando que os primeiros têm enfrentado um processo de desqualificação e precarização. A autora retoma a tese de manobra jurídica ao afirmar que as contratações temporárias são:

“[...] políticas sociais de diminuição dos custos do trabalho. No nosso entendimento pode ser esse um dos objetivos do número de contratações de professores temporários – mais do que necessita – pois como se espera, eles dão menos gastos trabalhistas, além de exigirem salários mais baixos.” (LOURENÇÃO, p.5, 2009)

Para VIEBRANTZ (2008) a proletarização do trabalho docente vem se acentuando no mundo globalizado a partir da presença do estado avaliativo que acentua a padronização das tarefas e o controle do tempo. Em seu artigo “*Memória e trajetória do trabalhador temporário em educação: saberes e autonomia ou submissão*” a autora afirma que através da instabilidade a professora contrato temporário aprende que os saberes da experiência podem gerar autonomia. Mas para isso:

“[...] para que a autonomia seja real e não submissão é necessário e importante que os educadores tenham uma formação inicial de melhor qualidade, que de sustentação às experiências formativas que ocorrerão ao longo da vida, pois a formação se dá na relação entre o educador, o educando e a sua realidade, mediada por uma consistente fundamentação teórica.” (VIEBRANTZ, p. 18, 2008)

Em artigo intitulado “*A formação descontinuada dos professores temporários: provisoriedade e qualidade do ensino*” NOVAES (2010) ao analisar as professoras eventuais no estado de São Paulo, acredita que o caráter eventual do trabalho que as professoras contratadas temporariamente realizam já foi incorporado a própria definição do trabalho, “eles não lecionam, eventuem”. Para o autor:

“Se o exercício da docência, em si, é um momento de aprendizagem, esses professores temporários estão recebendo essa péssima lição. Uma lição amarga, de desvalorização profissional, de fragilidade do trabalho coletivo, da ausência de uma gestão verdadeiramente democrática, de um descaso da política educacional, mas, sobretudo, da importância da instituição escolar e do trabalho que nela se desenvolve.” (NOVAES, p. 263, 2010)

Apesar de constatarem a desqualificação e a precarização do trabalho docente, VIEBRANTZ (2008) e NOVAES (2010) indicam que o trabalho docente preserva ainda autonomia que possibilita a professora desenvolver suas aulas longe do controle estatal.

Para MOREIRA (2015) em seu trabalho intitulado “*A reestruturação do trabalho docente: precarização dos professores temporários na rede pública de ensino do Estado de São Paulo*” as mudanças vinculadas a atividade docente, além de contribuírem para o afastamento dos contratados dos espaços de construção do sindicato, também constituem um processo de desprofissionalização. De certa forma situam a discussão sobre a autonomia ao afirmar:

“Essa regulação tem repercussão em vários segmentos da estrutura, gestão e composição das redes públicas de todo o país, alterando seus aspectos físicos e organizacionais. Importando para o campo pedagógico conceitos de eficácia, eficiência, excelência e produtividade, que são mais comuns aos campos administrativos e gerenciais.” (MOREIRA, p. 71, 2015)

MIRANDA (2006) em seu artigo “*A natureza do trabalho docente na acumulação flexível*” buscando entender o trabalho docente para além do estudo da técnica e procedimentos pedagógicos, da relação professor-aluno e do conhecimento como fonte do trabalho questiona a tese da autonomia inalienável do trabalho docente ao colocar que a questão é se a professora é uma trabalhadora livre para planejar e executar seu trabalho. Para a autora:



“[...] definir o trabalho docente na etapa de “subsunção formal” não explica mais a sua condição, uma vez que o professor não é mais um mestre-escola, não é empregador de si mesmo, ele não possui o controle total de seu processo de trabalho tampouco os meios e o conjunto de instrumentos de produção.” (MIRANDA, p. 9, 2006).

Em sua análise OLIVEIRA E PIZZI (2013) intitulada “*Proletarização e precarização do trabalho docente: os monitores em Alagoas*”, a qual busca analisar as condições de precarização do trabalho docente tendo como base a contratação de monitores também questiona a autonomia pedagógica ao descrever que as professoras são diretamente responsabilizadas ou culpabilizadas pela conduta e desempenho dos alunos. Para as autoras:

“A questão da autonomia se perde nesse contexto, uma vez que o trabalho exercido através do contrato temporário permite pouca margem de autonomia a esses docentes, ainda que tenha certa autonomia em sala de aula. (OLIVEIRA E PIZZI, p. 11996, 2013)

A discussão a respeito da autonomia do trabalho docente também se encontra no trabalho anteriormente citado de SEKI (2017) para quem:

“O que-fazer docente vem sendo sequestrado pelas políticas atuais que sobrelevam a aprendizagem em detrimento do ensino, dispensam disciplinas como história para priorizarem conteúdos socioemocionais, substituem professores com formação pelos de notório saber. (SEKI, p. 10, 2017)

Para VIEIRA E MACIEL (2011) que discutem as implicações da flexibilização do trabalho a partir do professor temporário no Ensino Superior, em artigo intitulado “*Repercussão da acumulação flexível no campo educacional: o professor temporário em questão*”, a discussão sobre a autonomia é colocada da seguinte forma:

“[...] não é o contrato em si que permite esse controle, mas as condições de trabalho que são dadas a esse professor. Contratado para suprir a falta de professores [...] o professor temporário é comumente sobrecarregado de turmas, ementas, logo dos afazeres relacionados ao cotidiano da sala de aula. (VIEIRA E MACIEL, p. 162, 2011)

A partir da compreensão ampliada da precarização do trabalho para todo o conjunto da categoria de professoras, mas com especificidades próprias do contrato temporário como por exemplo, insegurança no emprego, sobrecarga de trabalho e assédio moral, MILANI E FIODI (2008) em seu artigo “*Precarização do Trabalho Docente nas escolas públicas do Paraná (1990 – 2005)*” buscando situar o debate a partir do trabalho na sociedade capitalista afirmam que ao contrário do que afirma o senso comum, o trabalho da professora nada tem de idílico. Para as autoras a contratação temporária:

“[...] tem causado sentimentos de desconfiança no relacionamento entre os docentes efetivos e os recém-contratados ou celetistas. Não se forma um coletivo, o que

dificulta as lutas comuns. De um lado, estão os professores efetivos, de outro, os substitutos temporários. E nas mobilizações de reivindicação por melhores condições de trabalho, por melhores salários e por menos carga horária, apenas os professores efetivos se engajam no movimento. Esse fato evidencia que, com o passar dos anos, há uma acentuada degradação das condições de trabalho docente na rede pública do Estado do Paraná. Com isso, o Estado não enfrenta resistências na imposição de formas diferenciadas de contratação de docente, acentuando nesse sentido, a precarização do trabalhador da educação, seja dos efetivos, seja dos contratados.” (MILANI E FIODI, p. 78, 2008)

A fragmentação e diferenciação das professoras efetivas e contratadas é tema do estudo de LIRA E SILVA (2014), intitulado “*Qualidade da Educação Pública: perspectivas do professorado do Ensino Médio do quadro Permanente e Temporário na Paraíba*” o qual buscou desmistificar os conceitos emergentes da administração e da economia no meio educacional vinculando a análise produzida pelas professoras efetivas e temporárias em relação à qualidade da educação com o lugar que ocupam no mundo a partir do seu vínculo empregatício. De acordo com os autores:

“Efeitos do lugar social ocupado, de tal modo que a valorização maior dos professores temporários de uma série de aspectos da educação pública talvez não retrate suas reais opiniões, mas traduzem o que convém ser acatado, para provavelmente não se perder o posto de trabalho, ainda que mal remunerado, desprestigiado e precarizado.” (LIRA E SILVA, p. 78, 2014)

Sobre as condições de trabalho das professoras e suas relações com a contratação temporária o artigo de BASÍLIO (2010), proveniente de pesquisa de mestrado, e intitulado “*Professor eventual: bico e desemprego na escola pública paulista*” discute sobre a diversificação das formas de emprego, a precarização do trabalho docente e o processo de construção do lugar objetivo da professora no sistema de ensino. Segundo a autora, o trabalho eventual, modalidade de contratação existente no quadro do magistério paulista em que a professora trabalha por hora-aula é:

“[...] uma modalidade de trabalho atípico, podendo ser nomeado como subemprego. O professor eventual é aquele que está desempregado, ou que possui poucas aulas no âmbito da rede paulista de ensino.” (BASÍLIO, p. 10, 2010)

De acordo com MARTINS E DAMASCENO (2009) em artigo intitulado “*Professores temporários: uma nova perspectiva para o mercado da educação*”, no qual buscam analisar as transformações ocorridas nas universidades públicas tendo como pano de fundo a expansão desenfreada das instituições, são as professoras, que através do surgimento de modalidades temporário ou eventual, mais expressam essas mudanças. Para as autoras, que revelam que 67% das professoras realizavam ocupações paralelas, tanto na educação básica como na educação privada:

“[...] é preciso que se tenha em mente a emergência de um outro profissional de educação – o professor eventual e/ou substituto – cuja característica primeira é a desvalorização do seu trabalho em virtude da flexibilização das relações trabalhistas.” (MARTINS E DAMASCENO, p.14, 2009)

Estas mudanças são entendidas por alguns a partir da lógica da inovação e da mudança, fruto da constituição de uma sociedade pós-moderna, na qual as identidades são construídas e reconstruídas cotidianamente, podendo a professora e o pesquisador apenas captar o momento. É o caso de DIAS (2013) em estudo intitulado “*A representação do professor temporário de língua inglesa sobre si: construindo identidades*” para a qual:

“[...] ecoam vozes do discurso dos cursos de formação continuada do professor que apontam para o efeito do sentido da inovação do professor da (pós)modernidade que busca a “mudança” sempre, que é dinâmico, que nunca “senta”, opondo-se a visão do professor tradicional, conteudista, radicalista, que não aceita a mudança.” (DIAS, p. 103, 2013)

Em outro artigo, intitulado “*Discurso dos professores temporários de língua inglesa: identidade e representação*”, DIAS (2011) busca através da teoria da análise do discurso da corrente francesa identificar traços identitários constitutivos do sujeito/professor – professores temporários de língua inglesa moderna. A análise constata que:

“O professor, antes valorizado socialmente, sofre desprestígio não só pela sociedade, mas também pelo governo. Hoje, o professor que atua em sala de aula, “não tem tempo” para se atualizar, para ler a teoria e estabelecer laços de maneira crítica com a prática desenvolvida pelo professor em sala de aula.” (DIAS, p. 1595, 2011)

Já em “*Representações de professores temporários de Língua Inglesa: um não lugar ou exclusão*”, DIAS (2012) atesta a partir das análises de Foucault, que a identidade da professora temporária encontra-se desestabilizada, desestruturada pois a professora não consegue mais identificar qual o seu lugar, situando-se em um não lugar, sem fronteiras visíveis. Sobre isso:

“Ao professor contratado temporariamente, na sua posição inferior à instituição, pois é assim que ele se sente, não resta mais nada a fazer, a não ser acatar a voz do saber e do poder supremo.” (DIAS, p. 187, 2012)

Para DE SOUZA (2016) em seu trabalho intitulado “*Políticas públicas de educação no Paraná: contratação e condições de trabalho de professores temporários como variável de análise*” as professoras temporárias se encontram em um quadro de precariedade que se relaciona a valorização do trabalho e a qualidade do ensino, e que se buscou compreender a partir dos conceitos de precariedade objetiva e precariedade subjetiva. Para o autor:

“A ausência de vínculo com o estado os priva, ainda, de muitos direitos, apesar de compartilhar com os professores efetivos, os mesmos deveres. Esta diferenciação

caracteriza um tipo de precariedade intitulada como precariedade objetiva, que [...] estaria relacionada a precariedade de direito, relacionando-se com os aspectos formais e jurídicos que contornam a relação de trabalho” (DE SOUZA, p 74, 2016)

“Estas situações elencadas nos permitem afirmar que o professor temporário (PSS), além da precariedade objetiva, também se enquadra na dimensão subjetiva do trabalho precário, o que acaba gerando um “mal estar docente”.” (DE SOUZA, p 76, 2016)

Sobre o mal estar docente e a qualidade da educação pública, DOS SANTOS (2013) em seu trabalho intitulado “*A escola e as condições de trabalho docente: um retrato de Maringá*” analisa que não há como – dadas as condições de trabalho, salário e o contrato temporário – como a professora não se caracterizar como uma trabalhadora precarizada e desvalorizada. Para o autor:

“Todos os problemas podem afetar a saúde do profissional e, sem dúvida, deixam a qualidade da aula baixar, o professor faz a arte do possível com o que tem, a escola se torna um ambiente desagradável, para professor e alunos.” (DOS SANTOS, p. 125, 2013)

### **3.2 Breve diálogo com as teses e dissertações**

As dissertações e teses analisadas desenvolvem e aprofundam elementos já trabalhados nos artigos citados acima. Abordam a modalidade de contratação temporária de professoras como um mecanismo jurídico para suprir a demanda emergencial do quadro de servidores do Estado, mas buscam, compreender de que forma, e sob quais prerrogativas, a exceção tem se tornado a regra de ingresso no serviço público e como isso interfere na qualidade da educação, no trabalho das professoras e na configuração de suas subjetividades.

Em seu estudo “*Contratação de Professores Temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil: implicações para a categoria docente*”, o qual buscou estabelecer um panorama nacional dos estudos sobre o tema da contratação temporária de professoras, GOMES (2017) desenvolve o argumento de que a modalidade de contratação temporária rompeu com a excepcionalidade jurídica e tornou-se habitual.

Além de configurar que o contrato temporário é uma espécie de burla de ingresso ao serviço público, seu estudo busca situar que a contratação temporária é uma ação permanente do novo estado do tipo gerencialista, o qual produz uma reestruturação privatista da educação pública e precariza não apenas o trabalho docente, mas o próprio homem como ser genérico. Em suas palavras:

“[...] a transformação do caráter provisório de contratação temporária dos professores em ação permanente, [...] naturaliza e intensifica condições mais flexíveis de trabalho para os professores.” (GOMES, p. 84, 2017)

“[...] o uso corrente desse tipo de contratação indica que, sorrateiramente, pôs-se em processo a reestruturação privatista das redes públicas de ensino nos marcos da contrarreforma do Estado, reduzindo responsabilidade e gastos públicos, em especial nos gastos com pessoal.” (GOMES, p.85, 2017)

A reestruturação privatista da escola também é abordada no trabalho de MARQUES (2006) intitulado “*A figura do professor com contrato temporário: um estudo de caso no Liceu do Conjunto Ceará*”. Para a autora, que entrevistou professoras com contrato temporário na especificidade da escola, a educação foi reestruturada a partir da Teoria do Capital Humano, na qual o contrato temporário é política estruturante da educação e enfraquece a categoria docente através da instabilidade, o que, na análise da autora, torna as/os professoras/professores “os novos excluídos da sociedade, ‘marginalizados’, possuem formação superior, mas não tem trabalho com carteira assinada (MARQUES, 2006)”. Em suas palavras:

“[...] tem efetivado a reestruturação da educação, a partir do modelo de reforma educacional iniciado nos anos 80 nos Estados Unidos e Inglaterra. Esse processo de reestruturação educativa vai atingir diretamente a lógica de organização de educação e da escola. A escola passa a ser mais diretamente regulada pelas regras do mercado e da economia e sua organização é regida por critérios técnicos de eficiência, eficácia e produtividade.” (MARQUES, p. 63, 2006)

Embora analisamos que a marginalização apontada pela autora pode ser interpretada pelo viés da precariedade, assunto que buscaremos desenvolver ao longo do estudo, concordamos com o entendimento sobre a mudança da forma de gestão da escola pública. Em seu trabalho “*Professores Temporários da Rede Estadual de São Paulo: análise da política de pessoal da perspectiva orçamentária*”, SANTOS (2016) demonstra como a política de pessoal, baseada na Teoria do Capital Humano, torna a educação um serviço, reduzindo gastos, alterando a qualidade da educação, ao mesmo tempo que cria uma nova subjetividade no trabalhador. Nas palavras do autor:

“[...]a concretização de uma política de pessoal baseada na flexibilização da estabilidade e na diferenciação dos regimes jurídicos entre diferentes categorias docentes. Isto é, um processo de precarização das relações de trabalho, de forma que os gastos com o direito social à educação recuassem, em acordo com o receituário pugnado pela doutrina neoliberal.” (SANTOS, p. 111, 2016)

De acordo com o autor, é comum nos corredores das escolas e diretorias de ensino da rede estadual de São Paulo, a referência à organização da categoria docente como uma sopa de letrinhas, a qual contribui para a fragmentação e enfraquecimento da categoria. Nas palavras do autor:

“[...] no Estado de São Paulo a pulverização dos docentes em diversas categorias mostra-se como estratégia de gestão de recursos humanos, com diferentes formas de contratação e, conseqüentemente, com a diminuição dos direitos garantidos àqueles que não se encontram na condição de efetivo. Esta retirada de direitos das categorias enquadradas no grupo de professores não-efetivos, mas principalmente temporários, resulta em diminuição de gastos com folha de pagamento.” (SANTOS, p. 66, 2016)

Seguindo a lógica dos estudos analisados, em seu trabalho intitulado “*Os professores temporários da educação básica da rede pública estadual do Paraná: a flexibilização das contratações e os impactos sobre as condições de trabalho docente*”, FERREIRA (2013) busca contextualizar a precarização de toda a docência a partir da flexibilização da estabilidade promovida pela reestruturação produtiva e pelo receituário neoliberal.

Para a autora o fator econômico de redução de despesas com direitos sociais é determinante na prática da contratação temporária. Analisando reestruturação produtiva no âmbito do serviço público, chega a conclusão que o contrato temporário permanente segue a tendência de flexibilizar a estabilidade e aprofunda a precarização do trabalho docente. Em suas palavras:

“[...] a categoria docente vivencia uma severa desvalorização atualmente, independente de seu vínculo empregatício, no que tange a questão salarial e as condições de trabalho. Porém, os profissionais temporários sofrem uma depreciação ainda maior do que a categoria como um todo, diante da incerteza quanto ao seu futuro profissional e da ausência de direitos historicamente associados ao magistério público, como plano de carreira e estabilidade.” (FERREIRA, p. 142, 2013)

“A contratação temporária permite reduzir as despesas estatais com pagamento de pessoal, em conformidade com as tendências neoliberais de minimização de gastos nas áreas sociais, porém os trabalhadores arcam com as principais conseqüências desta opção política do Estado, sendo severamente impactados por essa situação, tendo suas contratações, assim como suas condições de trabalho precarizadas, o que incide negativamente sobre suas vidas e suas carreiras.” (FERREIRA, p. 163, 2013)

De acordo com NETO (2016) em “*A precarização do Trabalho Docente na rede estadual de Educação do Rio Grande do Sul: um estudo de caso sobre a situação das professoras com contrato temporário na Zona Norte de Porto Alegre*”, a novidade histórica apresentada ao estudar as condições de trabalho docente é o fato de que mesmo após o estabelecimento das garantias trabalhistas recentes para os trabalhadores da educação, estes direitos têm sido retirados nas duas últimas décadas pelo capital.

De acordo com o autor, a contratação temporária estrutura-se sob a lógica de criação de sub-empregos, que acabam por rebaixar os salários da categoria docente em sua totalidade. Este quadro, é situado pelo autor, no contexto mais geral de precarização do trabalho em

escala mundial e que é determinado pelo papel que o Brasil possui no quadro produtivo no âmbito internacional.

Para o autor, a precarização do trabalho docente é uma política de ataque ao fundo público que prevê o fim da carreira docente, e estabelece um novo tipo de formação de trabalhadores, de professoras e de gestão escolar. Nas palavras que seguem:

“Convém aqui ressaltar essa institucionalização da precarização do trabalho. Não mais apenas o trabalho informal ou totalmente desregulamentado é precário, mas precarizam-se também as formas de trabalho regulamentadas, formalmente estáveis antes protegidas pela legislação trabalhista.” (NETO, p. 57, 2016)

“A institucionalização do trabalho precário e a conseqüente retirada de direitos trabalhistas permite ao Estado diminuir o custo da força de trabalho empregada no serviço público para transferir ao capital parte do serviço público que seria utilizado na garantia de direitos trabalhistas e melhores condições de trabalho para as professoras.” (NETO, p. 164, 2016)

O autor analisa a partir da estruturação de entrevistas como a gestão desse novo tipo de escola tem sido hostil aos trabalhadores, contribuindo para o adoecimento e o mal estar docente, temática também estudada no trabalho de BASÍLIO (2010) com o título de *“Contratos de Trabalho de Professores e a Construção da Condição Docente na Escola Pública Paulista (1974-2009)”*.

A partir da abordagem de trajetórias de vida, a autora buscou compreender quem eram os sujeitos que procuravam a modalidade de emprego via contratação temporária no magistério público paulista e quais as respostas estes davam as condições de trabalho as quais estavam submetidos. Para a autora, a precarização ocorre no âmbito social da vida dos sujeitos entrevistados.

De acordo com seu estudo o contrato temporário se manifesta como uma forma de desemprego singular (BASÍLIO, 2010), na qual a professora encontra-se empregada ao longo do ano letivo e em outros aprende a viver com a precariedade. Mesmo assumindo as mesmas responsabilidades das demais professoras, a professora temporária vive em uma situação de vulnerabilidade tanto na escola como na vida social. Para a autora, a professora aprende na prática a ser uma professora precária. De acordo com a autora:

“[...]várias constatações puderam ser feitas: 1) as modalidades precarizadas de emprego reforçaram a descontinuidade do trabalho docente, uma vez que, com o predomínio dos contratos temporários, as escolas enfrentam dificuldades para montar uma equipe e para controlar esse processo; 2) a inserção inicial e também a permanência dos professores em diferentes épocas foram perpassadas pela transitoriedade e pela ausência de estabilidade; 3) estas duas características, conseqüentemente, corroboraram um processo de precarização social desses sujeitos.” (BASÍLIO, p. 91, 2010)

Sob outra perspectiva, o trabalho intitulado “*O fenecer da educação capitalista: estudo das condições dos trabalhadores temporários da educação (ACTS) no Ensino Público de Florianópolis*” LATORRE (2013) buscou analisar o trabalho docente a partir das categorias de trabalho docente, precarização, proletarização e alienação.

Para o autor, a professora contrato temporário na escola pública pode ser considerada um bóia fria que migra de escola em escola, sem estabelecer vínculos com os locais de trabalho e com pouca organização sindical ou política. Segundo este, o grande número de professoras com contratos temporários em Florianópolis confirmariam os planos da burguesia em terceirizar e precarizar a escola pública, transformando a formação humana em formação de capital e, a ciência e a tecnologia em simples mercadorias (LATORRE, 2013).

Na análise do autor, o plano de precarização da educação tem contribuído para o enorme embrutecimento dos trabalhadores da educação em todos os níveis de sua sociabilidade. A professora enfrenta um duro processo de alienação, o qual, nas palavras do autor:

“A alienação enfrentada no cotidiano é transferida à vida privada dos professores. Não é possível ministrar quarenta ou sessenta horas de trabalho alienado na semana e no pouco tempo livre que lhe resta evitar a cultura alienada existente na sociedade capitalista. Sua própria vida passa a ser mais do mesmo, suas relações também são cada vez mais embrutecidas e alienadas. Sua atividade profissional, uma vez negativa, oprime sua vida por inteiro. E uma vez alienado de si, alienado de sua atividade, aliena-se do gênero humano, da espécie a qual pertence. Seus sentimentos são a desconfiança, a fraqueza e o desespero.” (LATORRE, p. 104, 2013)

Esta condição, segundo o autor é fruto do processo de proletarização da atividade docente que tem se intensificado a partir do avanço do capitalismo monopolista e imperialista. A educação brasileira e seus sujeitos envolvidos, apesar de não poder rememorar de tempos em que existiam condições estruturais dignas e progressistas, teve em algum patamar certo tipo de superioridade moral, ética e econômica em relação a outras atividades produtivas.

Há uma intensificação da precariedade com o aprofundamento das políticas neoliberais na educação (LATORRE, 2013). A precarização das condições de trabalho é tema corrente abordado nos estudos sobre a contratação de professoras temporárias nas redes de ensino público do país. Em seu estudo intitulado “*Trabalho Docente Precário: Narrativas de Professoras Monitoras de uma escola estadual do 1º ao 5º ano do município de Maceió em Alagoas*” DE OLIVEIRA (2015) buscou analisar a proletarização e a precarização do profissional docente no contexto das políticas públicas do Estado do Alagoas, observando a modalidade de contratação de monitoras.



Buscando analisar como a contratação temporária afetava a qualidade da educação e o desenvolvimento do trabalho da professora em sala de aula. De acordo com a autora, a contratação temporária se justifica pela política neoliberal desenvolvida no âmbito da educação desde os anos 80 no contexto de crise e reestruturação produtiva (DE OLIVEIRA, 2015). A autora constata que:

“As mudanças e nuances que vem ocorrendo dos anos 90 até os dias atuais no que concerne o trabalho docente no Brasil têm impactado a profissão docente, levando a precarização e também a proletarização já que questão salarial é um dos fatores que implica literalmente na vida dos trabalhadores em educação. O fato de terem curso superior, essas profissionais não conseguem estabelecer uma vida independente da família.” (DE OLIVEIRA, p. 98, 2015)

Baseada nas histórias de vida das professoras entrevistadas, a pesquisa pode constatar que a contratação temporária além de fragmentar e enfraquecer a categoria docente, tendo em vista que as monitoras não serem, apesar de exercer o mesmo trabalho, reconhecidas enquanto categoria. Os relatos expressam uma clara diferenciação entre as monitoras e as professoras efetivas.

Além disso, a questão salarial, tendo em vista que o salário das monitoras é menor que o dos efetivos, acarretaria falta de independência dessas trabalhadoras em relação a sua família. A autora aborda o mal estar docente ocasionado pelas políticas de controle que o trabalho docente tem sofrido por parte dos sucessivos governos. Na educação vista como um produto, a professora tende a ser diretamente responsabilizada por sua conduta, desempenho e maneira de ensinar (DE OLIVEIRA, 2015), sem que sejam levados em consideração os baixos salários, as condições de trabalho e de contratação.

Para DE SOUZA (2011), em seu trabalho de mestrado intitulado “*Condições de Trabalho e Remuneração Docente: o caso do professor temporário na rede estadual de ensino do Paraná*” há continuidades e rupturas a serem analisadas quando se aborda a relação entre o trabalho formal e o informal. Para ele, o trabalho assalariado seria valorizado devido a desvalorização e a exploração do trabalho informal, precário. Com a vitória do capital sobre o trabalho, esta lógica desenvolveria novos contornos e:

“[...]três processos ganhariam destaque: desestabilização dos trabalhadores estáveis; instalação da precariedade do emprego mediante a flexibilização do trabalho, trabalho temporário, terceirização, etc; e o aumento crescente dos sobrantes.” (DE SOUZA, p. 40, 2011)

Para atender a essa dinâmica o estado deixaria de ser regulador e passaria a ser executor das políticas sociais, tornando-os serviços a serem prestados não somente pelo viés

estatal. É nesses marcos que seria estruturada a reforma do aparelho do estado que teria como princípio orientador a revisão do trabalho do servidor público.

Se, segundo o autor, o desenvolvimento da educação no Brasil institucionalizou desde a década de 30, devido à insuficiência de recursos financeiros frente a demanda que se ampliava de acesso ao ensino público, a prática de multi-jornada e multi-emprego (DE SOUZA, 2015) das professoras, o grande número de medidas alterando a legislação trabalhista durante a segunda metade da década de 90 ampliaram ainda mais as formas de flexibilização da contratação da força de trabalho, acarretando um aumento do número de docentes nas escolas públicas sob formas de crescente precarização. Segundo o autor:

“[...]os professores trabalhavam determinada carga horária como estatutários (para cumprir o total de aulas a que estavam obrigados) e o restante com aulas extraordinárias (enquanto celetistas), cujo o tempo não era contado do 2º padrão para efeito de tempo de serviço para aposentadoria.” (DE SOUZA, p. 135, 2013)

Para DE SOUZA (2016), que desenvolve sua tese de doutorado na mesma temática, sob o título de *“Políticas Públicas de Educação no Paraná: As condições de trabalho de professores temporários e o efeito território na alocação de docentes como variáveis de análise”* a política de reestruturação do aparelho estatal visando o fortalecimento das políticas de terceirização se configura como uma crise do espírito público.

Essa crise contribuiria para o crescimento do setor público precário ao longo dos governos de Lula, ao mesmo tempo em que fez decair o número de servidores públicos estatais. Na análise do autor, o trabalho efetivo também é precário, tendo o contrato temporário servido como exército de reserva, que precariza o quadro salarial e as condições de trabalho das professoras.

Para ele, a precariedade é objetiva e subjetiva, sendo a primeira referente as condições de contratação, trabalho e direitos e a segunda referente as relações com as entidades de classe, a lotação, transferência e remoção (DE SOUZA, 2016). Em sua análise, o autor pode constatar que a distribuição das professoras com contrato temporário nas escolas de Curitiba e Maringá se dá majoritariamente nos territórios afastados do centro, periféricos e de difícil acesso.

Ao analisar os traços de continuidade e ruptura entre os governos de Requião e Richa, DE SOUZA (2016) evidenciou que:

“[...] nos dois governos, houve um crescimento da contratação de professores temporários, o que tem ampliado o quadro de precariedade (objetiva e subjetiva) do trabalho da categoria docente paranaense, o que trás consequências negativas tanto para o professor quanto, e conseqüentemente, para a educação de modo geral.” (DE SOUZA, p. 286, 2016)

Sobre as consequências negativas para o trabalho docente, a contribuição de NAUROSKI (2014) em seu estudo de doutoramento intitulado “*Trabalho Docente e Subjetividade: A condição dos professores temporários (PSS) no Paraná*” caminha também para o entendimento do que é a proletarização do trabalho docente e quais as implicações disso para o desenvolvimento da condição docente.

Para o autor a subjetividade é produzida no âmbito do próprio trabalho. É o trabalhador na sua totalidade que é chamado, não de maneira passiva, a assumir e internalizar a cultura organizacional do ambiente onde trabalha (NAUROSKI, 2014). Diante dessa lógica, o poder administrativo utiliza de estratégias para capturar a subjetividade das professoras, para nas mais variadas situações buscar a adesão ao projeto político das secretarias de educação ou para enfraquecer a luta dos docentes.

Dialogando com a análise de ALVES (2008, 2011), o autor define que estas estratégias reafirmam ideias de proatividade, espírito de equipe, busca de resultados, fazer o melhor possível e que são expressões carregadas de sentido do que viria a ser uma boa professora. Estas noções de polivalência, produtividade e multifuncionalidade seriam uma estratégia discursiva para conformar a subjetividade das professoras, os quais assumiriam para si o ônus das jornadas extenuantes e duras de trabalho (NAUROSKI, 2014).

Para o autor, que também compreende que há uma institucionalização do precário no que diz respeito a contratação temporária de professoras, o sofrimento evidenciado por estes é um sofrimento que ocorre a partir do trabalho. Para ele, mesmo o trabalho da professora desenvolvido na escola pública acontece em meio a uma relação subordinada, uma vez que a professora temporária não deixa de ser trabalhadora.

Nos relatos das escolas que visitou, há a compreensão de que as professoras PSS são profissionais de segunda classe. Há assim, um processo de desumanização das professoras com contrato temporário. A frustração institucional e o mal estar docente, nas palavras do autor:

“ manifesta-se também como desconforto subjetivo, inadequação, estranhamento, medo e insegurança. Com efeito, precisamos lembrar que a docência se caracteriza como atividade relacional de interação, carregada de afetividade. No entanto, dadas as

condições e relações de trabalho que cercam estes profissionais, em muitas situações, a atividade docente tem se convertido num expediente problemático e desumanizante, num tipo de barbárie social [...]” (NAUROSKI, p. 228, 2014)

Ao longo da análise dos 29 artigos, 9 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado encontrados nos mecanismos de busca mencionados anteriormente buscamos identificar quais os aspectos comuns evidenciados nos estudos, quais as diferentes perspectivas utilizadas para buscar interpretar a realidade dos contratos temporários e, ao mesmo tempo, refletir quais as possibilidades existentes de contribuir para o estudo da temática na perspectiva da produção do conhecimento socialmente útil. As conclusões iniciais, serão apresentadas a seguir.

### **3.3 Conclusões Iniciais**

Ao longo da construção desse estado da arte, evidenciamos que há ainda pouca produção ao que diz respeito à contratação temporária de professoras nas redes públicas de ensino. Na quase totalidade dos estudos há uma forte tendência de estudar o tema a partir de redes de ensino específicas, a partir das singularidades dos sujeitos e sua consciência sobre as condições de trabalho e vida próprias desse tipo de contratação.

Há uma disposição dos pesquisadores em buscar evidenciar o contrato temporário como uma excepcionalidade necessária ao bom desenvolvimento do serviço público, mas que diante do aprofundamento das políticas neoliberais, provenientes do processo de reestruturação produtiva, acabam por se tornar uma política permanente de gestão de pessoal. Política a qual se baseia no desmonte do Estado – de seu estatuto social do trabalho – que acarreta a redução de recursos para as políticas educativas, redução de concursos públicos e subcontratações entendidas como burlas.

Além disso, há uma compreensão quase comum, de que às mudanças do mundo do trabalho no cenário de reestruturação produtiva trazem implicações para o trabalho pedagógico. Estaria ocorrendo na escola, uma reestruturação da gestão escolar cuja finalidade é a adequação ao estado gerencialista estruturado pós a Reforma do Aparelho do Estado realizada nos governos de FHC. A escola pública assim conviveria com a fragmentação e flexibilização da categoria docente, a qual mesmo cumprindo as mesmas responsabilidades frente ao aluno possui vínculos e formas de ser no trabalho diferentes.

Em alguns trabalhos, buscou-se caracterizar qual é a especificidade do trabalho pedagógico, sua relação com o trabalho material e imaterial, e a possibilidade de autonomia ou ausência de autonomia em relação aos processos produtivos e aos ditames das políticas educacionais materializadas em avaliações docentes e discente. Há ainda um esforço de compreender como a precariedade no âmbito do trabalho tem aprofundado o adoecimento e o mal estar docente, levando as professoras a perderem o sentido de seu trabalho, e como essa construção da sua subjetividade acaba influenciando outros aspectos da sua vida para além do trabalho.

Acreditamos que apesar da densidade das formulações e dos questionamentos levantados há formulações que podem ser desenvolvidas no sentido de enriquecer o entendimento a respeito do sentido e significado das contratações temporárias de caráter permanente na educação pública estadual.

Concordamos que é preciso compreender o trabalho pedagógico não só a partir do domínio de técnicas e métodos, relações aluno-professor, elementos constitutivos do fazer pedagógico, mas também da necessidade de entendê-lo a partir da forma com as quais se estruturam as relações sociais de produção da sociedade capitalista. Qual é o tipo de trabalho e trabalhador que as reformas em curso no Brasil estão exigindo? Quais são os parâmetros que definirão o novo padrão de escola e conseqüentemente de formação desse novo tipo de trabalho e de trabalhador? Como estes parâmetros têm alterado o entendimento sobre a especificidade do fazer pedagógico? Quais são as formas de resistência que a professora tem produzido para resistir a funcionalidade social da escola capitalista? Na esteira das contrarreformas que retiram direitos, como os contratos temporários se desenvolvem frente às políticas de terceirização irrestrita e das alterações na legislação trabalhista, aprovadas sob a tutela de Temer?

Estes são alguns dos questionamentos que buscaremos elucidar ao longo deste trabalho. Acreditamos ainda, ser necessário aprofundar a compreensão de como a categoria das professoras estaduais tem se situado frente ao processo de reorganização da classe trabalhadora no país, não apenas a nível subjetivo de organização política e sindical, mas também no sentido de conformação de uma classe cuja precariedade tem se desenvolvido como uma de suas características. Compreender a precariedade das professoras – a partir da lógica da contratação temporária - seus traços de continuidade e ruptura, e principalmente sua capacidade de rebeldia e organização são elementos que consideramos essenciais para a

análise que buscamos desenvolver. Ao longo desse estudo, outras questões, próprias de quem vive cotidianamente a precariedade da vida a partir do ambiente escolar poderão surgir. Esperamos conseguir situá-las nesse quadro mais geral.

#### 4. FORMAÇÃO SOCIAL, PRECARIIDADE ESTRUTURAL DO TRABALHO E NEOLIBERALISMO NO BRASIL

Acreditamos que para refletir sobre o desenvolvimento das mudanças estruturais pelo qual passa o país, a reconfiguração do papel da escola pública e as relações de trabalho que disso decorrem, necessitamos entender como o Brasil se estrutura historicamente. A formação social brasileira determina e é determinada pela maneira com a qual o Brasil se insere e se articula na economia mundial. Os padrões de consumo, o nível cultural, as formas de dominação, as relações de trabalho e conseqüentemente da luta de classes possuem um padrão histórico que definem o ritmo, a intensidade e a perspectiva das mudanças.

A história do Brasil é a história do atraso. Mas não de um atraso qualquer. É o atraso que se estrutura a partir do desenvolvimento e da modernização da economia capitalista em escala mundial. Para o capitalismo se desenvolver da maneira pela qual se desenvolveu, em ritmo desigual e combinado, foi preciso estruturar uma forma de desenvolvimento própria do Brasil e dos países da América Latina, baseada no genocídio, na segregação social, na dependência econômica, na superexploração das forças do trabalho e da natureza e, no superprivilegiamento dos privilegiados. Nas palavras de Francisco de Oliveira (2018):

“Nascemos, como todos os países da América, dos dolorosos e cruéis processos de formação do Novo Mundo a partir das descobertas (?) ibéricas. Conosco renasceu também o Velho Mundo. Uma extraordinária combinação: o novo, financiando a acumulação de capital – numa época em que os metais preciosos eram a forma por excelência do dinheiro –, provocou o renascimento do velho. Uma colonização inteiramente nova, cujo objetivo nunca foi, como nos séculos anteriores, apenas a conquista territorial – mesclavam-se propagação da fé cristã, comércio e exploração de riquezas comerciais. Conosco nasceu a modernidade. Éramos contemporâneos dela, seus fautores, junto com nossos conquistadores.” (OLIVEIRA, p. 27, 2018)

Foi a necessidade de ampliar e desenvolver mercados do nascente capitalismo que definiu os rumos do desenvolvimento brasileiro. A formação social anterior a chegada dos colonizadores foi dizimada através da combinação entre violência física e espiritual. Estima-se que no Brasil cerca de 2,1 milhões de autóctones foram genocidamente dizimados. Os pouco mais de 340 mil indígenas sobreviventes foram afastados de sua cultura e hoje vivem em condições de extrema pobreza (OLIVEIRA, 2018). Para o autor:

“O sentido da colonização foi mercantil e se expressou, primeiro, na extração da madeira que daria nome ao que, no futuro seria chamado “país do futuro”. Mas rapidamente foi transformado num empreendimento produtivo, numa colônia de produção ou de exploração, com a introdução da cana-de-açúcar, que os portugueses haviam transportado da África para a ilha da Madeira e convertido numa atividade lucrativa combinando lavoura e indústria.” (OLIVEIRA, p.28, 2018)

Foi a grande exploração agrária voltada para o mercado capitalista internacional a base sob a qual se estruturou a economia brasileira que – a partir da incapacidade de adaptarem a população autóctone a trabalhos regulares e a sua fuga para remotas paragens (OLIVEIRA, 2018) – fez abarcarem no Brasil nada menos que 4 milhões de africanos escravizados. De acordo com PRADO JR. (2014):

“[...] no Brasil, em cujo território descoberto e colonizado pelos europeus se constituiu uma nacionalidade cujas raízes se situam no próprio complexo cultural que daria origem, mais tarde, ao imperialismo, e cuja organização econômica, social e política se plasmaria, por conseguinte, em função de circunstâncias e padrões que são os mesmos do sistema que daria, nos dias de hoje, no imperialismo. Em outras palavras, o processo da colonização brasileira, de que resultariam o nosso país e nossas instituições econômicas, sociais e políticas, tem sua origem nessa mesma civilização e cultura ocidentais que seriam o berço do capitalismo e do imperialismo.” (PRADO JR., p. 80, 2014)

Sendo assim, o sentido do nosso desenvolvimento político, econômico e social é capitalista. Nossa origem colonial, escravocrata, genocida, de trabalho superexplorado tem por base a configuração da economia capitalista em escala internacional, principalmente com sua produção de metais preciosos nos séculos XVI e XVII, no descobrimento de ouro brasileiro no século XVIII e o auge manufatureiro inglês (MARINI, 1973). Porém, é com o desenvolvimento da grande indústria e a consequente divisão internacional do trabalho que nossa economia irá se articular plenamente com a economia capitalista mundial. Nas palavras de MARINI (1973):

“A criação da grande indústria moderna seria fortemente obstaculizada se não houvesse contado com os países dependentes e tido que se realizar sobre uma base estritamente nacional. De fato, o desenvolvimento industrial supõe uma grande disponibilidade de produtos agrícolas, que permita a especialização de parte da sociedade na atividade especificamente industrial. No caso da industrialização europeia, o recurso à simples produção agrícola interna teria bloqueado a elevada especialização produtiva que a grande indústria tornava possível.” (MARINI, p. 142, 1973)

Dessa forma, podemos definir que a nossa dependência econômica, política e cultural foi produzida historicamente tendo em vista os interesses econômicos exteriores ao desenvolvimento nacional. O que não significa dizer que a nossa formação social não tenha presenciado elementos que caminhassem na perspectiva de desenvolvimento nacional dito independente, mas sim que as mudanças e transformações internas foram subordinadas aos determinantes da economia internacional, ou dito de outra forma, a nossa forma de desenvolvimento é uma forma própria que difere da forma com a qual se estruturaram os estados nacionais na Europa, Ásia e Estados Unidos.



Nosso desenvolvimento capitalista dependente e periférico articula elementos de arcaico e de moderno em sua configuração. Nascemos com o novo mundo capitalista, mas nos apropriamos dele de maneira peculiar, reproduzindo e perpetuando o velho mundo no qual “esfolar o escravo até a alma era bom negócio para os proprietários e traficantes” (OLIVEIRA, 2018).

Inserimo-nos na dinâmica capitalista internacional sem produzir internamente um padrão de civilização baseado nos grandes centros capitalistas. Estruturamos a grande indústria cafeeira com base na mão de obra escravagista, organizada na perspectiva de uma escravidão mercantil. Quando substituímos a mão de obra escrava pela mão de obra assalariada dos imigrantes pobres europeus, o fizemos a partir de uma falsa abolição que “colocou os escravos no olho da rua, largados a si mesmos” (FLORESTAN, 1976) e deu subsídio ao desenvolvimento das cidades com base na segregação social e racial. Nas palavras de FLORESTAN (1974):

“[...] a articulação dos dinamismos econômicos, sociais e culturais internos e externos, apesar de tudo, não é suficiente para produzir a emergência e a consolidação de um padrão de desenvolvimento que se pudesse equiparar ao padrão de desenvolvimento autossustentado das nações capitalistas hegemônicas. Isso faz com que a incorporação e a modernização surjam à observação em sua verdadeira natureza, como uma expansão de fronteiras econômicas, socioculturais e políticas externas (de fora para dentro: das nações capitalistas hegemônicas na direção da sociedade brasileira), como uma espécie de “conquista”, à qual os dinamismos internos não têm o poder de se oporem e de neutralizar.” (FERNANDES, p.247, 1974)

Para MARINI (1973) o desenvolvimento da dependência se estrutura pelo fato das nações dependentes serem débeis economicamente e por consequência dessa debilidade terem possibilitado o abuso, a aplicação da força e da violência por parte das nações capitalistas centrais. De acordo com o autor, o uso da violência política e militar para explorar as nações débeis se torna supérfluo conforme o mercado mundial alcança formas mais desenvolvidas capazes de se perpetuar na reprodução das relações econômicas que amplifiquem o atraso e a debilidade.

Entendemos que a reprodução do atraso e da debilidade não seria possível sem o desenvolvimento de uma burguesia brasileira que ancorada na dependência externa, na dinâmica internacional de produção de capitais produzisse no Brasil o seu próprio modelo de revolução burguesa, sem rupturas.

Dialogando com MARINI (1973), apesar de a dependência ser estruturada a partir de economias débeis, não podemos considerar a burguesia brasileira uma classe social politicamente fraca ou desarticulada. A burguesia brasileira, desde sua conformação se estrutura como uma burguesia dos negócios, que não assume papel de paladina da justiça ou de instrumento da modernidade e se compromete com aquilo que lhe é vantajoso (FLORESTAN, 1975), não se comprometendo com o desenvolvimento de padrões de civilização que em nada se parecem com o que se desdobrou a partir do ciclo das revoluções burguesas clássicas. Para FLORESTAN (1975):

“O impulso modernizador, que vinha de fora e era inegavelmente considerável, anulava-se, assim, antes de tornar-se um fermento verdadeiramente revolucionário, capaz de converter a modernização econômica na base de um salto histórico de maior vulto. A convergência de interesses burgueses internos e externos fazia da dominação burguesa uma fonte de estabilidade econômica e política, sendo esta vista como um componente essencial para o tipo de crescimento econômico, o que ambos pretendiam, e para o estilo de vida política posto em prática pelas elites (e que servia de suporte ao padrão vigente de estabilidade econômica e política). Portanto, a dominação burguesa se associava a procedimentos autocráticos, herdados do passado ou improvisado no presente, e era quase neutra para a formação e a difusão de procedimentos democráticos alternativos, que deveriam ser instituídos (na verdade eles tinham existência legal ou formal, mas eram socialmente inoperantes)” (FLORESTAN, p. 430, 1975)

Para PRADO JR. (2018), a posição que a burguesia brasileira ocupa nos negócios a faz não se opor a dinâmica com a qual os investimentos capitalistas estrangeiros penetram no país, entendidos como essenciais ao desenvolvimento econômico. Para o autor:

“Essa posição da burguesia brasileira em face da questão do imperialismo, de fato ignorando-o, evidencia que, realmente não o sente e percebe, limitando-se a considerar o fato concreto e imediato da afluência e presença no país de empreendimentos estrangeiros. E sob esse aspecto, a penetração do imperialismo na economia brasileira e suas atividades não pode ser para a burguesia brasileira, ou qualquer de seus setores tomados em conjunto, motivos de queixas. Em nenhum outro período da história brasileira como nestes últimos vinte anos em que o capital imperialista literalmente submergiu a nossa economia, a burguesia progrediu mais em seus negócios e enriqueceu. E progrediu e enriqueceu precisamente, em boa parte graças ao reforço, impulso e exemplo que lhe trouxeram os empreendimentos e as iniciativas imperialistas. Não somente isso é um fato incontestável, mas ainda a burguesia está plenamente consciente disso.” (PRADO JR., p. 119, 2018)

Assim, adaptando-se aos interesses externos, a burguesia brasileira é sujeito político ativo que produz e reproduz o atraso internamente. Qualquer impulso externo que possa se desenvolver a partir dos interesses internos de desenvolvimento da nação e das classes subalternas é duramente reprimido. A burguesia brasileira atua assim, prevenindo qualquer

possibilidade de revolta que coloque em risco o seu poder político, econômico e social ao mesmo tempo em que garante a segurança para a efetivação dos negócios externos. É uma burguesia dos negócios, que se abre para fora, ao mesmo tempo em que esmaga as contradições internas dos conflitos de classe no país.

Dessa forma, a burguesia brasileira desenvolve uma resistência sociopática à mudança, desfrutando da integração a ordem capitalista mundial, mas convertendo-a em uma “ordem fechada” que não atinge as classes médias e trabalhadoras do país (FLORESTAN, 1974). E o faz pautando as mudanças sociais através de acordos por cima, estruturando uma democracia restrita capaz de: estabelecer uma associação mais íntima com o capitalismo financeiro internacional, reprimir pela violência ou pela intimidação qualquer ameaça operária ou popular e, transformar o estado em instrumento exclusivo do poder burguês (FLORESTAN, 1975).

Mudanças construídas por cima, com a tutela ou sem a ação das classes trabalhadoras. Esse é o signo da restrita democracia brasileira, interrompida por sucessivos golpes políticos e militares como bem nos situa OLIVEIRA (2018):

“A longa “revolução passiva”, um pesado ajuste de contas entre os principais blocos burgueses, e a disputa pelo controle sobre a nova classe operária contam, desde 1930, em uma sucessão de golpes ou quase golpes de Estado: 1932, Revolução Constitucionalista de São Paulo; 1935, a rebelião comunista chamada pejorativamente de Intentona; 1937, um *Putsch* dos integralistas quase fascistas – um integrismo cristão fortemente nacionalista que seduziu um grande número de intelectuais, com as caricaturas de saudações e uniformes copiados dos nazifascistas –, que Vargas aproveitou para dar o golpe de Estado que fundou o regime chamado de Estado Novo, associado pela literatura política ao fascismo italiano; 1945, golpe militar com a deposição de Vargas; 1947, cassação do PCB, que tinha forte presença no Congresso e enraizamento popular; 1954, suicídio de Vargas, que fez esse gesto extremo para não ser deposto outra vez pelo exército; 1955, tentativa de impedimento da posse de Juscelino Kubitschek pela Marinha; 1956, golpe fracassado de Jacareacanga pela aeronáutica, que repete a façanha logo em Aragarças (duas remotas bases aéreas na Amazônia). Seguindo a lista: 1961, renúncia de Jânio Quadros, eleito presidente em substituição a Juscelino Kubitschek, inspirado pelas chefias militares com o objetivo de reforçar os poderes da presidência; no mesmo ano, adoção do parlamentarismo para anular os poderes do vice-presidente João Goulart, que tomaria posse na vacância da renúncia de Jânio Quadros. Em 1964, o golpe de Estado sem disfarces. Feitas as contas, treze eventos político-militares de rupturas institucionais democrático-republicanas num período de 34 anos e ainda nos consideramos um país cordial.” (OLIVEIRA, p 56, 2018)

Cordialidade, apesar da forte propaganda no exterior, não pode ser considerada a característica das relações sociais no país. A questão social na república Velha entendida como caso de polícia, a forma de lidar com greves e conflitos operários desde o início do século XIX que acabou acarretando na ilegalidade do PCB, criou as bases de um sistema político

anacrônico e que teria peso no desenvolvimento brasileiro ao menos em dois momentos, os anos de 1920 e de 1980 (OLIVEIRA, 2018).

Tal sistema, como já abordado, ancorou seu desenvolvimento baseado em uma modernização dependente e conservadora (FERNANDES, 1975) que evitava qualquer florescimento de alternativas políticas por fora do circuito fechado entre a burguesia nacional e internacional. Para FLORESTAN (1975), o desenvolvimento de um Estado Autocrático Burgues e não um Estado Democrático como ocorreu nos países centrais do capitalismo. Foi assim, quando da Consolidação das Leis do Trabalho em 1943, conquista do ciclo de greves operárias dos anos 30, que ao garantir a primeira lei de proteção social do trabalho no Brasil, buscou também tutelar a ação do movimento sindical brasileiro aos limites da burocracia estatal por meio da criação do Ministério do Trabalho. Nas palavras de BRAGA (2012):

“[...] por conta do sucesso da política estadonovista, a autonomia operária e o militantismo sindical anteriores à era Vargas teriam progressivamente cedido espaço à incorporação das lideranças ao Ministério do Trabalho. [...] A estrutura do poder estadonovista teria conseguido canalizar por meio da burocratização sindical a inquietação das bases antes de ela florescer plenamente, transformando as massas operárias em fontes de apoio ao regime Varguista.” (BRAGA, p. 108, 2012)

Uma política de proteção social do trabalho modernizadora, mas que sob a tutela estatal buscava frear o movimento sindical com a perspectiva de conservação da ordem. A repressão aos movimentos sindicais por um lado e a cooptação de suas lideranças por outro, nos remete a forma como o estado autocrático brasileiro trata com as forças sociais do trabalho, que diferente do discurso sociológico hegemônico, produziram uma práxis política baseada na inquietação social (BRAGA, 2012), capaz de passar rapidamente da (aparente) acomodação reivindicativa à ação política.

A forma de lidar com a inquietação operária através de um sistema político preparado para a reação contra qualquer ruptura com a ordem, nos expõem que o padrão de desenvolvimento brasileiro – de articulação do arcaico e do moderno, de uma modernização conservadora e dependente – se ancora fundamentalmente em um primitivismo das relações sociais que regem os mecanismos de exploração e dominação no país (SAMPAIO JR., 2017).

Acreditamos que esse primitivismo é justificável pela perspectiva com a qual o Brasil se insere na economia mundial – baseado em um sistema de trocas desiguais –, que para manter elevada a lucratividade da burguesia nacional e internacional, desenvolve a transformação das condições técnicas de produção a partir de uma desvalorização real da

força de trabalho (MARINI, 1973). De acordo com BADARÓ (2017), analisando a teoria de Ruy Mauro Marini:

“[...] o capitalismo brasileiro só poderia desenvolver-se extraíndo uma quantidade suficientemente elevada de mais-valor, de forma a garantir não só a reprodução do capital internamente, mas também a remuneração do capitalismo central, em uma espécie de compensação por suas desvantagens relativas. Essa “transferência de valor” se realiza, segundo Marini, através de “trocas desiguais” que caracterizam o comércio externo (e as remessas de lucros das multinacionais, pagamento de royalties por patentes, financiamentos externos, etc.) entre uma economia dependente, com menor composição orgânica de capital, e as economias centrais imperialistas. Para compensar essa apropriação externa é necessário, portanto, perenizar formas de “compressão do salário abaixo do valor”, próprias das economias dependentes, para além das formas de ampliação “relativa” (sempre limitadas pela produtividade inferior à dos países centrais) e “absoluta” do mais valor. A condição central para o desenvolvimento capitalista dependente é, portanto, essa superexploração da força de trabalho.” (BADARÓ, p. 28, 2017)

A superexploração da força de trabalho para MARINI (1973) se baseia em três mecanismos – intensificação do trabalho, prolongamento da jornada de trabalho e expropriação de parte do trabalho necessário ao operário para repor sua força de trabalho – que contribuem para compensar no plano da produção interna os efeitos das trocas desiguais entre os países capitalistas dependentes e os países centrais, imperialistas. Em suas palavras:

“O aumento da intensidade do trabalho aparece, nessa perspectiva, como um aumento de mais-valia, obtido através de uma maior exploração do trabalhador e não do incremento de sua capacidade produtiva. O mesmo se poderia dizer da prolongação da jornada de trabalho, isto é, do aumento da mais-valia absoluta na sua forma clássica; diferentemente do primeiro, trata-se aqui de aumentar simplesmente o tempo de trabalho excedente, que é aquele que o operário continua produzindo depois de criar um valor equivalente ao dos meios de subsistência para seu próprio consumo. Deve-se assinalar, finalmente, um terceiro procedimento, que consiste em reduzir o consumo do operário mais além do seu limite normal, pelo qual “o fundo necessário de consumo do operário se converte de fato, dentro de certos limites, em um fundo de acumulação de capital”, implicando assim em um modo específico de aumentar o tempo de trabalho excedente.” (MARINI, p. 155, 1973)

Ao reduzir o consumo individual dos trabalhadores além do seu limite normal, condição necessária para a superexploração da força de trabalho, a economia nos países da América Latina, e em nosso caso específico o Brasil, é estruturada para atender as demandas do mercado externo, criando uma divisão entre dois momentos do ciclo do capital – a produção e a circulação de mercadorias (MARINI, 1973).

Os trabalhadores brasileiros produzem mercadorias – matérias primas e alimentos – que somente irão se realizar no mercado externo. Os lucros capitalistas criam condições de desenvolver expectativas de consumo sem contrapartida na produção interna. Para suprir as expectativas de consumo dos trabalhadores, que decorrem das necessidades rebaixadas de

recompor a sua força de trabalho, recorre-se a importação de bens de consumo manufaturados europeus.

Essa dinâmica – separação entre consumo individual fundada no salário e o consumo individual engendrado pela mais-valia não acumulada – dá origem a uma diferenciação nas esferas de circulação de mercadorias; a esfera “baixa”, onde se encontram os trabalhadores – que o sistema se esforça em restringir – ancorada pela produção interna; e a esfera “alta”, própria dos não trabalhadores – que o sistema busca ampliar – e que se relaciona com a produção externa, por meio da importação (MARINI, 1973).

Esse ciclo harmonioso determina a formação social brasileira baseada no modo de produção capitalista e aprofunda até o limite as contradições que lhe são próprias. Para MARINI (1973) o processo de substituição de importações e de industrialização da economia brasileira, ocorrida no cenário pós II Guerra Mundial – no qual a demanda de exportações pelos países centrais diminuiu – não produziu, apesar de desenvolver força produtiva no país, um sistema industrial voltado para a demanda interna, pelo contrário.

A produção capitalista, ao desenvolver força produtiva do trabalho – maquinário, tecnologias incorporadas à produção, etc. - não suprime, mas acentua a maior exploração do trabalhador. Apesar, de ser uma lei geral de todos os países capitalistas, nos países dependentes como é o caso do Brasil, ela se acentua. De acordo com MARINI (1973b):

“O desenvolvimento da força produtiva do trabalho, que implica produzir mais no mesmo tempo e com um mesmo gasto de força de trabalho, reduz a quantidade de trabalho incorporada ao produto individual e rebaixa seu valor, afetando negativamente a mais-valia. A maior exploração do trabalhador oferece duas alternativas: aumentar o tempo de trabalho excedente (modificando ou não a jornada de trabalho), ou, sem alterar a jornada e o tempo de trabalho, elevar a intensidade do trabalho; em ambos os casos, aumenta a massa de valor e a mais-valia produzidas, mas no último (que se diferencia do aumento de produtividade porque, ainda que se produza mais no mesmo tempo, isso acarreta um maior gasto de força de trabalho), desde que o novo grau de intensidade se generalize, cai o valor individual das mercadorias e, em circunstâncias iguais, diminui a mais-valia.” (MARINI, p.191, 1973b)

Com isso, o capital para manter a sua taxa de lucro, acentua a exploração do trabalho, modificando e buscando nos países dependentes ampliar ao máximo a jornada de trabalho. Como tal ampliação tem limites – físicos do trabalhador – o faz recorrendo ao aumento da produtividade e da intensidade do trabalho. O que aparece – com a ampliação do maquinário e das tecnologias na produção – para o trabalhador, como a diminuição do tempo de produção,

se coloca para o capital como a possibilidade de aumento da produção exigida do trabalhador. Para MARINI (1973b):

“Isso se expressa nas condições de produção por meio da elevação da composição orgânica do capital, isto é na diminuição relativa e absoluta (segundo o ritmo de acumulação) do capital variável; em outras palavras, na redução relativa ou absoluta da força de trabalho empregada e na expansão do exército industrial de reserva.” (MARINI, p.191, 1973b)

Essa dinâmica, acentuada nos países dependentes, configura o desenvolvimento da classe trabalhadora no país. Não nos constituímos como uma classe homogênea. Nossa configuração também não se desenvolve da mesma forma que a classe trabalhadora europeia e estadunidense. O arcaico e o moderno também se articulam na nossa própria constituição enquanto classe. Trabalhadores formais e informais, regulamentados pela constituição social do trabalho ou não, funcionários públicos e trabalhadores com carteira de trabalho, trabalhadores da cidade e do campo.

Para FURTADO (1998) a qualidade de vida da população brasileira nem sempre melhora com o avanço da tecnologia e com o desenvolvimento da riqueza material, pois o acúmulo de bens – não articulado com a diversificação destes bens, mas sim com o aumento do seu desperdício – mantém segmentos da população prisioneiros de estreitos padrões culturais que são ditados de fora, pelos grupos que dirigem as transações internacionais. Para FURTADO (1998):

“Ora, o que caracteriza as sociedades que se inseriram no comércio internacional como exportadoras de uns poucos produtos primários, e que em fase subsequente conheceram um processo de industrialização com base na substituição de importações, é que nelas a acumulação de bens culturais é em grande parte comandada pelo exterior, em função dos interesses dos grupos que dirigem as transações internacionais: a coerência interna do sistema de cultura está, em consequência, submetida a pressões destruidoras. Pensar, e mesmo vestir-se, de forma disfuncional podem ser estilos de vida levados a extremos; certas formas de urbanização podem conduzir a destruição de um importante patrimônio cultural.” (FURTADO, p. 71, 1998)

De acordo com OLIVEIRA (2018), para quem as ideias e os hábitos das classes dominantes se transformam em hegemonia e caráter nacional, a burla que a classe dominante realizou de maneira permanente e recorrente – em relação às leis em vigor, a incorporação dos escravos libertos a sociedade e aos direitos trabalhistas – generalizou a informalidade e constituiu o jeitinho brasileiro: atributo das classes dominantes (jeitão) transmitidas as classes

dominadas (jeitinho). O jeitinho é a regra não escrita, mas seguida a risca em todas as relações sociais, principalmente nas relações trabalhistas. Para OLIVEIRA (2018):

“Assim, o trabalho informal se tornou estrutural no capitalismo brasileiro. É ele que regula a taxa de salários, não as normas trabalhistas fundadas por Vargas. A partir daí, todas as burlas são permitidas e estimuladas. Uma das perguntas que candidatos a vagas de emprego mais ouvem é: “Com carteira ou sem carteira?”. O funcionário com carteira resulta em descontos para a Previdência. Se o salário for um pouquinho melhor, até pra o Imposto de Renda. A resposta do candidato ao emprego é óbvia: sem carteira.” (OLIVEIRA, p. 146, 2018)

A dualidade funcional, autorregulatória do salário, também se manifesta na constituição de dois estratos da classe trabalhadora no país. Um estrato regulamentado, no qual se enquadram setores do funcionalismo público e trabalhadores com carteira assinada e outro informal, desamparado das relações de trabalho tradicionais. Para BRAGA (2012), essa perspectiva dual é encontrada em escritos da sociologia tradicional para quem as forças do atraso, manifestadas no precariado rural, levariam o país na direção oposta do progresso, dificultando a classe trabalhadora de se consolidar enquanto classe e caminhar rumo ao desenvolvimento do país. De acordo com o autor:

“Estilizando a abordagem dualista, teríamos duas classes operárias no Brasil: uma primeira formada por imigrantes europeus atraídos pelo primeiro ciclo de industrialização do país (1920), concentrada em bairros proletários e capazes de conservar as tradições culturais e políticas dos países de origem, e uma segunda formada a partir dos anos 1930 por meio de intensos fluxos migratórios, sem experiência industrial e que foi rapidamente incorporada ao regime de acumulação baseado na mecanização, simplificação e intensificação do trabalho. O operário nacional seria responsável por tarefas que exigiriam baixa qualificação e os estrangeiros possuiriam funções profissionais.” (BRAGA, p. 64, 2012)

A abordagem dualista, apesar de identificar diferenciações importantes no seio da classe trabalhadora, contribuiu para desenvolver o mito da passividade operária. De acordo com BRAGA (2012) o mito da passividade operária foi sepultado pela análise de Negro, que demonstrou em termos práticos que a resistência à modernização das relações trabalhistas no país não vinha do Brasil “arcaico”, mas sim da “moderna” superexploração do trabalho na grande empresa fordista – uma relação ativa dos operários com os sindicatos e os partidos populares.

Essa vontade ativa dos setores subalternos, incorporados a dinâmica de acumulação capitalista, e estruturada pelo trabalho político do sindicalismo de base que pressionava as direções e burocracias sindicais, desenvolveu uma inquietude social que buscou ser canalizada pelo capitalismo brasileiro através da promessa de mobilidade social. Assim, o



preariado, autoproduzido como sujeito político, foi envolvido em projetos reformistas que buscaram torná-lo reprodutor de sua própria dominação (BRAGA, 2012).

A inquietação social, marca do capitalismo e da constituição da classe trabalhadora brasileira, reforça a compreensão do sentido da superexploração do trabalho no país, que é baseada por salários baixos, ritmos de trabalho intensificados, prolongamento das jornadas, combinação da extração de mais-valia absoluta e mais-valia relativa, tudo isso articulado com padrões produtivos tecnologicamente mais avançados (ANTUNES, 2018).

Reforça também, a importância das lutas da classe trabalhadora no país pela implementação de direitos, muitas vezes tornados regulamentados por força da pressão social, mas tornados letra morta pela burla da legislação trabalhista e social, realizada pelos patrões, reafirmando o sentido da informalidade tratada por BRAGA (2017) e OLIVEIRA (2018). Para ANTUNES (2018), a informalidade é funcional:

“Se a informalidade (que ocorre quando o contrato empregatício não obedece a legislação social protetora do trabalho) não é sinônimo direto de precariedade, sua vigência expressa formas de trabalho desprovidas de direitos e, por isso, encontra clara similitude com a precarização. A flexibilização do trabalho no Brasil tem sido, [...], importante instrumento utilizado pelas empresas para burlar a legislação social do trabalho.” (ANTUNES, p.119, 2018)

Tal aspecto ganha força com a investida do capital ao trabalho desde a década de 70, que tem acentuado a precarização estrutural do trabalho no país e no mundo. Buscando resolver a crise estrutural do capitalismo, a política neoliberal reestruturou a economia mundialmente, através da liberalização do movimento dos capitais e da desregulamentação de mercados, que criou as condições para o pleno desenvolvimento da especulação financeira, mercantil e produtiva em escala mundial (SAMPAIO JR., 2009).

A liberalização da economia foi produzida através de um forte combate ideológico ao socialismo e pela destruição das leis de proteção do trabalho, às formas de educação formal dos trabalhadores, passando pelas reformas nas constituições nacionais e previdenciárias (DIAS, 2012). Foi implementado para responder a necessidade imperativa do capital se valorizar, avançando sobre todas as esferas da vida, tornando – trabalho, educação, natureza – mercadorias a serem produzidas e valorizadas no mercado. Para ser aceito, exigiu:

“[...]uma ideologia que subverta as regras mais elementares do pensamento, seja este o senso comum tradicional, seja aquilo que se convencionou chamar de ciência. Precisa neutralizar a pobreza, negar a história e impor a mais deslavada ideologia de classe. Ele responde as necessidades objetivas do capital: o desengessamento das condições de acumulação, a criminalização das classes subalternas e, acima de tudo,

precisa aparecer como um programa universal. Funciona como um remix dos séculos XVIII a XIX com uma vantagem, adicional: aparentemente não encontra adversários classistas e por isso foi possível proclamar, ainda que por brevíssimo espaço de tempo, o fim da história. Trata de identificar história com natureza para poder, de forma eficiente, transformar o efeito de sua destruição monstruosa em culpa dos pobres, dos subalternos.” (DIAS, p.289, 2012)

A dinâmica do neoliberalismo evidencia a constatação produzida por MÉSZÁROS (2011) de que o capital ao ser uma relação que não encontra limites para a sua expansão, acaba por converter-se em uma processualidade incontrolável e altamente destrutiva. Ao buscar sua valoração em todos os âmbitos da vida, transformando todos os âmbitos da vida em mercadoria – inclusive, com prazo pré-determinado de validade como pressupõe a obsolescência programada – que acaba implicando alterações inclusive nas relações de trabalho, cada vez mais flexíveis e desregulamentadas. Expõe assim, a sua completa irracionalidade, nas palavras de PINASSI (2009):

“[...] desde finais da década de 1960, o sistema esgota todas as suas possibilidades, digamos civilizatórias, concluindo uma longa fase de ascensão histórica impulsionada com a vitória das revoluções burguesas dos séculos XVIII e XIX. Isso quer dizer que desde as décadas finais do século passado, os novos padrões de expansão e acumulação do capital só conseguem ser ativados, em termos globais, mediante mecanismos absolutamente destrutivos. E o cenário não parece deixar dúvidas de que este sistema vem se confirmando como uma totalidade social completamente irreformável.” (PINASSI, p. 76, 2009)

Essa lógica incontrolável e destrutiva se manifesta na relação entre trabalho e capital, naquilo que se convencionou chamar subsunção formal do trabalho ao capital. O que não significa negar que o trabalho produza valores de uso necessários ao atendimento das necessidades humanas, mas sim de que esta face do trabalho hoje encontra-se aprisionada pela lógica do lucro. Para DIAS (2006):

“O capital subordinou o Trabalho, real e formalmente. A história sob o capitalismo aparece como a história natural do Capital, das técnicas, da produção. As forças produtivas do Trabalho aparecem como forças produtivas do Capital. O Trabalho no interior do círculo do Capital, parece não ter vida própria. Para permitir a ampliação do processo de subsunção real do trabalho ao capital e liberar ao máximo sua capacidade produtiva, que no momento atual atinge toda a sociedade (subsumindo-a como um todo à ordem do capital). O capitalismo tem que negar o direito de existência a qualquer forma antagonica. Vivemos a combinação da contrarrevolução política (neoliberalismo) com a reforma da gestão e da produção, maximizadas uma e outra, pela aparente desaparecimento do antagonismo.” (DIAS, p. 40, 2006)

As novas formas de produzir a vida desenvolvidas a partir da ação do Estado na economia através do neoliberalismo possibilitou que o capital, convertesse o trabalho em potencial gerador de mais-valor em todos os espaços possíveis, desde as ocupações que ainda se situam no âmbito de relações de trabalho pautadas pela formalidade e contratualidade, até mesmo aquelas que se baseiam na informalidade e flexibilidade (ANTUNES, 2018). As

atividades manuais ou intelectuais, materiais ou imateriais, informais ou formais, precarizadas ou não constituem as diversificadas maneiras que o capital tem utilizado para se valorizar.

Essa dinâmica por ser altamente destrutiva e irracional necessita cada vez mais multiplicar candidatos a categorias ideológicas (PINASSI, 2009) que buscam defender a lógica expansionista do sistema, desenvolvendo justificativas para um mundo que coloca o lucro acima da vida. Teses como a do “fim da história”, “fim da luta de classes”, “fim do trabalho”, fim das ideologias se somam na gerência do processo de produção a um novo dicionário que tem por objetivo distorcer as relações cada vez mais desumanas de trabalho. Nas palavras de ANTUNES (2018):

“Como essa lógica que estamos descrevendo é fortemente destrutiva em relação ao mundo do trabalho, a contrapartida esparramada pelo ideário empresarial tem de ser amenizada e humanizada. É por isso que o novo dicionário “corporativo” ressignifica o autêntico conteúdo das palavras, adulterando-as e tornando-as corriqueiras no dialeto empresarial: “colaboradores”, “parceiros”, “sinergia”, “resiliência”, “responsabilidade social”, “sustentabilidade”, “metas”. (ANTUNES, p.38, 2018)

A ideologia neoliberal se manifesta de diversas formas, buscando educar o trabalhador na perspectiva de um projeto que busca destruir o trabalhador coletivo ao mesmo tempo em que promove a destruição de coletivos de trabalhadores. Uma destas formas propagandeadas é a da revolução informacional, a qual – relacionada com as teses do fim do trabalho – tem justificado a substituição de trabalho vivo por trabalho morto, e que no país se apresenta sob a nomenclatura de indústria 4.0. Nas palavras de DIAS (2006):

“A tecnologia e seu fetichismo são, aqui, fundamentais. O trabalhador torna-se um “associado” ao capital. O trabalhador-patrão, dono muitas vezes de pequenas empresas, aparece como responsável pela produção e satisfação dos desejos e interesses dos clientes. Nessa operação, “desaparecem” as contradições entre esses trabalhadores e seus antigos patrões, entre eles e os consumidores. Eliminando o horizonte antagonista do Capital, a referência classista internacional, desconstruído esse horizonte, despolitizado o debate, tudo se reduz a administração.” (DIAS, p. 42, 2006)

A ideia de que a tecnologia substituiria o trabalho possui também vinculação com o crescimento exponencial que o setor de serviços – do qual a educação faz parte – evidenciou no último período. Capitaneado por uma perspectiva eurocêntrica, cogitou-se a possibilidade de uma economia baseada na informação ou no conhecimento (SILVER, 2005) e não mais tendo a exploração da força de trabalho, como a centralidade da produção capitalista. Sobre isso, ANTUNES (2018) adverte que:

“[...] estamos presenciando o advento de novas formas de extração do mais-valor também nas esferas da produção não material ou imaterial, espaço por excelência dos serviços que foram privatizados durante a longa fase de vigência do neoliberalismo.

Lembremos que a principal transformação da empresa flexível e mesmo do toyotismo não foi a conversão da ciência em principal força produtiva, mas sim a imbricação progressiva entre trabalho e ciência, imaterialidade e materialidade, trabalho produtivo e improdutivo.” (ANTUNES, p. 44, 2018)

A imbricação progressiva entre trabalho e ciência, materialidade e imaterialidade, trabalho produtivo e improdutivo é o que nos leva a pensarmos que o trabalho da professora, entendido em sua gênese como um trabalho com autonomia frente aos processos exploratórios e alienantes do trabalho capitalista, se encontra cada vez mais direcionado aos parâmetros de acumulação capitalista.

Tal fato, remete a dinâmica de geração de empregos que se evidenciou ao longo das primeiras décadas do século XX no país. Ancorados em um aquecimento da economia a partir da exportação de commodities, os governos petistas orquestraram uma política de distribuição de renda através da oferta de linhas de crédito, do acesso via consumo a produtos duráveis – como eletrodomésticos e carros populares – e na geração de empregos. Isso reacendeu o debate acerca do surgimento de uma nova classe média no país.

Durante os governos de Lula da Silva, ancorados no ciclo de exportação de commodities, criou-se 2,1 milhões de empregos formais por mês, dos quais 2 milhões remuneravam até 1,5 salário-mínimo (BRAGA, 2016). De acordo com Badaró (2017), em 2011, 82% dos trabalhadores ocupados recebiam até 3 salários-mínimos e apenas 3% recebiam mais que 10 salários-mínimos. Se levarmos em consideração que o salário necessário para viver de acordo com o DIEESE era de R\$ 2194,76 em janeiro de 2011, cerca de 80% dos trabalhadores ocupados no Brasil recebiam menos que o necessário para reproduzir sua força de trabalho.

Apesar de uma política de valorização do salário-mínimo que o elevou de R\$ 151,00 no início dos anos 2000 para R\$ 788,00 em 2015, cerca de 70% das vagas de empregos criadas foram oriundas do setor de serviços, para o qual BRAGA (2016) caracteriza como um setor de ocupações serviçais sub-remuneradas, o que acompanhou também de um endurecimento das formas de consumo da força de trabalho. Conforme o autor:

“[...] nos anos 2000, a taxa de rotatividade do trabalho do país aumentou cerca de 10% (de 33%, em 1999, para 36% em 2009). Para aqueles que ganham entre 0,5 e 1,5 salário-mínimo, a taxa de rotatividade foi de 86% em 2009, ou seja, um aumento de 42% em comparação com 1999. Além disso, entre 1996 e 2010 a taxa de terceirização do trabalho aumentou em média 13% ao ano. De cerca de 3 milhões de trabalhadores prestando serviços para outras empresas em 2002, saltamos para 12,7 milhões de trabalhadores terceirizados em 2013. (BRAGA, p. 61, 2016)

Apesar dos ganhos que a valorização salarial trouxe ao conjunto dos trabalhadores, evidenciou-se perdas no que diz respeito o elevado patamar de rotatividade que tende a rebaixar os salários e a precarização das relações trabalhistas, tendo em vista que os terceirizados possuem jornadas maiores, rendimentos mais baixos, alta rotatividade e incidência maior de acidentes de trabalho.

Ocorre que esses setores foram incorporados a novos padrões de consumo – entre eles o acesso ao ensino superior via bolsas, financiamento estudantil e ensino a distância – que mascarou o crescimento da desigualdade social e a corrosão das relações de trabalho e dos direitos sociais e baseou o debate acerca de uma nova classe média no país. De acordo com POCHMAN (2014):

“[...] parcela importante da classe trabalhadora foi incorporada no consumo de bens duráveis, como televisão, fogão, geladeira, aparelho de som, computador, entre outros. Esse importante movimento social não se converteu, contudo, na constituição de uma nova classe social, tampouco permite que se enquadrem os novos consumidores no segmento da classe média.” (POCHMAN, p. 71, 2014)

Na realidade, o que ocorreu nos anos de governos petistas foi uma transferência de renda entre os setores mais baixos da sociedade. Os grandes ricos continuaram a lucrar através da reprodução do trabalho precário e de um estatuto social que mantém o silenciamento do estado frente a taxação de grandes fortunas, lucros e patrimônio.

Além disso, o processo de desindustrialização que tem se desenvolvido na economia brasileira desde os anos 80 mantém o país em um processo de estagnação econômica que eleva o padrão de desestruturação do mercado de trabalho através da informalidade e do desassalariamento formal (POCHMAN, 2014).

Com o crescimento da demanda de serviços no início do século XX dever-se-ia voltar a tona os debates acerca da reindustrialização – como base para reverter os padrões de consumo baseados na importação – e a reconfiguração qualitativa dos serviços públicos (POCHMAN, 2014). Com a ausência de uma política de valorização e ampliação dos direitos sociais garantidos pela constituição federal de 1988, milhares saíram às ruas do país em junho de 2013 reivindicando Direitos Já/Direitos Padrão FIFA.

As jornadas de junho de 2013, que paralisaram o país por cerca de duas semanas em meio aos jogos da Copa das Confederações, romperam a política desenvolvida pelos governos petistas de contenção da rebeldia característica do precariado brasileiro. A classe média que sem a ampliação de direitos sociais com qualidade e com parte de sua renda destinada aos

setores mais precários da população, em conjunto com os trabalhadores precarizados, muitos deles jovens, com cursos de graduação ou pós-graduação e com condições de vida piores que das gerações que o antecederam, cansaram de esperar a realização do país do futuro.

Apesar do Partido dos Trabalhadores ter conseguido canalizar as esperanças da população para o pleito eleitoral de 2014, a grave crise econômica – que se alastra mundialmente desde 2008 e que tensiona o país de fora para dentro – fez desenvolver-se a disputa política para além do calendário das eleições. Dilma implementou o programa de Aécio Neves muito antes da vaca tossir e a burguesia brasileira rompeu com o pacto constitucional de 1988, sob a justificativa de realizar um conjunto de reformas que fariam o capital estrangeiro ter no país novamente um espaço para se valorizar.

Sem conseguir responder as pautas dos setores precarizados e médios, dos quais os últimos foram disputados à direita pela Lava-jato e pelos atos convocados para os domingos através de movimentos como Vem Pra Rua e Revoltados Online, cujo discurso central era o combate a corrupção de Lula e do PT, e com a manutenção da política de ajuste fiscal, o PT pavimentou o caminho para o golpe que derrubou Dilma Rousseff.

O golpe jurídico-parlamentar-midiático acelerou o processo de contrarreformas – as quais já eram realizadas pelos governos petistas – e colocou em seu lugar o real sentido das políticas de melhorismo desenvolvidas ao longo de 13 anos de governos democrático e populares. De país do futuro para retomar a frase proferida por OLIVEIRA (2018), retomamos em um intervalo curtíssimo de tempo a índices que demonstram a crescente destruição do trabalho e do emprego no Brasil.

Em estudo de agosto de 2019, o IBGE registrou que no país existem 19,4 milhões de trabalhadores por conta própria sem CNPJ, 11,5 milhões de empregados sem carteira assinada, 873 mil empregadores sem CNPJ. São 4,9 milhões de desalentados – trabalhadores desempregados que desistiram de procurar emprego –, 27,5 milhões de trabalhadores subutilizados – que trabalham, mas não recebem o suficiente para se manter –, 6,8 milhões de subocupados e 12,7 milhões de desempregados.

Os dados citados acima reafirmam o crescimento de trabalhadores no setor de serviços, que se colocam no mercado de trabalho de maneira cada vez mais precária, em períodos flexíveis e destituídos dos direitos. O trabalho precário, em condições análogas à escravidão, o rebaixamento salarial ao mínimo ou até mesmo abaixo do mínimo, a

superexploração do trabalho infantil, o prolongamento de jornadas e o aprofundamento da extração de mais-valia através de mecanismos que aumentam a produtividade não são a exceção, mas sim a regra das relações de trabalho no Brasil.

Com a reforma trabalhista, a aprovação do trabalho intermitente e do trabalho aos domingos e a reforma da previdência a precariedade tende a aumentar, contrariando a tese de surgimento de uma nova classe média no país e reafirmando o surgimento de um proletariado do setor de serviços, cada vez mais informatizado e digital (ANTUNES, 2018) que dá novos contornos a classe trabalhadora no país e no mundo. De acordo com ANTUNES (2018):

“[...] nos últimos tempos temos presenciado uma expansão significativa de setores médios que, em seu processo de assalariamento, pelas formas de realização e vínculos que passam a assumir com o trabalho que desenvolvem, sofrem uma crescente proletarização, a exemplo dos trabalhadores de escritório, bancários, professores, assalariados do comércio, trabalhadores em supermercados, fast-foods, call-centers, TICs (ao menos sem seus estratos médios e inferiores) [...]” (ANTUNES, p. 54, 2018)

O trabalho da professora também evidencia uma série de transformações a partir do crescimento do capital financeiro e da mercantilização cada vez maior de direitos transformados em serviço como ocorre com a educação, a saúde e o transporte. É desse setor da classe trabalhadora, desde sua configuração que remete ao trabalho voluntário, desenvolvendo-se a partir de uma gênese neoliberal e aderindo aos padrões de proletarização e profissionalização neoliberal que trataremos a seguir.

## 5. PROFESSORAS NO BRASIL: DO SACERDÓCIO DOCENTE A PROFISSIONALIZAÇÃO NEOLIBERAL

*“Todos somos professores. Todos fomos, somos e seremos brutalizados.”  
(Florestan Fernandes, 1986)*

A epígrafe de Florestan Fernandes que dá início ao capítulo remete a compreensão que o autor apresenta em seus escritos sobre educação, no qual aborda o processo de constituição da profissão docente – em todos os níveis de ensino – em um país de capitalismo dependente e periférico como é o Brasil, remetendo-se ao rebaixamento da condição cidadã da categoria docente, do seu embrutecimento cultural que se dá através do aviltamento salarial, da comparação das condições de trabalho e vida das professoras com a classe operária.

Neste capítulo, buscaremos reconstruir o processo de profissionalização docente no Brasil, resgatando elementos que expliquem como se constituíram as relações de trabalho das professoras no processo de desenvolvimento político, econômico e educacional do país. Se no capítulo anterior, buscamos compreender qual é o sentido do desenvolvimento do capitalismo periférico brasileiro, nesse nos colocamos a tarefa de analisar como esse desenvolvimento influenciou as práticas educacionais ao que pese as relações de trabalho e a sua manifestação no Rio Grande do Sul.

De acordo com MELLO (2010) o termo profissionalização envolve uma posição ocupacional e social que envolve mecanismos que garantam melhorias nas condições de trabalho, de remuneração, atuação e reconhecimento social da profissão. É um processo que resulta de eventos e etapas que alteram a constituição do trabalho, deixando a atividade de ser uma ocupação para se tornar uma profissão. De acordo com CUNHA (2007) citada por MELLO (2010):

“Inicialmente a profissionalização foi “uma bandeira dos movimentos sindicais e de representação docente ligada, especialmente, à defesa dos planos de carreira e da valorização meritocrática para a progressão profissional.” Após, “passou a ser discutida no âmbito da formação e recuperação do status social”. Esse processo de profissionalização justificou a “lógica liberal-mercadológica”, funcionalista, que se apropriou do discurso para exploração e proletarização do magistério.” (CUNHA apud MELLO, p. 57, 2010)

Buscando retomar os eventos e as etapas que qualificaram o trabalho das professoras, fazendo-o abandonar a condição de sacerdócio e aferindo-o elementos de profissão, resgatamos a periodização de SAVIANI (2004) sobre as etapas que constituem a história da escola pública no país. É a partir dela que buscaremos compreender os traços de continuidade



e ruptura que levam ao quadro atual de precarização e proletarização docente e que justificam nossa análise a partir do fenômeno dos contratos temporários na escola pública.

### 5.1 A docência como sacerdócio ou vocação

Para SAVIANI (2004) a história da escola pública no Brasil organiza-se por duas etapas: a primeira que abarca o período de 1549 até 1890 que corresponde aos antecedentes e se estrutura em três momentos: 1º período jesuíta de 1549 à 1759; 2º período das aulas régias instituídas pela reforma Pombalina de 1759 à 1827 e; o 3º período que vai de 1759 até 1890 e constitui as primeiras tentativas de elaborar um sistema educacional sob responsabilidade do poder público. Já a segunda etapa de acordo com o autor:

“[...] se inicia em 1890, com a implantação dos grupos escolares, e corresponde a história da escola pública propriamente dita. Nela podemos distinguir os seguintes períodos: 1º) criação das escolas primárias nos estados impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano (1890 – 1931); 2º) regulamentação em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador (1931 – 1961); 3º) unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo as redes públicas nas suas três instâncias, municipal, estadual, federal, e privada, que direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma opção produtivista de escolas (1961 – 2001).” (SAVIANI, p. 2, 2004)

Como já vimos no capítulo anterior o desenvolvimento capitalista dependente e periférico no país estruturou os processos de modernização ancorados no conjunto de relações arcaicas que foram a base do processo de colonização. O processo de constituição de um sistema nacional de educação no Brasil também não foi diferente. De acordo com ROMANELLI (1985):

“Não é pois de se estranhar que na Colônia tenham vingado hábitos aristocráticos de vida. No propósito de imitar o estilo da Metrópole, era natural que a camada dominante procurasse copiar os hábitos da camada nobre portuguesa. E assim, a sociedade latifundiária e escravocrata acabou por ser também uma sociedade aristocrática. E para isso contribuiu significativamente a obra educativa da Companhia de Jesus.” (ROMANELLI, p. 33, 1985)

De acordo com a autora o conteúdo cultural que foi transportado para a Colônia através dos padres jesuítas era a materialização do espírito da Contrarreforma Protestante que carregava em si uma aberta reação ao pensamento crítico, o apego as formas dogmáticas de pensamento, a Escolástica como método e como filosofia, a prática da memorização e do raciocínio para interpretar textos e a reafirmação da autoridade, da igreja ou dos antigos (ROMANELLI, 1985).

Esse conteúdo forçosamente anticientífico serviu como uma luva para a estrutura social colonial, para a qual a educação era limitada a um grupo extremamente restrito de

pessoas pertencentes a classe dominante – apenas os filhos homens não primogênitos frequentavam a escola – e quando o faziam, acessavam conhecimentos alheios a realidade da vida na colônia, não servindo as necessidades do trabalho manual, apenas para o enriquecimento do espírito e incapaz de perturbar a ordem social. Neste primeiro momento, o acesso à educação estava ligado a um símbolo de status social que propriamente uma qualificação para o trabalho ou para a produção científica.

Junto a necessidade das elites em se afirmarem como reprodutoras do “velho mundo” estavam também os objetivos de recrutamento de fiéis e servidores da Companhia de Jesus no novo mundo. Esses objetivos foram adquiridos através da ação educadora – baseada na autoridade e na escolástica – que através da catequese, e não somente, converteram as nações indígenas. Desse desenvolvimento, criaram-se escolas que garantiam a educação e evangelização dos filhos dos colonos (ROMANELLI, 1985). De acordo com a autora, o exercício do sacerdócio exigiu que se fundassem:

“[...] os colégios, onde se passou a ministrar o ensino das ciências humanas, as letras e as ciências teológicas. Foi também na camada dominante que se recrutaram os homens que iriam engrossar os sacerdotes da Ordem. Assim, os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca no geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia carreira eclesiástica encaminhava-se à Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados. (ROMANELLI, p. 35, 1985)

Tal estruturação remete a profissão de professora a um caráter vocacional e sacerdotal, não interessando nenhum estatuto profissional. Essa lógica de trabalho lembra aos primeiros professores que na antiguidade, reduzidos a miséria, dominavam a retórica e conhecimentos ligados às músicas, artes e política e responsabilizavam-se pela instrução inicial dos filhos dos seus senhores, através do ensino da leitura, da escrita e da lógica matemática (BRANDÃO apud DE SÁ, 2016).

De acordo com VASCONCELOS (2004) a educação jesuíta baseava-se no método de repetição de exercícios e no desenvolvimento da boa memória, através de práticas rígidas como a memorização e a palmatória, compreendidas, no período, como um método autêntico de ensino, tendo em vista a ausência de conhecimentos de métodos de ensino, de materiais didáticos e também pelo conteúdo anticientífico das disciplinas.

Estes elementos reafirmam a constatação de TARDIF (2002) APUD DE SÁ (2016) de que durante muito tempo, a compreensão do trabalho da professora se estruturou como algo meramente vocacional, de viés sacerdotal ou até mesmo compreendido como um dom e que não necessitava de aprimoramentos referentes a formação e a qualificação profissional.

De acordo com a periodização de SAVIANI (2004) o período de educação hegemônico pelos jesuítas finda-se no ano de 1759 com a expulsão da Companhia de Jesus, devido à decadência econômica que enfrentou o reino Português a partir da queda da mineração e do forte atraso cultural proveniente do fanatismo religioso, e a ascensão das ideias enciclopedistas que carregavam forte caráter anticlerical. Esse sentimento também foi sentido na colônia através da contestação da escravização dos indígenas e da força com a qual se desenvolvia o pensamento de Marques de Pombal (ROMANELLI, 1985).

Com a expulsão dos jesuítas a estrutura administrativa do ensino desmantelou-se. A ação pedagógica diversificou-se, leigos passaram a assumir a regência das salas de aula e o Estado assumiu pela primeira vez a responsabilidade com a educação (ROMANELLI, 1985). De acordo com VICENTINI E LUGLI (2009) APUD SOUZA (2011) em 1760, se estrutura uma forma de concurso para seleção docente, no qual o candidato submetia-se a uma prova de conhecimentos gramaticais e de matemática, recebendo um documento vitalício que o autorizava a ensinar. Antes, a recomendação de uma pessoa com prestígio ou com boa conduta moral era suficiente para a obtenção de cargos de professor.

Para ROMANELLI (1985) o fato de o Estado assumir a responsabilidade com a educação não alterou as bases educacionais. Os mestres-escolas que ficaram no país foram formados sob a tutela do ensino jesuítico, somado ao fato de que os professores portugueses não demonstravam interesse em deslocar-se para o país, perpetuaram-se os métodos de ensino anteriores. De acordo com ROMANELLI (1985):

“Formados nos seminários dirigidos pelos Jesuítas, eles foram os naturais continuadores de sua ação pedagógica. Compuseram também o maior contingente de professores recrutados para as chamadas aulas régias introduzidas com a reforma pombalina. Assim, embora parcelado e fragmentário e rebaixado de nível, o ensino mais variado nos seus aspectos orientou-se para os mesmos objetivos, religiosos e literários, e se realizou com os mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreita, concretizados nas varas de marmelo e nas palmatórias de sucupira, tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e a força criadora individual, para pôr em seu lugar a submissão, o respeito à autoridade e a escravidão aos modelos antigos. (ROMANELLI, p. 36, 1985)

Os candidatos selecionados pelo novo critério de seleção eram formados pelos professores régios que ao mesmo tempo em que eram responsáveis por distribuir os certificados de aprendizagem também compunham as bancas de seleção, tornando a aprovação praticamente certa (VICENTINI E LUGLI, 2009 APUD SOUZA, 2011). Dessa forma, a hegemonia da Igreja Católica foi mantida sobre a instrução, responsabilizando-se pela moralização das crianças. Os professores tinham a obrigação de instruir em todas as quartas e sábados de todas as semanas sobre os princípios que regem a moral Cristã e os deveres dos homens para com Deus, consigo mesmo e seus semelhantes (ARRAIADA e TAMBARA, 2004 APUD MOMBELLI, 2015).

A presença da corte portuguesa por 12 anos no país acelerou o desenvolvimento de algumas instituições educacionais como a criação dos primeiros cursos superiores não-teleológicos, organizados a partir de aulas avulsas e direcionados a um sentido profissional prático. Criou-se a Academia Real da Marinha, a Academia Real Militar – mais tarde transformada em Escola Central e Escola Militar de Aplicação – cuja responsabilidade era formar engenheiros e instruir as carreiras militares. Além disso, foram criados os cursos de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro e a Missão Cultural Francesa que desenvolveu a Escola Nacional de Belas Artes, o Museu Real, o Jardim Botânico, a Biblioteca Pública Nacional e a Imprensa Régia. Ambas as ações foram realizadas para garantir a mínima estrutural cultural que a corte necessitava para se manter no país e não necessariamente dizia respeito a instrução do conjunto da população (ROMANELLI, 1985). De acordo com FLORESTAN FERNANDES (1986):

“[...] é sabido que a orientação mais ou menos fechada, que prevaleceu no período colonial em relação à cultura e à educação, não foi desagregada com a independência nem com a proclamação da República. Mesmo as reformas pombalinas de instrução pública tiveram repercussões modestas no Brasil. Não se chegou a transferir para o Brasil o conjunto de transformações, que ocorreram na sociedade portuguesa, e isto porque Portugal entravava o processo de crescimento cultural da colônia, e a aristocracia senhorial, posteriormente, tratou o Brasil como a antiga Coroa: fechou os horizontes. De modo que a grande tradição cultural brasileira é de um elitismo cultural fechado, cerrado, numa sociedade na qual se cultivou sempre, o conhecimento, o livro e até a filosofia da ilustração. (FERNANDES, p. 158, 1986)

As modestas repercussões das reformas pombalinas no Brasil, desenvolvendo o ensino superior fragmentário para suprir as demandas da Corte, ao mesmo tempo em que não supria a demanda de uma pequena camada média em ascensão que passava a buscar a escola como instrumento de ascensão social (ROMANELLI, 1985) podem ser percebidas nos dados

levantados por LOMBELLI (2015) sobre a educação no Rio Grande do Sul no período de 1845:

“As escolas funcionavam sobre a orientação de apenas um professor, homem para os meninos e mulher para as meninas, com ordenado de 600\$ e 400\$, alguns deles recebiam apenas 200\$. A maioria dos estabelecimentos funcionava de forma provisória, sem atender os requisitos propostos pela legislação de 1842. Era o caso, por exemplo, das escolas de Porto Alegre, com 110 alunos, e de Santo Amaro, com 46 alunos, considerada indispensável pelo grande número de alunos que frequentava a primeira cadeira. A região de colonização Alemã, como São Leopoldo, apresentava baixo número de matrículas, apenas 16 meninos, devido a criação de uma escola particular alemã no local.” (LOMBELLI, p. 3, 2015)

O Estado assumiu apenas no papel a responsabilidade pela educação, tendo na prática a demanda educacional do ensino primário e secundário sido suprida pela iniciativa privada. No Rio Grande do Sul, os escravos e pretos, ainda que libertos fossem proibidos de frequentar a escola (LOMBELLI, 2015). De acordo com ROMANELLI (1985):

“A descentralização ocorrida com o Ato Adicional de 1834, como já se disse, delegou às províncias o direito de regulamentar e promover a educação primária e secundária. O que ocorreu a contar de então foi a tentativa de reunir antigas aulas régias em liceus, sem muita organização. Nas capitais, foram criados os liceus provinciais. A falta de recursos, no entanto, que um sistema falho de tributação e arrecadação da renda acarretava, impossibilitou as Províncias de criarem uma rede organizada de escolas. O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo as custas do sacrifício de alguns mestres-escolas que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar. (ROMANELLI, p.40, 1985)

O trabalho da professora nesse período se definia pela reprodução pura e simples, por vezes linear e estreita dos parâmetros que sustentavam os interesses dominantes devido aos interesses puramente comerciais da Corte com a Colônia. Para FERNANDES (1986):

“O próprio professor interessava a medida que era um agente puro e simples de transmissão cultural. Sua relação com o estudante não era sequer uma relação criadora. Era a de preservar os níveis alcançados de realização da cultura por imitação. Nesse contexto, o intelectual, era, por assim dizer, domesticado, quer fosse de origem nobre ou de origem plebeia, automaticamente se qualificava como um componente da elite e, quando isso não ocorria, como sucedeu com os professores de primeiras letras, ele era um elemento de mediação, na cadeira interminável de cominação política e cultural. (FERNANDES, p. 159, 1986)

A partir de 1850, o Rio Grande do Sul passa a enfrentar uma série de mudanças no que diz respeito a instrução, tendo em vista os debates nacionais que destacavam o crescimento vertiginoso dos conhecimentos escolarizados que deveriam ser transmitidos aos alunos. Ao mesmo tempo em que os educadores necessitavam instruir os alunos sobre os conhecimentos da religião cristã, também era preciso incorporar os preceitos científicos. Instituiu-se o uso do método simultâneo aos educadores que passariam a educar em escolas populares divididas em

classes, dividida em níveis com lugares fixos, disciplina rígida, trabalho repetitivo e vigilância do professor (LOMBELLI, 2015).

Cresce a influência do pensamento liberal no contexto de instrução de professores e de constituição da escola pública. Como solução para preparar as professoras é criado em 1876 a Escola Normal, em Porto Alegre que teria por objetivo formar as professoras primários, em um curso de duração de três anos. De acordo com ARRAIADA E TAMBARA (2004) APUD LOMBELLI (2015) os e as futuras professoras recebiam aulas de história do Brasil, história universal e Geografia na última classe.

Em 1878 é elaborada a Reforma de Leôncio de Carvalho para o Município da Corte que idealizava a instrução pública, a partir de princípios liberais – advindos de Rousseau e da Revolução Francesa – a qual introduziu elementos positivistas na grade de conteúdos. De acordo com LOMBELLI (2015):

“A década de 1880 reforçou a busca por um processo de modernização impulsionado por uma nova elite de jovens, a chamada “Geração de 1870”. Influenciados pelas diretrizes científicas e técnicas oriundas da Europa e Estados Unidos, as bases de inspiração das novas elites eram principalmente as correntes científicistas, o darwinismo social do inglês Spencer, o monismo alemão e o positivismo de Augusto Comte.” (LOMBELLI, p. 15, 2015)

Foram essas as bases que delimitaram o currículo das primeiras escolas na transição do Império para a República e que culminaram na aprovação da Reforma de Benjamin Constant em 1890, após a implantação da República. A reforma tinha por objetivo instituir o currículo enciclopédico, em franca substituição ao currículo acadêmico, incluindo disciplinas de cunho científico e estabelecendo, através de 21 decretos, a organização dos estabelecimentos de educação mantidos pelo governo federal (FREITAS, 2015).

A reforma Benjamin Constant também criou o primeiro centro de aperfeiçoamento de professores e professoras, o Pedagogium. Porém não foi implementada em sua totalidade pois se estruturava a partir do dualismo educacional, que privilegiava a educação das elites em detrimento da educação das grandes massas. De acordo com SAVIANI (2004):

“No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava. Essa questão emergirá na reforma paulista de 1920, conduzida por Sampaio Dória, única dentre as várias reformas educacionais da década de 20 que procurou enfrentar esse problema mediante a instituição de uma escola primária cuja primeira etapa, com a duração de dois anos, seria gratuita e obrigatória para todos, tendo como objetivo garantir a universalização das primeiras letras, isso é, a alfabetização de todas as crianças em idade escolar. (SAVIANI, p. 3, 2004)

De acordo com Fernando Azevedo citado em ROMANELLI (1985) a primeira república, sob um viés cultural e pedagógico, foi uma revolução abortada que não se dispôs a realizar uma transformação radical capaz de renovar a intelectualidade das elites culturais e políticas. Para a autora, o federalismo, ao dar plena autonomia aos estados colocou o ensino a merce das circunstâncias políticas e econômicas locais, prevalecendo a desigualdade já existente, no âmbito educacional, entre os sistemas escolares estaduais. O moderno, também no âmbito da educação, se estruturava ancorando-se no arcaico:

“Mesmo a burguesia industrial em ascensão copiava os modelos de comportamento e educação da classe latifundiária. E era natural que assim fosse: era esta última que tinha fornecido parte do seu capital humano e econômico para engendrar o processo de industrialização. Era, pois, no comportamento da classe oligárquica que ia a burguesia nascente buscar seus exemplos e era a educação dessa classe que ela iria solicitar para si.” (ROMANELLI, p.44, 1985)

Para Anísio Teixeira, também citado em ROMANELLI (1985) a sociedade que aparentava estar se renovando buscava no latifúndio o modelo para a industrialização, assim como desenvolvia a educação da elite ancorada em certo tipo moderado de educação para a ascensão social, incapaz de quebrar a estrutura aristocrática e conservadora da sociedade.

Sob essa perspectiva, até mesmo os educadores buscavam o trabalho educativo como forma de ascender socialmente, não na perspectiva de enriquecimento, mas de obtenção de status social. Nessa época, de acordo com MARQUES (2017):

“[...] boa parte dos professores vinha das camadas e famílias pobres, considerando diversas manifestações registradas da época: o magistério representaria uma forma de ascensão, pelo qual poderiam alcançar posições intermediárias na sociedade. (...) eles possuíam algum prestígio e distinção, cumpriam uma nobre missão, tinham uma importância social. Aqui também aparece o perfil sacerdotal docente, pois os sacrifícios, em prol da instrução e das crianças, assim como a de vocação, recobriam as representações de profissão.” (MARQUES, p. 36, 2017)

## **5.2 O Associativismo Docente e as lutas pela educação**

Nesse período, no qual prevalecia a estruturação do ensino voltado para o interesse das elites, no qual se fazia ausente a obrigatoriedade do estado de garantir instrução pública, é a iniciativa privada quem irá ter centralidade na instrução. A ausência de um estatuto social e de leis próprias que regulamentassem o trabalho docente fará com que nesse período se desenvolvessem organizações de professoras de perfil assistencialista, que se estruturam a partir das professoras de primeiras letras em decorrência da precariedade que envolvia a sua prática pedagógica. Essas entidades se dedicavam a serviços de saúde, assistência financeira, atividades recreativas e jurídicas (MARQUES, 2017).

Entre 1901 e 1931 foram criadas no mínimo 5 organizações de professoras primários a partir desse perfil assistencialista. Se por um lado, para lidar com a precariedade existente nas condições de trabalho, as professoras primárias passam a se organizar associativamente, também criam iniciativas para enfrentar as demandas educacionais que advinham da crise da primeira república e que colocavam uma maior parcela da população a reivindicar, seja por status ou por qualificação para o trabalho, maior acesso à educação escolar.

É dessa necessidade que deriva a criação em 1924 da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, a qual lança em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que expressará a posição de uma corrente de educadores que através da coesão interna e da conquista de hegemonia educacional se colocará a tarefa de ocupar cargos de direção da educação pública em âmbito federal e estadual, buscando estabelecer um sistema de organização escolar que representasse as necessidades sociais nascentes com a Revolução de 1930 (SAVIANI, 2004).

Para FERNANDES (1988), diante da perspectiva de modificar a mentalidade pedagógica e realizar no âmbito da educação uma verdadeira revolução burguesa no país – ancorados no lema de Fernando Azevedo: “Façamos a revolução na escola antes que o povo a faça nas ruas” - os pioneiros da educação começaram a esboçar contornos de um sistema público de ensino.

Frente a esse movimento, em 1931 é criado o Conselho Nacional de Educação. A partir do Decreto 21.241 de 4 de abril de 1932 é consolidada a Reforma do Ensino Secundário de Francisco Campos que estabeleceu o currículo seriado, a frequência obrigatória, os ciclos fundamental e complementar e a exigência de habilitação em ambos para acesso ao ensino superior. Além disso, a reforma instituiu normas para admissão do corpo docente, seu registro junto ao Ministério de Educação e Saúde Pública e a realização de inspeção federal nos estabelecimentos privados e públicos de ensino (ROMANELLI, 1985).

Em nossa análise o Movimento Renovador lança as bases para um processo que se desenvolverá posteriormente no qual as professoras passam a se entender como categoria profissional que necessita ser valorizada de forma a desenvolver a implementação da educação pública com qualidade. De acordo com Fernando Azevedo, citado por ROMANELLI (1985):



“[...] a incorporação dos estudos do magistério à universidade, a equiparação de mestres e professores em remuneração e a reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital, constituem um programa de uma política educacional, fundada sobre a aplicação de um princípio unificador que modifica profundamente a estrutura íntima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares.” (ROMANELLI, p. 148, 1985)

Vemos no manifesto a necessidade de qualificação universitária para o desenvolvimento do magistério e a valorização salarial como elementos constitutivos de uma política nacional unificadora. SAVIANI (2004), nos coloca que uma das principais atenções do período está no preparo das professoras do ensino secundário, das quais fazem surgir os cursos de Filosofia e de Pedagogia.

Apesar das lutas ideológicas em torno da educação desenvolvidas pela ABE terem influenciado a Constituição de 1934 ao colocarem a obrigatoriedade do estado brasileiro em ampliar o acesso à educação, com o estabelecimento do Estado Novo em 1937 estas passam a perder força. A constituição de 1937 liberava para a iniciativa privada, através da iniciativa individual e de associações a responsabilidade sobre a educação. Privilegiava o ensino acadêmico para as elites e colocava o ensino vocacional e profissional como destinado às classes menos favorecidas.

Com o fim da Ditadura do Estado Novo e o reestabelecimento de um regime democrático, instituem-se um conjunto de leis, pelo então ministro Gustavo Capanema, cujo objetivo era de implementar as diretrizes educacionais, através de reformas parciais – e não reforma integral – que reafirmavam o caráter supletivo da educação contido na Constituição de 1937. Em 9 de abril de 1942 é instituída a Lei Orgânica do Ensino Secundário que passa a determinar o caráter do ensino secundário, atribuindo as professoras direitos e responsabilidades. É sob esse espírito de responsabilidades que o ensino fica orientado a elevar a consciência patriótica e a consciência humanística.

Já a Lei Orgânica do Ensino Primário, diferentemente da referente ao ensino secundário buscava uniformizar elementos das reformas fragmentárias que ocorreram ao longo dos anos de 1920. Assim, estabelece-se a necessidade de preparo do professorado e do pessoal da administração e os artigos 25, itens “c)” e “d)”, e os artigos 34, 35 e 36 referenciavam a carreira, a remuneração, formação e normas para preenchimento de cargos do corpo docente do magistério (ROMANELLI, 1985).

Além disso, o decreto-lei 8350 de 2 de janeiro de 1946 fixou diretrizes para o desenvolvimento das Escolas Normais, cujo objetivo, através da criação dos Institutos de

Educação, era promover a formação do pessoal docente necessário para as escolas primárias e seus respectivos administradores a partir da propagação de conhecimentos e técnicas científicas. Sobre o quadro docente, cabe destacar que a referida lei determinava que só pudesse exercer o magistério, em qualquer um dos cursos, candidatos menores de 25 anos.

### **5.3 A Sindicalização e a aproximação das educadoras com os trabalhadores**

É a partir de 1945, especificamente no dia 21 de abril, que é fundado o Centro dos Professores Primários do Estado do Rio Grande do Sul (CPPERGS) que não se apresenta de forma exclusivamente assistencialista (MARQUES, 2017), mas com uma pauta de reivindicações que vão desde a exigência de ingresso das professoras normalistas nas Faculdades de Filosofia e a remuneração salarial. Não tardou para que os setores conservadores da época acusassem o grupo de professoras criadoras do CPPERGS de comunistas e agitadoras sociais (CORREA, 2001). De acordo com CORREA (2001), ao final da ditadura Vargas, no ano de 1945:

“[...] a entidade começa a discutir o seu Estatuto, luta por aumentos quinquenais e uma carreira única. Também compõe a sua pauta de reivindicações a proposta de gratificação de 1/3 mais a contagem em dobro do tempo de serviço para aquelas professoras que atuassem diretamente com a alfabetização de adultos. (CORREA, p. 2, 2001)

Com a Nova Constituição de 1946, que resgatava elementos produzidos pelo movimento dos educadores em 1930 sobre a educação nacional, iniciou-se uma série de debates públicos, impulsionados pelos pioneiros da Educação Nova pela constituição de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1948 é elaborado um anteprojeto que propunha a constituição de um Conselho Nacional de Educação que ficaria responsável de assessorar o Ministério da Educação na administração de um Sistema Federal de Educação. No que diz respeito a carreira docente:

“[...] o anteprojeto previa o exame de Estado, para conclusão de cursos, a autonomia administrativa e financeira das universidades e concursos de provas e títulos para provimento no cargo do magistério. Colocava ainda as escolas privadas sob a fiscalização e controle dos poderes públicos [...]” (ROMANELLI, p 171, 1985)

Acontece que apesar das reformas parciais de Capanema atuarem como a continuidade dos padrões educacionais instituídos na Constituição de 1937, evidenciava-se um salto do crescimento das escolas públicas em detrimento das escolas privadas e confessionais. Ameaçadas de sua hegemonia educacional e econômica as mesmas passam a atuar exigindo

que a liberdade de ensino dos educadores fosse transformada em liberdade das instituições gerirem seus sistemas próprios de educação.

Essa divergência frente ao texto do Ante Projeto proposto pelo movimento dos educadores acarretará atrasos na implementação da Lei de Diretrizes e Bases que ficará engavetada por 13 anos e será substituída por um anteprojeto de lei do então deputado Carlos Lacerda. Evidencia-se assim, uma série de embates entre os educadores e estabelecimentos privados e instituições de cunho religiosas. Os educadores então iniciaram um novo movimento que ficou conhecido como a Campanha em Defesa da Escola Pública por um Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que agora contavam com a participação de profissionais de outros ramos, intelectuais, estudantes e líderes sindicais (ROMANELLI, 1985).

Em meio ao movimento em defesa da escola pública nacional, fruto de um país que vivia um processo intenso de industrialização da economia nacional, o estado do Rio Grande do Sul também vivenciava a luta das professoras gaúchas que entre 1950 e 1956 realiza uma série de mobilizações contra os cortes em educação do governo estadual nas gratificações e abonos da categoria, e pela aposentadoria após 25 anos de serviço. É a primeira vez que os educadores gaúchos promovem uma discussão sobre a realização de uma paralisação grevista (CORREA, 2001) ao mesmo tempo em que conquistam o Quadro Único do Magistério gaúcho.

Evidencia-se assim, que as lutas em defesa de um sistema nacional de educação perpassavam a sua maneira os educadores gaúchos e já apresentavam indícios da busca de profissionalização e valorização do trabalho docente. Porém, de acordo com FERNANDES (1988) a república foi traída pelos republicanos que ao realizarem um acordo com as elites agrárias não levaram a cabo a implementação das ideias renovadoras em educação.

Venceu o projeto, aprovado em 1961 que defendia a não obrigatoriedade do Estado com a educação, travestida sobre a roupagem de liberdade do ensino e igualdade de condições de educar entre o público e o privado. A partir disso, e da derrota das forças progressistas com a implementação da ditadura civil-militar em 1964, um conjunto de acordos entre os governos brasileiros e os organismos multilaterais, os acordos MEC/USAID, qualificarão o dualismo educacional – travestido agora de ampliação do acesso, o que respondia as demandas sociais

em torno da instrução – ao mesmo tempo em que estabelecem um processo de proletarização do magistério.

#### **5.4 A proletarização e a profissionalização produtivista**

Com a implementação da ditadura, cresceu a demanda educacional devido ao plano de crescimento econômico, o qual localizou o desenvolvimento educacional como um dos fatores do desenvolvimento. Tratava-se da necessidade de qualificar a força de trabalho para através de o Estado acumular capital. É a partir disso que se inicia uma série de convênios entre o MEC e a Agency for International Development (AID) – os acordos MEC/USAID que tratou de assessorar tecnicamente e através de cooperação financeira a organização do sistema educacional brasileiro (ROMANELLI, 1985). Para FRIGOTTO:

“A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 60 e 70, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, concepções e valores articulados às necessidades e interesses de diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção - “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica, e política entre indivíduos, grupos, classes e nações.” (FRIGOTTO, p. 20, 2010)

Assim, a expansão da educação como necessidade da acumulação capitalista, será acompanhada por uma defasagem do próprio sistema, como forma de manter a divisão entre a educação das elites e a educação das camadas populares. Trata-se de perceber que a solução para o problema educacional apresentada pelos acordos MEC-USAID baseava-se na obtenção de maior rendimento escolar com a menor aplicação de recursos.

Essa contradição pode ser sentida nas lutas das professoras gaúchas nos anos de 1960 e 1970, nos quais as principais reivindicações da categoria tomavam como base a questão salarial tendo como referência o salário-mínimo (CORREA, 2001). Crescia a demanda educacional, o que acarretava uma intensificação do trabalho das professoras que não condizia com os estatutos vocacionais e sacerdotais das épocas anteriores. Como nos situa MELLO (2010), a profissionalização inicialmente foi uma demanda dos movimentos sindicais e de representação docente vinculada a defesa de planos de carreira e valorização meritocrática como progressão no quadro funcional.

O que ocorre é que a ditadura ao mesmo tempo em que precisava responder a necessidade de pessoal técnico e qualificado que os planos econômicos demandavam e que

pressionavam a demanda pelo acesso à educação, precisava também conter as revoltas estudantis e por conseguinte o pensamento crítico das professoras que cada vez mais se aproximavam dos movimentos de trabalhadores. Assim, os acordos MEC/USAID apostarão nas estratégias de treinamento de pessoal docente e técnico – o que demandava aumento de recursos politicamente controlados – e na reorganização curricular. Dos doze acordos assinados entre 1964 e 1968, seis diziam respeito a necessidade de expansão e aperfeiçoamento do quadro de professoras primárias. De acordo com ROMANELLI (1985):

“Essa expansão, num país dependente, como o Brasil, exigiria um aumento do nível geral de escolaridade do trabalhador, mas por sua vez, esse aumento teria de ser concedido, de forma compatível com a posição periférica de nossa economia: a industrialização crescente exige uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade, sem, contudo, ter sobre o processo nenhum controle, nem mesmo qualquer possibilidade de exigências salariais que em nível mais elevado de escolarização e qualificação acabaria por suscitar. Enfim, era interessante para os meios empresariais que tivéssemos a mão de obra com alguma educação e treinamento, bastante produtiva e ao mesmo tempo barata.” (ROMANELLI, p. 234, 1985)

Essa demanda impactará na necessidade de através das formulações do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária presidido por Meira Matos implementar a Dedicção Exclusiva e a “Operação Produtividade” nas universidades a partir de 1969, ao mesmo tempo, que buscava estabelecer um plano geral de formação de professoras de 1º e 2º graus através da Lei 5692 de 11 de Agosto de 1971.

No sentido de qualificar a força de trabalho estava a necessidade de também lapidar o trabalho daqueles que realizariam tal tarefa. Dessa forma, faz-se uma ruptura com a perspectiva vocacional e sacerdotal do magistério. Porém, como as demais rupturas do desenvolvimento brasileiro, ela efetiva-se por cima. Resolvem-se algumas questões da não profissionalização docente, mas através de uma perspectiva funcionalista.

De acordo com a lei, a formação destas trabalhadoras, professoras de 1º e 2º graus apenas, seria feita, de acordo com seu artigo 29 em níveis que deveriam se elevar progressivamente. Para a professora das primeiras séries do 1º grau seria necessária formação em nível de 2º grau. Para a professora que lecionaria até a 6ª série do 1º grau, haveria um ano de complementação de estudos adicionais. Para as professoras que fossem lecionar todo o 1º grau, seria ofertada formação superior de licenciatura curta. Já para a professora ter a possibilidade de lecionar até o 2º ano do 2º grau, à licenciatura curta seria adicionado estudos

de especialização em alguma disciplina da área do conhecimento. Já o ensino superior em licenciatura plena possibilitaria a professora lecionar em todos os níveis de ensino.

Para suprir a demanda por formação especializada, o referido sistema de níveis não seria suficiente e isso foi percebido pela lei (ROMANELLI, 1985). Haveria a necessidade de desenvolver um mecanismo de incentivos, o qual se instituiu, em seu artigo 37, que os níveis salariais da professora seriam vinculados de acordo, não com o nível de ensino para o qual leciona, mas ao seu nível de formação e qualificação. Os salários mais elevados seriam daquelas que tivessem maior qualificação.

Além disso, a lei instituiu em seu artigo 39, que cada sistema de ensino, estruturará um estatuto que organizará a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos realizados a partir de concurso público e submetidos ao regimento das Leis do Trabalho. É o primeiro momento que consta na forma de leis a regulamentação da carreira docente através de um plano de carreiras e de uma política de valorização salarial.

De acordo com CUNHA APUD MELLO (2010) de bandeira dos movimentos sindicais e de docentes, a profissionalização passou a ser discutida a partir da formação de professoras, o que justificou a “lógica liberal-mercadológica” e funcionalista, que se apropriou desse discurso para aprofundar a exploração de professoras e a proletarização do magistério.

Em nossa análise, ao colocar a formação como o elemento central da qualificação profissional das professoras via aumento salarial, a ditadura civil-militar ao responder a demanda do desenvolvimento dependente do capitalismo brasileiro situava os direitos dos educadores como uma tarefa dos próprios educadores. Para ir contra a precarização estrutural dos anos anteriores, à professora, caberia por via de mérito progredir ao longo da carreira, não havendo nada em nível de plano de estado que se possibilita, via financiamento público essa progressão, no caso, a qualificação. De acordo com BULHÕES (1992):

“O crescimento do sistema educacional não foi acompanhado, principalmente durante o regime militar, pelo correspondente aumento dos gastos públicos com a educação. Na década de 1970, enquanto a escolarização obrigatória passava, com a Reforma de Ensino de 1971, de quatro para oito anos, diminuía a dotação de verbas públicas para a educação: sua participação percentual no Orçamento da União reduziu-se de pouco mais de 10% no início dos anos para cerca de 5%, nos anos 70, chegando a menos de 4% em 1990 e 1991. Em consequência deteriorou-se a qualidade do ensino público e o Magistério passou por um processo de proletarização. (BULHÕES, p. 16, 1992)

O processo de proletarização dá-se em meio a aprovação de planos de Carreira e Estatuto dos magistérios estaduais. No ano de 1974, no Rio Grande do Sul, através da Lei 6672 de 1974 é instituído o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul que disciplina o Regime Jurídico, o provimento e vacância de cargos e os direitos e deveres da Carreira do Magistério Gaúcho. É o primeiro Estatuto do Magistério instituído, sendo que estados como Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina tiveram seus planos aprovados através de Lei Complementar, respectivamente, em 1976, 1985, 1990 e 1986.

O estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio gaúcho estabelece que a carreira tem como princípios básicos a profissionalização, a paridade, a progressão e a valorização da qualificação. De acordo com a mesma:

“Art. 3º - A Carreira do Magistério Público Estadual tem como princípios básicos: I - Profissionalização, entendida como dedicação ao Magistério, para o que se tornam necessárias: a) qualidades pessoais, formação adequada e atualização constante, objetivando o êxito da educação e acessos sucessivos na Carreira; b) remuneração condigna que tenha em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento e especialização, sem distinção de graus escolares em que atue o pessoal do Magistério e que lhe assegure “status” econômico e social compatível com a dignidade, peculiaridade e importância da profissão que exerce, permita-lhe dedicação ao Magistério e possibilite-lhe o aperfeiçoamento contínuo; c) existência de condições ambientais de trabalho, pessoal coadjuvante qualificado e material didático adequado; II - Paridade de remuneração com a de outros profissionais ocupantes de cargos em que se exija qualificação análoga ou equivalente, respeitadas as peculiaridades e o regime de trabalho; III - Progressão na Carreira, mediante promoções alternadas por merecimento e antigüidade; IV - Valorização da qualificação decorrente de cursos e estágios de formação, atualização, aperfeiçoamento ou especialização. (RIO GRANDE DO SUL, p.1, 1974)”

De acordo com BULHÕES (1992), no período de 1970 até 1975, a questão central da luta das professoras foi a elaboração e o aperfeiçoamento do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério, feito sem a mobilização de massas, que levou as lutas e reivindicações das professoras a um refluxo, o qual inclusive aproximou as gestões do sindicato as instâncias governamentais. Para MARQUES (2017) até a virada da década de 1970 as práticas reivindicatórias insistiam no caráter ordeiro, de forma a se diferenciar da luta do operariado.

O caráter de diálogo e negociação com o governo é expresso em BULHÕES (1992) segundo a qual em 1973 a direção do CPERS participou da Comissão criada pela secretária de Educação para elaborar a legislação, aprovada em 1974 que daria estatuto ao regime de trabalho das professoras do quadro funcional do magistério gaúcho. Entretanto, contata-se que já em 1977 a diretoria apresentava ao governo que 50% da categoria constituam-se como

professoras contratadas sem relação alguma com o então aprovado Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul.

Em 1974 a economia brasileira entra em um período de crise com queda das taxas de crescimento e aumento da inflação, que dá início à abertura lenta, gradual e segura, ao mesmo tempo em que rebaixa o preço do salário-mínimo real. Em gráfico do DIEESE – subseção do CPERS sindicato contido em BULHÕES (1992) o rebaixamento salarial deu-se de maneira mais intensa no vencimento básico real das professoras do que dos trabalhadores em gerais. Os únicos anos em que houve um mínimo de equiparação foram os anos de 1974, 1975, 1986, 1987 e 1990.

Dois anos depois, o CPERS começa a construir as bases que dariam sustentação ao novo perfil de atuação que a entidade construiria durante toda a década de 1980. Um perfil que entende que as pautas da categoria devem ser discutidas com o amplo conjunto da sociedade, não ficando restrito apenas as assembleias e as mesas de negociação. Esse novo perfil, que segundo PETERSEN (1984), BULHÕES (1983), PACHECO (1993) e DRESCH (1994) APUD CORREA (2001) representou uma ruptura pública com a imagem do magistério como um sacerdócio.

Dessa forma, acompanhando a retomada do movimento grevista iniciado em 1979 em outras categorias de trabalhadores pelo Brasil, o magistério gaúcho também intensifica a sua mobilização, tendo como pauta central de suas reivindicações, os percentuais de reajuste salarial. Essa greve ainda apresenta a transição entre o caráter associativista para o sindical na forma de organização das professoras. Como constata BULHÕES (1992):

“Nos anos de 1979 e 1980, houve um salto de qualidade na mobilização do Magistério. Para dar esse salto, em 1979, foi preciso que a assembleia geral que deflagrou a primeira greve fosse convocada por onze entidades representantes do Magistério Gaúcho, cujos presidentes compuseram o comando de greve. Entre essas entidades encontravam-se as de representação mais geral, como o CPERS, FEMARS e a Associação Sul Riograndense de Professores e associações de caráter profissional como as quatro entidades dos especialistas em educação, as associações dos professores de educação física, de técnicos agrícolas, de ensino técnico e de educação pré-primária. (BULHÕES, p. 32, 1992)

Nesse ano, o movimento conquistou um piso salarial vinculado ao salário-mínimo e conforme as faixas de remuneração do Plano de Carreira, reajuste salarial de 30% e a nomeação dos concursados. Desde esse ano até hoje, praticamente todos os governos buscaram ao assumirem seus mandatos, implementarem mudanças na estrutura do Plano de Carreira (BULHÕES, 1992).



Na greve de 1980, que durou 21 dias, que também se inicia frente a demanda de reajustes salariais e o pagamento do 13º salário, a categoria conquistou o vencimento básico de 2,5 salários-mínimos a serem pagos a partir do ano de 1982, a garantia de 25% das verbas públicas para educação, a admissão de professoras ao magistério por concurso, a revisão dos critérios de promoções, a criação do Quadro de Pessoal por Escola, a participação nas decisões sobre o processo de ensino aprendizagem, a representação no Conselho Estadual de Educação e a definição de critérios para a escolha de diretores.

De acordo com BULHÕES (1992) o acordo de 1980 constitui um marco na luta da categoria que passa a definir quais são as questões funcionais e educacionais mais importantes a serem trabalhadas. No período de 1981 a 1984, o CPERS conquista a sua mais antiga reivindicação que é a aposentadoria aos 25 anos de serviço. Neste período, as lutas da categoria passam a ser permeadas pela participação da entidade nos fóruns nacionais da classe trabalhadora e na luta pelas Diretas Já.

A partir da reorganização institucional do país com as formulações da constituinte da Nova República, da Constituição Estadual e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o CPERS coloca a questão educacional como central para o período de 1985 e 1989 (BULHÕES, 1992).

Em meio a esse período, ocorre no ano de 1987 a maior greve em extensão do magistério gaúcho, que durou 96 dias e garantiu a defesa do Plano de Carreira, a paridade entre ativos e inativos e a garantia de emprego para as contratadas até a implementação da Constituição Federal que previa estabilidade para essas professoras (CORREA, 2001). Apesar da conquista, o magistério perde o vencimento básico de 2,5 salários-mínimos, conquistado em 1979, não obtendo nenhum mecanismo de reajuste e valorização salarial, ao mesmo tempo em que o governo continuava não realizando as alterações de nível e as nomeações de concursadas.

A greve de 1987, em meio ao crescimento das mobilizações levam a categoria a produzir uma resistência a política de negociações com os governos. Foi a greve no qual a extensão do movimento produziu ao seu final, um clima de derrota – devido ao não atendimento integral de todas as pautas – com limites de compreensão sobre os limites do movimento sindical. De acordo com BULHÕES (1992), o prolongamento das paralisações – sintetizado pela palavra de ordem “Não tem história, é greve até a vitória!” - transformou a

recuperação de aulas em um problema, que, em meio ao processo de constituição da nova república, tensiona o magistério gaúcho para também produzir elaborações sobre as demandas educacionais.

A síntese desse embate entre negociação ou mobilização, em nossa compreensão, produziu na classe trabalhadora o que ficou definido como um método de atuação do ciclo de lutas democrático e popular dirigido pelo Partido dos Trabalhadores e, fundamentado na compreensão de que era necessário mobilizar os trabalhadores em suas bases de forma a pressionar o parlamento pela conquista de seus direitos. Ao decorrer da nova república, haverá uma inversão substituirá a mobilização e organização nas bases pelas reuniões e acordos de cúpula e setoriais.

Em 1988, em um novo movimento paredista que dura nove dias, a categoria conquista a unidocência, a aceleração do pagamento do difícil acesso, a regularização das promoções e reajuste salarial de 70% em outubro e 26% em dezembro. No mesmo ano, a entidade lança a campanha “De olho na Constituinte” em clara consonância com as diretrizes gerais de luta da CNTE, as quais conquistaram através do artigo 206 da Constituição que a valorização dos profissionais do ensino dar-se-ia através de planos de carreira para o magistério público, piso salarial profissional e ingresso exclusivamente via concurso público de provas e títulos (CORREA, 2001).

De acordo com BULHÕES (1992) nos anos de 1990 e 1991 evidencia-se uma redução no número de greves no país. A implementação da Nova República faz com que as forças de esquerda passem a redefinir os seus métodos e estratégias de luta. A luta das professoras gaúchas, por qualificação e valorização profissional entra em um novo momento com os debates a respeito da implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Planos Nacionais de Educação.

Ao longo da história, percebemos que a busca por respeito e valorização profissional foi eixo de luta central da categoria docente nacionalmente. O magistério gaúcho encerra os anos 80 com a manutenção de seu plano de carreira e com a garantia constitucional de que outros estados também o fariam, conjuntamente com a implementação de um piso salarial nacional.

Através da sindicalização docente, fruto da aproximação com o movimento mais geral dos trabalhadores, rompe-se com a compreensão de que o magistério baseava-se por seu

caráter vocacional e sacerdotal. Essa ruptura dá-se pelo processo de modernização pelo qual passou a escola a partir da implementação da Lei 5692/71, porém, tal processo ancorou-se em elementos arcaicos, mantendo a precarização da escola e do trabalho docente.

As conquistas no sentido de valorização e qualificação profissional foram fruto da luta dos professores e professoras organizadas que a partir da aproximação com o movimento dos trabalhadores, passam a se entender como categoria profissional e não mais como sacerdotes. De acordo com FERNANDES (1989):

“Os professores se identificam, como categoria profissional, segundo o conceito de “trabalhador profissional”. Trata-se de uma ruptura com a situação estamental, de que gozavam ainda na década de 60, e de uma revolução moral: aceitam representar-se como assalariados e como parte ativa do movimento operário. No entanto, ainda não se socializaram para o desempenho dos papéis sociais correspondentes.” (FERNANDES, p. 48, 1989)

A necessidade colocada – pela implementação da Nova República e do desenvolvimento de uma alternativa política construída pelos trabalhadores – de produzir um sistema nacional de educação, como a possibilidade de transição para outro tipo de sociedade, remodelarão os métodos de luta e organização do movimento docente. A socialização para os papéis correspondentes dar-se-á no processo de debates em torno das leis que regem a educação nacional.

Porém, em uma sociedade de capitalismo dependente e periférico como a brasileira, os mecanismos de controle da educação da classe trabalhadora e de manutenção da brutalização docente serão novamente refeitos, dessa vez, com a participação e colaboração dos próprios trabalhadores em educação.

### **5.5 A profissionalização neoliberal**

Em 1990, animados com a Queda do Muro de Berlim e a possibilidade de uma maior cooperação entre as nações, que perspectivava um novo século cheio de esperanças, é assinada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. No documento, estabelece-se um compromisso, entre os países signatários, de universalizar o acesso à educação e promovendo a sua qualidade como uma das formas de diminuir a desigualdade. O compromisso, faz referência ao trabalho dos e das professores e professoras, remetendo-se à recomendação da ONU de 1966, conforme segue:

“É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente,

elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). (UNESCO, p. 6, 1998)

O documento Recomendação Relativa à Situação de Pessoal Docente, aprovado pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a condição das professoras é uma importante referência sobre o reconhecimento do papel essencial das professoras no progresso da educação e sua contribuição ao desenvolvimento do homem e da sociedade moderna (OIT, 1966).

Em mais de 25 páginas ele transcorre sobre os deveres, mas principalmente os direitos, a serem garantidos pelo Estado, em relação ao trabalho das professoras como: preparação para a profissão docente; programas e instituições de formação; aperfeiçoamento profissional; emprego e carreira profissional – dos quais discorrem sobre ingresso, ascensão e promoção, segurança no emprego, direitos das professoras mulheres e serviço em regime de tempo integral –, liberdade profissional; número de alunos por turma; número de horas trabalho; licenças especiais; remuneração dos professoras e seguridade social.

Ancorados nesses elementos, no ano de 1994 após um intenso debate, ao fim do governo Collor, é instituído o Acordo Nacional de Educação Para Todos, assinado pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e a CNTE, que instituiu o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação (CORREA, 2001).

De acordo com o autor, o Pacto pela Valorização do Magistério e o Pacto pelo Piso salarial profissional do magistério decorrido do mesmo, o qual implicaria a implementação de um piso de R\$ 300,00, não resistiu as políticas neoliberais e não foi implementado. Assim, o que determinará as políticas educacionais a partir dos anos 90, sob forte desenvolvimento do neoliberalismo serão as recomendações das agências multilaterais e não as recomendações da OIT de 1966.

MELLO (2010), cita algumas destas declarações: Declaração de Nova Delhi (1993), Conferência de Kingston (1996), Proposta da CEPAL: Educación y Conocimiento (1992), Marco de Ação de Dakar: Educação para Todos (2000), Declaração do México (1979), Recomendação de Quito (1981), Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (2002).

Conforme análise de MELLO (2010), esses documentos resgatam a compreensão de que a profissionalização do magistério deve resgatar princípios como desempenho, status profissional, profissionalismo, capacitação e aperfeiçoamento, protagonismo docente, avaliação e medição de qualidade. Em nossa avaliação, que coaduna com a da autora, estabelece-se um plano geral de formação de professoras baseado na produtividade e na gestão do fundo público sob os princípios neoliberais.

Ainda sobre o tema, SOUZA (2017) faz referência ao Relatório da UNESCO intitulado Jaques Delours, de 2006, que apregoava que diante da crise fiscal dos Estados e da necessidade de expandir e universalizar o acesso ao ensino básico era preciso buscar novas formas de financiamento e exigir mais das professoras, com um recrutamento mais rigoroso, avaliação de desempenho, criação de avaliadores de desempenho escolar e da qualidade da educação básica.

Os princípios da gestão neoliberal serão aprofundados a partir da implementação do Estado Gerencial – com duras críticas a perspectiva burocratizante que levou a crise fiscal do estado brasileiro – desenvolvido pelos ideais de Bresser Pereira e da Reforma do Aparelho do Estado em 1995. Conforme SOUZA (2017):

O documento referencia para a reforma do estado do início do primeiro mandato de FHC – 1995-em consonância com o relatório da referida comissão da UNESCO, estabelecia que os professores, como parte do funcionalismo público, deveriam ser submetidos a avaliação de desempenho para fins de recompensa financeira e demissão. Somente evoluiriam ou progrediriam na carreira através do mérito mensurado por aprovação em cursos ou produtividade, atingindo metas preestabelecidas pela administração, além de terem seus direitos previdenciários flexibilizados, por meio da reforma da previdência. (SOUZA, p. 175, 2017)

Desses elementos, decorre a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que ao mesmo tempo em que concilia com os interesses dos setores privados da educação, permanecendo o atraso em relação a implementação de um Sistema Nacional de Educação com centralidade no papel do Estado – amplia a concepção de profissional da educação ao mesmo tempo em que traça elementos para a perspectiva de profissionalização neoliberal.

Em seus artigos 61, 62 e 67, a lei estabelece, respectivamente a compreensão de quem são os trabalhadores em educação, ressaltando a necessidade de sólida formação básica e do desenvolvimento de mecanismos de aperfeiçoamento profissional, bem como da necessidade

de estabelecer a valorização dos profissionais através da implementação de Planos de Carreira.

Destes artigos deriva as resoluções do CNE que tratarão das diretrizes para os novos planos de carreira para o magistério estadual. Da resolução CNE/CEB nº 03, de 8 de outubro de 1997, destacamos os seguintes princípios: ingresso na carreira docente será feito através concurso público de provas e títulos; a qualificação mínima conforme as séries em que trabalha; a necessidade de em regime de colaboração os estados e municípios atenderem no prazo de 5 anos a formação mínima exigida; a liberdade pedagógica; as férias de 45 dias; a jornada de trabalho e o estabelecimento de um mínimo de 20% e máximo de 25% para planejamento; a remuneração de acordo com a qualificação, tendo o piso como referência o custo-aluno, e a constituição de incentivos de progressão na carreira docente.

Em meio a necessidade de constituição de novos planos de carreira frente a reforma do aparelho do Estado, é eleito, no ano de 1994, governador do Rio Grande do Sul, Antônio Britto pelo PMDB. De acordo com MELLO (2010), seu governo adotará uma série de políticas que buscarão adequar o Estado ao novo regime fiscal através de privatizações, parceria entre o público e o privado, e a instituição de parâmetros de eficiência e produtividade na gestão das instituições públicas.

Uma das ações pela qual seu governo ficou conhecido foi o Programa de Demissão Voluntária dos Servidores Públicos (PDV) que de acordo com dados de CAMINI APUD MELLO (2010) demitiu cerca de 6866 professoras da rede estadual. No âmbito da valorização e qualificação profissional, o governo Britto aprovou no ano de 1998 o projeto de Lei Complementar nº 11.125 de 9 de fevereiro, no qual instituiu o novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual.

O novo Plano de Carreira, propõe como princípios básicos a qualificação, a dedicação e a valorização dos profissionais, ancorando-se no estímulo a produtividade, no ingresso no magistério via concurso público, na progressão na carreira baseada em critérios meritocráticos e produtivistas, a partir de avaliações bimestrais de títulos, habilitações e conhecimento e a implementação de um piso salarial tendo como referência o custo-aluno (RIO GRANDE DO SUL, 1998).

Dos anos de 1970 até 1990, ampliou-se o número de professoras com qualificação de nível superior atuando na rede pública de ensino (MELLO, 2010), fruto das políticas

decorrentes da ditadura civil-militar e da necessária qualificação profissional que a industrialização dependente demandava. Esse fato tornou o Plano de Carreira de 1974 obsoleto em relação aos níveis, o que justificou a proposta produtivista de Britto.

Por trás da justificativa de correção tendo em vista a melhoria da educação no estado, estava a implementação de um programa de Qualidade Total da Educação, que de acordo com os parâmetros dos organismos multilaterais ampliava a cobrança sobre as professoras, propondo progressão na carreira tendo em vista critérios produtivistas de avaliação de títulos e conhecimentos e premiações a partir de metas estabelecidas.

Decorrente disso, o governo aprova a Lei 11.126/1998 que estabelece o Plano de Desenvolvimento e Valorização do Ensino Público Estadual. A referida lei, além de abordar a necessidade de diversificar as formas de financiamento da educação através de Parcerias Público-Privadas, e o Cadastro de Colaboradores do Ensino – composto por membros inativos do magistério – instituiu o Programa de Avaliação da Produtividade Docente e o Cadastro de Contratações Temporárias (RIO GRANDE DO SUL, 1998b).

O Programa de Avaliação da Produtividade instituiu um conjunto de mecanismos para incentivar a atividade profissional tendo em vista metas anuais que ao serem atingidas, ofertaria individualmente, àqueles que participassem do Programa, um Prêmio de Produtividade Docente, no valor de seu vencimento básico do mês de março do exercício subsequente ao da avaliação. Já o Cadastro de Contratações Temporárias visava suprir a demanda de servidores advindo do Plano de Demissão Voluntária. Foram mais de 8 mil exonerações, 55% dessas, de membros do magistério (CORREA, 2001).

O CPERS desde o início colocou-se contrário ao Plano de Carreira proposto, em primeiro lugar pelo mesmo não ter sido discutido com a categoria e em segundo pelo fato do mesmo amparar-se em uma perspectiva de progressão na carreira tendo em vista índices de produtividade e eficiência, desconsiderando tempo de efetivo serviço na profissão.

Nas eleições de 1998, Britto é derrotado, assumindo o Estado o governador Olívio Dutra a partir de uma Frente Popular composta por PT, PSB, PCdoB, PCB e PDT. Uma das primeiras ações de Dutra é a revogação da Lei Complementar que instituiu o novo Plano de Carreira de caráter meritocrático, retomando a vigência das normas que constituíam o Plano de Carreira de 1979.

MELLO (2010) questiona em sua tese o porquê de ao revogar a Lei que instituiu o novo plano, Dutra não revogou também a Lei subsequente que implementava o Cadastro de Contratos Temporários e o Programa de Avaliação da Produtividade Docente. Nós, questionamos o fato de em vez de abrir uma nova discussão com o magistério gaúcho visando atualizar o Plano de Carreira frente à nova realidade de qualificação da categoria, Olívio Dutra optou por retomar ao Plano já defasado de 1974.

Ao invés disso, Olívio assentou sua política educacional na gestão, visando democratizar o acesso à escola, o acesso ao conhecimento e a própria gestão escolar. O foco de seu governo se deu através da Constituinte Escolar que buscava a construção de uma escola democrática e popular. Em seu programa de governo, de acordo com MELLO (2010) fica explícito que a valorização das professoras dar-se-á através de espaços e mecanismos de formação. Não se exclui elementos referentes as condições de trabalho, salário e carreira, mas as ações promovidas pelo governo tem como centralidade, para o âmbito da valorização, a formação.

Parece-nos que esse é o mesmo caminho escolhido pelo Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei 10.172 no ano de 2001. Analisando as metas aprovadas pelo Plano, vê-se que o eixo da formação profissional é condição central da valorização. Das 26 metas aprovadas apenas as metas 1 que trata do plano de carreira, a meta 2 que aborda a necessidade de implementar jornada integral de trabalho, a meta 3 que trata da hora-atividade e a meta 27 que trata da avaliação docente, todas as demais 24 metas, de um total de 28 abordam a temática da formação como elemento central da valorização profissional.

Esse elemento, que será aprofundado adiante, nos remete a análise de SOUZA (2017) de que as reformas educacionais promovidas pelos organismos multilaterais para os países da América Latina e o Caribe são necessárias, não para suprir a demanda existente em relação ao direito básico e universal de acesso à educação, mas sim para produzir um novo tipo de sujeito pensante que esteja de acordo com a nova dinâmica produtiva em escala internacional.

Não se trata mais de negar o acesso à educação como foi feito antigamente. O acesso escolar foi massificado ao longo do século XX. Trata-se agora de produzir uma nova sociabilidade, voltada para as novas formas de trabalho – informatizadas e flexíveis. A valorização das professoras não pode passar em branco das diretrizes dos organismos multilaterais e dos governos de turno, porém a mesma dar-se-á sob bases que mascarem a



realidade de intensificação das jornadas de trabalho, de precarização das condições de trabalho e do aviltamento salarial.

### **5.6 A pedagogização da profissionalização**

É nesse contexto de valorização da educação que as teses do capital humano serão reavivadas, trazendo o elemento da tecnologia para o ambiente educacional, e acentuando o papel da formação no que diz respeito ao processo de valorização do trabalho docente. De acordo com FRIGOTTO:

“[...] estamos diante de um processo em que o capital não prescinde do saber do trabalhador e do saber em trabalho e é forçado a demandas trabalhadores com nível de capacitação teórica mais elevado, o que implica mais tempo de escolaridade e de melhor qualidade. Revelam, de outra parte, que o capital mediante diferentes mecanismos, busca manter tanto a subordinação do trabalhador, quanto a ‘qualidade’ de sua formação.” (FRIGOTTO, p. 165, 2010)

Para SOUZA (2017), a importância dada à educação de acordo com as formulações dos organismos multilaterais colocará sobre as professoras a demanda de resolverem no contexto da sala de aula, problemas de ordem social como a pobreza, a violência e o uso de drogas, desenvolvendo ações de tolerância e obtendo resultados em áreas em que as famílias, as instituições religiosas e os poderes públicos falharam. Nas palavras do autor, o rol de exigências necessárias a ser um bom professor são:

“[...] assumir as funções nas quais famílias, instituições sociais (igrejas, empresas, ONGs, etc.) e mesmo os poderes públicos (leia-se Estado) falharam, além de dominar os conteúdos de todas as disciplinas da Educação Básica – história, geografia, língua portuguesa, ciências, física, química, biologia, matemática, sociologia, filosofia [...]” (SOUZA, p.159, 2017)

É dessa demanda, advinda também das formulações oriundas do Plano Nacional de Educação no que diz respeito a política de formação e valorização profissional das professoras que irá se estruturar o Plano de Desenvolvimento da Educação, já no segundo mandato de Luis Inácio Lula da Silva.

O plano demandará a atualização da política a ser desenvolvida em relação aos Planos de Carreira dos professores da educação básica a partir da Lei 11.738 de Julho de 2008 – conhecida como Lei do Piso, da Resolução nº 02/2009 e do Parecer 09/2009 do CNE.

A Lei do Piso determinará que a remuneração inicial do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 mensais, para a formação em nível médio, sendo este o valor mínimo que um profissional da educação – entendido como aqueles que desempenham

as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência – deverá receber para até 40 horas de trabalho semanal. A referida lei estabelece que 1/3 da carga horária será destinada a atividades complementares e que até o ano de 2009 o Estado e seus entes federados deverão elaborar ou adequar os Planos de Carreira do Magistério (BRASIL, 2008).

Logo após a aprovação sem vetos da referida lei, os governos do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Paraná e Ceará entraram com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, a ADIN 4167, alegando que a referida lei ao instituir parâmetros referentes ao provimento e as jornadas de trabalho das professoras estaduais, romperia com os princípios que norteiam o pacto federativo.

Apesar do Supremo Tribunal Federal ter julgado constitucional a Lei do Piso, a luta jurídica tem se arrastado até então, o que acarretou a não implementação integral do Piso Nacional do Magistério em pelo menos 5 estados brasileiros, dentre os quais destaca-se o Rio Grande do Sul, que atualmente é o estado com o pior salário do magistério público do país, além de estabelecer uma interpretação do 1/3 hora atividade como hora relógio e não como hora-aula, ampliando a carga de trabalho das professoras.

A Resolução 02/2009 e o Parece 09/2009 do CNE versam sobre os elementos que constituem os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, tendo por base a Lei do Piso, a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Reafirma-se a necessidade de ingresso na carreira via concurso público, a autonomia pedagógica e a participação dos educadores na construção dos planos de ensino, a necessidade de manter o educador em uma única escola, a melhoria das condições de trabalho e a progressão na carreira respeitando o tempo de serviço, mas principalmente a partir da qualificação e avaliação docente.

A instituição da diretriz sobre os Planos de Carreira foi fruto de um intenso debate realizado ao longo do ano de 2008 promovido por uma Comissão Especial da qual faziam parte: a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, bem como de outras entidades representativas do magistério e dos demais profissionais da educação, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação – CONSED, da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação – UNDIME, de representantes dos conselhos municipais e estaduais de Educação, de prefeitos, vereadores e outros atores sociais.

Apesar de ser uma síntese dos debates do movimento docente na sua luta por formação e valorização profissional, esbarrou nos embates referentes a questão do financiamento educacional, e na organização federativa brasileira, que possibilitou o enfrentamento referente a implementação da Lei do Piso que se implementada em sua totalidade contribuiria para o desenvolvimento de um sistema unificado de educação nacional, bem como para a instituição de uma profissionalização docente amparada nos princípios de uma democracia salarial.

Em contraposição a não implementação de uma política de valorização profissional tendo em vista a progressão na carreira e a valorização salarial, percebe-se ao longo dos governos petistas um incremento na política de formação das professoras como centralidade da valorização.

A partir dos estudos de MELLO (2010) contabiliza-se 14 projetos de formação inicial e formação continuada de professoras, dos quais listamos: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (2003); Pró-Formação (2004); Pró-Licenciatura; Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio (2004); Pró-letramento (2005); PRALER (2005); Prodocência (2006); ProUni (2005) que visava apoiar a formação de professoras com concessão de bolsas; PROLIN (2005); Programa da Formação Continuada Mídias na Educação (2006); UAB (2005), que tinha como prioridade a formação inicial e continuada de professores, e; Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009).

Em 2014, um ano após as jornadas de Junho de 2013 que exigiam transporte, saúde e educação padrão FIFA, e em meio a realização da Copa do Mundo no Brasil, foi aprovado o Plano Nacional de Educação 2014-2024. O Plano, além de destinar – de forma controversa ao que defendiam os movimentos pela qualidade da educação pública – 10% do PIB para a educação pública e privada, também possui em suas metas elementos de qualificação e valorização profissional. No que diz respeito a formação e qualificação profissional, a meta 15 e 16 tratam da formação dos profissionais da educação, enquanto as metas 17 e 18 abordam o rendimento salarial e os Planos de Carreira.

A Meta 15 trata da elevação da formação docente, de forma que no prazo de um ano, todas as professoras possuam qualificação de ensino superior adequada com a área do conhecimento em que atuam. A meta 16 prevê que até o ano final de vigência do PNE 50% das professoras da rede possuam cursos de pós-graduação e o acesso a todos as professoras

em cursos de formação continuada em sua área de atuação. Chama a atenção do uso das tecnologias de informação como a criação de um portal eletrônico que auxilie o trabalho das professoras, a criação de uma plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e também o fortalecimento de mecanismos de avaliação como o SINAES.

De acordo com o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE divulgado no ano de 2018, sobre a meta 15, o percentual de docências ministradas por professoras com formação superior adequada aumentou, chegando, em 2016, a 46,6% para educação infantil, 59,0% para os anos iniciais do ensino fundamental, 50,9% para os anos finais e 60,4% para o ensino médio. Apesar disso, existem fortes disparidades regionais conforme as etapas de ensino, bem como os índices atingidos encontram-se muito aquém da meta de 100% estabelecida.

Sobre a Meta 16, o relatório relata que o percentual de professoras com titulação em nível de pós-graduação aumentou de 24,5% para 36,2% no período de 2010 à 2017. Em 2017, 34,4% dos docentes da educação básica possuíam o nível de especialização, 2,4% de mestrado e 0,4% de doutorado (BRASIL, 2018) e houve um incremento de 29,4% para 35,1% no número de professoras que acessam cursos de formação continuada.

A meta 17 prevê equiparar o salário dos trabalhadores em educação com a de outras áreas profissionais que possuam escolaridade equivalente, colocando centralidade na implementação de Planos de Carreira nos estados e municípios, do que decorre, a Meta 18 que objetiva o prazo de dois anos para o desenvolvimento e implementação de Planos de Carreira em todas os sistemas de ensino.

Sobre a meta 17, de acordo com o Relatório de monitoramento do PNE constata que o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica experimentou modesto avanço, passando de 65,2%, em 2012, para 74,8%, em 2017. Ao analisar o desenvolvimento de acordo com as regiões do país, constata-se que 15 estados possuíram perda salarial. De acordo com o documento:

“[...] o crescimento do indicador 17A, no período, deve-se, em grande parte, ao decréscimo do rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais, que correspondeu a uma perda real de -11,1% do seu poder de compra efetivo. O rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica experimentou modesto avanço, entre 2012 e 2017, com acréscimo real de 2,0%, enquanto a inflação acumulada apurada no mesmo período foi de 40,3%.” (BRASIL, p. 293, 2018)

Refletindo sobre os dados, percebemos que a valorização salarial das professoras acompanhou a valorização das demais categorias profissionais, mantendo em sua totalidade o rebaixamento do valor da sua força de trabalho. Apenas dois estados conseguiram equiparar o salário das professoras, com as demais categorias profissionais.

Já sobre a Meta 18, o relatório evidencia que 100% dos estados e do distrito federal possuem planos de carreira, 22 deles (81,5%) possuem legislação prevendo 2/3 de horas-aula destinadas para a interação com os educandos e 21 estados (77,8%) cumprem o Piso Nacional do Magistério, sendo que 18 deles (66,7%) atendem a todos os requisitos listados na referida meta. Acreditamos, que para qualificar a análise sobre a implementação dos Planos de Carreira como um dos elementos mais relevantes no processo de desenvolvimento da qualidade da educação (PEREIRA, 2016) seria preciso analisá-los tendo em vista as políticas de progressão e efetivação na carreira docente e quais os seus pressupostos.

Traçamos um panorama entre formação e valorização profissional, inclusive referenciando no título deste subcapítulo a pedagogização da profissionalização, pois analisamos que ao longo dos anos 2000 houve uma centralidade na formação em contraponto a valorização real do magistério. A lógica produtivista da educação apontada por SAVIANI (2004) se manifesta também na relação com o trabalho dos professores e professoras.

Avançamos no que diz respeito a implementação de leis e diretrizes sobre Estatutos e Planos de Carreira, porém não vimos a sua efetivação enquanto prática social. Tendo em vista que as políticas produzidas no âmbito da valorização da profissão docente, são frutos de propostas de governos ditos democrático e populares, dos quais membros do movimento docente também se fizeram presentes através de cargos em secretarias de educação e de coordenadorias educacionais, acreditamos que a luta pela constituição do magistério como categoria profissional, que modificou a concepção de magistério, acabou por enquadrar a valorização na perspectiva do capital humano.

Sobre essa centralidade da formação como elemento da valorização das professoras, concordamos com CATINI (2019) para quem a centralidade da educação, e não da formação, esconde a captura da forma e da função que o capital tem desenvolvido no âmbito educacional nos últimos anos. Os objetivos da educação foram ressignificados através de novas tecnologias de gestão da educação, instaladas a partir de contextos de crise econômica.

Com isso, da mesma forma, que o movimento operário através da aproximação da CUT com a Força Sindical, buscou produzir um sindicalismo cidadão, pautado na negociação e na proposição de soluções políticas para a crise social (ANTUNES, 2019), o movimento docente, reproduziu a sua maneira essa perspectiva de atuação política. Abandonamos a luta pela valorização do trabalho docente, a partir de uma perspectiva de defesa da escola pública e do direito à educação dos estudantes. Como bem nos pontua LEHER (2015):

“A crítica a esse processo de legitimação da exclusão estrutural é dificultada pela crescente adesão dos partidos de esquerda e dos sindicatos à ideologia da globalização e, correlatamente, ao determinismo tecnológico. Neste sentido, os problemas do desemprego e da precarização do trabalho são deslocados para a qualificação do trabalhador. É como se a exclusão fosse decorrente de opções educativas erradas dos indivíduos. Daí a tese de que a única alternativa realista é a formação profissional. Grande parte dos sindicatos brasileiros, independente de filiação à CUT ou à Força Sindical, está empenhada em acordos com o governo, com o objetivo de propiciar, aos seus associados, cursos de qualificação e treinamento. O corolário é a perda da capacidade de contestação política ao sistema capitalista, favorecendo o avanço das reformas neoliberais e o enraizamento da ideologia da globalização nas classes trabalhadoras que, deste modo, se movem no interior das ideologias dominantes. Os sindicatos tornaram-se incapazes de fazer frente ao avanço da barbárie do capital.” (LEHER, p. 30, 1999).

Reproduzimos, baseados na defesa dos parâmetros da ordem burguesa no que diz respeito a ascensão social através da educação uma forma de atuação que mais se parece com um corporativismo às avessas, no qual o direito à educação dos estudantes se sobrepõe, as demandas das professoras e do movimento docente. Nas palavras de FRIGOTTO (2010):

“O risco que se pode correr neste campo é o mesmo para o qual Francisco de Oliveira chama atenção em relação à análise econômica, que é o de transformar a teoria marxista crítica ao capitalismo em modelo ou aplicada para resolver problemas operativos de política econômica. Esta tendência certamente tem se manifestado de diferentes modos em relação à concepção de politecnicidade. No âmbito do esquerdismo, transformou-se em bandeira de palanque ou em novo jargão da moda e, no âmbito da burocracia e tecnocracia do MEC e dos organismos, instituições ou intelectuais zeladores da ‘formação’ que convém aos homens de negócio, em uma perspectiva que ameaça acabar o que se fez e vem fazendo de bom em termos de formação técnico-profissional.” (FRIGOTTO, p. 53, 2010)

Nesse sentido, acompanhando a dinâmica mais geral da classe trabalhadora nos últimos anos, transferimos a possibilidade de transformar a realidade do terreno da política e da luta de classes, para o terreno da formação e do diálogo. Como forma de resgatar elementos para pensar o trabalho da professora, o qual precisa ser valorizado como forma de desenvolver outro projeto de educação, buscaremos no próximo capítulo discutir o que identifica o trabalho da professora e as possíveis alterações a partir das mudanças no estatuto social do trabalho no Brasil.

## **6. “PROFESSOR PROLETÁRIO”: CARÁTER E ESPECIFICIDADE DO TRABALHO EDUCATIVO E A EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A ÓTICA DO CAPITAL**

Neste capítulo, buscaremos discorrer sobre o caráter e a especificidade do trabalho pedagógico e as transformações que tem ocorrido frente a novas demandas formativas do capital. Parafraseando DUARTE (2011) para lutar contra as pedagogias do capital e suas implicações sob o trabalho dos e das professoras é preciso conhecer a especificidade da atividade educativa escolar.

Acreditamos que as transformações que ocorrem no âmbito mais geral do mundo do trabalho têm impactado sobre o trabalho pedagógico, ferindo a autonomia dos trabalhadores em educação que cada vez mais perdem controle do tempo pedagogicamente necessário para a aprendizagem e das metodologias de ensino, resumindo a sua atividade a reprodução de padrões e objetivos estabelecidos por empresários e gerentes da educação.

Tratamos da educação e da educação física na escola pública, por entender que a mesma ao se estruturar, não sem conflitos de interesses antagônicos, com o objetivo de democratizar o acesso ao conhecimento socialmente construído e historicamente acumulado pela humanidade, permitiu o desenvolvimento de práticas educativas e metodologias de ensino que se ancoravam no compromisso político e na competência técnica de professores e professoras e seus respectivos movimentos políticos e sindicais.

Estas práticas e metodologias se ancoram em uma perspectiva de mundo na qual os sujeitos do processo ensino-aprendizagem situam-se em uma sociedade de classes, na qual o controle sobre a escola pública e sobre o conhecimento nela trabalhado encontram-se permeados por conflitos que envolvem o rebaixamento ou não das formas de produção da vida. Dito de outra forma:

“Interessa ao capital reduzir ao mínimo os custos da reprodução da força de trabalho, ou seja, para isso é preciso reduzir ao mínimo as necessidades do trabalhador. Entre elas, encontra-se a necessidade do conhecimento. Além dessa questão dos custos de reprodução da força de trabalho, há a questão do controle dos meios de produção. Claro que o capitalista tem o elemento fundamental para esse controle que é o próprio capital, mas como os meios de produção carregam conhecimento objetivado, é preciso que a classe burguesa lute pelo controle da produção e distribuição do conhecimento. A escola é, nesse aspecto, um problema para a burguesia que precisa manter o controle sobre a quantidade de conhecimento que é difundido pela educação escolar e sobre os tipos de conhecimento que ela difunde.” (DUARTE, p. 51, 2011)

Para realizar esse objetivo, é preciso rebaixar o nível de vida das trabalhadoras em educação, as professoras, atacando os direitos que derivaram da luta pela profissionalização do magistério, bem como impulsionar um novo pensamento educacional que rebaixe o significado do trabalho pedagógico baseado em metodologias de ensino que busquem desenvolver o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma lógica de desenvolvimento interna.

Para formar o novo tipo de trabalhador, flexível e precário, cujas necessidades são reduzidas ao mínimo e, por conseguinte tem rebaixado o valor de sua força de trabalho, é necessário também promover um novo tipo de professora, no qual a estabilidade profissional e a progressão na carreira não sejam vistas como necessárias. As professoras concursadas de hoje, são as professoras contratadas de amanhã; as contratadas de hoje serão as uberizadas de amanhã. É cada vez mais atual a comparação feita por Florestan Fernandes do e da professora com o e a proletária, que possui a sua condição cidadã rebaixada, sobrevivendo apenas pelo assalariamento.

### **6.1 As professoras como membros do proletariado de serviços**

Com a necessidade de formação do novo tipo de professora, perde-se a referência acerca do que caracteriza e define o trabalho pedagógico, ao mesmo tempo em que esconde-se o conteúdo de classe das trabalhadoras em educação. Não somos membros de uma nova classe média, nem mesmo, privilegiados do serviço público como insistem os arautos das reformas da previdência e trabalhista.

Acreditamos que, apesar da precarização do trabalho da professora, entendido aqui como categoria profissional, nos ajuda no entendimento acerca do trabalho das professoras a expressão de trabalhadores intelectuais, que não fazem mais parte da elite mas que, como os operários e os trabalhadores da terra só contam consigo próprios (FERNANDES, 1986). Nas palavras de FERNANDES (1986):

“Se nós comparássemos o professor ao proletário, que preocupou as reflexões de Marx naqueles célebres manuscritos de 44, diríamos que o professor foi objetificado e ainda o é na sociedade brasileira. Isso é curioso, porque se ele não trabalha com a mão, ele é um intelectual. É preciso tentar compreender essa brutalização cultural, que se faz desde o passado mais longínquo, e que chegou e ainda chega a ser tenebrosa com relação a professores, por exemplo, que se dedicam ao ensino de crianças – as célebres professoras primárias.” (FERNANDES, p. 157, 1986)



Assim sendo, a professora que apesar de não trabalhar com a mão, mas com a intelectualidade, vivencia em sua condição de trabalho e de vida uma brutalização cultural que precariza o seu trabalho, rebaixa o valor de sua força de trabalho e, por conseguinte a de seus educandos, aproximando-o assim da condição de classe trabalhadora. Ao afirmarmos isso, não queremos incorrer no erro do intelectual que acredita poder saber sem compreender, entendendo-se como um elemento distinto e afastado do povo, e que busca o caráter da atividade intelectual naquilo que é intrínseco a ela, mas sim entendendo-a nas suas funções organizativas e conectivas com a sociedade em geral (GRAMSCI, 1977 in LIGUORI; PASQUELE, 2017). De acordo com GRAMSCI (1977) in LIGUORI; PASQUELE (2017), todo grupo social:

“por nascer na base originária de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe conferem homogeneidade e consciência da sua função no campo econômico, de modo que o empresário capitalista cria junto consigo o economista, o cientista da economia política” (GRAMSCI, p. 475, 1977)

Assim, entendemos que a professora é uma trabalhadora pois vende sua força de trabalho, para o Estado ou para os empresários do ramo educacional, para reproduzir a sua existência, ao mesmo tempo em que é uma intelectual pois o objeto do seu trabalho, o conhecimento, possui métodos e técnicas científicas para ser sistematizado, transmitido e consumido no ato de sua produção, e que constituiu artigo de necessidade das classes dirigentes e suas formas de organizar a vida e a produção.

A brutalização da condição de vida das professoras é uma necessidade frente ao rebaixamento do valor da força de trabalho em sentido geral na sociedade brasileira. A tomada de posição crítica e o engajamento político ou não frente a esta situação não é, porém, uma condição intrínseca as professoras ou aos membros da classe trabalhadora. As professoras também são disputadas por concepções, ideologias de mundo e por projetos de poder. Os próprios educadores também necessitam ser educados (MARX, 1999).

Tomamos essa posição por buscar entender a categoria profissional das professoras como uma categoria que constituiu o conjunto da classe trabalhadora. Apoiamo-nos na análise de ANTUNES (2018) e BADARÓ (2019) que buscam interpretar a morfologia da nova classe trabalhadora no país e no mundo a partir de um viés ampliado. De acordo com BADARÓ (2019), para Marx:

“[...] a classe trabalhadora foi por ele definida, de forma bastante ampla, como o conjunto de pessoas que vivem da venda da sua força de trabalho por meio, primordialmente, do assalariamento. Ao tratar da classe trabalhadora, mesmo em seus textos de crítica da economia política, Marx nunca a restringiu ao operariado

industrial, nem por meio de uma associação restritiva com os submetidos ao que ele chamou de ‘subsunção real’ do trabalho ao capital nem por uma definição que fechasse a classe no ‘trabalho produtivo’ (que, por sua vez, tampouco foi definido como restrito aos trabalhadores fabris).” (BADARÓ, p.26, 2019)

A não restrição dos componentes da classe trabalhadora a um ramo ou setor da economia, bem como ao conteúdo do seu trabalho é o que nos permite refletir sobre a necessidade de entender as professoras como membros da classe trabalhadora.

Nós professores não possuímos sob nosso domínio o controle dos meios e dos processos de produção, vivemos do assalariamento – que apesar da Lei do Piso Nacional do Magistério não equipara o salário a um nível superior ao apontado como o mínimo necessário para viver de acordo com o DIEESE<sup>16</sup> –, temos o Estado como nosso empregador e temos nossa consciência disputada pelos movimentos das lutas de classes, embora tenhamos em nossa história de categoria profissional um traço marcante que nos localiza junto às greves operárias.

Em pesquisa realizada pelo movimento empresarial Todos pela Educação em parceria com o Itaú Social, intitulada Profissão Docente<sup>17</sup>, em 30 de Julho de 2018, 29% das professoras do ensino fundamental, das redes privadas e pública, realizavam outras atividades extraclasse como forma de complementar a renda. Levando em consideração apenas as professoras estaduais, 30% destes desenvolvem outras atividades não ligadas a educação para reproduzir a sua existência.

Apesar destes dados alarmantes, por se tratar de trabalhadores que desempenham atividades intelectuais, cabe ressaltar que a média de salário dos entrevistados, para professoras do ensino público estadual era de R\$ 4916,81 (5,1 salários-mínimos), diferenciando-se do rendimento médio real das pessoas ocupadas no país em 2016 de R\$ 2043,00 conforme a PNAE contínua.

As professoras, apesar de acompanharem a tendência de rebaixamento do valor da força de trabalho de países dependentes e periféricos como é o caso do Brasil, ainda possuem remuneração acima do conjunto da classe trabalhadora brasileira, mas não estando no topo da pirâmide salarial junto dos 3% que ganham mais que dez salários-mínimos por mês de acordo

---

16 De acordo com o DIEESE o salário necessário no mês de agosto de 2019 era de R\$ 4044,58 enquanto o Piso Salarial do Magistério para o ano de 2019 era de R\$ 2.557,7.

17 Acessado em <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/iniiativa-profissao-professor>, 13 de setembro de 2019 às 9 horas. Apesar do viés mercadológico do movimento Todos Pela Educação que ambienta todos os problemas com foco na formação profissional, a pesquisa baseou-se na metodologia do Censo Educacional de 2015.

com o DIEESE. As professoras não são classe média, pelo contrário, enfrentam um processo cada vez mais acelerado de desmonte e reestruturação da condição docente, a qual se relaciona cada vez mais com as relações precárias de trabalho, das quais a terceirização e a uberização nos parecem ser o caminho a ser seguido.

Apesar de 90% dos entrevistados possuírem ensino superior, destes 70% com especialização e 9% com mestrado, a precariedade laboral das professoras manifesta na pesquisa se expressa no número de escolas trabalhadas, no tempo destinado para horas-atividades e no tipo de vínculo de trabalho.

Dos entrevistados, 30% desenvolvem atividades em duas escolas e 5% trabalham em 3 escolas, 2% encontram-se em quatro ou 5 escolas, contrariando as intenções do Plano Nacional de Educação de localizar as professoras em apenas uma escola. Na rede pública a relação número de turmas por professora apresenta a maior média, de 9 turmas, principalmente nas etapas dos anos finais e ensino médio.

Sobre o Regime de Contratação e Tipo de Vínculo de Trabalho, de acordo com o Censo Escolar de 2018, dos 1.751.211 professoras que trabalham na rede pública de ensino, 403.289 são professoras concursadas da rede pública estadual, 275.942 são contratadas temporariamente, 938 são terceirizadas e 11.717 estão contratos via CLT. No Rio Grande do Sul, são 25.675 docentes concursadas, 16.376 contratadas temporariamente, 7 terceirizadas e 163 contratos via CLT.

Se compararmos com os dados do Censo Escolar de 2011 eram 1.654.623 professoras, dos quais 475.919 concursadas efetivas, 221.763 contratadas temporariamente e 2.031 terceirizadas, não havendo registros de contratados via CLT. Em relação ao Estado do Rio Grande do Sul eram 31.474 professoras concursadas, 17.384 contratadas temporariamente e 97 terceirizadas, não constando registros de contratações em regime celetista. Na região da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), a qual abrange o município de Santa Maria e outros 22 municípios eram 1915 professoras concursadas efetivas e 461 contratadas temporariamente.

Percebemos que entre os anos de 2011 e 2018 houve um crescimento do número total de professoras nas redes de ensino estadual público do país de 96.588 professoras, ao mesmo tempo em que diminuíram em 15,27% as professoras concursadas efetivas e aumentarem 24,43% o número de professoras em regime de contratação temporária. Na educação estadual

do Rio Grande do Sul a tendência se manteve, com o número de professoras concursadas efetivas diminuindo 18,43% e as contratadas temporariamente crescendo apenas 6,15%.

Comparando os dados do Censo Educacional de 2011 e 2018 em relação à 8ª CRE, percebemos uma redução de 1915 professoras concursadas efetivas para 1621 ao mesmo tempo em que constata-se uma redução de 499 para 461 professoras contratadas. Em termos percentuais, houve uma redução de 15,35% das professoras concursadas na região, embora o número de contratadas tenha também reduzido 7,6%.

Acreditamos que esses dados expressam a tendência já apontada por BRAGA (2017), para quem os novos postos de trabalho gerados ao longo das duas primeiras décadas do século XXI foram ancorados numa abundante oferta de trabalho barato, com elevados índices de rotatividade, tendo o trabalho terceirizado crescido de cerca de 3 milhões em 2002 para 12,7 milhões em 2013.

Em relação ao tempo destinado para planejar aulas, na pesquisa realizada pelo Movimento Todos Pela Educação, 27% dos entrevistados utilizam toda carga horária para dar aulas, 46% utilizam mais de 2/3 e apenas 27% têm respeitado o direito garantido pela Lei do Piso de 1/3 da carga horária destinada para hora atividade. Mais de 41% dos entrevistados possuem mais e 40 horas de trabalho semanal. De acordo com o estudo<sup>18</sup> realizado anualmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) intitulado Education at a Glance (EaG) 2019, o tamanho das turmas na educação básica brasileira é maior (28 alunos) que o estabelecido pela organização (23 alunos).

Acreditamos que a posição que o país exerce no capitalismo internacional, o qual necessita de um achatamento salarial também se manifesta no trabalho docente. Conforme o Education at a Glance (EaG) 2019, o Brasil ocupa a 41ª posição dos 42 países estudados em relação ao salário das professoras, ficando atrás apenas da Letônia. Como o estudo analisa a partir do Piso Salarial do Magistério, as professoras do Rio Grande do Sul encontram-se em posição mais precária, pois possuem defasagem de 102% em relação ao piso.

Se levarmos em consideração a extensão da jornada de trabalho ao longo do ano, as professoras brasileiras possuem um número maior de dias letivos por ano em relação a média da OCDE<sup>19</sup>, conforme o Relatório Education at a Glance de 2011 que é de 183 a 186 dias

---

18 Acessado em <https://cpers.com.br/brasil-paga-segundo-pior-salario-para-professores-entre-41-paises-pesquisados-pela-ocde/>, 13 de setembro de 2019 às 10horas.

19 Acessado em [http://www.sinprosp.org.br/noticias.asp?id\\_noticia=1458](http://www.sinprosp.org.br/noticias.asp?id_noticia=1458) 12 de setembro de 2019 às 11horas.

letivos. O Brasil que possui carga horária de 800 horas-aula por ano conforme a LDB/96 está acima da média da OCDE de 668 horas-aula por ano conforme o Relatório Education at a Glance de 2018<sup>20</sup>.

Ao compararmos o número de alunos por sala de aula, os dias e as horas trabalhadas por ano e a condição salarial das professoras brasileiras com os de outros países da OCDE analisamos que os e as professoras possuem uma maior extensão e intensificação do trabalho, acompanhando a característica do trabalho superexplorado do capitalismo dependente e periférico brasileiro bem como nos apresentou MARINI (1973b) para quem a superexploração é melhor definida pela exploração física do trabalhador do que pelo aumento da sua produtividade.

Os índices de avaliação do desempenho dos estudantes brasileiros no PISA de 2015<sup>21</sup>, no qual o Brasil encontra-se abaixo da média da OCDE, ficando em 59º lugar em leitura, 63º em ciências e 65º em matemática dos 70 países avaliados nos ajudam a pensar na relação de superexploração do trabalho expressa acima.

Ao mesmo tempo em que superexploram o trabalho dos professores e professoras a partir da prolongação da jornada, almejam – ao apresentar estes dados através do Movimento Todos Pela Educação – aumentar a intensidade do trabalho docente, propondo novas formas de gestão privada e empresarial da educação pública. Esquecem de mencionar o fato de que o Brasil investe menos da metade (US\$ 3800,00) da média dos países da OCDE (US\$ 9300,00) e que conforme pesquisa realizada pela CNTE, em 2017, e intitulada Privatização e Precarização da Educação Básica no Brasil<sup>22</sup> houve no período de 2010 à 2014 um crescimento de 32,41% de transferências de investimento público no setor privado da educação, ao mesmo tempo em que o investimento público em educação pública cresceu apenas 12,08% no mesmo período.

Para além destes elementos que dizem respeito as condições de trabalho e remuneração dos professores e professoras no Brasil, a categoria docente, de acordo com o Censo Escolar de 2018 é composta por 2.226.423 de pessoas. É uma categoria essencialmente

---

20 Acessado em [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/eag/documentos/2019/EAG2019\\_OCDE\\_embargo.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2019/EAG2019_OCDE_embargo.pdf), 12 de setembro de 2019 às 9h30min.

21 Acessado em [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa\\_2015\\_brazil prt.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa_2015_brazil prt.pdf), 13 de setembro de 2019.

22 Acessado em <https://www.cnte.org.br/index.php/publicacoes/pesquisas/64921-privatizacao-e-mercantilizacao-da-educacao-basica-no-brasil>, 25 de Julho de 2018.

jovem – 48% possuem menos de 39 anos de idade – e majoritariamente feminina – são 1.780.000 mulheres em relação à 446.423 homens. Do total, 75% atuam exclusivamente na rede pública de ensino, sendo que no Rio Grande do Sul, 43.712 estão em exercício em sala de aula de acordo com o Censo Educacional do Estado de 2017.

Os dados apresentados acima nos permitem refletir de que a categoria docente tem enfrentado com um crescente processo de proletarização e precarização de sua força de trabalho, acompanhando as tendências mais gerais que tem ocorrido com o conjunto da classe trabalhadora frente ao processo de crise econômica que tem exigido novas rodadas de ajuste que visam rebaixar ao mínimo as condições de vida, em contraposição a qualificação educacional aprofundada nas últimas décadas. Como nos situa BRAGA (2017):

“[...] é importante lembrar que a deteriorização das condições de trabalho verificada nos anos 2000 tornou-se mais saliente devido ao fato de que a maioria das novas vagas foram preenchidas por jovens, mulheres e não brancos, ou seja, aqueles grupos historicamente mais suscetíveis às flutuações cíclicas do mercado. Ao longo da última década, é possível perceber uma flagrante feminilização da força de trabalho, com as mulheres ocupando 60% das vagas criadas nos anos 2000, somada à ampliação do contingente assalariado jovem não branco (cerca de 70% das vagas) e ao crescimento da escolaridade dos trabalhadores cuja taxa de ensino médio completo passou para 85% das vagas.” (BRAGA, p. 108, 2017)

Assim, nós professores nos movimentamos de acordo com nossas demandas econômicas e trabalhistas como aumento salarial, melhores condições de trabalho, plano de carreira. Em dados momentos da luta de classes nos localizamos em conformidade com a luta política travada pelo conjunto dos trabalhadores do país, como foi na luta pela redemocratização pós ditadura civil-militar e nos movimentos em defesa da educação pública quando esses se articulavam na defesa de um projeto de nação sob o viés dos trabalhadores.

A categoria das professoras situa-se como classe trabalhadora, entendo-a como um processo que articula a condição objetiva – de não possuir sob suas mãos o controle dos meios e processos de produção – e subjetiva – que se desvela a partir das contradições que a própria dinâmica da luta de classes estabelece, principalmente a partir do processo de profissionalização que mesmo desenvolvendo-se a partir de um estatuto social do trabalho, aproximou as professoras dos extratos precários da classe trabalhadora.

De acordo com ANTUNES (2018) a classe trabalhadora é composta centralmente por um núcleo duro de trabalhadores produtivos que produzem mais valor através da interação entre trabalho vivo e trabalho morto, entre trabalho humano e maquinário científico-tecnológico, mas também por um setor que a partir da revolução informacional tem crescido

substancialmente e que se caracteriza pelo conjunto de trabalhadores improdutivos que são utilizados pelo setor de serviços – tanto para uso público, quanto para uso privado – e que tem constituído um elemento direto do processo de valorização e criação de mais-valor. Para FONTES (2017):

“Não se trata apenas de um operariado fabril, que também a integra nuclearmente, mas da massa de seres sociais disponíveis e necessitados de sobreviver em condições mercantis. A expansão do capitalismo é um contínuo processo de industrialização de atividades até então realizadas sobre outras formas. Tal industrialização não significa apenas que tais atividades e trabalhadores estejam submetidos a um sistema ‘fabril’ -embora muitas vezes isso ocorra –, mas que a relação socioeconômica fundamental que ali se trava é a de extração de valor. A generalização da educação e saúde privadas são um bom exemplo de industrialização de setores antes ligados aos serviços, assim como os ‘novidadosos’ aplicativos para transporte urbano, como o Uber. (FONTES, p.152, 2017)

É a esse segundo setor, o proletariado do setor de serviços, que acreditamos estar localizado o trabalho dos e das professoras da rede pública hoje. Apesar de serem trabalhadores estatais, cada vez mais se encontram organizados conforme os padrões privados de gestão empresarial. A burla do serviço público, entendida como a contratação permanente de professoras temporárias, aproxima as professoras do conjunto da classe trabalhadora. Como bem situa ANTUNES (2018):

“Mas, como estão nubladas algumas das diferenças reais – basta lembrar, que no mundo da produção hoje, o mesmo trabalho pode ter simultaneamente atividades produtivas e improdutivas, realizadas pelos/as mesmos/as trabalhadores/as –, a classe trabalhadora ampliada inclui portanto, o vasto leque de assalariados improdutivos, geradores de um antivalor no processo de trabalho capitalista, mas que vivenciam situações que têm clara similitude com aquelas experimentadas pelos/as trabalhadores/as produtivos/as.” (ANTUNES, p. 89, 2018)

Concordamos com ANTUNES (2019) que são excluídos da compreensão ampliada da classe trabalhadora os rentistas e especuladores, os gestores do capital que possuem papel central no controle, domínio e hierarquia dos processos de valorização do capital, bem como os pequenos empresários, a pequena burguesia urbana e rural possuidora em menor escala dos meios de produção.

Diferente dos que apregoaram o fim da classe trabalhadora e da luta de classes, acreditamos que as novas formas de trabalho, no qual o trabalho não material – em que se situa o trabalho da professora – passa a se incorporar nas cadeias produtivas do capital, complexificando e diversificando as relações de produção, acrescentando coágulos de trabalho vivo na lógica de acumulação em sua materialidade (ANTUNES, 2018), gerando mais-valor mesmo sem compor o núcleo central da classe trabalhadora.

É isso que nos leva ao ponto seguinte, no qual buscaremos analisar a especificidade do trabalho da professora e como o mesmo tem sido constantemente mercantilizado e alienado, como forma de ampliar o processo de valorização do capital, conseqüentemente, colocando acima o valor de troca do valor de uso dos processos educativos formais.

## **6.2 A especificidade do trabalho educativo e sua subordinação a lógica do capital**

Acreditamos que a educação é uma atividade exclusivamente humana. Diferente dos animais, não nascemos com extinto de sobrevivência e com capacidades naturais que nos permitem enfrentar os desafios de sobreviver no meio natural. Sobrevivemos e reinventamos nossas maneiras de enfrentar os desafios naturais e posteriormente sociais, pois as gerações anteriores às nossas se colocaram à tarefa de suprir suas necessidades, sistematizaram as formas possíveis de modificar a realidade frente a elas e nos transmitiram aprendizados extraídos da sua prática social.

Nós seres humanos não possuíamos garras afiadas para matar nossas presas, mas conseguimos desenvolver lanças, inicialmente de madeira e posteriormente de pedra de forma a dominar a natureza e suprir a necessidade da fome. Não temos dentes e mandíbula desenvolvida a ponto de triturar a carne crua, mas apreendemos a dominar o fogo, reproduzindo não mais como um capricho dos deuses, possibilitando o assar e cozer dos alimentos de forma a desenvolver nossa digestão e complexificar o desenvolvimento dos nossos órgãos dos sentidos. Adaptamo-nos as intempéries das temperaturas extremas utilizando a pelagem dos animais abatidos ou até mesmo construindo moradias para nos abrigar das altas temperaturas.

Somos o animal mais frágil de toda a cadeia alimentar, mas conseguimos a partir da relação que estabelecemos com a natureza desenvolver o nosso amplo domínio sobre a mesma. A cada nova necessidade superada, uma nova descoberta, uma nova sistematização. O manuseio de ferramentas o desenvolvimento da mão e o aperfeiçoamento da técnica, a necessidade de socializar o aprendizado e o desenvolvimento da linguagem. Se antes usávamos machados de pedra lascada, hoje utilizamos britadeiras, construídas com o tipo mais resistente de material conforme o objeto a ser triturado. Se antes nos localizávamos como indivíduos isolados, que se desenvolveram a partir de tribos e impérios com línguas e costumes radicalmente diferentes, o desenvolvimento do nosso conhecimento nos dá a possibilidade de nos tornarmos membros de uma autêntica comunidade humana mundial.

Aprendemos a partir da nossa relação com a natureza, a partir de toda nossa vida de luta para nos adaptarmos ao ambiente, mas também, e especialmente, para dominá-lo



(GRAMSCI, 1977) a distinguir as diferenças naturais dos objetos que manuseávamos, desenvolvemos os conhecimentos da física, da química, da matemática. Geramos reflexão sobre os conhecimentos produzidos, demos contornos artísticos, políticos, filosóficos e religiosos à ação humana. Desenvolvemos os conhecimentos das ciências humanas e sociais, a história, a geografia. Buscamos não deixar com que a brutalidade da natureza nos esmagasse, estabelecendo assim:

“Uma relação histórica, científica e dialética, em que indivíduo e ambiente se modificam reciprocamente, sendo cada um deles aluno e professor ao mesmo tempo. (GRAMSCI, p. 1331, 1977)

Deixamos de ser seres puramente naturais para nos tornarmos seres sociais. Realizamos o que realizamos enquanto sociedade pois grupalizamos, respondemos as necessidades coletivamente, mesmo muitas vezes permeados por conflitos de interesses antagônicos. Como nos situa ENGELS (2004):

“Graças a cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a se propor e alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades. A caça e a pesca veio juntar-se a agricultura e, mais tarde, a fiação e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências; das tribos saíram as nações e os Estados. Apareceram o direito e a política e, com eles, o reflexo fantástico das coisas no cérebro do homem: a religião.” (ENGELS, p. 24, 2004)

Os conhecimentos que hoje são transmitidos pela educação escolar possuem relação com a história de transformação da natureza pela humanidade e conseqüentemente com a sua própria transformação. O conhecimento, não é fruto exclusivamente da cabeça humana, nem mesmo é letra morta sem relação com as necessidades materiais, mas sim obra do trabalho humano coletivo, explicado pelas formas construídas a partir de determinadas intencionalidades para superar as necessidades humanas e sociais de diferentes épocas e contextos históricos. Como nos explica DUARTE (2011):

“Os produtos da atividade humana possuem objetividade social, sejam eles produtos materiais ou ideais. A linguagem é um produto da atividade humana e possui objetividade social, mas ela não é um produto material. (DUARTE, p.44, 2011)

A educação portanto, é um fenômeno próprio dos seres humanos pois é uma exigência objetiva do e para o trabalho e conseqüentemente, um processo de trabalho (SAVIANI, 2013). Este processo de trabalho, diferente do trabalho material – que produz roupas, alimentos, moradias e meios de transporte, dentre outras coisas – pode ser compreendido como trabalho não material, ou seja, um trabalho que possui como preocupação, explícita e direta, os elementos do processo de prévia ideação da atividade humana, que inclui o conhecimento das

propriedades do mundo real – ciência – de valorização – ética – e de simbolização – arte (SAVIANI, 2013).

Assim, o trabalho educativo, pode ser entendido como um processo de trabalho não material que, para chegarmos ao entendimento de sua natureza, necessita ser diferenciado a partir de duas modalidades. A primeira é o trabalho não material que produz objetos que podem ser consumidos separadamente do ato de produção, como filmes, livros, músicas e obras de arte. Os objetos desta modalidade de trabalho não material, que existem isoladamente em relação ao produtor, podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo (MARX, 2004).

Já, a segunda modalidade do trabalho não material é aquela que não pode ser consumida separadamente do ato de produção, na qual, a produção e consumo ocorrem no mesmo espaço e tempo de maneira articulada. Consumimos a música cantada/produzida por uma cantora quando participamos de um concerto ao vivo, consumimos ao mesmo tempo em que somos produtores, a cultura corporal do futebol quando jogamos uma “pelada” com os amigos no final de semana. Produzimos uma aula, ao mesmo tempo em que nossos alunos consomem o objeto de estudo que está sendo trabalhado naquele momento. Como situa SAVIANI (2013):

“É nessa segunda modalidade de trabalho não material que se situa a educação. Podemos, pois, afirmar, que a natureza da educação se esclarece a partir daí. Exemplificando: se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos).” (SAVIANI, p. 12, 2013)

Ao longo desse capítulo, refletiremos sobre o crescimento de modalidades de ensino que cada vez mais trabalham com a separação da professora e do aluno no processo do trabalho educativo, como é o caso dos cursos online e das graduações em EaD; tendência também defendida pelos ministros dos governos Bolsonaro, como alternativa à educação escolar presencial.

Porém, antes disso, é importante demarcar que a especificidade do trabalho educativo encontra-se no fato de que os elementos que a constituem necessitam ser assimilados pelo conjunto da humanidade de forma a produzir o que poderíamos chamar de uma segunda natureza, que só se estrutura histórica e socialmente. De acordo com SAVIANI (2013):

“Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação, diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.” (SAVIANI, p.13, 2013)

É pela especificidade do trabalho educativo, ancorado na necessidade de identificar os elementos culturais que necessitam ser assimilados e a descoberta de novas formas de desenvolver o trabalho, ou dito de outra forma, a sistematização do saber acumulado, que a educação escolar foi criada. Para SAVIANI (2013):

“Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. A esse respeito, é ilustrativo o modo como os gregos consideravam essa questão. Em grego, temos três palavras referentes ao fenômeno do conhecimento: *doxa* (δόξα), *sofia* (Σοφία) e *episteme* (ἐπιστήμη). *Doxa* significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, *episteme* significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Consequentemente, se do ponto de vista da *sofia* um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da *episteme* um jovem pode ser mais sábio do que um velho. (SAVIANI, p.14, 2013)

Assim, o que justifica a existência da escola pública é a transmissão dos instrumentos necessários para acessar o saber acumulado, tanto no sentido de desenvolvimento humano dos indivíduos como também no desenvolvimento do conjunto da sociedade. É a essa necessidade que se justifica também a função social da professora que não é a de negar os conhecimentos do senso comum ou da experiência vivida, mas sim de organizá-los de forma a conduzi-los a uma concepção superior da vida na qual se torne possível um progresso intelectual das massas e não apenas de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1977).

Acontece que o conhecimento determinado pelo modo de produção capitalista se desenvolve e é apropriado de maneira alienada, como ocorre com as demais mercadorias produzidas pelo sistema sociometabólico do capital. Para ENGELS (2004) os homens acostumaram-se a explicar seus atos pelos seus pensamentos em lugar de explicá-los pelas necessidades, desenvolvendo concepções de mundo idealistas e fragmentárias.

A escola entendida como uma agência educativa complexa, materializada a partir de múltiplas estruturas sociais (GRAMSCI, 1977) que existem para justificar as visões de mundo idealistas e fragmentárias e que servem aos projetos políticos de dominação, expressa uma concepção aristocrática que:

“[...] considera o patrimônio literário-humanista como âmbito reservado a uma elite restrita, segundo uma visão abstrata e esnobe concernente à atividade prática, que vê a formação desmembrada entre um âmbito teórico, voltado à classe dirigente, e um âmbito técnico-profissional, reservado às classes subalternas.” (GRAMSCI, p. 440, 1916)

Essa fragmentação entre trabalho manual e trabalho intelectual é um dos elementos que constituem o processo de alienação e que fundamentam tanto a estrutura da escola pública, como também o embrutecimento cultural das professoras do ensino básico. Assim, o próprio processo de trabalho da professora, membro do exército dos assalariados, que produz formas de transmissão do conhecimento sistematizado também enfrenta um processo de alienação e estranhamento. É próprio da produção mercantil que o trabalho, que é sempre trabalho social, tenha essa sua característica fundamental ocultada (NETTO, 2011).

Assim como os demais trabalhadores, as professoras, que encontram seu trabalho determinado em maior ou menor grau pelo processo de produção capitalista, também enfrentam o processo no qual em vez de gerarem uma autêntica atividade humana, alienam-se. Esse processo de alienação ocorre em três níveis (IASI, 2007) nos quais: o ser humano aliena-se de sua relação com a natureza, o ser humano aliena-se de sua própria atividade e, o ser humano aliena-se de sua própria espécie humana.

Para ANTUNES (2017), estes três níveis de alienação, componentes do complexo social do estranhamento, que sempre se efetivam pela dimensão da negatividade, sentimento de perda e desefetivação e, que se fazem presentes no processo de produção capitalista, ocorrem pelo fato de que o produto gerado pelo trabalho não pertence ao seu criador. Em suas palavras:

“A efetivação do trabalho, portanto, é sua própria situação de desefetivação, o que significa dizer que se trata de uma efetividade que se configura como perda, que o trabalhador se desrealiza, se desefetiva e se estranha no processo de trabalho.” (ANTUNES, p. 96, 2017)

Poderíamos afirmar que devido a relação que as professoras estabelecem no cotidiano das escolas com seus alunos, identificando-os como companheiros da jornada do conhecimento, esse processo de estranhamento/alienação estaria ausente do âmbito do trabalho educativo. O trabalho da professora estaria dessa forma, libertado das contradições do modo de produção capitalista, o qual possibilitaria inclusive uma aproximação maior do entendimento do trabalho em educação como atividade militante, capaz de transformar a vida dos alunos.

Porém, as constantes reformulações curriculares propostas por gestores educacionais, o controle cada vez maior do tempo de trabalho através do aumento de carga horária em sala de aula e redução das horas-atividades, da instalação de pontos eletrônicos e de cadernetas digitais de notas e chamadas, são elementos que questionam esse entendimento. Os estudos desenvolvidos a respeito do adoecimento docente, da insatisfação com a carreira docente e da violência nas escolas são elementos a serem discutidos sobre essa questão.

De acordo com pesquisa realizada pela revista Nova Escola<sup>23</sup> em 2018, 66% das professoras já necessitaram se afastar do trabalho devido a problemas de saúde relacionados ao trabalho docente. Dentre os principais problemas estão a ansiedade, que afeta 68% das educadoras; estresse e dores de cabeça (63%); insônia (39%); dores nos membros (38%) e alergias (38%) e a depressão (28%). Em pesquisa já citada acima sobre a profissão docente, apenas 23% das docentes indicariam as novas gerações o ingresso na profissão. De acordo com o Mapa da Violência de 2014<sup>24</sup>, 42% dos alunos de escolas públicas relataram já ter sofrido algum tipo de violência, sendo que 15% teriam sido desferidos pelas próprias professoras. De acordo com estudo realizado pela OCDE, 12,5% das professoras brasileiras já foram vítimas de agressões verbais ou de intimidação de alunos pelo menos uma vez por semana.

Estes dados nos fazem refletir de que a professora brasileira em seu conjunto, encontra-se alienada de sua relação com a natureza pois desenvolve o trabalho pedagógico baseado na divisão social do trabalho intelectual e manual; encontra-se alienada de sua própria atividade, uma vez que não se sente valorizada e não indicaria a profissão as futuras gerações; e está alienada do próprio gênero humano, uma vez que reproduz relações violentas junto daqueles que deveriam estabelecer relações de afeto e solidariedade, tão necessárias para o ato educativo. No próprio ambiente educacional, a relação educativa se baseia como uma relação entre coisas, sendo o trabalho da professora um autossacrifício.

O fato de supormos que o trabalho educativo encontra-se afastado do processo de alienação do trabalho em geral, de acreditarmos que através da educação transformaremos a vida de nossos alunos – frase muitas vezes utilizada para inibir a adesão as atividades sindicais –, de que temos um compromisso com a educação dos pequenos, se coloca para nós

---

23 Acessado em <https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude>, 20 de setembro de 2019 às 11 horas.

24 Acessado em <https://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/03/violencia-atinge-42-dos-alunos-da-rede-publica.html>, 20 de setembro de 2019 às 11 horas.

como uma ideologia, a qual enraizada como carga afetiva se baseia em modelos e identificações de fundo psicológico (IASI, 2007) que buscam justificar as contradições vividas.

Ocorre que a professora, pela característica intelectualizada de seu trabalho, necessário para a formação de um conjunto de trabalhadores, constitui-se como um dos diversos setores que compõem o trabalhador coletivo (NETTO, 2011), ou, a capacidade de trabalho socialmente combinada que se converte no agente real do processo de produção. Conforme o autor:

“Essa capacidade de trabalho socialmente combinada – que se configura no trabalhador coletivo – torna-se cada vez mais complexa no desenvolvimento do capitalismo. Envolve trabalhadores manuais, mas também trabalhadores intelectuais (engenheiros, pesquisadores, projetistas, etc.). Quanto mais se desenvolve a produção especificamente capitalista, mais se expandem as fronteiras do trabalhador coletivo, que deixa de se situar nos limites físicos da grande indústria e se insere em espaços sócio-ocupacionais muito diferentes (nos laboratórios de pesquisa aplicada, nos gabinetes de elaboração de projetos etc.)” (NETTO, p. 124, 2011)

É por consequência dessa complexificação que a nova pragmática da educação da era do capital flexível (ANTUNES, 2017) requer uma escola ampla, que seja gerida conforme os padrões e os valores empresariais. Uma escola flexível, nas quais as professoras dirijam-se a centenas de alunos com o mínimo de contato presencial ou o desenvolvimento de vínculos afetivos e de solidariedade, enxuta no que diz respeito o núcleo comum de conhecimentos, mas ágil no que diz respeito o desenvolvimento da subjetividade do trabalhador que se entende como empreendedor. Diante dessa perspectiva, que se estrutura a partir das pedagogias do capital humano:

“A educação torna-se, então, também um ‘investimento’, um negócio. E a teoria do capital humano acaba por equalizar o/a vendedor/a e o/a comprador/a de força de trabalho como meros/as comerciantes de uma mercadoria em comum, transacionada por dinheiro enquanto equivalente geral. Nesse truque, o/a trabalhador/a assalariado/a se equipara ao/à capitalista, como se ambos/as tivessem os mesmos objetivos.” (ANTUNES, p.103, 2017)

Diante disso, pode-se dizer que mesmo o trabalho da professora ancorando-se sobre a divisão social do trabalho, entre trabalho manual e trabalho intelectual, o novo tipo de trabalhador que o trabalho flexível demanda à escola formar, necessita que o novo tipo de educação não abandone a lógica fragmentada e parcelar de transmissão do conhecimento ao mesmo tempo em que desenvolva a capacidade dos trabalhadores da era informacional-digital

de aprimorar o seu intelecto, através de um subjetivismo antioletivo, antisindical e intensamente empresarial (ANTUNES, 2018).

A formação do novo tipo de trabalhador que age e pensa conforme as demandas do processo de valorização do capital, também presentes no trabalho do professor da escola pública, estrutura-se a partir de práticas toyotistas e da empresa da flexibilidade liofilizada proposta por Taiichi Ohno, que considerava vital para o sucesso produtivo, a expropriação do intelecto do trabalho. De acordo com ANTUNES (2018):

“Isso significa dizer que, ao contrário do taylorismo-fordismo que cultuava um certo desprezo ao saber operário, a pragmática toyotista utiliza-se dele, do intelecto do trabalho para agregar e/ou potencializar mais valor a produção, seja ela prevalentemente material ou imaterial. Os chamados círculos de controle de qualidade ou o incentivo que as empresas fazem para ouvir as sugestões dos trabalhadores e das trabalhadoras são exemplares.” (ANTUNES, p. 105, 2018)

Na escola pública percebemos isso no processo de implementação da Base Nacional Curricular Comum que demandam das professoras a partir da realização de Dias D, a discussão de como implementar da melhor forma os novos padrões curriculares propostos por técnicos e gestores educacionais a serviço dos formuladores dos Planos Nacionais de Educação, que possuem como pano de fundo a cada vez maior preocupação empresarial com a educação pública.

Porém, essa abertura para a discussão pedagógica para a construção dos planos educativos, dá-se em um contexto de crescente retirada de direitos das professoras, de maior controle das coordenadorias de educação com as gestões escolares, de ampliação e intensificação das jornadas de trabalho, de implementação de ferramentas de chamada digital que confundem o tempo de trabalho com o tempo de não-trabalho (ROSSO, 2017), e com o desenvolvimento de práticas de gestão flexíveis – dos quais o contrato temporário ganham expressão importante – e que se fundamentam no assédio moral como a regra de organização dos locais de trabalho. Para ANTUNES (2018):

“A racionalização do processo produtivo, o forte disciplinamento da força de trabalho, a implantação de novos mecanismos de capital e de trabalho intensivo e o envolvimento mais ativo do intelecto no trabalho tornaram-se práticas recorrentes no processo de liofilização organizacional, no qual as substâncias vivas são eliminadas e o trabalho vivo é substituído pelo trabalho morto, pela maquinaria tecnológico-informacional-digital que hoje tipifica o processo de enxugamento das empresas.” (ANTUNES, p. 104, 2018)

Essa nova racionalidade empresarial, ancorada na expropriação da subjetividade do trabalhador, que invade cada vez mais as escolas públicas estrutura-se sob relações de trabalho desregulamentadas e flexíveis. O predomínio do capitalismo em escala global tem produzido processos múltiplos de expropriação: de direitos ligados aos contratos de trabalho e aos direitos sociais, demissões massivas e modificações legais nos contratos (FONTES, 2017). O parcelamento e o congelamento salarial, a destruição do plano de carreira e a expropriação do controle do tempo de trabalho que conferia certa autonomia as professoras, são momentos importantes que adaptam as professoras a esse novo momento empresarial da gestão educacional. Para MARX (1975):

“Não basta que haja, de um lado, condições de trabalho sob a forma de capital, e, do outro, seres humanos que nada tem para vender além da sua força de trabalho. Tampouco basta forçá-los a se venderem livremente. Ao progredir a produção capitalista, desenvolve-se uma classe trabalhadora que por educação, tradição e costume aceita as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes. A organização do processo de produção capitalista, em seu pleno desenvolvimento, quebra toda resistência, a produção contínua de uma superpopulação relativa mantém a lei da oferta e da procura e, portanto, o salário em harmonia com as necessidades de expansão do capital, e a coação surda das relações econômicas consolida o domínio do capitalista sobre o trabalhador. Ainda se empregará a violência direta, à margem das leis econômicas, mas doravante apenas em caráter excepcional. Para a marcha ordinária das coisas basta deixar o trabalhador entregue às ‘leis naturais da produção’, isto é, à sua dependência do capital, a qual decorre das próprias condições de produção, e é assegurada por essas condições.” (MARX, p. 854, 1975)

Buscamos entender o que se passa no âmbito das relações de trabalho das professoras de maneira articulada com as transformações mais gerais que demandaram a aprovação da lei da terceirização irrestrita, da reforma trabalhista e da previdência, a partir da ideia apresentada acima de que os trabalhadores se adaptam as novas condições de produção a partir da educação – das quais derivam as políticas de formação de professoras – da tradição – que se baseia no trabalho vocacional e voluntarioso – e do costume – das professoras que se adaptam as circunstâncias do salário parcelado, e em momentos excepcionais, através do uso da força – quando temos nosso direito de greve reprimido por governos que se negam ao diálogo.

Em momentos de crise como o que vivemos, reorganiza-se a produção e busca-se no passado e no presente elementos para resistir. As professoras reconstroem seus mecanismos de luta e enfrentam-se com as burocracias sindicais. Caminha-se cada vez mais para aproximar o trabalho da professora da escola pública do trabalho do novo proletariado do setor de serviços. Essa aproximação que tem como pano de fundo ampliar os caminhos para a valorização do capital impacta em mudanças referentes ao trabalho produtivo e ao trabalho improdutivo, bem como os valores de uso e os valores de troca no âmbito da educação.



Assim, cabe a nós diferenciar estes âmbitos do trabalho educativo como forma de entender o sentido das transformações que vivemos no âmbito da escola pública e dos trabalhadores em educação. Entendemos que a diferenciação entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo se realiza longe de qualquer juízo de valor (NETTO, 2011), no qual o trabalho produtivo é o útil e o improdutivo é o inútil. Para MARX (2004):

“Do ponto de vista do processo capitalista de produção, acrescenta-se a determinação mais precisa: de que é produtivo o trabalho que valoriza diretamente o capital, o que produz mais-valia, ou seja, que se realiza – sem equivalente para o operário, para o seu executante – em mais-valia (surplusvalue), representada por um subproduto (surplusproduce), ou seja, um incremento excedente de mercadoria para o monopolizador dos meios de produção (monopoliser dos meios of labour), para o capitalista.” (MARX, p. 156, 2004)

Se analisarmos sob essa lógica, a professora que leciona na escola pública não enquadra-se no ramo dos trabalhadores produtivos. Seu trabalho, encarado sob a ótica do processo de valorização de capital, é assim, improdutivo e equivale-se as mesmas mercadorias que o capitalista compra para o seu consumo privado. Nas palavras de MARX (2004):

“Assim como as mercadorias que o capitalista compra para consumo privado não são consumidas produtivamente, não se transformam em fatores de capital, tampouco isso ocorre com os serviços que compra para seu consumo por vontade própria ou forçado (ao Estado, etc.), por causa de seu valor de uso. Eles não se converteram em fator do capital. Por conseguinte, não são trabalhos produtivos e seus executantes não são trabalhadores produtivos.” (MARX, p. 160, 2004)

Nessa forma, o trabalho educativo é um trabalho comprado para ser consumido devido ao seu valor de uso. Empregam-se professoras pois há uma necessidade social de educação das próximas gerações como forma de dar continuidade ao desenvolvimento da sociedade. O trabalho da professora é consumido improdutivamente e não produtivamente como um dos elementos a serem incorporados no processo de valorização do capital.

Porém, o trabalho da professora, em determinadas condições pode gerar mais valia, ou seja, pode ser produtivo segundo a lógica capitalista (DUARTE, 2011). Isso ocorre, pois o que torna o trabalhador e seu trabalho produtivo ou improdutivo não é o caráter – material ou imaterial – de sua atividade e nem mesmo as formas como é pago, mas sim a utilização deste no processo de valorização do capital.

Uma professora pode ser um trabalhador produtivo quando vende sua força de trabalho a uma rede privada de instituições de ensino, ao mesmo tempo em que é um

trabalhador improdutivo que também vende sua força de trabalho para o Estado para atender as necessidades educativas da sociedade. Nas palavras de MARX (2004):

“Uma cantora que entoa como pássaro é um trabalhador improdutivo. Na medida em que vende seu canto, é assalariada ou comerciante. Mas, a mesma cantora, contratada por um empresário (entrepreneur), que a faz cantar para ganhar dinheiro, é um trabalhador produtivo, já que produz diretamente capital. Um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante seu trabalho, o dinheiro do empresário (entrepreneur) da instituição que trafica com o conhecimento (knowledge mongering institution), é trabalhador produtivo.” (MARX, p. 165, 2004)

Porém, a teoria do capital humano que transforma a força de trabalho em um conjunto de saberes-fazeres específicos, de habilidades, destrezas, conhecimentos teóricos e práticos que necessitam ser desenvolvidos previamente para serem aplicados e consumidos produtivamente (ANTUNES, 2017) reconfigura o trabalho educativo colocando-o também na esteira do trabalho produtivo, mesmo que esse ainda esteja sob a tutela estatal.

No Brasil, a interferência do setor empresarial no que diz respeito a formulação das políticas educativas, principalmente através do Movimento Todos pela Educação que definiu os rumos dos Planos Nacionais de Educação e tem desenvolvido a partir de instituições sem fins lucrativos padrões de educação nos estados, retoma o entendimento de que existe uma disputa do fundo público, que teria como pressuposto o financiamento da reprodução da força de trabalho, atingindo globalmente toda a população por meio dos gastos sociais (OLIVEIRA, 1998). Para FRIGOTTO (2010):

“Postula-se que o Estado reproduza a força de trabalho com um nível elevado de formação (formar trabalhadores polivalentes, com capacidade de abstração para tomar decisões complexas e rápidas), o que leva tempo e elevado investimento, mas sem contribuir para o fundo público. Esta contradição decorre, por certo, da forma parcial como a burguesia apreende a realidade social. (FRIGOTTO, p. 174, 2011)

A educação assim, e por conseguinte o trabalho educativo como uma atividade fundante do ser social e portanto vital para o desenvolvimento da humanidade encontra-se fetichizada e subordinada a ser dispêndio de força humana produtiva, física ou intelectual, socialmente determinada para gerar mais-valor (ANTUNES, 2018). Nega-se com isso, a dimensão que dá sentido ao trabalho educativo, que é a de produzir valores de uso, ou dito de outra forma, de transmitir a humanidade socialmente produzida e historicamente acumulada a cada um dos sujeitos do processo de ensino aprendizagem.

### 6.3 A BNCC, os ataques ao Estatuto Social do Trabalho e o novo tipo de professora

Não é de hoje que a atividade da professora no processo de transmissão do conhecimento é questionada. O desenvolvimento das tecnologias da informação, a ampliação do acesso à internet, que contribuem para a aquisição de conhecimentos e informações para além da escola questionam a função social da escola e do professor (GASPARIN, 2005). No Brasil, no último período constituiu-se uma grande campanha pública de difamação do trabalho das professoras.

De um lado, gestores dos fundos de capital, defensores das reformas que diminuem o peso do estado na economia, afirmam que as professoras por seus planos de carreira anacrônicos e suas aposentadorias especiais, constituem-se como setores privilegiados da sociedade, que oneram as contas públicas e necessitam ser combatidos. De outro, uma ampla frente de organizações de direita, intitulada Escola sem Partido que elegeu a escola pública como alvo de denúncias ao trabalho docente (COLOMBO, 2018) como parte de um projeto de doutrinação marxista.

Por trás de ambas estas frentes, um projeto muito bem articulado que busca ferir a autonomia didático pedagógica das professoras, atacar direitos trabalhistas historicamente conquistados, em conformidade com a formulação de projetos educacionais e de saída para a crise do capital conforme os interesses do próprio capital. Projetos educacionais que como já abordamos, objetivam reestruturar a escola pública frente as novas demandas do processo de produção capitalista.

Dentre estes projetos estão a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) a qual visa reestruturar os currículos das escolas públicas através de uma proposta de flexibilização da formação da juventude trabalhadora brasileira, baseada no desenvolvimento de competências compreendidas como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. De acordo com (ALBINO, 2019):

“O modelo de competências na América Latina surge de forma mais evidente no processo de reformas educacionais, como parte das reformas estruturais do aparelho do Estado e todos os ajustes que esses países tiveram que fazer em seu ordenamento macroeconômico nos anos de 1990. Era meta resolver o problema da inflação e retomar o crescimento econômico da década anterior a partir da estabilização econômica e equilíbrio, implicando em cortes e gastos públicos, flexibilização do trabalho, reforma da previdência social e privatização. [...] A formação por

competências visa a preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho.” (ALBINO, p. 140, 2019)

A BNCC amplamente combatida pelo conjunto dos movimentos nacionais em defesa da educação pública iniciou seu processo de formulação ainda no primeiro semestre de 2015 do governo de Dilma Rousseff, contando com a participação de diversas representações científicas, membros de universidades, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), representantes da classe empresariais organizadas a partir do Movimento pela Base Nacional Comum, tendo sido aprovada no dia 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação.

Para Rocha (2019), a BNCC nutre uma concepção salvacionista de educação nas quais seus formuladores buscaram relacionar termos como direitos de aprendizagem e qualidade às categorias de conhecimento, objetivos de aprendizagem e competências e habilidade. Para a autora, a BNCC desconsidera a escola como um lócus produtor e inventivo, o qual restringe o fazer curricular à dimensão didático metodológica.

Essa concepção retoma os discursos do Banco Mundial sobre a educação para os países na América Latina do início dos anos 90, que sob a justificativa de combater a pobreza e promover segurança (LEHER, 1999), passou a financiar projetos educacionais em países periféricos sob juros de mercado cobrados pelo próprio banco (SOUZA, 2017). No Brasil, não é nenhuma novidade, tendo sido determinante no processo de formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais ao longo dos anos de 1990.

Mesmo nos governos ditos comprometidos com a educação pública, foi desenvolvida a partir da agenda dos formuladores da Teoria do Capital Humano do Movimento Todos pela Educação – uma reunião de banqueiros, empresários do meio da comunicação e o terceiro setor empresarial –, que desde 2007 tem produzido uma série de contribuições que definiram as ações do governo federal na formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação e do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e que tem restringido a educação, e, por conseguinte o ser humano, como mero fator de produtividade (LEHER, 2017).

De acordo com CIAVATTA (2019) a BNCC, ao estruturar o currículo flexível com base na fragmentação do conhecimento e de rotatividade formativa busca desenvolver no

trabalhador oportunidades de atualização ou requalificação por diferentes itinerários formativos, demandadas por mudanças na produção ou em situações de desemprego.

A formação humana no documento, é subalternizada a partir de uma série de condicionantes externos, que justificam as reformas curriculares a partir de processos educacionais promovidos em outros países, que possuem bom ranqueamento nas avaliações dos agentes multinacionais como é o caso do PISA, não considerando as condições da escola pública e da realidade vivida por alunos e educadores (ALBINO, 2019).

Chama a atenção no documento e nas formações subsequentes a ele produzidas nos chamados Dias D<sup>25</sup> nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, que os parâmetros de formação discente também orientarão as formulações que conduzirão à formação das novas professoras a partir dos cursos de formação docente. Para ROCHA (2019), o pressuposto da proposta é:

“[...] de que o modelo gerencial, por meio de pacotes de gestão, currículo, formação de professores e tecnologias baseadas na qualidade total e da eficiência podem solucionar problemas educacionais.” (ROCHA, p. 207, 2019)

Baseados nessa definição, de que os problemas educacionais restringem-se a problemas técnicos, em dezembro de 2018, o ministério da educação divulgou uma versão preliminar de uma Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC).

O documento que contém 65 páginas afirma já no seu início que a educação necessita acompanhar o ritmo das transformações contemporâneas, formando os cidadãos para gerarem e agregarem valores a produtos e serviços a partir do ‘novo capital’ que é o conhecimento articulado a habilidades e valores. Em suas palavras:

“[...]é possível afirmar que, se a sociedade do conhecimento trouxe a educação para sua agenda estratégica, as análises dos dados de avaliação trouxeram o professor para a agenda estratégica da educação como um dos elementos de maior importância para que a aprendizagem dos alunos aconteça.” (BNC, p. 6, 2018)

Assim, o objetivo do referencial da proposta, é corrigir o baixo desempenho das análises que avaliam o aprendizado dos alunos através do “efetivo desenvolvimento de competências docentes que integram o conhecimento, a prática e o engajamento de

---

25 Os documentos e as temáticas trabalhadas ao longo de quatro dias D gaúchos pode ser acessado em [curriculo.educacao.rs.gov.br](http://curriculo.educacao.rs.gov.br). É relevante a demonstração de apoio do presidente do Sindicato do Ensino Privado (SIMEPE) Bruno Eiserik a aprovação da proposta.

profissionais, sustentando a formação de professores competentes no exercício profissional de seu magistério”.

De acordo com ALBINO (2019) a proposta da BNC para formação de professoras reconduz a parâmetros curriculares estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 que possuía a competência como concepção nuclear dos cursos de graduação e licenciaturas, e que teve vigência até a aprovação de novas diretrizes no ano de 2015. De acordo com a proposta, baseando-se em análise da LDB, o princípio transversal da formação de professoras deve ser o foco na aprendizagem do aluno e não mais na liberdade de ensinar da professora.

O ataque a liberdade de ensinar da professora relembra os argumentos ideológicos proferidos pelo movimento Escola Sem Partido e que na história da educação brasileira retoma aos embates entre os defensores da escola pública – os quais defendiam a laicidade educacional e a centralidade do papel do Estado na formulação dos currículos – e os defensores do ensino confessional, que defendiam a livre iniciativa dos setores privatistas.

Sendo assim, faz sentido que um dos eixos que balizam as análises da BNC é a necessidade de controlar os fatores educacionais necessários para o bom desempenho educacional dos alunos. Destes fatores, o qual “é de longe, o que mais pesa” é o professor. Dito de outra forma, a BNC através de um processo de preparação das professoras, visa tomar para os técnicos, administradores e gestores educacionais o controle do processo pedagógico. Como bem lembra LEHER (1999);

“Nesta nova era do capitalismo, o principal capital é o intelectual. E, por isso, a educação, na condição de capital tornou-se assunto de managers e não mais de educadores. Subjacente ao glamour, sobressai o caráter ideológico da formulação que sequer é inteiramente original. Nesta versão renovada da teoria do capital humano, o conhecimento não pertence mais ao indivíduo, tampouco é pensado a partir do mesmo: ‘é a empresa que deve tratar de adquirir todo o capital humano que possa aproveitar’.” (LEHER, p.25, 1999)

Alinhado a esse pensamento, a BNC ao discutir os limites e as ações complementares para impactar no efetivo impacto da mesma na educação brasileira, propõe a necessária elaboração de referências de formação de gestores e técnicos da Educação Básica, sob a justificativa de que exercem funções distintas e possuem habilidades específicas para o

exercício qualificado de suas responsabilidades (BNC, 2018), das quais se originam competências profissionais diferenciadas.

Essa diferenciação entre gestores e professoras, entre concepção e execução é compreensível do desenvolvimento do capitalismo que transforma o trabalho individual em trabalho coletivo e remete a heterogestão (KUENZER, 1985) que define o controle do processo de trabalho no taylorismo, no qual há uma necessidade absoluta da gerência impor ao trabalhador formas rigorosas pela qual o trabalho deve ser executado. De acordo com KUENZER (1985):

“A posse do conhecimento sobre o trabalho passa a funcionar como força a favor do capital, conferindo poder aos níveis técnico-administrativos; o operário, cada vez mais expropriado do saber sobre o trabalho, desempenha funções cada vez menos qualificadas e sub-remuneradas.” (KUENZER, p.30, 1985)

Como bem apresenta ANTUNES (2018) o trabalho desenvolvido por esse novo proletariado do setor de serviços, do qual acreditamos as professoras são inseridos continuamente através das transformações em seus planos de carreira e contratos de trabalho, é pautado por uma processualidade contraditória, que articula tecnologias e demandas do século XXI com condições de trabalho que relembram o século XX.

Há uma combinação de intensa emulação e envolvimento, próprias do modo de flexibilidade toyotizada – as professoras são chamadas a dar a sua cara ao processo de implementação da BNCC e BNC – ao mesmo tempo em que se experimentam técnicas gerenciais de controle sobre o trabalho - diferenciação entre professoras e gestores - próprio das técnicas gerenciais tayloristas/fordistas.

A concepção de trabalho pedagógico apresentada como perspectiva de formação do novo tipo de professora – preparado para um ‘mundo móvel, flexível e incerto’ - apresenta uma estrutura discricionária e invasiva (ALBINO, 2019), restringindo à professora a um mero reprodutor de tarefas pedagógicas, formuladas e hierarquizadas a partir de técnicos e gestores. De acordo com ROCHA (2019):

“[...] o trabalho docente reduz-se ao treinamento de competências, e suas identidades profissionais continuam a ser tensionadas mediante processos regulatórios do currículo, presos às qualificações dos sistemas de avaliação. Assim, contraditoriamente, os docentes veem-se perdendo seus espaços de autonomia profissional, em virtude do jogo neoliberal, ao mesmo tempo em que não se limitam a executar os currículos prescritos. (ROCHA, p. 208, 2019)

Apesar de citar os artigos 62 e 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a concepção neotecnicista de trabalho pedagógico apresentada no documento, que expropria o controle do processo de trabalho de seleção e organização dos conteúdos de acordo com critérios científicos, remete a Medida Provisória 746/16, convertida na Lei 13.415/2017, conhecida como a contrarreforma do Ensino Médio que perspectiva a possibilidade de exercício da docência a partir de notório saber. Como destaca LEHER (2017):

“Em conformidade com as políticas que expropriam os professores do conhecimento científico, esportivo, artístico e cultural, a reforma altera o Art. 61 da LDB (sobre os profissionais da educação), acrescentando, como profissionais, aqueles que possuem ‘notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação’. ‘Encaminha a maior desprofissionalização do magistério dos últimos 50 anos’ (LEHER, 2016, p.7)” (LEHER, p. 20, 2017)

A desprofissionalização, que leva a um processo de perda de controle e sentido sobre o trabalho pedagógico (CONTRERAS APUD ROCHA, 2019) ancora-se sob uma concepção que objetiva superar a formação profissional pautada no domínio de conceitos técnico-científicos, a partir dos quais se fundamenta a própria pedagogia, pondo em seu lugar um conjunto de competências e habilidades que conforme ALBINO (2019):

“[...] teriam que ser adquiridas, validadas e constantemente atualizadas para garantir a empregabilidade do trabalhador e a adequação de seu trabalho às demandas de uma sociedade em constante transformação. [...] a criação de um sistema nacional de certificação de competências para os professores, pautado em competências e habilidades previamente definidas, visava a extensão do modelo adotado para a formação profissional para a preparação dos docentes. (ALBINO, p. 145, 2019)

A partir da formulação de Perrenoud (2000) que propõe dez grupos de competências necessárias à professora da atualidade que são: 1)organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3)conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4)envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5)trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8)utilizar novas tecnologias; 9)enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar a própria formação contínua; a BNC compreende que fazem parte da competência profissional: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional.

A primeira competência, o conhecimento profissional é considerado aquele que se aprende na prática, a partir de experiências que fazem sentido para os educandos. De acordo com o documento, o currículo deve focar naquilo que as futuras professoras devem saber e ser



capazes de fazer (BNC, 2018). A segunda competência, a prática profissional é considerada como a capacidade da professora repetir em sala de aula aquilo que aprendeu nos processos de aprendizagem e que é fundamentada pelo conhecimento profissional, pelos princípios e valores do sujeito, e pelo destacado direito de aprendizagem das crianças. Já a terceira competência, o engajamento profissional, é o compromisso moral e ético da professora: consigo através de seu desenvolvimento pessoal e profissional; com o outro, pela aprendizagem e desenvolvimento do aluno; e com os outros, pela sua relação com os colegas e a comunidade escolar.

Analisando as três competências apresentadas, nos questionamos, inicialmente, onde encontra-se a aquisição de instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber (SAVIANI, 2013), tão necessários para as professoras fundamentarem uma compreensão de trabalho pedagógico que justifique a especificidade do conhecimento a ser desenvolvido na escola de maneira sistematizada?

Se à professora é necessário a capacidade de responder aos problemas do cotidiano escolar, reproduzindo aquilo que aprendeu a partir da experiência em sala de aula, porque são necessários cursos superiores, com duração de quatro à cinco anos, alicerçados no tripé básico ensino-pesquisa-extensão, os quais possibilitem as futuras professoras refletirem sobre o trabalho pedagógico a partir de conhecimentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, políticos, artísticos e estéticos?

Não estaria essa proposta, contribuindo para mais uma rodada do processo de brutalização cultural que historicamente estrutura e fundamenta a categoria das professoras no Brasil? O que diferencia o trabalho pedagógico da reprodução de manuais, da realização de cursos técnicos de finais de semana ou de videoaulas tão propagadas pelos mercadores do conhecimento da era digital-informacional? Para a escola capitalista atual, a categoria professora como conhecemos, não é mais necessária.

Essa compreensão do trabalho pedagógico orientado na prática e para a prática, do qual decorre a constatação de que não é mais possível ignorar que nossos cursos são extremamente teóricos e não tem respondido as demandas da contemporaneidade, aos resultados de aprendizagem e ao ensino de competências e habilidades (BNC, 2018), a nova proposta para a formação de professoras prevê a substituição dos estágios curriculares pela

Residência Pedagógica, que deverá iniciar desde o primeiro semestre do curso e terá como objetivo, desenvolver:

“[...] um trabalho analítico-conceitual que ajude o professor a dar sentido ao saber acadêmico no contexto da prática que está acontecendo na vida real. Uma vez que o ensino é uma atividade interativa, é preciso proporcionar aos futuros professores experiências de aprendizagem em que eles vivenciem os elementos presentes no ambiente escolar e situações em que as teorias possam ser aplicadas. (BNC, p. 34, 2018)

Fica visível o rebaixamento da formação inicial ao concentrar todo o foco da graduação em situações presentes no ambiente escolar. Se em uma dada realidade a professora não conviver com a violência e a evasão escolares, elementos estruturantes no processo de desenvolvimento da educação no Brasil, o mesmo não abordará no currículo conhecimentos sistematizados que fazem refletir sobre a realidade da educação brasileira? Novamente, os problemas políticos que dizem respeito a educação brasileira são rebaixados a condição técnica, capazes de serem resolvidos apenas por propostas gerenciais.

No que diz respeito a carreira docente, a proposta de residência pedagógica prevê a supervisão contínua de uma professora do curso superior e o apoio de uma professora experiente da escola ou ambiente de aprendizagem. Devido ao documento apresentar que as normas da residência devam ser regulamentadas em normas próprias nos questionamos se o trabalho realizado pela professora da escola contabilizará no quadro de horas, retirando a professora do ambiente da sala de aula ou se será através de programas de bolsas como o que tem estruturado o Programa Residência Pedagógica da CAPES.

Em ambos os casos, ressaltamos a precarização do trabalho docente. Seja pela bolsificação de programas de formação inicial cujo acompanhamento de professoras da escola não prevê qualificação para a função; seja pela intensificação do trabalho docente que assumirá mais uma função dentro da escola, além do planejamento e regência das turmas; pela ausência da professora em sala de aula, que poderá acarretar sobrecarga de trabalho a outros colegas ou até mesmo a contratação temporária permanente para cobrir a vaga; e pela utilização de força de trabalho barateada e invisibilizada dos residentes, que diferentemente das residências em saúde, exercerá a função de professora sem compor o quadro do funcionalismo público.

Ao longo do processo de profissionalização da carreira docente, houve um processo conflituoso para exigir que os cursos de formação de professoras conquistassem estatuto de ensino superior. Recolocar a formação da professora para o ambiente escolar, em um contexto

de enxugamento de recursos com os cursos de ensino superior, é reeditar a lógica de formação dos cursos normais de magistério, que ao formar professoras para o trabalho no magistério já no ensino médio, contribuem para a formação profissional aligeirada e minimalista (LEHER, 1999).

Junto a isso, a BNC prevê que o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), seja adequado aos cursos de graduação em Licenciatura, sob a perspectiva de habilitar os estudantes para o exercício da docência. Essa exigência, cria uma nova modalidade de ingresso ao magistério público, contrariando a Lei de Diretrizes e Bases, que coloca como exigência a realização de concurso de provas e títulos para o ingresso. Articula assim, um exame punitivo e meritocrático a formas de ingresso e de avaliação na carreira docente.

De acordo com o documento, os planos de carreira devem se estruturar além de cargos e salários, cabendo ao docente ser avaliado permanentemente ao longo da carreira, através de competências que sejam inerentes ao bom professor. Os critérios que serão estabelecidos pelas secretárias de educação podem ser tempo de serviço, titulação, avaliação por pares, prova estadual ou avaliação local. Há uma clara ruptura com a noção desenvolvida pelos movimentos de profissionalização no que diz respeito a uma necessária unidade em relação a elaboração de planos de carreira como mecanismo de valorização do trabalho pedagógico.

A meritocracia e a produtividade docente, claramente defendida na proposta, colocam a formação continuada como um dos aspectos a serem avaliados, embora no que diz respeito às políticas que possibilitem as professoras da rede o acesso aos cursos, a BNC prevê que cabe às instituições escolares e as professoras a busca por desempenho docente qualificado. O que coaduna com o processo de desresponsabilização do Estado com o desenvolvimento de cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, bem como, com o rebaixamento da formação continuada a cursos de curta duração como os oferecidos online.

Em nossa avaliação, a proposta sistematizada de formação de professoras que a BNC apresenta é um aperfeiçoamento da política de destruição da carreira e desvalorização do trabalho dos professores e professoras. Há sim, elementos de novidade e intensidade com a qual a proposta foi gerida, acompanhado os desdobramentos do golpe jurídico-parlamentar-midiático, porém há traços de continuidade, que nos fazem retomar brevemente ao já politicamente apresentado pelos últimos governos do estado do Rio Grande do Sul.

O governo de Tarso Genro, do Partido dos Trabalhadores, apesar de realizar dois concursos públicos, um em 2012 – que nomeou 3913 professoras – e outro em 2013 – que nomeou cerca de 3770<sup>26</sup> novas professoras –, foi quem promoveu o principal embate a respeito de uma das principais leis produzidas em âmbito federal para a valorização do trabalho das professoras. Apesar de em entrevista concedida no ano de 2011 para a assessoria de imprensa do Palácio Piratini, afirmar que buscaria o diálogo com o magistério gaúcho a respeito da questão salarial e de alterações no Plano de Carreira do Magistério, condicionou o não corte de ponto das professoras em greve a realização de uma mesa de negociação para discutir a Reforma do Ensino Médio e a questão salarial.

O Novo Ensino Médio que ficou conhecido como Politreco, por utilizar-se de conceitos da politecnia para justificar uma formação voltada ao mercado de trabalho através do desenvolvimento de competências para o sistema industrial capitalista e uma melhor adaptabilidade as novas tecnologias (RAMOS, 2015) inseriu a organização curricular por áreas do conhecimento que secundarizou a especificidade do conhecimento trabalhado em cada disciplina da área, ao mesmo tempo em que buscou inserir elementos computacionais na gestão educacional a partir do Projeto Província de São Pedro que modernizou as redes de internet e colocou 22 mil tablets sob domínio dos docentes.

O governo de José Ivo Sartori (PMDB), que governou o estado entre 2014 e 2018, tornou o parcelamento e posteriormente o escalonamento, duas medidas de gerenciamento do atraso salarial, o modelo de pagamento dos servidores públicos gaúchos que segundo a lei deveriam receber seus vencimentos até o último dia útil do mês. Sob a justificativa de uma grave crise fiscal, implementou um duro projeto de retirada de direitos que tinha como pano de fundo diminuir o papel do estado na economia.

As professoras gaúchas, maior categoria do Estado, foram o setor mais atingido. O parcelamento salarial, realidade vivenciada por outros Estados Brasileiros (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Norte e Goiás) tem expressado a ponta do iceberg de uma política que se apresenta como um grande plano de exonerações e enxugamento do serviço público.

---

26 Sobre o primeiro concurso, os dados foram calculados a partir da lista de nomeações acessada em [https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/conc\\_magisterio.jsp?ACAO=acao2](https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/conc_magisterio.jsp?ACAO=acao2). Para o concurso de 2013, utilizamos a divulgação do próprio governo acessada em <https://estado.rs.gov.br/governo-nomeia-mais-909-professores-aprovados-no-concurso-do-magisterio>

Já no início de seu mandato, as secretarias de educação iniciaram um processo de enturmação e fechamento de turmas, escolas e modalidades de ensino, além de ampliar para 16 períodos letivos a carga de trabalho das professoras, um total desrespeito ao 1/3 hora-atividade. Também, apresentou um projeto intitulado “Escola Melhor: Sociedade Melhor”, através do PL 44 que ao ser aprovado, possibilitou que a iniciativa privada possa “adotar” escolas públicas, podendo usar de suas instalações para o desenvolvimento de atividades. O projeto foi aprovado através de um canetaço do governador, contrariando negociações com o CPERS sindicato e com o conjunto de estudantes que ocuparam mais de 200 escolas para defender a educação pública. Ao final de seu mandato cresceu o número de escolas sem abastecimento de água, sem energia elétrica, bem como o número de escolas com laboratórios de ciências, informática e bibliotecas<sup>27</sup>.

Através das PECs 206 e 207 aprovou alterações na gestão do Instituto de Previdência do Estado do Rio Grande do Sul (IPE), determinando alterações no regime próprio de previdência e limitando concessões de pensões. A proposta acompanhava o PL 212/17 que previa a criação de um Sistema e de um Fundo de Assistência a Saúde, que na prática representaria a divisão entre os planos de saúde e de previdência, desestruturando o sistema de aposentadorias e pensões e ampliando a coparticipação em 40% para consultas, exames, serviços e procedimentos. Por pressão das professoras, o projeto foi retirado da pauta, mas demonstra já as tentativas de entregar à iniciativa privada a previdência pública estadual.

Com a PEC 261 e 267, Sartori buscou desferir ataques à aposentadoria dos servidores. A primeira previa alterações na contagem do tempo para aposentadoria, substituindo a noção de tempo de serviço por tempo de contribuição e do tempo de serviço correspondente para efeito de disponibilidade, o que na prática amplia a necessidade de tempo trabalhada, bem como a não contagem de tempo de cedências, atribuições ou tempo de serviço em outras instituições.

Já a PEC 267 previa o fim das Licenças Prêmio – que inicialmente davam as professoras após cinco anos de exercício a possibilidade de gozar de três meses extras de férias, e que acabava sendo utilizada quando do pedido de aposentadoria para afastar as professoras do trabalho no final da carreira – e sua substituição pela Licença Capacitação, que permitiria ao servidor se afastar do serviço para realizar cursos de capacitação.

---

27 Acessado em <https://novaescola.org.br/conteudo/11713/no-rs-sartori-nao-cumpre-duas-das-principais-promessas-para-a-educacao>, 24 de agosto de 2019.

Ao longo de seu mandato, Sartori enfrentou seis greves do magistério público gaúcho, que em conjunto com outros setores do funcionalismo público conseguiram adiar a aprovação de pacotes como o que previa a privatização da CEE, da SulGás e da CRM. O magistério construiu ao longo desses anos a segunda maior greve em número de dias – 94 dias paralisados – e de adesão – 70% de escolas paralisadas – da história do CPERS Sindicato.

Porém, a política de desgaste do governo apontando como saída da crise para a categoria o calendário eleitoral, e os erros políticos de término da greve sem a realização de mesas de negociação imporam uma dura derrota – que deve ser colocada como responsabilidade da burocracia sindical – que fez avançar ainda mais o controle da secretária e das coordenadorias de educação da gestão escolar. Apesar de não cortar o ponto de professoras grevistas, o governo Sartori impôs um calendário de recuperação da greve que culpabilizou as escolas em greve e diminuiu os dias de férias, de sessenta para quarenta e cinco.

Apesar disso, setores da burocracia sindical comemoraram a não reeleição de Sartori, considerando como vitoriosa a política desenvolvida pelo sindicato ao longo dos últimos quatro anos. Negam assim, a continuidade dos planos de saída para a crise desenvolvidas por Sartori em Eduardo Leite. Já em campanha eleitoral, Eduardo Leite (PSDB) manifestou a necessidade de alterar o plano de carreira baseado na meritocracia, a continuidade da política de combate aos privilégios e a privatização de estatais.

Em menos de um ano, Eduardo Leite segue com a política de parcelamento e escalonamento salarial. Em fevereiro, contando com maioria parlamentar, aprovou: a extinção da Licença Prêmio – a qual foi substituída pela Licença Capacitação que agora também querem excluir –, a privatização da SulGás, da CEEE e da CRM; e colocou em discussão a PEC 280 que prevê a privatização da CORSAN, da PROCERGS e do Banrisul.

Ainda, sobre a carreira e as políticas de gestão privada da máquina pública, em fevereiro de 2019, o governo do Estado do Rio Grande do Sul assinou uma parceria<sup>28</sup> com a Fundação Brava, Fundação Lemann, Instituto Humanize e Instituto República para aperfeiçoar os mecanismos de gestão através da seleção de critérios baseados em competências.

---

28 Acessado em <https://fundacaolemann.org.br/noticias/parceria-com-rio-grande-do-sul-apoia-a-gestao-de-pessoas>, 26 de setembro de 2019.

Analisando a política da Fundação Lemann<sup>29</sup>, de propriedade do brasileiro mais rico do mundo de acordo com a revista Forbes em 2019, a fundação colabora com a gestão público-privada de pessoas nos estados do Ceará, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, São Paulo, Sergipe e nas prefeituras de Santos, Niterói e São Paulo. Seus princípios são: seleção de lideranças, apoio ao desempenho e ao desenvolvimento de competências, apoio ao desenvolvimento de pessoas e a criação de equipes de gestão para produzir políticas públicas com base em investimentos.

O bilionário, que criou a Fundação Estudar em 1991 com o foco na formação de dirigentes para o setor privado também é criador do grupo GeraCapital, uma empresa de gestores brasileiras cujo objetivo é maximizar o valor dos negócios e desenvolver investimentos de longo prazo. Um destes investimentos é a Eleva Educação, uma rede de escolas privadas que encontra-se no Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Brasília, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro e Pará e que somam um total de 70 mil alunos e mais de 5 mil colaboradores. Sua proposta educacional tem como foco o aluno e sua gestão é baseada em competências e na produtividade, sendo sustentada por uma plataforma digital<sup>30</sup>.

O sistema de plataformas digitais vem sendo desenvolvida a partir da demanda de produzir um pensamento computacional através da utilização de tablets, BigData, Inteligência Artificial, Robotização e políticas de inovação no contexto educacional e que vem se convencendo chamar de Educação 4.0 em alusão a Indústria 4.0 cujo a robotização tem cada vez mais substituído trabalho vivo por trabalho morto. De acordo com artigo<sup>31</sup> produzido pela Positivo Educacional, a educação se estruturaria a partir da gestão de pessoas de forma colaborativa, do desenvolvimento de competências socioemocionais criativas, do desenvolvimento de projetos interdisciplinares e do uso da empatia com inteligência.

Ambas as perspectivas apresentadas, estão presentes na formulação da BNCC e da BNC. No Estado do Rio Grande do Sul, iniciou-se no ano de 2019<sup>32</sup> o processo de implementação do aplicativo Tua Escola, que tem por objetivo substituir os cadernos de

---

29 Acessado em <https://fundacaolemann.org.br/projetos/pessoas-no-setor-publico> , 26 de setembro de 2019.

30 Acessada em <https://elevaplataforma.com.br/nossas-solucoes/>, 26 de setembro de 2019.

31 Acessado em <https://www.positivoteceduc.com.br/educacao-4-0/a-educacao-40-ja-e-realidade/> , 26 de setembro de 2019.

32 Junto a isso, iniciou-se um conjunto de palestras intitulado Pensamento Computacional cujo objetivo é transmitir as professoras um entendimento inicial da educação 4.0. Em Santa Maria, a palestra ocorreu em 30 de agosto de 2019, através de convocação as professoras da rede estadual.

chamada impressos, planejar avaliações, visualizar o histórico das aulas e avaliações e emitir relatórios de frequência, registros das aulas e aproveitamento das aulas.

O aplicativo que pode ser baixado pela internet e utilizado no celular individual das professoras é diretamente vinculado ao ISE (Sistema de Controle de Gestão da Rede Estadual de Ensino) e reflete as regras do regimento escolar, as formas de avaliação e os procedimentos que constam na Base Nacional Curricular Comum. A obrigatoriedade de sua utilização pelas professoras a partir do ano de 2020 demonstra claramente que ao quadro docente, caberá também o trabalho de recursos humanos.

Avaliamos que o aplicativo, apesar de substituir as formas arcaicas de controle de frequência de alunos e turmas que é o caderno de chamada impresso, carrega consigo um maior controle do tempo e do processo de trabalho das professoras gaúchas. Como já vem acontecendo em livros didáticos, o que impede de o aplicativo ser atualizado na perspectiva de divulgar planos de aula que possam ser reproduzidos em outros contextos educacionais? Em caso de ausência de professoras, não poderia o sistema educacional contratar temporariamente um tutor para ministrar a aula já planejada?

Estes são elementos que nos levam a acreditar que a educação e o trabalho das professoras se aproximam – a partir da aprovação das reformas trabalhista, da terceirização irrestrita e da reforma da previdência – das novas formas de trabalho na qual a desprofissionalização, a perda de conhecimentos científicos e a proletarização são a regra.

#### **6.4 O não-lugar da Educação física e a professora proletária**

A educação física se justificou na escola a partir da perspectiva de doutrinação e controle dos corpos dos filhos da classe trabalhadora para sua adaptação ao trabalho produtivo. A ginástica como forma de desenvolver qualidades e destrezas físicas necessárias para o trabalho braçal, os esportes como forma de atribuir funções técnicas específicas, requisitos para o processo de trabalho fragmentado e parcelar.

O respeito as regras, a higiene, a disciplina, a divisão de funções por gênero, o trabalho em equipe voltado para atender aos interesses da produção capitalista, a busca por resultados cada vez maiores. Além de domesticar os corpos para o trabalho material, a educação física ajudou a desenvolver no pensamento dos filhos dos trabalhadores as ideologias que os donos dos meios de produção produzem para justificar a exploração e as opressões.



A brutalização do trabalho dos e das professoras também é percebida no desenvolvimento do trabalho das professoras de educação física. Até 1930, os professores de educação física no Brasil eram formados pelo Curso Provisório de Educação Física do Exército, criado em 1910, restritivo a formação de militares e com duração de apenas 5 meses. O curso formava instrutores de ginástica que atuavam no exército e nas escolas elementares.

Os primeiros cursos de educação física de caráter civil, foram criados em 1934 em São Paulo e em 1939 no Rio de Janeiro. Apesar de abandonarem o ambiente da caserna, o curso formava para diferentes titulações: licenciado, normalista, técnico-desportivo, treinador e massagista, e médico especializado em educação física (FIGUEIREDO, 2005). O caráter tecnicista, esportivizado e fragmentado evidenciado na estrutura dos cursos, que treinava instrutores para diferentes áreas de trabalho da educação física, foi uma marca que perdura em nossa área até os dias atuais.

A partir de 1969, com a resolução CFE nº 69/69 a formação em educação física ganhou status de nível superior. Acompanhando o desenvolvimento da universidade brasileira, a área iniciou a partir dos anos de 1970 um processo de sistematização a respeito do papel da educação física na escola e da importância de seu entendimento como área do conhecimento.

A aproximação com outras áreas do conhecimento a partir da criação de cursos de pós-graduação contribuiu para o entendimento científico da área, a definição de seu objeto de estudo e de sua identidade profissional e também para a tentativa de qualificar a formação de professoras de educação física sob outras lógicas que não a do ensino tecnicista e esportivizado. Esse movimento, que acompanhou o processo de reabertura democrática do regime ditatorial brasileiro, ficou conhecido pelo nome de movimento renovador.

Desse movimento, não homogêneo – tendo em vista que não há consenso sobre o objeto de estudo da área e de nossa identidade profissional – instituiu-se a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação física como componente curricular obrigatório, que necessita ser trabalhado no ambiente escolar na perspectiva de desenvolvimento humano, social, político, artístico e filosófico do educando.

Ao menos na forma de lei, a educação física que era tida como atividade recreativa ou não pedagógica, secundarizada nas discussões curriculares, ganha status de disciplina. Estruturaram-se Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino escolar e Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professoras. Ambas são determinadas

pelas formulações neoliberais que orientam os currículos para o ensino de habilidades e competências para inserção no mercado de trabalho.

Estas formulações não dialogam com nosso entendimento, sistematizado pela Metodologia Crítico-Superadora, para quem a educação física é um componente curricular que trata pedagogicamente do conjunto de elementos que constituem a cultura corporal. Esta entendida pelas formas particularmente corporais produzidas e sistematizadas pela humanidade em contextos políticos, econômicos, sociais específicos e que dispõem de intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Sob a justificativa de valorizar o trabalho das professoras e conferir a eles caráter profissional, um setor de empresários do ramo das academias e do mercado de práticas corporais, cria no ano de 1998 o Conselho Federal de Educação Física e seus respectivos conselhos regionais. Sua inserção no processo de discussão das diretrizes para a formação de professoras, em conformidade com os parâmetros de formação internacionais, mantém na área a fragmentação do conhecimento e a formação voltada para o desemprego e as incertezas.

A partir dos anos 2000, uma série de intelectuais da área, iniciou um processo de críticas ao movimento renovador da educação física. Segundo eles, o movimento renovador não possibilitou a valorização da educação física no âmbito escolar como se pretendia, sendo necessário assim, fazer um balanço do que o mesmo representou para a área.

Em nosso entendimento, as críticas desferidas por esse setor, apesar de apresentarem-se como progressistas no âmbito do processo de produção do conhecimento, por seu sentido e significado, têm dialogado com as necessidades colocadas a partir do conjunto das contrarreformas para o processo de formação de professoras. Nesse momento, buscaremos evidenciar as similaridades dessas formulações com as propostas da BNC que buscam intensificar a precarização do trabalho docente.

Para GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER (2009) o processo de questionamentos produzidos pelo movimento renovador da educação física criou um ponto de inflexão que realizou uma quebra com sua tradição legitimadora, com aquilo que a sustentava como área no plano de sua legitimidade autoatribuída. A partir de seus estudos, os autores analisam que o movimento renovador da área, com suas formulações tirou o chão das professoras da escola e afrontou a identidade profissional de professoras identificadas com a esportivização da área. Em suas palavras:

“[...]o movimento de desconstrução da tradição da EF, iniciado na década de 80, foi mais bem sucedido em apontar o que não fazer nas aulas, uma didática negativa, ou da negação, do que em firmar proposições que apontassem propostas de intervenção consistentes em diálogo com as possibilidades do cotidiano escolar.” (GONZÁLEZ, p. 2, 2015)

Essa didática negativa, conforme os autores, pela demora em construir consensos, não fez com que esse novo projeto fosse efetivado como prática hegemônica (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009), criando um hiato entre a prática das professoras na escola e as formulações dos intelectuais da área. Esse hiato tem sido denominado de o não-lugar da educação física, o qual situa a educação física entre o não mais e o ainda não, de uma prática docente que não se acredita mais e outra que tem dificuldades de se desenvolver (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

Desse não lugar da educação física, derivariam práticas docentes que poderiam ser divididas em práticas tradicionais – esportivizadas e centradas na aptidão física –, práticas inovadoras – que entendem a educação física como componente curricular – e práticas de abandono do trabalho docente – convencionalmente chamadas de largabol e pedagogia da sombra. Para os autores:

“Em linhas gerais, trata-se da atuação do professor que não apresenta grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade. Com frequência, a ação se reduz a uma simples administração do material didático. Em resumo, como consequência desse não se empenhar ou dessa ausência de pretensões de ensino, o que se nota é a configuração de um fenômeno que podemos denominar “não aula” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2006; 2014; MACHADO et al., 2010). De tal modo, nos referimos dessa forma a um tipo de atuação caracterizada pelo abandono da tarefa de ensinar ou desvinculada do papel docente.” (GONZÁLEZ, p. 5, 2015)

Esse processo de abandono docente, o qual teria sua origem nas formulações do movimento renovador da educação física, fazem os autores analisar a cultura produzida na escola e sua relação com a educação física, as disposições sociais da professora em seu contexto de trabalho e as condições objetivas de trabalho.

Apesar de localizar que há um “desinvestimento” do estado em relação as condições de trabalho, como infraestrutura e material didático, em sua análise, estas condições não possuem interferência qualitativa na diferenciação do trabalho de uma professora que busca inovar em suas aulas e em uma professora que passa por um processo de abandono docente. As reclamações de ambos os casos são as mesmas, não sendo possível associar condições objetivas de trabalho, em especial, as vinculadas à infraestrutura e material didático, a formas específicas de atuações docentes (GONZÁLES, 2015).

Em nossa avaliação, a ausência de estrutura física, a ampliação de horas trabalhadas frente ao aluno e, a perda do controle do processo de trabalho da professora são manifestações de um projeto de educação que rebaixa o trabalho docente a reprodução de manuais ou como os autores gostam de chamar, de formas de desinvestimento docente. Dessa forma, não são puramente escolhas individuais, das quais se originam discussões acerca do que seria o bom professor, mas parte de um complexo processo de precarização estrutural do trabalho pedagógico que na grande maioria das vezes não dialoga com a vontade das professoras.

Desenvolver metodologias diferenciadas que possibilitem ao aluno entender e não apenas atender ao universo da cultura corporal de movimento (FENSTERSEIFER, 2013), impõe as professoras problemas didáticos metodológicos que buscam estabelecer o papel da educação física na escola. Na escola defendida pelos autores, republicana, a formação do educando deve basear-se na pluralidade de saberes para o exercício da cidadania. O referencial para desenvolver os conhecimentos da educação física são os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nessa escola, apesar do assédio moral, das condições degradantes para o desenvolvimento pedagógico com sentido social, da divisão entre aqueles que gerenciam a escola e aqueles que dão suas aulas, da intensificação da precarização do trabalho, o bom professor é aquele que tem disposições para a flexibilidade, ou seja, pensa as razões de seu fazer (GONZÁLES, 2015). Em nossa avaliação, essa característica do trabalho docente apresentada pelos autores dialoga com a prerrogativa colocada pela BNC, na qual as professoras que possuem o foco de seu trabalho o aprendizado do aluno, necessitam se engajar, através de um compromisso moral e ético consigo, seus alunos e com a comunidade escolar.

Engajarem-se para desenvolver características técnicas a partir da reflexão sobre sua prática, características afetivas buscando conhecer seus alunos, desenvolvendo laços afetivos e satisfação com seu trabalho, e características sócio-políticas, buscando construir uma visão crítica da escola e dos conteúdos escolares (GALVÃO, 2002). Isso reafirma a proposta de formação de professoras baseada na eficiência pedagógica proposta pelo Banco Mundial para os países da América Latina, que segundo BOMFIM (2012):

“Trata-se agora de impor um padrão de formação voltado às chamadas ‘boas práticas’, esvaziando o sentido do trabalho de ensinar e, ainda, de tentar controlar o trabalho em sala de aula, com base em padrões produtivistas, sob a dupla argumentação que os professores, no Brasil, perdem muito tempo na sala de aula, e este tempo perdido faz falta aos alunos pobres. Tais padrões, a despeito das condições concretas da escola pública brasileira e, ao mesmo tempo, das suas possibilidades de mediação dos

interesses da maioria discriminada, reduzem o ato pedagógico de ensinar a procedimentos de ensino considerados mais ou menos eficientes tendo em vista padrões previamente definidos.” (BOMFIM, p. 22, 2012)

Essa redução do ato pedagógico a procedimentos de ensino eficientes apresenta-se na BNC sob o discurso de que no Brasil, a didática e as metodologias adequadas para o ensino dos conteúdos são pouco valorizadas nos cursos de formação inicial – que se detêm excessivamente nos conhecimentos que fundamentam a educação (BNC, 2019). Para BRACHT (2007) é preciso ressignificar a didática no campo da educação física. Em suas palavras:

“O ‘retorno’ à didática ou o deslocamento das questões didáticas para o núcleo duro das discussões e preocupações da pedagogia, com a consequente valorização do micro, o cotidiano, não está sendo feita no âmbito dos estudos educacionais a partir das premissas da didática tecnicista – há uma mudança teórica importante. A linearidade do pensamento técnico-instrumental está dando lugar à complexidade, à ideia de uma certa imprevisibilidade/caoticidade da prática, o que tem implicações fundamentais para o planejamento das ações docentes, para o tipo de conhecimento necessário para a formação dos docentes etc. Busca-se valorizar o saber de que são dotados e produzem os docentes em situação, na prática, daí a ideia de uma epistemologia da prática (SCHÖN, 1998). Ou seja, a preocupação com o ensino eficiente é fundamental na discussão didático-pedagógica, mas o entendimento da ação eficiente e de suas possibilidades está profundamente modificado.” (BRACHT, p. 28, 2007)

A necessidade de substituir as premissas da didática tecnicista pela complexidade/imprevisibilidade da prática docente, transformando a discussão didático-metodológica em problemas da prática cotidiana enquadra-se nos padrões pós-modernos que substanciam as formulações neoliberais das pedagogias do aprender a aprender, nas quais a Pedagogia das Competências, a BNCC e a BNC se enquadram.

Para DUARTE (2001), o pensamento neoliberal possui como seu aliado o pensamento pós-moderno, pois estrutura-se na naturalização do social, reduzindo-o a percepção imediata da realidade, a não possibilidade de assimilação do real pela racionalidade científica e a restrição das possibilidades de conhecimento do indivíduo ao seu meio imediato, aos saberes tácitos oriundos de sua prática cotidiana.

Os autores, enquadram-se entre aqueles que afirmam que as metanarrativas perderam validade para transformar o mundo. Ao avaliarem que o movimento renovador da área, de acordo com GONZÁLEZ (2015):

“[...] demorou a construir consensos em sua formulação e atualmente predomina bem mais nos “dizeres” sobre a Educação Física do que nas práticas escolares. Assim, como já escrito em outra oportunidade (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, 2010), entendemos que a Educação Física se encontra entre o não mais e o ainda não, em meio a uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que se têm

dificuldades em formular com clareza e desenvolver satisfatoriamente. (GONZÁLES, p.4, 2015)

Da caoticidade e da imprevisibilidade deriva a necessidade de educar para a pluralidade. Há a necessidade de criar uma nova história da área, na qual não existe diferenciação entre pensamento cotidiano e pensamento não cotidiano – do qual derivam a filosofia, a ciência, a política e a arte (DUARTE, 2010). Para BRACHT (2007), pensar a vida de onde se materializa a prática pedagógica da educação física escolar não pode se restringir a um exercício de mera racionalidade ou mera cientificidade.

Esse discurso que questiona o papel da ciência e da escola no processo de apreensão desse conhecimento pelo aluno é legitimado na BNC através das proposições de formação centrada na prática via Residência Pedagógica que ao possibilitar um trabalho analítico conceitual ajude o professor a dar sentido ao ser fazer acadêmico no contexto da prática (BNC, 2019).

De acordo com BRACHT (2007), as questões do cotidiano escolar perderam prestígio, pois eram derivações dos processos sociopolíticos mais gerais. Em suas palavras:

“No campo da educação física, o que se percebeu claramente foi que era possível convencer e seduzir os professores (dos cursos de formação de professores de educação física e das escolas) para a ideia da educação física crítica ou progressista, mas existia um certo mal-estar pela dificuldade em realizar uma prática coerente com os novos princípios metodológicos.” (BRACHT, p.26, 2007)

O ponto de partida da crítica dos autores são os formuladores do movimento renovador da área de educação física que buscaram responder a partir do desenvolvimento científico da área, os problemas oriundos da prática social das professoras da escola. Ao criticar o sentido científico desses movimentos que não puderam ser interpretados pelas professoras da escola básica, os autores reafirmam que o trabalho pedagógico do chão da escola é invisibilizado.

Essa invisibilidade seria superada por estudos que busquem desenvolver a flexibilidade das professoras, tornando-os sujeitos do processo de produção do conhecimento, ou como coloca DUARTE (2001), estudos que descrevam e narrem casos e memórias individuais de uma realidade fragmentária. À professora que desenvolve sua atividade na escola, é preciso ser criativa, propor aulas diferenciadas e que reafirmem o sentido da educação física na escola republicana. Para BRACHT (2002), a importância de repensar o papel da didática só faz sentido:

“[...]se esse tempo e lugar não se constituírem em normas, técnicas, estratégias, modelos, taxionomas, pretensamente uniformizadoras e universalizantes, uma vez que

tentam enquadrar toda e qualquer prática pedagógica numa dada resposta construída a priori, desconsiderando as peculiaridades da prática pedagógica de cada professor, que é única e singular. Entendemos que o tempo e o lugar de uma didática da educação física passam a ter sentido quando o professor se percebe como sujeito autônomo e com autoridade para desenvolver sua prática pedagógica que é fruto de sua autoria docente.” (BRACHT, p. 30, 2002)

Apesar de haver distanciamento entre a produção acadêmica e a realidade escolar, parece-nos que a necessidade de não desenvolver traços de continuidade, próprios do método científico e por consequência do ato de educar, dialoga com o que coloca a BNC de que a professora a partir do processo de formação continuada reformula e adapta constantemente a sua prática. Reforma e adapta sua prática conforme as demandas mercantis, que mercantilizam o conhecimento.

Acreditamos, que a autonomia reivindicada por BRACHT (2002) só pode ser adquirida a partir da transmissão e assimilação do saber sistematizado. Nenhuma professora pode planejar uma aula sem perspectivar os seus objetivos, para quais sujeitos e em que fase do desenvolvimento estes se encontram, quais os problemas existentes no processo de apropriação e assimilação dos conteúdos a partir da realidade dos alunos, e como avaliar o processo de ensino.

Esses problemas, próprios do trabalho pedagógico, necessitam de uma série de saberes sistematizados que não são identificados facilmente a partir do cotidiano escolar. A crítica de como esse saber é transmitido nos currículos de formação de professoras, não significa dizer que o mesmo perdeu a sua validade. Para SAVIANI (2013):

“[...] é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Isto ocorre com o aprendizado em seus mais diferentes níveis. [...] Portanto, por paradoxal, que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos. (SAVIANI, p. 18, 2013)

É assim também com o processo de trabalho do professor. Aprendemos a ensinar, ensinando, mas não ensinamos de maneira refletida e sistematizada sem acessar o conjunto de sistematizações já produzidas no âmbito da educação física e da educação no geral. Aprendemos a ensinar apenas quando adquirimos um habitus (SAVIANI, 2013), uma disposição permanente que só se consegue a partir de uma humanidade produzida. Sem estes elementos, o trabalho do professor restringe-se a educar para as incertezas, para o desemprego e no âmbito da educação física, para que os sujeitos se tornem reféns de instrutores de academias ou aplicativos digitais de treinamento para produzir a sua própria cultura corporal.

Ao refletir sobre o trabalho pedagógico com o esporte, um dos conhecimentos a serem desenvolvidos nas aulas de educação física, e quais conhecimentos necessários para elevar o padrão cultural da população, DUARTE (2009) afirma que:

“A emancipação da classe trabalhadora passa, necessariamente, pela possibilidade do acesso aos bens culturais como as bases conceituais, a gênese, a estrutura categorial e demais, condição humana que permite uma atitude crítica frente aos fenômenos sociais e humanos em geral, e em especial o esporte. Isso nos indica que o trabalho pedagógico com o esporte deve estar orientado por uma visão teleológica, ou seja, uma visão de futuro que se quer atingir em termos de projeto de sociedade, de formação econômica e de modo de produção da vida. (DUARTE, p. 89, 2009)

A centralidade da didática defendida por BRACHT (2002) e a proposição de uma sistematização dos conhecimentos da educação física a partir dos saberes produzidos pelas professoras na escola, em nossa avaliação, rebaixa o trabalho da professora de educação física a condição de um neotecnicismo. Para ESCOBAR (2003):

“Os métodos didáticos não podem ser confundidos com ordenações sistêmicas de procedimentos, que terminam inevitavelmente, assumindo a forma de um método geral de ensino, o qual, em último termo, nada mais é do que uma normatização que visa a mecanização das atividades intelectuais e que representa um meio de controle. Proposições desse teor trazem oculto o neotecnicismo como ação pedagógica do capital, cuja forma expressiva é, nos termos de Fidalgo: ‘(...) o treinamento massivo, intensivo, periódico e rotineiro com ênfase nas técnicas de motivação e desenvolvimento da personalidade e do comportamento’ (1994:35).” (ESCOBAR, p. 74, 2003)

Apesar de reivindicar que o professor na escola é um intelectual, os autores do não lugar da educação física, destituem com suas teorias os elementos sistematizados que possibilitem o professor desenvolver o seu trabalho de acordo com a sua essência, científica e pedagógica. O desafio educacional, tendo em vista superar a brutalização cultural de professoras e das classes subalternas, de superação do senso comum pela consciência filosófica, consiste em repetir e reproduzir, de forma original as operações reais investigativas e de busca utilizadas nas diferentes áreas da ciência para as diferentes etapas do processo investigativo (CHAVES, 2009).

A brutalização das professoras assim é tanto material de precarização das condições de trabalho e vida, como também, não-material, pois ao expropriar das professoras os saberes da pedagogia, rebaixando a centralidade do ato educativo a condição da didática, transformam o trabalho pedagógico em mero reprodutor de atividades que deram certo no cotidiano escolar. Inovação é a meta, nem que essa se baseie pela troca do cientificismo herdado dos paradigmas



por descrição e narrativas pseudo-literárias de casos e memórias individuais (DUARTE, 2001).

Almeja-se assim que não se discuta mais nos currículos de formação de professoras quais as perspectivas históricas do conhecimento: como os homens e mulheres produziram a cultura corporal, quais as condições políticas, econômicas, sociais que os possibilitaram reproduzir a sua existência em práticas corporais, como esse conhecimento se modificou e foi qualificando-se conforme suas relações com o mundo do trabalho, como o desenvolvimento da técnica e da ciência tem transformado as práticas corporais e seus significados, quais as possibilidades que temos para apropriarmo-nos enquanto humanidade desse conhecimento e transformá-lo conforme as necessidades e possibilidades de nossa época histórica?

Acreditamos que o trabalho do professor de educação física não deve ser orientado para adaptar-se ao local onde atuará através da reprodução de planos que deram certo ou dialogam com as necessidades imediatas dos alunos, mas sim sob uma sólida base teórica que o possibilite contextualizar sua intervenção através do desenvolvimento de uma sequência lógica e sistematizada de trato com o conhecimento (SANTOS LIRA, 2009). Para o autor, esse trabalho deve basear-se em três eixos chaves, que são:

“[...] o domínio dos macro-conceitos da área (esporte, saúde, lazer, ginástica, etc.); o segundo trata do domínio dos fundamentos para o trato com o conhecimento (teoria do conhecimento x teoria da aprendizagem – como o conhecimento é construído e como o ser humano aprende); o terceiro diz respeito ao domínio dos elementos específicos da docência (organização do trabalho pedagógico/teoria pedagógica x metodologias específicas).” (SANTOS LIRA, p. 42, 2009)

Há um projeto articulado de mundialização da educação que prevê o aprofundamento da teoria do capital humano, de revalorização do sentido individualista da formação, da ênfase em habilidades e competências estruturadas a partir das demandas de um mercado de trabalho cada vez mais precário e destrutivo, de crescimento da meritocracia como mecanismo de avaliação dos currículos e de mercantilização da educação que segundo SANTOS LIRA (2009):

“[...] encobre o processo de radicalização da desqualificação e desvalorização do professor, limitando dessa forma, as possibilidades de acesso aos bens culturais à maioria da população brasileira, e que as alternativas construídas no sentido de corrigir as proposições sintonizadas com a pedagogia do capital [...] e/ou aquelas situadas no campo utópico são inviáveis para garantir a qualificação necessária a uma formação voltada à humanização do homem.” (SANTOS LIRA, p. 36, 2009)

Perde-se assim, a intencionalidade humana e seu resultado social do processo de ensino-aprendizagem (DUARTE, 2001). Ou melhor, a intencionalidade do processo educativo é pensada pelos gestores e administradores dos currículos de formação de professoras e dos

alunos. Para o sistema CONFEF/CREF, que no ano de 2018 ganhou ação civil contra o Estado do Rio Grande do Sul a respeito da obrigatoriedade de filiação ao Sistema CONFEF/CREF por parte das professoras de educação física do estado, a educação física tem como objetivo a formação dos jovens, o preparo para o trabalho e a cidadania, a sensibilização e o entendimento de implementar uma vida ativa como fator de bem-estar e qualidade de vida, a compreensão do que é o corpo, como se movimenta, como se relaciona e se expressa na sociedade (CONFEF, 2002).

Percebe-se que o objetivo do trabalho do professor de educação física na escola estrutura-se para a adaptabilidade dos indivíduos ao sistema de produção de mercadorias. Não se trata a respeito do conhecimento específico da educação física e de sua assimilação por parte dos alunos na perspectiva de construir uma segunda natureza nos sujeitos, na qual a cultura corporal tem sentido e significado no processo de transformar a realidade.

Em ambas as proposições, o projeto que sustenta a educação física na escola são as pedagogias do aprender a aprender, que esvaziam a especificidade do conhecimento da cultura corporal para desenvolver nos indivíduos formas de se adaptar ao sistema produtivo. É o caso da proposta apresentada as professoras do Estado do Rio Grande do Sul intitulada Pensamento Computacional<sup>33</sup>, no qual a partir de jogos e brincadeiras desenvolvidas a partir da educação física, os alunos poderiam compreender os códigos binários e não binários que constituem os algoritmos computacionais, adaptando-se ao sistema de educação 4.0.

A proposta de organização curricular por área de conhecimentos contida na BNCC também é outra sistematização que estrutura-se a partir dos pressupostos das pedagogias do aprender a aprender. Para SOUZA (2017):

“[...]quem aprende e também quem ensina perdem a capacidade dialética de entender a relação que se estabelece entre o singular (conteúdo específico), particular (diferenças entre as áreas do conhecimento) e o geral (contexto das práticas sociais). [...] No caso da educação física, compromete-se o ensino no âmbito da cultura corporal, enquanto prática sistematizada[...]” (SOUZA, p. 79, 2017)

Apesar da similaridade das proposições pedagógicas dos autores citados, com as formulações mais gerais que orientam o esvaziamento do trabalho pedagógico do professor de educação física, entendemos que os mesmos buscam referenciar a mesma como componente curricular obrigatório do processo de educação das novas gerações. Discordamos de seus argumentos para questionar as teorias críticas da educação física, principalmente a crítico-superadora, pois o fazem desconsiderando o histórico brutal de ataques a educação pública

<sup>33</sup> Pode-se acessar o conjunto de atividades que podem ser reproduzidas nas disciplinas a partir do site <http://www.computacional.com.br/#atividades>. No âmbito da educação física, chama a atenção o Algoritmo e o AlgoMovimento.

brasileira que tem levado a um crescimento cada vez maior da precarização e das tendências privatistas.

Já a BNCC deixa claro que a educação física juntamente a outras áreas do conhecimento pode ser acessada a partir de estudos e práticas que não garantam que o conhecimento seja desenvolvido a partir da concepção de disciplina curricular. Acessam aos seus conhecimentos quem se interessa por eles ou quem possui condições de estudar em escolas particulares que não se encontram diante da obrigatoriedade de reformular seus currículos de acordo com os novos padrões. Se o ensino de educação física é oferecido de acordo com a demanda do educando, logo a contratação de professoras também necessita ser flexível, ou seja, rapidamente reduzida ou reposta conforme as flutuações mercantis. A lógica de trabalho contida nas entrelinhas da BNCC e conseqüentemente na BNC é a da professora terceirizada, temporária e carente de direitos.

Em tempos de intensificação e alongamento das jornadas de trabalho, que aproximam novamente setores da classe trabalhadora a realizar jornadas entre quatorze e dezesseis horas por dia, sem regulamentação trabalhista e baseadas na gestão do trabalho por aplicativos, aparenta-nos que a formação dos trabalhadores para que em seus momentos de lazer desenvolvam elementos esportivos, lúdicos, artísticos não faz mais sentido.

Acessa a cultura corporal quem tem estabilidade laboral e quem tem condições de consumi-la como um produto, seja pelas academias que há cada nova temporada modificam a modalidade da vez, capaz de queimar calorias e tonificar o corpo, ou através de aplicativos baixados pelo celular, que através de aulas curtas de 15 a 20 minutos ensinam yoga, pilates, passam treinamentos aeróbicos e anaeróbicos, ao mesmo tempo em que controlam seus gastos calóricos e sua frequência cardíaca.

O cerceamento da educação física do âmbito escolar, o rebaixamento do trabalho do professor que não necessita mais transmitir conhecimentos sistematizados, mas ensinar os alunos a aprender a aprender através da prática de atividades corporais, está de acordo com essa lógica. Perde-se com isso, o sentido que SAVIANI (2013) coloca de que a socialização do conhecimento sistematizado é necessária para a organização da classe trabalhadora em sua luta contra as relações capitalistas de produção.

Nossos alunos tensionam as aulas de educação física para que estas se equiparem ao seu momento de não trabalho, pois não encontram fora do ambiente escolar, outras possibilidades de efetivação da cultura corporal que não seja o da mercantilização ou o da

esportivização. A não efetivação das teorias propostas pelo movimento renovador também encontra suas raízes no processo de precarização da vida que aprofunda os padrões de dependência estrutural e de superexploração do trabalho no país.

Produzir em nossos alunos a necessidade concreta da cultura corporal perpassa também pela luta por outras relações de produção que não estas baseadas na superexploração. Diferente do que dizem os gestores do capital que buscam resolver o problema da escola pública com políticas que intensificam a precarização e a brutalização do trabalho do professor, o papel da escola, do sentido do trabalho do professor e da transmissão do conhecimento sistematizado apresenta-se a nós como um problema político e não meramente técnico-instrumental. As respostas não estão nessas linhas, mas nas formas que produziremos para resistir e produzir outra realidade possível.

## 7. CONCLUSÕES FINAIS

Iniciamos este estudo objetivando compreender a precarização do trabalho das professoras de educação física no estado do Rio Grande do Sul, em específico na região da 8ª Coordenadoria Regional de Educação, através do fornecimento de dados pela coordenadoria e com a ida a campo para diálogo com as professoras contratadas temporariamente.

A precarização da vida e a necessidade de ampliação da carga horária de trabalho, conjuntamente com o não fornecimento de dados pela 8ª CRE nos fez alterar as formas de compreender esse processo. Assim, buscamos compreender através de estudo bibliográfico e documental que tipo de professor espera-se formar para atender as demandas de formação de capital humano na escola pública.

A inserção do Brasil no capitalismo mundial através de uma dependência estrutural que baseia-se na produção de bens primários de baixo valor agregado, que produzem trocas desiguais entre o centro e a periferia do mercado mundial, estruturam relações sociais no país fundamentadas na superexploração do trabalho, na segregação social e na precarização estrutural da vida. O sentido do desenvolvimento brasileiro é o subdesenvolvimento. A revolução burguesa no Brasil desenvolveu-se reproduzindo traços aristocráticos que moldaram o estado brasileiro sob uma tutela de contrarrevolução permanente.

O desenvolvimento da escola pública no país e os embates em torno de um sistema nacional de educação afirmam que para a burguesia brasileira a educação das massas trabalhadoras só se torna necessária como fator de qualificação de força de trabalho. Por ser parte de um grande negócio, do qual a dependência aos países centrais é necessária, quanto mais os custos educacionais forem reduzidos, maior será a redução das necessidades culturais dos trabalhadores e consequentemente menor será o valor de sua força de trabalho.

O achatamento salarial, a superexploração e a precarização da vida são traços estruturantes do capitalismo brasileiro. A fragmentação da classe trabalhadora entre trabalhadores formais e informais, regulamentados e não regulamentados, precários e não precários são constituintes dessa totalidade precária. As relações de trabalho que se apresentam como não trabalho são relações funcionais que rebaixam o valor da força de trabalho ao máximo possível. Se temos um estatuto social do trabalho que não abrange todos os trabalhadores, isto é consequência da forma *sui generis* que o capitalismo brasileiro se desenvolve e não um problema do seu desenvolvimento.

O trabalho das professoras no Brasil acompanha essa tendência mais geral. Ao longo da história as professoras no Brasil construíram diversas lutas buscando conquistar estatuto profissional a categoria docente. O trabalho educativo no Brasil inicialmente desenvolveu-se de maneira sacerdotal com contornos vocacionais e com destacado contorno de classe. Quando finalmente fez-se lei uma política de profissionalização do magistério e valorização do trabalho das professoras, estas evidenciaram propostas de formação e de carreiras baseadas na produtividade, na meritocracia e na gestão empresarial da educação.

A contratação temporária, definida por lei como uma modalidade de trabalho a ser utilizada em casos excepcionais, tornou-se permanente na dinâmica de gestão da educação do estado capitalista neoliberal. A não implementação integral da lei do piso salarial e a burla do serviço público que é a contratação temporária caminham juntas no que diz respeito o rebaixamento do valor da força de trabalho das professoras no Brasil.

A diminuição do papel do estado na economia e a redução dos gastos com a educação fazem com que o estado brasileiro apresente propostas de alterações no plano de carreira das categorias que aproximam o trabalho das professoras com contratação temporária das professoras com nomeação. A título de exemplo, enquanto escrevemos estas linhas, o governador do estado do Rio Grande do Sul, Eduardo Leite propõe um plano de carreira no qual as professoras e funcionárias perdem todas as gratificações e progressões no momento da aposentadoria.

Estas mudanças que desenvolvem-se na perspectiva da gestão empresarial da educação demonstram que o capital avança a passos largos sobre o trabalho. A exploração por espoliação manifesta-se no trabalho das professoras a partir do momento que estas passam a perder o controle do tempo e do processo de seu trabalho. O trabalho da professora – não material e voltado a produção de valores de uso – é expropriado tendo em vista sua transformação em trabalho material e portador de valores de troca.

Da autonomia relativa do trabalho pedagógico, cada vez mais amplia-se a divisão entre aqueles que formulam as propostas educacionais e aqueles que as operam. O uso de aplicativos digitais acentua esse controle pois coloca sob o controle do aplicativo, gerenciado de forma privada, o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade. A BNCC e a BNC propõem uma gestão educacional a partir da demanda. Se há demanda por professoras de educação física ou de outra área do conhecimento, há contratação, se não há desemprego, incerteza e a necessidade de qualificação para outras demandas. A terceirização e a

contratação temporária na educação são a forma de gestão do trabalho pedagógico contido nas entrelinhas destas “novas” propostas educacionais.

No âmbito da educação física as formulações que buscam criticar o caráter científico da área coadunam com a brutalização cultural das professoras demandada pelas novas configurações que o mundo do trabalho apresenta. O rebaixamento do trabalho pedagógico a dimensão da didática, a não distinção entre conhecimento científico, artístico e filosófico e saber cotidiano expressas nas teses neoliberais/pós-modernas são necessárias tanto para localizar a formação da força de trabalho no Brasil de acordo com as demandas do capitalismo internacional, como também rebaixar as necessidades das professoras, ou dito de outra forma, os elementos constituintes da sua força de trabalho.

A função social da escola desta forma, encontra-se subsumida a reprodução dos interesses privados da classe burguesa brasileira. A educação tornou-se um mercado altamente lucrativo e o trabalho do professor não encontra-se afastado dessa dimensão mercadológica. Apesar da escolha de conteúdos e de metodologias de ensino basear-se em opções políticas e ideológicas, o ambiente da sala de aula encontra-se cada vez mais reduzido como espaço de engajamento militante.

O caminho para o inferno é cheio de boas intenções. Não é possível transformar a escola por dentro, sem transformar as relações sociais de produção. Os problemas educacionais que vivemos em nosso país não serão respondidos por propostas neotecnicistas e neovocacionais, pelo contrário, são problemas políticos que só serão resolvidos se resgatarmos o sentido da escola e do trabalho dos professoras na perspectiva de reorganizar a vida sob outras bases produtivas que possibilitem a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e da cultura corporal a todo o conjunto da humanidade.

## 8. BIBLIOGRAFIA

ALBINO, Ângela; DA SILVA, Andréia. **BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v.13, n. 25, p. 137-153, janeiro/maio 2019.

ANDERSON, Perry. **Balanço do Neoliberalismo.** In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho** – 8ª Edição. Editora UNICAMP, 2002.

ANTUNES, Ricardo. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista.** São Paulo, Cortez, 2017.

ANTUNES, Ricardo. **O Continente do Labor.** São Paulo, Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital.** 1ª edição, São Paulo: Boitempo, 2018.

ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar (org). **Leis, atos e regulamentos sobre educação no período imperial na província de São Pedro no Rio Grande do Sul.** Brasília, DF SBHE INEP, 2004. In: MOMBELLI, Cecília Soares. A construção do currículo escolar no Rio Grande do Sul no século XIX. XXVIII Simpósio Nacional de História, Florianópolis, 2015.

BADARÓ, Marcelo. **De junho de 2013 a junho de 2015: elementos para uma análise da (crítica) conjuntura brasileira.** In A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. ORG Felipe Demier, Rejane Hoeveler. 1ª edição. Rio de Janeiro, Mauad X, 2016.

BADARÓ, Marcelo. **Sete Notas: introdutórias como contribuição ao debate da esquerda socialista no Brasil.** Rio de Janeiro: Consequencia, 2017.

BASILIO, Juliana Regina. **Contratos de Trabalho de professores e a construção da condição docente na escola pública paulista (1974-2009).** - Campinas, São Paulo, 2010. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

BASILIO, Juliana Regina. **Professor eventual: bico e desemprego na escola pública paulista.** VII Seminário do Trabalho, UNESP, 2010.



BASTOS, James; CARDOZO, Maria. **A precarização do trabalho docente no Maranhão: considerações sobre o contrato temporário.** Revista Educação e Emancipação, São Luís/MA, v. 7, n. 1, jan./jun. 2014.

BOMFIM, Maria Inês. **Trabalho Docente na Educação Básica: A atual agenda do Banco Mundial.** Revista de Educação Profissional, Rio de Janeiro, v.38, nº 1, janeiro/abril 2012.

BRAGA, Ruy. **A era da pilhagem.** In: A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. ORG. Felipe Demier, Rejane Hoeveler. 1ª edição. Rio de Janeiro, Mauad X, 2016.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista.** São Paulo: Boitempo, 2012.

BRAGA, Ruy. **A rebeldia do precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global.** 1ª edição. São Paulo, Boitempo, 2017.

BRAGA, Ruy. **Terra em transe: o fim do lulismo e o retorno da luta de classes.** In: As contradições do lulismo: a que ponto chegamos? ORG. SINGER, André; LOUREIRO, Isabel. 1ª edição – São Paulo, 2016.

BRACHT, Valter. **O tempo e o lugar de uma didática da educação física.** Revista Brasileira Ciências do Esporte, Campinas, v.28, n.2, p. 21-37, janeiro 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007. In: DE SÁ, Tiago; NETO, Francisco Raimundo Alves. A docência no Brasil: História, obstáculos e perspectivas de formação e profissionalização no século XXI. Revista Tropos, volume 5, número 1, edição de Julho de 2016.

BNC. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.** Ministério da Educação, 2019.

BULHÕES, Maria da Graça. **A Luta dos professores gaúchos – 1979/1991: o difícil aprendizado da democracia.** Maria da Graça Bulhões e Mariza Vasquez de Abreu. Porto Alegre: L&PM, 1992.

CATINI, Carolina. **Educação e empreendedorismo da barbárie**. In: Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. ORG. CÁSSIO, Fernando. 1ª edição – São Paulo, 2019.

ClAVATA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.13, n. 25, p. 27-41, janeiro/maio 2019.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLOMBO, Luiza; LAMOSA, Rodrigo. **A ofensiva ultraconservadora: uma análise da formação e atuação da frente de direita na educação brasileira**. In Revista História e Luta de Classes – Direita e Classes no Capitalismo Contemporâneo. Ano 14 – Edição nº 26: Setembro de 2018.

CONFEEF. **Educação Física Escolar – o retorno da obrigatoriedade é uma vitória que resgata a função primordial da disciplina: formar cidadãos**. Revista EF, n.5, Dezembro, 2002.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. In: Rocha, Nathália; Pereira, Maria. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. Revista Retratos da Escola, Brasília, volume 13, nº 25, p. 2013, 217, janeiro/maio 2019.

CORREA, João Jorge. **A história do CPERS/Sindicato e a construção de sua presença no debate das políticas educacionais**. Cascavel, 2001.

DA SILVA, Luciana Nogueira. **O professor contrato temporário e a precarização do trabalho docente na rede estadual de educação de Goiás**. IV Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG, 2017.

DEMIER, Felipe. **Depois do Golpe: A dialética da democracia blindada no Brasil**. 1ª edição – Rio de Janeiro, Mauad X, 2017.

DE OLIVEIRA, Manuella Souza. **Trabalho Docente Precário: narrativas de professores monitoras de uma escola estadual do 1º ao 5º ano do município de Maceió** – AL. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Alagoas, Centro de Educação, Pós-Graduação em Educação. Maceió, AL, 2015.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Política Brasileira: Embate de Projetos hegemônicos**. São Paulo: Editora José Luis e Rosa Sundermann, 2006.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Revolução Passiva e Modo de Vida: ensaios sobre as classes subalternas, o capitalismo e a hegemonia**. São Paulo: Editora José Luis e Rosa Sundermann, 2012.

DIAS, Silvelena Cosmos. **A representação do professor temporário de língua inglesa sobre si: construindo identidades**. Revista L@el em (Dis-)curso. Volume 6, nº 1, 2013.

DIAS, Silvelena Cosmos. **Discurso dos professores temporários de língua inglesa: identidade e representação**. Estudos Linguísticos, São Paulo, 40 (3): p. 1587-1596, set-dez 2011.

DIAS, Silvelena Cosmos. **Representações de professores temporários de Língua Inglesa: um não lugar ou exclusão**. e-escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v.3, Número 1 B, Jan. -Abr. 2012.

DOS SANTOS, Rafael. **A Escola e as Condições do Trabalho Docente: um retrato de Maringá**. Revista UFPR, 2013.

DUARTE, Newton; FERREIRA, Benedito J. Pinheiro; et all. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Marxismo: Equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani**. Revista HISTEDBR Online, Campinas, número especial, p. 38-57, abril de 2011. - ISSN: 1676-2584  
38

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. 3ª edição rev. E ampl. - Campinas SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo ; v. 55)

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.** - Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às proposições neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. 2ª edição revista e ampliada – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Ruy; SILVA, Welington; TAFFAREL, Celi. **Emancipação humana, trabalho pedagógico e esporte.** In: Trabalho Pedagógico e Formação de Professores/Militantes Culturais: construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer. / organizadores, Carlos Roberto Colavolpe, Celi Nelza Zülke Taffarel, Cláudio de Lira Santos Junior. - Salvador: EDUFBA, 2009.

ENGELS, Friederich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** In. ANTUNES, Ricardo (org.). A Dialética do Trabalho. - São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ESCOBAR, Micheli. SANTOS JUNIOR, Cláudio; TAFFAREL, Celi. **Parâmetros teórico-metodológicos para o ensino e a pesquisa em educação física & esporte e lazer.** In: Prática pedagógica e produção do conhecimento na educação física & esporte e lazer: linha de estudo e pesquisa em educação física & esporte e lazer (LEPEL/UFAL/UFBA)/ Márcia Chaves, Silvio Sánchez Gamboa, Celi Taffarel (orgs.). - Maceió: EDUFAL, 2003.

FENSTERSEIFER, Paulo; GONZÁLES, Fernando. **Desafios de legitimação da educação física na escola republicana.** Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, n.2, v1, julho a dezembro 2013.

FERREIRA, Denise; ABREU, Cláudia. **Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente.** Trabalho & Educação | Belo Horizonte | v.23 | n.2 | p.129-139 | mai-ago | 2014.

FERREIRA, Denise Cristina. **Os professores temporários da educação básica da rede pública estadual do Paraná: a flexibilização das contratações e os impactos sobre as**

**condições do trabalho docente.** Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPR. Curitiba, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”.** Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

FERNANDES, Florestan **A concretização da Revolução Burguesa.** Reproduzido de A Revolução Burguesa no Brasil, Zahar, 1975. In Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante. ORG Octavio Ianni. São Paulo, Expressão Popular, 2004.

FERNANDES, Florestan. **A Sociedade Escravagista no Brasil.** Reproduzido de Circuito Fechado, 1976. In Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante. ORG Octavio Ianni. São Paulo, Expressão Popular, 2004.

FERNANDES, Florestan **Mudanças Sociais no Brasil.** Reproduzido de Difusão Europeia do Livro, 1974. In Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante. ORG Octavio Ianni. São Paulo, Expressão Popular, 2004.

FERNANDES, Florestan **Movimento Socialista e Partidos Políticos.** Reproduzido de editora Hucitec, São Paulo, 1980. In Teoria da Organização Política III: escritos de Sun Tzu, Maquiavel, Clausewitz, Trotsky, Giap, Fidel CASTRO, Carlos Fonseca, Florestan Fernandes/ Ademar bogo (ORG.). 1ª edição, São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor.** Transcrito de: Denice Bárbara Catani, Hercília Tavares de Miranda, Luiz Carlos de Menezes e Roseli Fischmann (Orgs.), Universidade, escola e formação de professores, São Paulo, Editora Brasiliense, 1986, p. 13-37. In: O desafio educacional. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Florestan. **Greves e professores.** Folha de São Paulo, 21/10/1986. In: O desafio educacional. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FIGUEIREDO, Zenólia Cristina Campos (Organizadora), **Formação Profissional em Educação Física e o mundo do trabalho.** Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005

FONTES, Virgínia. **A subordinação do trabalho ao capital: contradições e desafios.** In Pedagogia Socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais. Roseli Salette Caldart; Rafal Litvin Villas Bôas (ORG.) - 1ª edição – São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FREITAS, Maria Vanderlânia Sousa de Freitas. **A Reforma Benjamin Constant e a educação básica no início do Século XX.** II Congresso Nacional de Educação (CONEDU) – Campina Grande, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** 6ª edição – São Paulo: Cortez, 2010.

FURTADO, Celso. **O capitalismo Global.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GALVÃO, Zenaide. **Educação Física Escolar: a prática do bom professor.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2002.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 3ª edição – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

GOMES, Thayse de Melo. **Contratação de professores temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil: Implicações para a categoria docente.** Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRJ. Rio de Janeiro, 2017.

GONZÁLES, FERNANDO. **Atuação dos professores na Educação Física escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica.** Texto-base da exposição na mesa temática Mesa 1 – Programação Geral do CONBRACE/CONICE: A Educação Física Escolar na América Latina, 09/09/2015.

GONZÁLES, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo. **Entre o “não mais” e o “ainda não”:** pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. Cadernos de Formação RBCE, p. 9-24, setembro 2009.

GONZÁLES, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo. **Entre o “não mais” e o “ainda não”:** pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. Cadernos de Formação RBCE, p. 10-21, março 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Quaderni del carcere I. Edição Crítica do Instituto Gramsci.** Org. Valentino Gerratana. Turim, Einaudi, 1975 (1977). In LIGUORI, Guido; PASQUALE, Voza

(ORG.). Dicionário Gramsciano. Tradução Ana Maria Chiarini. 1ª edição – São Paulo: Boitempo, 2017.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. 1ª edição, São Paulo: Editora Expressão Popular, 2007.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. - Editora Brasiliense, São Paulo. 20ª edição, 1989.

LATORRE, Diego Bernard Varella de Castro. **O fenecer da educação capitalista: estudo das condições dos trabalhadores temporários da educação (ACTs) no ensino público de Florianópolis**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, UFSC. - Florianópolis, SC, 2013.

LEHER, Roberto; VITTORIA, PAOLO; MOTTA, Vânia. **Educação e Mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil**. Gêrminal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.9, n.1, p.14-24, abril 2017.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Outubro, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LIRA, André Augusto; SILVA, Edwirde. **Qualidade da educação pública: perspectivas do professorado do ensino médio do quadro permanente e temporário na Paraíba**. Revista de Administração Educacional, Recife, v.1, n.1 p.68-81, jan/jun,2014.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reforma da Educação Superior nos anos de Contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.

LOURENÇÃO, Fernanda. **Professores temporários e o trabalho docente**. SEPECH - Seminários de Pesquisa em Ciências Humanas UEL, 2009.

LOWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: Marxismo e Positivismo na sociologia do conhecimento**. Tradução Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Léwy – 5ª ed. rev. - São Paulo: Cortez, 1994.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da Dependência**. 1ª edição, 1973 - Editora Era, 1990. In. Ruy Mauro Marini – Vida e Obra. ORG Roberta Transpadini e João Pedro Stedile. 1ª edição, São Paulo, 2005.

MARINI, Ruy Mauro. **Sobre a Dialética da Dependência**. Texto publicado na Revista Latinoamericana de Ciências Sociais, nº 5, junho de 1973b – Editora Era, 1990. In. Ruy Mauro Marini – Vida e Obra. ORG Roberta Transpadini e João Pedro Stedile. 1ª edição, São Paulo, 2005.

MARQUES, Mauro Luiz Barbosa. **Ao som das sinetas: do sacerdócio à confiança na luta – movimentos docentes na rede pública estadual do Rio Grande do Sul (1979 – 1991)**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em História (UNISINOS) – São Leopoldo, 2017.

MARQUES, Maria José. **A figura do professor em contrato temporário: um estudo de caso no Liceu do Conjunto Ceará**. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

MARTINS, Maria da Conceição; DAMASCENO, Ana. **Professores temporários: uma nova perspectiva para o mercado da educação**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUCPR, 2009.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2ª edição, São Paulo, Expressão Popular, 2007.

MARX, Karl. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. Tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 1ª edição – São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **O Manifesto do Partido Comunista**. In. BOGO, Ademar. Teoria da Organização Política: escritos de Engels, Marx, Lênin, Rosa, Mao. 1ª edição – São Paulo: Expressão Popular, 2005, p. 83 – 127.

MARX, Karl. **O Capital (Crítica da Economia Política)** – Livro 1: O processo de produção do capital. Tradução de Reginaldo Santa'anna. 3ª edição. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1975.

MARX, Karl. **O Capital (Crítica da Economia Política)** – Livro 1 (Volume 2): O processo de produção do capital. Tradução de Reginaldo Santa'anna. 3ª edição. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1975.



MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach** (1845). - Edição Ridendo Castigat Mores; Rocket Edition – versão para e-books, 1999.

MELLO, Elena Maria Billig. **A política de Valorização e de Profissionalização dos Professores da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul (1996-2006): convergências e divergências**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRGS) – Rio Grande do Sul, 2010.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura Social e formas de consciência: a determinação social do método**; tradução Luciana Pudenzi, Raul Cornejo, Paulo Cezar Castanheira. - São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1ª edição revista - São Paulo: Boitempo, 2011.

MILANI, Noeli; FIOD, Edna. **Precarização do trabalho docente nas escolas públicas do Paraná (1990-2005)**. Roteiro, Joaçaba, v. 33, n. 1, p. 77-100, jan./jun. 2008.

MIRANDA, Kênia. **A natureza do trabalho docente na acumulação flexível**. GT Marxismo e Ciências Humanas. CEMARX, 2006.

MOREIRA, Ricardo da Silva. **A reestruturação do trabalho docente: precarização dos professores temporários na rede pública de ensino do estado de São Paulo**. Anais da VII Semana de Pedagogia e II Seminário do PPGED – UFSCAR/Sorocaba-SP 28/09 a 02 de outubro de 2015.

NAUROSKI, Everton Araújo. **Trabalho Docente e Subjetividade: a condição dos professores temporários (PSS) no Paraná**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas da UFPR – Curitiba, 2014.

NETO, João Genaro. **A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a situação das professoras com contrato de trabalho temporário na zona norte de Porto Alegre**. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS. Porto Alegre, 2016.

NETTO, José Paulo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 7ª edição, São Paulo: Cortez, 2011.

NOVAES, Luis Carlos. **A formação des(continuada) dos professores temporários: provisoriedade e qualidade de ensino.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 247-265, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, Francisco de. **Brasil: uma biografia não autorizada.** 1ª edição, São Paulo: Boitempo, 2018.

OLIVEIRA, F. **Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita.** Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Manuella Souza de; PIZZI, Laura Cristina. **Proletarização e precarização do trabalho docente: os/as monitores/as em Alagoas.** XI Congresso Nacional de Educação, PUC Paraná, 2013.

PEREIRA, Sueli. **Valorização do Magistério da Educação Básica: entre o legal e o real.** FORMAÇÃO DOCENTE: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, 2016.

PRADO JR, Caio. **A revolução brasileira: A questão agrária no Brasil/Caio Prado Júnior;** entrevista Chico de Oliveira; posfácio Lincoln Secco e Rubem Murilo Leão Rego. - 1ª edição. - São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PINTO, Isabela. **Contratação temporária de docentes na rede pública de ensino: análise das decisões judiciais do supremo tribunal federal (2003-2012).** 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes.** Tradução José Severo de Camargo Pereira. 24ª edição. São Paulo, Cortez, 2015.

POCHMANN, Márcio. **O mito da grande classe média: capitalismo e estrutura social.** 1ª ed. - São Paulo: Boitempo, 2014.

RAMOS, Fabrício. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul – Gestão 2011/2014 – e sua relação com a Educação Física e o Mundo do Trabalho.** Dissertação de Mestrado: Programa de Pós-Graduação em Educação Física – UFSM, Santa Maria, 2015.

ROCHA, Nathália; PEREIRA, Maria. **Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.13, n. 25, p. 203-217, janeiro/maio 2019.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1970)**. Editora Vozes: Petrópolis, 1986)

ROSSO, Sadi dal. **O ardil da flexibilidade: os trabalhadores e a teoria do valor**. 1ª edição – São Paulo: Boitempo, 2017.

SANTOS, João Batista dos. **Professores temporários da rede estadual de São Paulo: análise da política de pessoal da perspectiva orçamentária**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. - Guarulhos, 2016.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio; et all. **A base conceitual sobre formação de professores e militantes culturais**. In: Trabalho Pedagógico e Formação de Professores/Militantes Culturais: construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer. / organizadores, Carlos Roberto Colavolpe, Celi Nelza Zülke Taffarel, Cláudio de Lira Santos Junior. - Salvador: EDUFBA, 2009.

SAMPAIO JR, Plínio de Arruda. **Capitalismo do século XXI: crise e barbárie**. In Capitalismo em Crise: a natureza e dinâmica da crise econômica mundial. São Paulo, Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2009.

SAMPAIO JR, Plínio de Arruda. **Crônica de uma crise anunciada: crítica à economia política de Lula e Dilma**. São Paulo: SG - Amarante Editorial, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **A Escola Pública Brasileira no longo século XX (1890 – 2001)**. III Congresso Brasileiro de História da Educação. Sessão de Comunicação Coordenada: “O século XX brasileiro: da universalização das primeiras letras ao Plano Nacional de Educação (1890-2001).Curitiba, 7 a 10 de Novembro de 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11ª edição revista – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SILVER, Beverly J. **Forças do Trabalho: movimentos trabalhistas e globalização desde 1870**. Tradução Fabrizio Rigout. São Paulo: Boitempo, 2005.

SOUZA, Gilberto P. **Inimigos Públicos: ensaios sobre a mercantilização da educação básica no Brasil**. 1ª edição. São Paulo, Usina Editorial, 2017.

SOUZA, Marcelo Nogueira de. **Condições de trabalho e remuneração docente: o caso do professor temporário na rede estadual de ensino do Paraná**. - Curitiba, 2011. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Paraná, Curso de Pós-Graduação em Educação.

SOUZA, Marcelo Nogueira de. **Políticas públicas de educação no Paraná: contratação e condições de trabalho de professores temporários como variável de análise**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas da UFPR – Curitiba, 2016.

SOUZA, Marcelo Nogueira de. **Políticas públicas de educação no Paraná: contratação e condições de trabalho de professores temporários como variável de análise**. Revista NEP (Núcleo de Estudos Paranaenses) Curitiba, v.2, n.1, p. 71-78, março 2016.

SANTOS SÁ, Rafael dos. **O contrato temporário na administração pública como forma de burlar o concurso público**. Conteúdo Jurídico, 2010.

SOUZA, Maristela; RAMOS, Fabrício. **Educação Física e o Mundo do Trabalho: um diálogo com a atual Reforma do Ensino Médio**. Motrivivência, v.29, n.52, p. 71-86, Florianópolis, setembro 2017.

SEKI, Allan. **Professor temporário: um passageiro permanente da educação básica brasileira**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, Ahead of Print, v. 12, n. 3, set./dez. 2017.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T.. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSSETTO, G. A. R. S.; FIGHERA, A. C. M. C. M.; SANTOS, E. G.; POWACZUK, A. C. H.; BOLZAN, D. P. V.. **Desafios dos Estudos “Estado da Arte”: Estratégias de Pesquisa na Pós-Graduação**. Educação: Saberes e Práticas, v. 2. n. 1, 2013.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. In: DE SÁ, Tiago; NETO, Francisco Raimundo Alves. A docência no Brasil: História, obstáculos e perspectivas de formação e profissionalização no século XXI. Revista Tropos, volume 5, número 1, edição de Julho de 2016.

UNESCO. **Recomendação relativa a condição dos professores.** Aprovada pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição dos Professores, convocada pela UNESCO, Paris, em cooperação com a OIT, 5 de Outubro de 1966.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **Um Estudo sobre a Gênese da Profissão Docente.** Revista Poiésis – Volume 2, número 2, pp. 57-72, janeiro/dezembro 2004.

VIEBRANTZ, Rosalir. **Memória e trajetória do trabalhador temporário em educação: saberes e autonomia ou submissão.** Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 7, n. 1, jun. 2008.

VIEIRA, Larissa Christina Bassler e SHIOHARA, Mariane Yuri. **Contração Temporária de Professores pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná Através do Processo Seletivo Simplificado - PSS.** ANIMA: Revista Eletrônica do Curso de Direito das Faculdades OPET. Curitiba PR - Brasil. Ano IV, nº 9, jan/jun 2013.

VIEIRA, Renata. MACIEL, Lizete. **Repercussão da acumulação flexível no campo educacional: o professor temporário em questão.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 156-169, abr2011.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa.** São Paulo: Cortez, 2009. In: SOUZA, Maria Verônica de. Profissão Docente: História, condições de trabalho e questão salarial. Anais do 5º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais – Cascavel, 2011.