

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O TEMPO DE TRABALHO E O TEMPO “LIVRE” DOS
PROFESSORES MUNICIPAIS DE SANTA MARIA/RS**

TESE DE DOUTORADO

Daniele Rorato Sagrillo

Santa Maria, RS, Brasil

2015

**O TEMPO DE TRABALHO E O TEMPO “LIVRE”
DOS PROFESSORES MUNICIPAIS DE SANTA MARIA/RS**

Daniele Rorato Sagrillo

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de
Doutor em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sueli Menezes Pereira

Santa Maria, RS, Brasil

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Sagrillo, Daniele Rorato
O tempo de trabalho e o tempo "livre" dos professores municipais de Santa Maria/RS. / Daniele Rorato Sagrillo.-2015.
240 p.; 30cm

Orientadora: Sueli Menezes Pereira
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015

1. Trabalho docente 2. Tempo de trabalho 3. Tempo livre I. Pereira, Sueli Menezes II. Título.

© 2015

Todos os direitos autorais reservados a Daniele Rorato Sagrillo. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.
E-mail: danielesagrillo@yahoo.com.br

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado

**O TEMPO DE TRABALHO E O TEMPO “LIVRE”
DOS PROFESSORES MUNICIPAIS DE SANTA MARIA/RS**

elaborada por
Daniele Rorato Sagrillo

como requisito para obtenção do grau de
Doutor em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Sueli Menezes Pereira, Prof^a. Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Álvaro Luiz Moreira Hypolito, Prof. Dr. (UFPEl)

Olgaíses Cabral Maués, Prof^a. Dr^a. (UFPA)

Liliana Soares Ferreira, Prof^a. Dr^a. (UFSM)

Rosana Soares Campos, Prof^a. Dr^a. (UFSM)

Sérgio Alfredo Massen Prieb, Prof. Dr. (UFSM)

Santa Maria, 16 de janeiro de 2015.

AGRADECIMENTOS

A realização desta tese marca o fim de uma importante etapa da minha vida.

Agradeço a todos aqueles que contribuíram, de forma decisiva, para a sua concretização: minha família, orientadora, participantes da pesquisa e professores que compuseram a banca no momento da qualificação.

Obrigada pelas excelentes contribuições!

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

O TEMPO DE TRABALHO E O TEMPO “LIVRE” DOS PROFESSORES MUNICIPAIS DE SANTA MARIA/RS

AUTORA: DANIELE RORATO SAGRILLO
ORIENTADOR: PROF^A. DR^A. SUELI MENEZES PEREIRA
Santa Maria, 16 de janeiro de 2015.

Este estudo versa sobre o tempo de trabalho e o tempo “livre” dos professores municipais de Santa Maria/RS. Objetiva analisar e compreender os tempos docentes na atual configuração do mundo do trabalho e das reformas educacionais. O materialismo histórico dialético embasa a fundamentação teórica do estudo. Consiste em uma pesquisa de métodos mistos, que se utiliza de Análise de Conteúdo e do *software* IRAMUTEQ como auxiliar para a definição das categorias de análise. Obteve-se 312 participantes por meio de questionários e 9 colaboradores através de entrevistas semiestruturadas, durante o ano de 2014. Os resultados obtidos comprovam o prolongamento da jornada de trabalho dos professores no e para além do espaço escolar, contratual e remunerado; a precarização e intensificação do trabalho docente; a desestabilização do trabalho docente com estatuto de “estável”, entre outros aspectos. Conclui-se que na realidade investigada não se constata uma interioridade entre os tempos da vida, ambos qualificados, complementares e necessários ao ser humano, enquanto dimensões constituidoras do ser, mas uma interioridade regida pela lógica da intensificação e precarização do trabalho, em que os tempos se inter-relacionam por invasão e sobreposição do tempo de trabalho sobre o tempo “livre”, tendo o tempo disponível que abarcar a atividade extraclasse.

Palavras-chave: Trabalho docente. Tempo de trabalho. Tempo livre.

ABSTRACT

Doctor Degree Thesis
Program of Post-Graduation on Education
Federal University of Santa Maria

WORK TIME AND TIME “FREE” TEACHERS MUNICIPAL SANTA MARIA/RS

AUTHOR: DANIELE RORATO SAGRILLO
SUPERVISOR: PROFA. DRA. SUELI MENEZES PEREIRA
Santa Maria, January 16nd 2015.

This study verifies about the working time and the ‘spare’ time of municipal teachers from Santa Maria/RS. The objective of this study is to analyze and comprehend the time of teachers in the current configuration of the working world and of the educational reform. The dialectic historical materialism gives base to the study theoretical fundament. It consists in a mixed-method research using the Content Analysis and the IRAMUTEQ *software* as a support in the definition of the analysis categories. Three hundred twelve participants were obtained through questionnaire and other nine collaborators through the semi-structured interviews, during the year 2014. The results obtained prove the prolongation of the teachers’ workload, contractual and paid, in and beyond the school space; the sub standardization and intensification of the teachers work; the destabilization of the teachers work with a ‘stable’ statute, among other aspects. It is concluded that in the reality observed it is not seen an interiorization between the life times, both qualified, complementary and necessary to the human being as constituting dimensions of being. However, an interiority ruled by the logic of the work intensification and sub standardization, in which times inter relate by invasion and the overlap of work and “spare” time, having available time to reach the extra class activity.

Key-words: Teachers work. Workload. Spare time.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa do Rio Grande do Sul com a localização do município de Santa Maria.....	106
Figura 2 – Tabela salarial dos professores municipais de Santa Maria - valores de referência para o Ano de 2014.....	137
Figura 3 – Análise de similitude (IRAMUTEQ), relacionada a frequência de respostas sobre as tarefas que os professores levam para fazer em casa.....	157
Figura 4 – Nuvem de Palavras (IRAMUTEQ) - frequência de respostas em relação às atividades pessoais realizadas no final de semana	164
Figura 5 – Nuvem de palavras (IRAMUTEQ) - gosta de fazer, mas não encontra tempo na sua rotina.....	165
Figura 6 – Análise de similitude (IRAMUTEQ) - frequência de respostas sobre situações que realizam os professores no trabalho	168
Figura 7 – Análise de similitude (IRAMUTEQ) - frequência de respostas sobre situações que entristecem os professores no trabalho	176
Figura 8 – Classificação Hierárquica Descendente (IRAMUTEQ) - atitudes dos professores perante situações problemas.....	183

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Representação do estado civil dos participantes.....	128
Gráfico 2 – Representação do sexo dos participantes.....	129
Gráfico 3 – Prevalência de professores respondentes quanto ao principal provedor de renda familiar.....	131
Gráfico 4 – Porcentagem de resposta à questão exerce outra função remunerada que não a docência.....	132
Gráfico 5 – Representação do percentual da carga horária total de trabalho.....	133
Gráfico 6 – Representação da formação acadêmica dos participantes.....	138
Gráfico 7 – Representação da formação em nível de pós-graduação.....	139
Gráfico 8 – Porcentagem de professores respondentes quanto à opinião sobre o Prêmio Qualidade da Educação.....	146
Gráfico 9 – Porcentagem de professores que levam atividades para realizar em casa.....	151
Gráfico 10 – Porcentagem da frequência em que os professores levam atividades para serem realizadas em casa.....	152
Gráfico 11 – Porcentagem de horas que o professor dedica às atividades do trabalho em casa, semanalmente.....	152
Gráfico 12 – Prevalência do local de realização das refeições.....	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Representação da distribuição do tempo das atividades durante a semana.....	159
Tabela 2 – Representação da distribuição do tempo durante os finais de semana.....	162
Tabela 3 – Quantitativo anual de afastamentos de professores.....	185

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – Dados referentes ao número de escolas de Educação Básica por dependência administrativa – Município de Santa Maria/RS 107
- Quadro 2 – Dados referentes ao número de matrículas de Educação Básica por dependência administrativa – Município de Santa Maria/RS 108
- Quadro 3 – Dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – ANOS INICIAIS - da rede de ensino municipal de Santa Maria/RS 109
- Quadro 4 – Dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – ANOS FINAIS - da rede de ensino municipal de Santa Maria/RS 109
- Quadro 5 – Dados referentes ao número de docentes da Educação Básica no município de Santa Maria/RS 110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCQs	Círculos de controle de qualidade
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CID'S	Classificação Internacional de Doenças
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEE	Fundação de Economia e Estatística
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FJP	Fundação João Pinheiro
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPPGE – CE/UFSM	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas e Gestão Educacional – Centro de Educação/ Universidade Federal de Santa Maria
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESE	Índice de Desenvolvimento Econômico
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
IPASSP-SM	Instituto de Previdência e Assistência à Saúde dos Servidores Públicos Municipais de Santa Maria
IPLAN-SM	Instituto de Planejamento de Santa Maria
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEEDEF – CEFD/UFSM	Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física – Centro de Educação Física e Desportos/Universidade Federal de Santa Maria
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MSI	Modelo de Substituição das Importações
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR	Plano Nacional de Formação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Plano Político Pedagógico
RM	Regiões Metropolitanas
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SIMPROM	Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SMGMA	Secretaria de Município de Gestão e Modernização Administrativa
UDH	Unidades de Desenvolvimento Humano
UF	Unidades da Federação
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Lista de artigos.....	231
Apêndice B – Mapa com a geolocalização das Escolas Municipais de Santa Maria - RS.....	233
Apêndice C – Modelo Questionário	235
Apêndice D – Roteiro de entrevista	238
Apêndice E – Termo de consentimento livre e esclarecido	239

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
CAPÍTULO 1 TEMPO DE TRABALHO E TEMPO LIVRE	35
1.1 Noção de tempo: uma construção histórica e social.....	35
1.2 O trabalho como categoria fundante do ser social	45
1.3 A Centralidade do trabalho.....	48
CAPÍTULO 2 A NATUREZA E A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO TRABALHO DOCENTE	55
2.1 A constituição histórica do trabalho docente.....	55
2.2 A natureza do trabalho docente.....	61
CAPÍTULO 3 NEOLIBERALISMO E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA	67
3.1 Neoliberalismo e sistema produtivo	67
3.2 Consequências do neoliberalismo para o mundo do trabalho	82
3.2.1 Produtividade e intensificação do trabalho	82
3.2.2 Processo de dismantelamento do sistema de proteção	84
3.2.3 A instalação da precariedade	86
3.3 A relação entre neoliberalismo, estado e democracia.....	87
3.4 A Reforma do estado brasileiro: o estado gerencial.....	91
CAPÍTULO 4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE	97
4.1 A reforma educacional dos anos 1990 e as políticas educacionais para a educação básica.....	97
4.2 O contexto de Santa Maria/RS: situando o <i>lócus</i> da pesquisa e o percurso metodológico	105
4.2.1 O panorama educacional santa-mariense.....	107
4.3 O percurso metodológico.....	110
4.3.1 Análise de conteúdo: método para tratamento e análise dos dados coletados.....	119
4.3.2 O uso do software <i>Iramuteq</i> na incubação das categorias de análise	120
4.3.3 Referencial para a análise do tempo de trabalho e tempo livre dos professores.....	121
4.4 Apresentação dos dados da pesquisa	126
4.4.1 Perfil dos professores participantes da pesquisa	126
4.4.2 Carga horária contratual de trabalho e situação funcional	132
4.4.3 Formação dos professores.....	138
4.4.4 A “qualidade” na educação municipal	144
4.4.5 Trabalho extraclasse	150
4.4.6 A rotina diária do professor	158
4.4.7 (In)Satisfação profissional	166
4.4.8 Relação entre trabalho e adoecimento.....	184

4.5 Categorias de conteúdo	189
4.5.1 A precarização do trabalho docente	189
4.5.2 A intensificação do trabalho docente	196
5 CONCLUSÃO	203
REFERÊNCIAS	209
APÊNDICES	229

INTRODUÇÃO

Este estudo teve por objetivo discutir o tempo de trabalho e o tempo livre dos professores da educação básica da rede pública de ensino de Santa Maria/RS¹, a partir da atual configuração do mundo do trabalho e das reformas educacionais.

A realização deste estudo justificou-se por estar interligado, tanto à minha formação acadêmica, quanto à atuação como profissional. Em relação à primeira, esteve atrelada, desde a graduação, a um projeto, atualmente denominado “Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física” (LEEDEF – CEFD/UFSM), que tem como fundamentação teórica o Materialismo Histórico e Dialético, por acreditar que essa teoria social constitui-se em uma importante ferramenta teórica para a compreensão da realidade. A busca por uma “sólida” formação, através de atividades calcadas no “tripé” ensino-pesquisa-extensão, eram reconhecidamente consideradas como essenciais nesse processo formativo.

Nos últimos anos, inserida também no contexto da pós-graduação, passei a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas e Gestão Educacional (GEPPGE – CE/UFSM), cuja teoria fundamenta-se nas relações educação e trabalho. Inserida no referido grupo, participei do projeto de pesquisa “A construção da autonomia, da qualidade e da democracia na escola municipal nos diferentes espaços da gestão escolar”, que tem como propósito investigar sobre a organização administrativo-pedagógica das escolas da rede municipal de Santa Maria, através de espaços democráticos de deliberações, entre outras questões que evidenciam como a escola, a partir de suas propostas e ações, ocupa os espaços de autonomia legalmente instituídos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (PEREIRA et al., 2012).

Foram nos componentes curriculares das disciplinas da pós-graduação que me defrontei com a forma com que muitos colegas e professores abordavam questões referentes ao trabalho docente, totalmente descontextualizado por desconsiderar a realidade histórico-social-política e educacional brasileira, imputando todas as culpas e mazelas da escola aos professores. Soma-se a isso, a perspectiva teórica “pós-moderna” trabalhada, na maioria das vezes, como

¹ Município localizado na região central do Estado do Rio Grande do Sul.

totalizante, verdadeira, única, aceitável e não em diálogo com outras perspectivas teóricas. Restou na memória um processo formativo marcado pela ironia, sarcasmos para com quem se atrevesse a contrariar o “sepultamento” do marxismo.

Karl Marx (1985) examinou como o modo capitalista de produção mercantiliza as relações, as pessoas e as coisas em âmbito nacional e mundial. A partir desse exame, criou um método de análise e interpretação do capitalismo, chamado materialismo histórico e materialismo dialético, que são dois elementos principais e conjugados do mesmo processo teórico e prático de reflexão sobre o capitalismo.

Como o estudo em questão refere-se à problemática dos tempos docentes em meio às mudanças do mundo do trabalho e suas consequências nas reformas educacionais, ou seja, nas relações capitalistas de produção, considera-se o materialismo histórico-dialético uma importante teoria na organização e produção do conhecimento, pois auxilia o entendimento da tensão entre capital e trabalho, compreensão necessária para analisar-se criticamente o contexto atual.

Neste sentido, segundo Kopnin (1978, p. 14-15), a concepção de mundo determina o método, pois, “com o mesmo grau de precisão e profundidade com que a concepção de mundo reflete as leis objetivas”, assim o autor baseado em Lênin, afirma que “a dialética das coisas cria a dialética das ideias e não o contrário” (KOPNIN, 1978, p. 84).

Quanto à atuação profissional destaco, por sua vez, o exercício: como professora de Educação Física no Município de Santa Maria/RS e como coordenadora pedagógica de um programa público de Esporte e Lazer, cuja vivência colocou-me, constantemente, em contato com os problemas oriundos do tempo de trabalho e do não trabalho, o que se tornou objeto diário de preocupação da atuação profissional.

Durante a atividade docente, pude vivenciar o que chamo de “choque de realidade” em uma instituição escolar. Inicialmente, exerci um trabalho extremamente solitário, individualista, sectário e não democrático o que foi de encontro à minha perspectiva de uma educação “crítico-superadora” (SOARES, 1992).

Deparava-me com o desestímulo docente, com o trabalho em série (saía de uma sala de aula e entrava em outra o dia inteiro) sem dispor de algum tempo para refletir ou efetuar qualquer tipo de análise. Durante as reuniões pedagógicas,

estudávamos, muitas vezes, artigos da revista Nova Escola, isto quando ocorria estudo, pois, na maioria das vezes, esse espaço era destinado aos recados².

Quem trabalha em nossas escolas, na atualidade, reconhece o quanto a atividade é complexa. A sensação é de que qualquer possibilidade de mudança é utópica, gerando uma espécie de apatia que corrompe o sujeito e torna o trabalho árduo, penoso e “desrealizador”. Sem significação maior do que apenas o cumprimento da rotina, o trabalho fica destituído de sua principal característica: ser uma fonte de realização humana.

Freitas (2005) afirma que a luta pela sobrevivência diária retira as pessoas do envolvimento e das preocupações com o outro, fragmentando e mergulhando o indivíduo em um profundo narcisismo, num “salve-se quem puder”, além de gerar um sentimento de conformismo social e de impotência em relação ao futuro.

Lançando mão das proposições de La Boétie³ (2003), em Discurso da Servidão Voluntária, poderia dizer que, na realidade escolar acostuma-se à servidão, já que a estrutura educacional converge para a sujeição. É tão forte o sentimento de impotência que, de acordo com o mesmo autor, “ao homem todas as coisas parecem naturais, nas quais é criado e nas quais se habitua, mas isso só o torna ingênuo, naquilo que a natureza simples e inalterada o chama; assim a primeira razão da servidão voluntária é o costume” (LA BOETIE, 2003, p. 37).

No espaço doméstico, cuja tendência é abrigar cada vez mais atividades do tempo de trabalho, preparam-se aulas, pesquisam-se alternativas pedagógicas, correlacionam-se conteúdos, corrigem-se atividades dos alunos, procuram-se outras tarefas para driblar a dificuldade financeira, esforçam-se para restabelecer a voz, as energias físicas e emocionais. Além disso, há outras ocupações como: família, vida social, cuidados com o lar, higiene, alimentação, entre outros.

Nesse sentido, os dados coletados por meio de um *survey* realizado em sete Estados do Brasil, em instituições educativas de redes públicas, comprovam que mais de 70% dos professores pesquisados levam trabalho para casa, dedicando em média sete horas semanais nessas tarefas (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

² A situação apontada acima é corroborada por muitas pesquisas e análises realizadas no GEPPGE (2012).

³ Obra escrita no século XVI, considerando que seu autor Etienne de La Boétie morreu aos 33 anos de idade, em 1563. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/download.htm>.

Os problemas relacionados às condições individuais dos professores ainda integram-se à influência da gestão escolar no trabalho docente. Apesar de receber o qualificativo de democrática, o que configuraria uma ruptura na tradicional prática cotidiana da escola com base na divisão do trabalho, na hierarquização, na setorização e na burocratização, poucos avanços acontecem nessa área, de modo a romper com esse modelo de administração.

Pesquisas (OLIVEIRA, 2003; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012; HYPÓLITO, 2010; BOSI, 2007; GARCIA; ANADON, 2009) demonstram que o reordenamento do mundo do trabalho e a reformulação dos paradigmas educacionais, ocorridos a partir de 1990, conduziram a uma ampliação de responsabilidade, incorporação de novas funções, impondo novas exigências para o trabalho docente. Ignorou-se, contudo, as reais condições de vida e trabalho dos professores nas escolas e, tendo esses, muitas vezes, de negar o ensino do conhecimento historicamente acumulado para atender a outras demandas sociais. Além disso, os profissionais acumulam jornadas duplas ou triplas de trabalho, o que os leva à itinerância entre escolas, à rotatividade, à sobrecarga de trabalho, ao enfraquecimento do poder mobilizador do magistério e à fragilização dos espaços de formação, o que sinaliza para a redução da expectativa social com relação à escola.

Em um estudo envolvendo a produção acadêmica sobre trabalho docente na Educação Básica brasileira, Duarte (2010, p. 108-109) verificou nas dissertações e teses desenvolvidas, no período entre 1987 e 2007, que o maior número de trabalhos relaciona-se ao Ensino Fundamental, com destaque para as seguintes temáticas: “Formação Docente (17%); Impacto das Reformas Educacionais no Trabalho Docente (15%); Condições e Relações de Trabalho (10%); Natureza e Processo de Trabalho (10%); Representações, Sentidos e Significados (9,5%)”. A autora chama a atenção para o fato do aparecimento e fortalecimento de novos estudos envolvendo a saúde e o mal-estar docente⁴.

Oliveira et al., (2008) também salienta que, nos últimos anos, constata-se um significativo aumento de pesquisas sobre trabalho docente, sobretudo, no que se refere aos temas relativos às condições de trabalho dos professores. Corroborando com essa perspectiva, Mancebo (2007) destaca os cinco temas mais recorrentes na

⁴ Segundo Martinez (2003), na América Latina, os registros estatísticos demonstram que somente na década de 1980 é que os trabalhos sobre a saúde dos professores começam a se despontar, a partir de dados epidemiológicos psiquiátricos e estudos sobre o sofrimento psíquico causado pelo trabalho docente.

literatura percorrida por sua pesquisa, no que se refere à produção acadêmica sobre o trabalhador docente, que de forma sintética serão apresentados a seguir:

- A precarização do trabalho docente – envolve aspectos sobre baixa remuneração; desqualificação e fragmentação do trabalho do professor; perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social; heteronomia crescente do controle do professor em relação ao seu trabalho;
- A intensificação do regime de trabalho - mudanças ocorridas na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho), ou seja, aumento de trabalho e/ou do ritmo de trabalho numa mesma jornada. Decorrem dessas análises: o aumento do sofrimento subjetivo (em alguns textos trabalhados como Síndrome de Burnout); os efeitos de neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo;
- A flexibilização do trabalho - a implementação de contratos de trabalho mais ágeis e econômicos, como temporários e substitutos; novas atribuições agendadas para os professores, novas responsabilidades, inclusive para dar conta dos princípios de democratização/descentralização presentes nas reformas educacionais, o atendimento da comunidade, entre outros.
- A descentralização gerencial - parâmetros educacionais continuam a ser estabelecidos, de forma concentrada, mas com descentralização da gestão administrativa, com o que se mascara a heteronomia do trabalho docente, através do apelo a um maior compromisso e envolvimento dos segmentos educacionais.
- A submissão das instituições e docentes a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos - avaliações gerenciais, que abrangem o controle do sistema educativo, por parte de um "núcleo central", mas sem intervir diretamente na sua gestão; objetivação da eficiência do professor e sua produtividade em índices e a consequente diferenciação entre docentes.

Concorda-se com Martinez (2003) ao afirmar que a produção acadêmica acompanha os acontecimentos políticos, econômicos e sociais do seu tempo, situando o foco nas mudanças que estavam ocorrendo com o processo de reformas, novas regulações educacionais nos anos 1990 e seus impactos no interior da organização escolar e sobre o trabalho docente.

Nesse contexto, analisar o tempo de trabalho e o tempo livre dos professores representa um grande desafio ao considerar as peculiaridades da atividade dentro e fora (atividades extraclasse) da escola, assim como, dos profissionais envolvidos, como: diferenças de idade, questão de gênero, tempo de profissão, experiência profissional, local de trabalho, comunidade escolar envolvida, área de atuação, gestão escolar, características individuais (anseios, ritmos, motivações), entre outros.

Assim, as mudanças ocorridas produzem a invenção de novos espaços, tempos e funções pertinentes à atividade dos professores. Esses fatores, entre outros, têm gerado um aumento de trabalho, ampliando suas jornadas para além da sala de aula e da escola, realizando tarefas docentes nos tempos que deveriam destinar à sua vida privada, ao descanso e ao lazer⁵ (NUNES, 2010), sem que, muitas vezes, seja reconhecido e remunerado formalmente.

A história tem se caracterizado pelo encurtamento do tempo, provocando uma intensificação/aceleração do ritmo de vida. Através de instrumentos cronológicos (agendas, calendários, relógios), o tempo passou a desempenhar uma coerção da qual parece impossível escapar, que se dedica, eminentemente, a provocar o desenvolvimento de uma autodisciplina nos indivíduos (ELIAS, 1984). Portanto, a velocidade em que as “coisas” são produzidas, transmitidas, é o instrumento mais reivindicado para a conquista de novos espaços.

Nesse sentido, as discussões sobre a questão do tempo vêm ocupando um espaço crescente no contexto atual. Trata-se de um tema complexo, de interesse de diferentes áreas de conhecimento. A noção de tempo nem sempre foi sentida/vivida da mesma forma historicamente. Distinta também é a percepção que cada indivíduo e/ou coletivo profissional possui sobre seus tempos, caracterizando-se como algo muito particular e inter-relacionado com as demais dimensões da vida.

Essa percepção do tempo integrada à nova noção de trabalho, imposta pelo reordenamento do mundo do trabalho, indica um momento complexo e particular do desenvolvimento do capitalismo, o que leva à necessidade de compreensão do

⁵ O termo lazer, muitas vezes, é confundido ou entendido como sinônimo de tempo livre. O lazer representa uma prática social que se desenvolve no tempo livre das obrigações de trabalho. Pode ser considerado, tanto como um espaço de descanso, desenvolvimento e divertimento (DUMAZEDIER, 1979), atendendo às necessidades de recuperação para o trabalho e atrelada ao ciclo produtivo enquanto tempo de consumo, quanto como um espaço de resistência na medida em que não se funda na superação das necessidades da produção material, mas se realiza apesar dessas necessidades não estarem ainda satisfeitas (PEIXOTO, 2007).

padrão de transformações geradas na esfera das políticas educacionais e, por consequência, no tempo de trabalho e no tempo livre dos professores⁶, principalmente, o efeito que a sobreposição dos tempos pode causar na vida dos professores. Desse modo, a discussão acerca dos tempos docentes⁷ é aqui tratada como uma particularidade, entre tantas outras, por possuir mediações com a totalidade das relações contemporâneas.

Sendo assim, o problema de pesquisa foi delimitado da seguinte forma: Quais são as dificuldades e possibilidades dos tempos docentes na realidade das escolas municipais de Santa Maria? Como objetivo geral propõe-se: Analisar e compreender os tempos docentes na atual configuração do mundo do trabalho e das reformas educacionais.

Considerando esse objetivo geral, foram estabelecidos objetivos específicos com a finalidade de possibilitar melhor compreensão da realidade em estudo:

⁶ De modo análogo, foi realizada a revisão para a temática em pauta por meio da seleção de teses e dissertações, artigos de periódicos, livros, anais de congressos e no Portal de Periódicos da Capes. Optou-se, preferencialmente, pelo Portal de Periódicos da Capes, devido à possibilidade de busca combinada entre termos e por possuir um número maior de bases de dados indexadas disponíveis para consulta. Os descritores utilizados na busca foram escritos em português, como se demonstra a seguir: trabalho docente; trabalho dos professores; profissão docente; atividade docente; condição docente – tempo livre; tempo disponível; tempo de não trabalho; lazer. A combinação entre cinco descritores para representar a busca sobre trabalho docente e quatro relacionados ao tempo de não trabalho, resultou em vinte buscas diferenciadas, realizadas através da “busca avançada” por assunto, opção de termo “é (exato)”. O resultado da busca localizou um total de 17 produtos, sendo 15 artigos e 2 teses de doutorado (APÊNDICE A). Após a análise desse material, verificou-se que o sistema de busca encontrou os termos no texto como um todo, mas não necessariamente tratava-se de uma abordagem direta sobre a temática pesquisada, visto que muitos faziam apenas referência ao assunto. Até o momento não foi possível encontrar algum estudo que objetivasse correlacionar os tempos dos professores. O Portal da Capes representa um importante recurso para o acesso à produção do conhecimento, no entanto, muitos periódicos estão indexados parcialmente nas Bases de Dados, não disponibilizando assim, consulta ao seu conteúdo, o que prejudica a possibilidade de abarcar um número verdadeiramente representativo da produção científica. Ressalta-se que o Portal possui Centros de Dados Compartilhados em nuvem para a distribuição de conteúdo, podendo a qualquer momento “receber” mais dados/artigos. Observaram-se durante a pesquisa algumas fragilidades do Portal, como por exemplo, apresentar numa mesma pesquisa resultados com quantitativo menor, o que não poderia acontecer, tendo em vista que os resultados de buscas idênticas deveriam permanecer os mesmos ou aumentar.

⁷ O termo “tempos docentes” será utilizado como equivalente à composição “tempo de trabalho e tempo livre”, como um recurso de escrita, de modo a evitar repetições. No entanto, a expressão trabalho docente abarca “tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto às atividades laborais realizadas. [...] Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação” (OLIVEIRA, 2010, s/p).

- Compreender a construção histórica e social do tempo de trabalho e do tempo livre;
- Discutir a natureza e a constituição do trabalho docente;
- Compreender o neoliberalismo e a reestruturação produtiva e suas articulações com o modelo de sociedade;
- Analisar as implicações das mudanças promovidas pelas recentes políticas públicas para a educação básica no trabalho do professor municipal de Santa Maria/RS;
- Compreender a inter-relação entre os tempos docentes;
- Analisar como os professores ocupam e estabelecem relações entre o tempo de trabalho e os demais tempos da vida.

Com o intuito de atingir os objetivos propostos, o presente estudo será apresentado em quatro capítulos, sendo que o primeiro, intitulado “TEMPO DE TRABALHO E TEMPO LIVRE”, intenta-se compreender a construção social do tempo de trabalho e do tempo livre. Trata da construção da percepção sobre o tempo, assim como, sua relação com a compreensão de tempo de trabalho e tempo de não trabalho. Para tanto, aborda aspectos relacionados à noção de tempo: uma construção histórica e social; o trabalho como categoria fundante do ser social; a Centralidade do trabalho. Explicita, também, o quadro teórico em que a pesquisa se assenta, abordando o conceito de trabalho como categoria ontológica, tal como desenvolvida por Marx (1985). Nesse sentido, procura-se apoio em autores como: Lessa (2007), Antunes (1999, 2003) que buscam fazer o contraponto à tese do fim da centralidade do trabalho no mundo contemporâneo.

O segundo capítulo, cujo título é “A NATUREZA E A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO TRABALHO DOCENTE”, tem por objetivo discutir a natureza do trabalho docente e a constituição histórica da profissão, tomando por base alguns aspectos históricos e o papel do Estado, no modo de produção capitalista.

O capítulo III, intitulado “NEOLIBERALISMO E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA”, consiste no estudo das relações entre neoliberalismo, Estado e democracia na sociedade capitalista e suas consequências para o mundo do trabalho; produtividade e intensificação do trabalho; desarticulação do sistema de proteção; precariedade do trabalho e a conseqüente precariedade social e

econômica; suas articulações com o modelo de sociedade, com os poderes políticos, econômicos, sociais e ideológicos representados pelo Estado e pelas concepções presentes neste contexto. Para tanto, discute-se a relação entre neoliberalismo e sistema produtivo.

O Capítulo IV intitulado “POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE”, busca analisar as implicações das mudanças promovidas pelas recentes políticas públicas para a educação básica no trabalho do professor municipal de Santa Maria/RS, bem como, compreender como os professores ocupam e estabelecem relações entre o tempo de trabalho e o tempo livre. Destina-se também, a apresentação do caminho metodológico, dos dados empíricos e dos resultados oriundos da pesquisa que abrange a rede municipal de ensino de Santa Maria/RS, na qual os professores, foco deste estudo, fazem parte.

Por fim, nas considerações finais, pretende-se uma síntese que responda pelo problema da presente pesquisa.

CAPÍTULO 1

TEMPO DE TRABALHO E TEMPO LIVRE

Neste capítulo tem-se a intenção de compreender a construção social do tempo de trabalho e do tempo livre, para tanto, faz-se necessário apresentar, inicialmente, como a noção do tempo foi sendo construída e, desta forma, como essa construção influenciou e correlaciona-se com a noção de tempo de trabalho e tempo livre. A lógica dominante e as exigências da ordem social tornam o tempo demarcado pela linearidade, com forte ênfase no quantitativo em detrimento do qualitativo, pelo acento utilitarista (OLIVA-AUGUSTO, 2002).

As pessoas na sociedade contemporânea passam a ser dominadas pelo ritmo externo, tornam-se suas vítimas, ao invés de regularem seu próprio tempo, pois “já não se percebem como construtores da sua vida e de seu mundo; antes, sentem-se suscetíveis a ameaças das quais não detectam as origens, nem controlam o desenvolvimento” (Ibid., p. 98-99). Com isto, de acordo com essa autora, a disciplina, o modelo de autocontrole penetra de um modo completo e uniforme, em quase todos os aspectos e ocasiões da vida humana.

Desta forma, a ênfase da análise incide sobre o tempo social e não sobre as questões que envolvem o tempo em termos físicos. Discute-se a centralidade do trabalho na sociabilidade humana, explicitando a esfera do trabalho concreto como ponto de partida para esse entendimento, pois é imprescindível à manutenção da vida. Objetiva-se então, afirmar que os tempos sociais são interligados, sendo impossível compatibilizar um trabalho assalariado, fetichizado e alienado com um tempo verdadeiramente livre, ou seja, uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora do trabalho (ANTUNES, 2005).

1.1 Noção de tempo: uma construção histórica e social

Com intuito de desenvolver, inicialmente, como a atual definição de tempo deriva de um sistema de relações sociais construídas historicamente (ELIAS, 1998),

procura-se compreender as mudanças que estão ocorrendo na sociedade contemporânea, a partir de um olhar sobre as diferentes definições que foram sendo produzidas sobre o tempo e, por sua vez, como essas noções perpassam a compreensão de tempo de trabalho e de tempo livre.

Para Whitrow (1993), a maneira como o dia é fragmentado em horas, minutos e segundos é simplesmente convencional e arbitrário, não sendo essas noções inatas, e nem, automaticamente, apreendidas, mas sim, resultantes da experiência e da ação dos homens. Desta forma, o autor sugere que a maneira correta de compreender as diferentes percepções do tempo é situá-la em uma perspectiva temporal.

O tempo entra na história, como medida, segundo Martins e Zanetic (2002), no período neolítico, devido à necessidade de produzir mais alimentos, provocada pelo agrupamento de pessoas que se concentraram em terras férteis encontradas às margens dos grandes rios (civilizações da Mesopotâmia, Egito, Suméria, entre outras). Em função dos consideráveis números de inundações que ocorriam, essas populações construíram marcadores de altura das águas dos rios, aprenderam a associar o ciclo de fertilidade do solo ao movimento cíclico dos corpos celestes.

A partir dessas relações, foi possível medir os grandes intervalos de tempo, construir calendários, possibilitando antever os períodos de cheia dos rios, do plantio e da colheita, o que possibilitou conhecer as diferentes estações do ano e nomeá-las. Portanto, “a repetição do dia e da noite, as fases da lua, o movimento do sol, das estrelas, e das estrelas errantes ou planetas, forneceram para essas diferentes civilizações, diversos modos de efetuar a medida do passar do tempo” (Ibid., p. 41).

Para esses autores, na antiguidade, o tempo foi estudado, principalmente, pelos gregos do século IV a.C, sendo Platão, o que concebe o tempo contínuo produzido pela rotação dos corpos celestes e Aristóteles que pensa o tempo como um coadjuvante no estudo do movimento.

O tempo também pode ser explicado no plano filosófico, como indica Elias (1998), em concepções objetivistas e subjetivistas. Na primeira, o tempo constitui-se como um dado objetivo do mundo criado, semelhante aos demais objetos da natureza, exceto, por não ser perceptível. Para esse autor, Newton foi o pensador mais exímio dessas concepções, que começaram a declinar a partir do início da era moderna. Na segunda, representada, principalmente, por Descartes e Kant, o tempo expressa uma forma inata de experiência e, de tal modo, um dado não modificável

da natureza humana. Consiste em uma maneira de captar em conjunto os acontecimentos que se assentam numa particularidade da consciência (razão), precedendo qualquer experiência humana (ELIAS, 1998).

Outra forma de compreender as questões relacionadas ao tempo é apontada por Bessin (1998), que propõe a análise do tempo sobre a perspectiva dos termos Chronos e Kairos, que remontam a noção de tempo dos gregos antigos (na mitologia, Kairos é filho de Chronos – Deus do tempo e das estações). Kairos lembra a dimensão sistemática, plural e global de toda atividade humana, enquanto o Chronos tende a apagar as contradições que caracterizam essa multiplicidade dos registros em um mesmo indivíduo.

Nas sociedades fortemente racionalizadas, a dimensão do Chronos que é familiar, noção que, geralmente, vem à mente quando se fala de tempo. Essa permite controlar o tempo, através do domínio e organização postulado pelo poder. O tempo do Chronos é segmentado, computável, evoca mais o tempo linear e mensurável pelo relógio. Tempo objetivo por excelência, materializável segundo uma escala, podendo ser apreendido matematicamente, racionalmente.

Para Bessin (1998), o Chronos induz a uma figura do tempo de estrutura pré-existente, diferenciando-se da atividade humana. Funciona a partir de um tempo objetivo (pensado em horas, em anos), de padronizações, regulações em grande escala, nas quais se fundam especialmente o controle e o bom funcionamento das instituições, por exemplo. Essa dimensão conduz a uma forma de eficácia quantificada, como a rapidez ou a precocidade.

O longo processo de racionalização da sociedade, que se manifestou em primeiro lugar na organização e nas concepções temporais, instituiu o Chronos como a figura temporal por excelência, ao ponto que se tende a esquecer das outras. Nesse sentido, Bessin (1998) afirma que a percepção do Chronos deve ser completada pela do Kairos, dimensão que sugere à oportunidade, o momento adequado ou favorável, à ocasião propícia, o pedido de adaptação. Representa a expressão de um tempo que participa da ação, que resulta dela.

Para Zarifian (2002), os diferentes tempos apresentam-se, necessariamente, vinculados ao trabalho, como produtos sociais efetivos e, manifestam-se num desequilíbrio, com amplo favorecimento ao tempo especializado (quantitativo, físico, medido pela sucessão de instantes materializados no relógio), em detrimento do outro tempo, denominado tempo-devir, qualitativo e psicológico, entendido como

duração, na qual há um ímpeto permanente da totalidade do passado em direção ao futuro. Suas manifestações sociais frente ao trabalho ocorrem de modos diferentes, o tempo espacializado, tornar-se visível no trabalho como disciplina e regulação dos atos, o tempo-devir desponta-se como mobilização da experiência passada e antecipação do porvir.

A demarcação do tempo social, apesar de receber diferentes denominações, na maioria das vezes, é esclarecida através da distinção entre tempo cíclico (da natureza) e tempo linear (progressão linear, medida pelo relógio e calendário, por exemplo), que de forma geral, de acordo com Bruni (1991), recobriria a divisão entre sociedade pré-capitalista (tempo cíclico) e sociedade capitalista (tempo linear).

Para Whitrow (2005), durante a Idade Média, os conceitos de tempo cíclico e linear existiram em conflito. De um lado, os cientistas e eruditos influenciados pela astronomia e pela astrologia, tendiam a destacar o conceito cíclico. Destacam-se Santo Agostinho (354-430) e São Tomás de Aquino (1225-1274), que compreenderam o tempo como originado em conjunto com o Universo. Em contraposição, a concepção linear era promovida pela classe mercantil e pela ascensão de uma economia monetária. O cristianismo também teve influência fundamental sobre o predomínio da visão do tempo linear, pois representava a sua própria essência, a ênfase na não repetição dos eventos naturais⁸.

Segundo Elias (1998), até a época de Galileu (1564-1642), que incorpora o tempo como forma principal no estudo do movimento matematizado, o que chamamos de tempo, ou natureza, centrava-se, acima de tudo, nas comunidades humanas. O tempo servia aos homens, essencialmente, como meio de orientação no universo social e como modo decorrente de sua coexistência. As relações sociais e o trabalho apresentavam-se emaranhados, o dia de trabalho seguia o ritmo da necessidade, parecendo haver pouca separação entre o trabalho e a vida (THOMPSON, 1998).

Após a elaboração e padronização de instrumentos cronológicos, esses processos foram utilizados com o propósito de situar as atividades sociais no fluxo do devir, ou de avaliar a duração delas. Afirma Elias (1998), que os relógios não medem o tempo “invisível”, mas algo integralmente passível de ser captado, como a duração de um dia de trabalho ou a velocidade de um corredor na prova dos cem

⁸ O Cristianismo considerou a “doutrina central da Crucificação um evento único no tempo, não sujeito a repetição, implicando assim, que o tempo deve ser linear e não cíclico” (WHITROW, 2005, p. 22).

metros. Neste sentido, os relógios representam “processos físicos que a sociedade padronizou, decompondo-os em sequências-modelo de recorrência regular, como as horas ou os minutos” (Ibid., p. 7).

Este autor destaca que, no momento em que um símbolo, o próprio conceito de tempo, atinge um grau muito alto de adequação à realidade, torna-se difícil distingui-lo dessa mesma realidade, manifestando-se como “algo” naturalizado. Assim, muitas pessoas não conseguem evitar “a impressão de que é o próprio tempo que passa, quando, na realidade, o sentimento de passagem refere-se ao curso de sua própria vida e também, possivelmente, às transformações da natureza e da sociedade” (Ibid., p. 22).

Neste sentido, nas sociedades da era moderna, surge no indivíduo um fenômeno complexo de autorregulação e de sensibilização em relação ao tempo, que “exerce uma pressão relativamente discreta, comedida, uniforme e desprovida de violência”, mas que, nem por isso “se faz menos onipresente”. Como essa regulação social do tempo culturalmente inicia muito cedo no aspecto individual, “contribui em larga escala, para consolidar a consciência pessoal do tempo e torná-la inabalável.”, tornando difícil imaginar que existam outras pessoas/comunidades desprovidas dessa necessidade constante de se situarem no tempo (Ibid., p. 22).

Thompson (1991, p. 59) afirma que “Sempre que os homens estavam em posição de controlar a sua própria vida de trabalho, alternavam os períodos de labuta intensa com os de completa preguiça”. Esse padrão de comportamento de trabalho, considerado irregular pelos moralistas, mercantilistas e industriais da época, não era aceito, aliás, era veementemente combatido. Esse autor ressalta que, esse modelo ainda se mantém entre algumas pessoas que trabalham por conta própria, como “artistas, escritores, pequenos fazendeiros, e talvez estudantes – e provoca a questão de saber se se trata de um ritmo ‘natural’ para o homem” (Ibid., p. 59).

Hoje somos governados por horários e muitos de nós carregamos agendas não para lembrar o que fizemos, mas para nos assegurarmos de que estamos no lugar certo, na hora certa. Temos necessidade crescente de aderirmos a determinadas rotinas, de modo que as complexas relações de nossa sociedade possam ocorrer de maneira regular e efetiva. Tendemos até a comer não quando sentimos fome, mas quando o relógio indica que está na hora da refeição. Em consequência, embora haja diferenças entre a ordem objetiva do tempo físico e o tempo individual da experiência pessoal, somos compelidos cada vez mais, a relacionar nosso agora pessoal ao cronograma determinado pelo relógio e pelo calendário (WHITROW, 1993, p. 31).

Entretanto, Thompson (1998) destaca que a regulação do “tempo de trabalho pode ser feita independentemente de qualquer relógio e, na verdade, precede a difusão desse mecanismo, pois, antes mesmo de o relógio portátil ter chegado ao alcance do artesão foi oferecido aos trabalhadores, um relógio moral [...]” (Ibid., p. 295), imputando pressões externas que correlacionavam disciplina à riqueza (acordar cedo, dormir cedo, entre outros). Assim, a preguiça e o ócio foram condenados à indecência.

Segundo Thompson (1998), a apropriada percepção sobre a transformação do trabalho caracterizado pela necessidade, para um trabalho de horário marcado, ocorreu após a contratação de mão de obra real, predominando o valor de tempo quando reduzido a dinheiro. “O tempo é agora moeda; ninguém passa o tempo, e sim, gasta” (Ibid., p. 272).

As sociedades industriais são marcadas pela administração do tempo e por uma demarcação clara entre trabalho e vida. Redimir o tempo representava uma das expressões mais reivindicadas, pois significava empregar todo o tempo para o dever. Por meio da divisão do trabalho, “supervisão do trabalho, multas, sinos, relógios, incentivos em dinheiro, pregações e ensino, supressão das feiras e dos esportes, formaram-se novos hábitos de trabalho e impôs-se uma nova disciplina de tempo” (Ibid., p. 300).

Se as sociedades modernas, devido à complexidade e diversidade das interações sociais que nela estão em jogo, não tivessem desenvolvido uma forte autodisciplina de respeito ao tempo inculcado nas crianças de uma maneira muito similar ao aprendizado da linguagem (linguagem que é amplamente portadora de referências há esse tempo), é provável que o capitalismo industrial tivesse tido grandes dificuldades de impor suas regras. Mas, por outro lado, a disciplina do tempo industrial incontestavelmente reforçou e generalizou a autodisciplina do tempo, fazendo do tempo do trabalho um tempo que é sustentáculo de toda a atividade social (ZARIFIAN, 2002, p. 7).

De acordo com Thompson (1991), na construção da regulação do tempo e imposição de uma ordem no/do trabalho, a escolarização foi vista como uma importante formação de hábitos de trabalho, como a pontualidade, assiduidade, espaço de regulação, de disciplinarização. Como exemplo, o autor cita Powell, que em 1772, afirmava que no processo de escolarização “a criança deveria estar habituada para não dizer identificada com o trabalho e a fadiga” (Ibid., p. 71).

Max Weber (1864-1920) contribui com essa análise ao descrever na obra: **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**, o *Ethos* peculiar que conduziu a

uma sistematização metódica da conduta de vida das pessoas, com objetivo de tornar o trabalho um fim absoluto em si mesmo, uma “vocação” no capitalismo, acentuando ainda mais a divisão e predomínio do tempo de trabalho em prol dos demais tempos sociais.

A ascese racional tentou combater, principalmente, “o gozo descontraído da existência e do que ela tem a oferecer em alegria.” (WEBER, 2004, p. 151), uma vez que, o prazer instintivo da vida afastaria, em igual medida, as pessoas do trabalho profissional e da devoção. A perda de tempo era considerada um pecado dos mais funestos, tanto em sentido espiritual, quanto na reafirmação de que o “tempo é dinheiro”. A compreensão voltava-se para a duração da vida humana, entendida como curta demais e preciosa para garantir a própria escolha, portanto, “a perda de tempo na vida social, em conversas ociosas, em luxos e, mesmo em dormir mais que o necessário para a saúde, de seis até o máximo de oito horas, é merecedora de absoluta condenação moral” (Ibid., p. 143).

[...] a valorização religiosa do trabalho profissional mundano, sem descanso, continuado, sistemático, como o meio ascético simplesmente supremo e a um só tempo, comprovarão a mais segura e visível da regeneração de um ser humano e da autenticidade de sua fé, tinha que ser, no fim das contas, a alavanca mais poderosa que se pode imaginar da expansão dessa concepção de vida que aqui temos chamado de ‘espírito’ do capitalismo (Ibid., p. 156-157).

Apesar do capitalismo moderno não precisar mais de sustentáculo da “religião”, por representar uma influência desfavorável e prejudicial, Weber (2004) demonstrou no seu tempo histórico um aspecto subjetivo envolvendo o desenvolvimento do capitalismo, advertindo ter analisado apenas uma das possíveis relações entre o protestantismo ascético e a cultura contemporânea.

Karl Marx (1818-1883) não desconsiderou as formas subjetivas que influenciaram o surgimento do capitalismo, no entanto, ressaltou as questões objetivas que engendraram esse processo. Através de seu método de análise, demonstrou como esse modo de produção mercantiliza as relações, as pessoas e as “coisas” em âmbito nacional e mundial. Desse modo, através de seus escritos, colabora para a compreensão que produziu a noção de tempo, principalmente, de tempo de trabalho.

Em sua intensa denúncia e análise das condições de trabalho de sua época, Marx (1985) problematiza o quantitativo de tempo que prolonga a jornada de

trabalho além do tempo de trabalho necessário à reprodução dessa mesma força de trabalho, o tempo durante o qual o capital pode consumir a força de trabalho:

Em vez da conservação normal da força de trabalho determinar aqui o limite da jornada de trabalho, é, ao contrário, o maior dispêndio possível diário da força de trabalho que determina, por mais penoso e doentamente violento, o limite do tempo de descanso do trabalhador. O capital não se importa com a duração de vida da força de trabalho. O que interessa a ele, pura e simplesmente, é um *maximum* de força de trabalho que em uma jornada de trabalho poderá ser feita fluir. Atinge esse objetivo encurtando a duração da força de trabalho, como um agricultor ganancioso que consegue aumentar o rendimento do solo por meio do saqueio da fertilidade do solo (MARX, 1985, p. 212).

Assim, a produção capitalista é essencialmente produção de mais valia, absorção de mais-trabalho. Após a jornada de trabalho, o restante do tempo que sobra ao trabalhador destina-se ao descanso, sem o qual a força de trabalho não conseguiria realizar novamente sua tarefa. Para Marx (1985, p. 211), o trabalhador, nesse processo, nada mais era do que força de trabalho e, dessa forma, “todo seu tempo disponível é, por natureza e por direito, tempo de trabalho, portanto, pertencente à autovalorização do capital”.

Tempo para educação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o preenchimento de funções sociais, para o convívio social, para o jogo livre das forças vitais físicas e espirituais, mesmo o tempo livre de domingo – e mesmo no país do sábado santificado – pura futilidade! Mas em seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por mais-trabalho, o capital atropela não apenas os limites máximos morais, mas também os puramente físicos da jornada de trabalho. Usurpa o tempo para o crescimento, o desenvolvimento e a manutenção sadia do corpo. Rouba o tempo necessário para o consumo de ar puro e luz solar. Escamoteia tempo destinado às refeições para incorporá-lo onde possível ao próprio processo de produção [...]. Reduz o sono saudável para a concentração, renovação e restauração da força vital a tantas horas de torpor quanto à reanimação de um organismo absolutamente esgotado torna indispensável (Ibid., p. 211).

Marx (1996, p. 111) chama atenção para as consequências desse movimento intenso do tempo de exploração do trabalhador, que tornaria o trabalhador, cuja vida está toda ela absorvida pelo seu trabalho para o capitalista, uma “besta de carga”, uma “simples máquina”, “fisicamente destruída e espiritualmente animalizada”.

Enquanto muitos defendiam o direito ao trabalho, Paul Lafargue, em 1881, foi o primeiro a defender o direito à preguiça, não como apologia ao fim do trabalho, mas como crítica radical à forma alienada de trabalho decorrente do que denomina – religião do trabalho – verdadeiro credo da burguesia.

Trabalhem, trabalhem proletários, para aumentar a riqueza social e suas misérias individuais, trabalhem, trabalhem para que, ficando mais pobres, tenham mais razão para trabalhar e tornarem-se miseráveis. Essa é a lei inexorável da produção capitalista (LAFARGUE, 1999, p. 79).

Durante o processo de industrialização, o trabalhador encerrava às 24 horas de seu dia no tempo de trabalho, descontando o intervalo de repouso, para recuperar as forças físicas. E foram essas extensas jornadas de trabalho que impulsionaram as reivindicações pela instituição de um tempo fora do trabalho. Nesse sentido, o tempo livre surge em meio às contradições do próprio desenvolvimento capitalista, como conquista de classe.

Segundo Chauí (1999, p. 48-49):

A 'gerência científica' [...] também controla as conquistas proletárias sobre o descanso, ou o chamado 'tempo livre'. A indústria cultural, a indústria da moda e do turismo, a indústria do esporte e do lazer estão estruturados em conformidade com as exigências do mercado capitalista e são elas que consomem todo o tempo que Lafargue esperava que fosse dedicado às virtudes da preguiça. Em outras palavras, a sociedade capitalista tira com uma mão o que concede com a outra. A jornada de oito horas, o salário mínimo, o direito a férias e à aposentadoria, o seguro-desemprego, foram conquistados pelos trabalhadores e depois tiveram de ser garantidos pela burguesia. [...] A burguesia, porém, soube perfeitamente como transformar em ganho para si o que lhe aparecera inicialmente como uma perda, inventando o consumo de massa de produtos de baixa qualidade e descartáveis, inventando necessidades fictícias de consumo por meio da indústria da moda, controlando o tempo livre dos trabalhadores com a indústria cultural, a do esporte e a do turismo. Ela nada perdeu e muito ganhou, pois tornou invisível a dominação de classe e a exploração.

Como demonstra Thompson (1998), a construção de uma forma diferenciada de representação em relação ao tempo de trabalho e de tempo livre foi sendo imposta pelo capital através de suas inúmeras estratégias, o que tornou o tempo de trabalho como um tempo único nas sociedades industriais, limitando os demais tempos sociais. Mas, esse processo ocorreu mediado por muitas ações dos trabalhadores para opor-se a estas mudanças, "a transição foi demorada e carregada de muitos conflitos".

A primeira geração de trabalhadores nas fábricas aprendeu com seus mestres a importância do tempo; a segunda geração formou os seus comitês em prol de menos tempo de trabalho no movimento pela jornada de dez horas; a terceira geração fez greves pelas horas extras ou pelo pagamento de um percentual adicional (1,5%) pelas horas trabalhadas fora do expediente. Eles tinham aceitado as categorias de seus empregadores e aprendido a revidar os golpes dentro desses preceitos. Haviam aprendido muito bem a sua lição, a de que tempo é dinheiro (Ibid., p. 294).

Deste modo, o estabelecimento de regras e a organização das atividades do trabalho, da garantia e a manutenção da vida, interferem sobre o ritmo temporal e sinalizam o tempo social que predomina, ou seja, o tempo do trabalho. As demais atividades, que se tornam auxiliares para a demarcação desse processo “articulam-se em torno do tempo social dominante e submetem-se a seu ritmo” (OLIVA-AUGUSTO, 2002, p. 30).

Com a transformação ocorrida na representação dos trabalhadores sobre seu tempo de trabalho e de vida, volta-se ao ponto de partida desta seção sobre o tempo, considerando que, na atualidade, para as pessoas “ganhar” tempo e não “perdê-lo” tornou-se uma obsessão, “elas são esmagadas pelos ritmos e pelos programas que se lhes impõem através de todas as malhas sociais, tanto no trabalho quanto fora dele” (Ibid., 1994, p. 98).

Mostrou-se até o momento, como se deu a construção social do tempo, assim como, o esforço do processo de socialização no capitalismo para a padronização do tempo e a sistemática exaltação do trabalho, com predomínio de valor sobre os demais tempos das relações humanas, tornando, muitas vezes, a vivência do tempo livre um desvio comportamental. Em contrapartida, a desvalorização do trabalhador aumenta, na medida em que, para muitas pessoas, o trabalho tornou-se sinônimo de sofrimento, de instabilidade e de extrema pressão em relação às perspectivas futuras, gerando cada vez mais a exploração da força de trabalho e, como consequência, as lutas e resistências populares foram ganhando força contra essa situação.

Mesmo diante deste cenário, este trabalho não tem por objetivo fazer a “curvatura da vara” para o extremo oposto, no sentido de desconsiderar o tempo de trabalho para valorizar os demais tempos sociais. Na seção subsequente, propõe-se demonstrar a importância do trabalho para a produção da vida, sem com isto, desconsiderar a relevância dos tempos em suas inter-relações. Como consequência, objetiva-se abordar o enfoque de algumas teorias em voga que, devido às reestruturações significativas ocorridas no trabalho nas últimas décadas, anunciam a passagem da sociedade fundada no trabalho para uma sociedade do tempo livre.

1.2 O trabalho como categoria fundante do ser social

Com a análise centrada no desvelamento do modo pelo qual os seres humanos produzem e reproduzem a sua vida, sob as bases de uma formação social específica e historicamente determinada, Marx (1985, p. 153) explicita o conceito de trabalho social genérico, o qual, por ser "condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma desta vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais, não muda sua natureza geral por se realizar para o capitalista e sob seu controle".

Dessa forma, "o processo de trabalho deve ser considerado, de início, independentemente de qualquer forma social determinada" (Ibid., p. 149). Para este pensador:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se tratam aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais (Ibid., p. 149).

Lessa (2007, p. 142) afirma que o trabalho é

[...] categoria fundante do mundo dos homens porque, em primeiro lugar, atende à necessidade primeira de toda sociabilidade: a produção dos meios de produção e de subsistência, sem os quais nenhuma vida social poderia existir. Em segundo lugar, porque o faz de tal modo que já apresenta, desde o seu primeiro momento, aquela que será a determinação ontológica decisiva do ser social, qual seja a de que, ao transformar o mundo natural, os seres humanos também transformam a sua própria natureza, o que resulta na criação incessante de novas possibilidades e necessidades históricas, tanto sociais como individuais, tanto objetivas quanto subjetivas.

Sendo assim, o autor esclarece a questão ontológica, ao explicitar que,

[...] como o homem não criou a natureza, pode transformá-la, porém, jamais, aboli-la. Analogamente, como os homens criaram as relações sociais, podem, além de transformá-las, aboli-las. Não podemos abolir a lei da gravidade, mas podemos destruir o feudalismo e colocar em seu lugar, algo radicalmente novo, antes inexistente, como o capitalismo (Ibid., p. 142).

O desenvolvimento humano não é o “desenvolvimento biológico do animal *Homo sapiens*, mas sim, a evolução das relações que os homens estabelecem entre si para garantir a sua reprodução social, o desenvolvimento das formações sociais” (Ibid., p. 145-146). Lukács (s/d, p. 2) demonstra esse encadeamento ao apontar que “a essência do trabalho humano está no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produtos da autoatividade do homem”. Completando sua linha de raciocínio, o teórico explica por que o trabalho recebe um lugar tão privilegiado no processo e no salto da gênese do ser social:

[...] todas as outras categorias desta forma de ser têm já, essencialmente, um caráter social; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, inter-relação que pode até estar situada em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (Ibid., p. 2).

Nesse sentido, o processo de trabalho definido por Marx, no capítulo V de **O Capital**, apresenta elementos comuns a qualquer forma social, o que demonstra que em formas sociais específicas eles permanecem, ainda que possam ser engendrados em diferentes constructos:

Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios [...] No processo de trabalho, a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio. O processo extinguiu-se no produto. Seu produto é um valor de uso; uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante transformação da forma. O trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia na forma de mobilidade aparece agora como propriedade imóvel na forma do ser, do lado do produto. [...] Considerando-se o processo inteiro do ponto de vista de seu resultado, do produto, aparecem ambos, meio e objeto de trabalho, como meios de produção, e o trabalho mesmo como trabalho produtivo. [...] O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1985, p. 153).

Ao buscar entender a relação capitalista de produção, Marx verifica que o trabalho concreto, como produtor de valores de uso, assume uma forma alienada, denominada por ele de trabalho abstrato, estabelecendo assim, a grande diferença em relação ao trabalho compreendido como categoria fundante do mundo dos homens.

O trabalho concreto representa o caráter útil do trabalho, relação de intercâmbio entre os homens e a natureza, condição para coisas socialmente úteis e necessárias. O trabalho abstrato decorre do dispêndio de força humana produtiva, física ou intelectual, que cria o valor das mercadorias, condição necessária para a integralização do processo de valorização do capital, pois o valor de uso das coisas é subsumido ao seu valor de troca (ANTUNES, 1999, p. 76).

Demarcam-se assim, as distinções entre o trabalho necessário, quantidade de trabalho indispensável à reprodução do trabalhador, e o trabalho excedente, tempo de trabalho que vai “além dos limites do trabalho necessário”, vinculada à lógica produtora de mais-valia absoluta e relativa no interior da sociedade capitalista.

Sobressai a partir daí, a incessante busca pela riqueza, a ganância desmedida, muitas vezes, às custas do sofrimento humano, que transforma determinantemente o trabalho e os tempos sociais. O trabalho estranhado adquire a forma de fetichizado, desrealizador e desefetivador da atividade humana.

Marx (1985) demonstrou que, independentemente das formas que o trabalho concreto assume na sociedade capitalista, o trabalho é a base para se compreender científica e filosoficamente o homem e a sociedade. O mundo das mercadorias da

sociedade capitalista contém, em sua base, o determinismo do trabalho concreto. O desvendamento das relações de trabalho permite o conhecimento das leis que regem esta sociedade e a possibilidade objetiva de intervenção humana.

No projeto histórico defendido por Marx (1985), o trabalho deveria ter como fundamento o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, só possível pelo fim da subsunção do trabalho ao capital. Como tratamos anteriormente, o trabalho, numa forma genérica, é condição necessária para a produção da existência do ser social, independentemente do modo de produção existente.

1.3 A Centralidade do trabalho

Devido às reestruturações significativas no mundo do trabalho, existem diferentes interpretações do momento histórico em que vivemos. Dentre elas, há uma que evidencia o fim da centralidade do trabalho sobre a sociabilidade humana. Esse argumento pauta-se, principalmente, nas modificações ocorridas no trabalho nas últimas décadas.

Gorz (1987, p. 12) defende que o aumento crescente do uso tecnológico gerará a “abolição do trabalho”, propondo duas alternativas: “a que leva a uma sociedade do desemprego, e a que leva a uma sociedade do tempo livre”. Ao optar-se pela segunda, a redução da jornada propiciaria um tempo maior para o trabalho autônomo e para outras atividades não econômicas, determinando a passagem da sociedade fundada no trabalho para a do tempo livre.

A despersonalização, a padronização e a divisão do trabalho são, portanto, o que, a um só tempo, permite a redução da duração do trabalho e a torna desejável; o trabalho de cada um pode ser reduzido porque há outros que podem realizá-lo em seu lugar, e deve ser reduzido para que se possam ter atividades diferentes, mais pessoais (Ibid., p. 18).

De Masi (2000) defende que o avanço da tecnologia permite que a humanidade se liberte de tanto trabalho e aproveite melhor o tempo livre, no que o autor chama de economia do ócio, “Ócio Criativo”, para tal, sugere uma redução drástica na jornada de trabalho, o trabalho a distância e o fim do excesso de procedimentos nas instituições.

Outros autores sugerem que o trabalho deixou de ser uma atividade central. Habermas (2000) propõe a intersubjetividade e a sociedade da comunicação, separando assim, a esfera do “mundo da vida” do “sistema”, em substituição a sociedade do trabalho/centralidade do trabalho.

Offe (1989) destaca que dois mecanismos principais poderiam assegurar que o trabalho desempenha um papel principal na organização de uma existência pessoal, que são: no nível da integração social, podendo o trabalho ser normativamente sancionado como um dever (ponto fundamental de uma vida correta e moralmente boa) e no nível da integração sistêmica, ser colocado como uma necessidade (simples condição da sobrevivência física).

Embora Offe (1989) em defesa da perda da centralidade e, conseqüentemente, da relevância subjetiva do trabalho, explicita que, em relação ao primeiro aspecto, “o poder de convencimento da ideia do trabalho como um dever humano ético está provavelmente se desintegrando” (Ibid., p. 12), as causas envolveriam a erosão das tradições culturais religiosas ou leigas e o crescimento de um hedonismo centrado no consumo, cuja propagação mina a infraestrutura moral das sociedades capitalistas industriais.

No que concerne ao segundo mecanismo, o poder coercitivo da ética do trabalho “pode ter sido adicionalmente enfraquecido pelo fato de que ela, geralmente, só pode funcionar sob condições que (pelo menos até certo ponto) permitam aos trabalhadores participar em seu trabalho como pessoas reconhecidas e moralmente atuantes” (Ibid., p. 12), sendo essa precondição bastante incerta e pouco visível em áreas do trabalho social.

Para Offe (1989), foi possível subordinar a maior parte do trabalho exercido no setor de produção de bens industrializados a produtividade técnico-organizacional e da lucratividade econômica, no entanto, estes critérios perdem sua relativa clareza quando o trabalho se torna “reflexivo”, como acontece na maior parte do setor de serviços. Assim, a produção de bens e serviços ocorre, muitas vezes, “fora do modelo institucional do trabalho assalariado formal e contratual, isto é, em áreas onde os trabalhadores não são empregados, mas membros de famílias e unidades domésticas”, ou de uma economia subterrânea, semilegal ou criminosa (Ibid., p. 10).

Sader (2012) argumenta que os estudos sobre o mundo do trabalho perderam muita importância, justamente em um momento que deveriam exigir muito mais

investigação, porque as formas de exploração do trabalho tornaram-se muito mais complexas e diversificadas. Essa complexidade pode ser comprovada na própria escrita de Offe (1989) ao abordar as atividades de serviços:

[...] as atividades de serviços são diferentes em dois aspectos. Primeiro, em razão da heterogeneidade dos 'casos' que são processados no trabalho de serviços, e devido aos altos graus de incerteza a respeito de onde e quando eles ocorrem, uma função de produção técnica que correlacione *inputs* a *outputs*, frequentemente não pode ser fixada e utilizada como critério de controle do desempenho adequado do trabalho. Segundo, o trabalho em serviços difere do trabalho produtivo pela falta de um 'critério de eficiência econômica', claro e incontroverso, do qual possam ser estrategicamente derivados o tipo e a quantidade, o lugar e o ritmo de trabalho 'aconselháveis'. Este critério está ausente porque o resultado de inúmeros serviços públicos, assim como aqueles desempenhados por 'empregados' em firmas do setor privado, não é 'lucro' monetário, mas são 'utilidades' concretas; os serviços frequentemente contribuem para evitar perdas, cujo volume quantitativo não pode ser facilmente determinado, precisamente porque as perdas são evitadas (Ibid., p. 12, grifo do autor).

Prieb (2005, p. 198) avalia que, na atualidade ocorre “uma precarização do trabalho, que passa cada vez mais a conhecer o aumento da exploração facilmente verificada pela ascensão no mundo, tanto do trabalho parcial e temporário, como do informal”.

Nunca tanta gente viveu do seu trabalho, como nos dias de hoje, afirma Sader (2012), por mais heterogêneo que o trabalho seja, a maioria esmagadora da humanidade gasta grande parte do seu tempo de vida trabalhando. O trabalho humano é a atividade transversal que cruza países, classes, etnias, gêneros, idades e continua produzindo a riqueza.

Os estudos realizados por Offe (1989) e Sader (2012) sinalizam para a identificação da satisfação pessoal interligada a atividades não relacionadas ao trabalho. As pessoas ao serem questionadas sobre o que gostam de fazer, a resposta em geral é que gostariam de nada fazer, de não trabalhar. Gostam de beber, dormir, jogar futebol... Predominam as atividades que satisfaçam as necessidades biológicas – comuns aos homens e animais – como dormir, comer, ter relações sexuais, sobre aquelas peculiares ao ser humano (SADER, 2000).

Percebe-se que a satisfação pessoal contradiz, justamente, o que diferencia os seres humanos dos animais, que é a capacidade que tem de trabalhar, de mudar sua situação real, de transformar a natureza, elaborar projetos conscientes. De acordo com Sader (2000), a ideia de trabalho está desmoralizada, mas precisa ser recuperada, pois essa característica humana primordial perdeu seu valor porque o

trabalho é uma carga, instrumento pesado de vida e sobrevivência, enfim uma tortura, devido ao fato de ser realizado de forma alienada.

Está na essência do sistema capitalista a deterioração do trabalho. Nesse sistema, o trabalho não é algo criativo, livre, decidido pelos trabalhadores, de forma alguma. Percebe-se que este é um quadro que se reflete na classe docente: são muitas horas-aulas, várias turmas, conseqüentemente, inúmeros alunos, sem falar dos professores que precisam trabalhar em mais de uma escola. Como ter qualidade no trabalho desenvolvido desta forma? Como acompanhar a evolução de cada educando?

Nessas condições, o trabalhador não se realiza em seu trabalho, mas nega a si mesmo, alimenta um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolve livremente suas energias mentais e físicas, mas fica fisicamente exausto e mentalmente deprimido, assim, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho sente-se contrafeito (FREITAS, 2005).

As discussões sobre o trabalho requerem centralidade, sem deslocar por isso, as outras contradições, mas se articulando com elas. Somente assim, a grande luta contra a exploração do trabalho, a alienação do trabalho e da consciência humana, poderá avançar na luta pela emancipação humana (SADER, 2012).

Conforme Antunes (1999), quando a dupla dimensão do trabalho (concreto e abstrato) não é considerada, a luta concentra-se no tempo livre/liberado, na realização romântica do trabalho que avilta e do tempo (fora do trabalho) que liberta, desconsiderando a forma totalizante e abrangente do capital, que engloba desde a esfera da produção até o consumo, desde o plano da materialidade ao mundo das idealidades. No sistema de metabolismo social do capital, subordinam-se todas as funções reprodutivas sociais ao imperativo absoluto da expansão e reprodução do capital (MÉSZÁROS, 2007).

A possibilidade de existir um tempo livre diferente, ou "melhor", que possa "solucionar" ou "emancipar" o ser humano e que esteja ligado a um tempo de trabalho como o que hoje se apresenta na sociedade capitalista seria muito restrita. Nas palavras de Antunes (2001, p. 22), "não é possível compatibilizar trabalho assalariado, fetichizado e estranhado/alienado com tempo (verdadeiramente) livre". "Uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora dele".

Para Oliva-Augusto (2002), vive-se um paradoxo, por um lado, o necessário aumento do tempo livre, por outro, temos um tempo livre dominado pelo consumo e por ações de não constituições humanas. A autora destaca que a utilização do tempo livre com atividades prazerosas e significativas, vinculadas ao estudo, à arte ou ao artesanato, não é mais capaz de preencher as expectativas das pessoas, o que indicaria que a dimensão do consumo passou a ocupar todos os domínios.

Neste sentido, Thompsom (1998) também debate a questão do tempo livre, de forma a confrontá-lo com todo o aparato utilizado para que houvesse a mudança de representação em relação ao tempo de trabalho.

[...] que capacidade para a experiência terá as pessoas com esse tempo livre? Se mantivermos uma avaliação do tempo puritano, uma avaliação de mercadoria, a questão é como empregar este tempo, ou como será aproveitado pela indústria do entretenimento. Mas se a notação útil do emprego do tempo se torna compulsiva, as pessoas talvez tenham de reaprender algumas das artes de viver que foram perdidas na Revolução Industrial: como preencher os interstícios de seu dia com relações sociais e pessoais mais enriquecedoras e descompromissadas; como derrubar mais uma vez as barreiras entre o trabalho e a vida. Nasceria então uma nova dialética em que algumas das antigas energias e disciplinas migrariam para as nações em processo de industrialização recente, enquanto as antigas nações industrializadas procuram redescobrir modos de experiência esquecidos antes do início da história escrita (Ibid., p. 302).

Para Mészáros (2007, p. 34) o que está em jogo é o “*tempo de vida dos indivíduos* potencialmente *significativo*, emergente em seu vínculo próximo com o desenvolvimento produtivo da humanidade”, que pouco a pouco, através de uma contabilidade do tempo radicalmente alterada, “liberta os indivíduos dos constrangimentos brutos de sua remota existência, restrita à mera sobrevivência, e institui para eles o poder de fazer *escolhas genuínas*.”, voltadas ao desenvolvimento humano qualitativo.

Nesta dimensão, Antunes (2001, p. 20-25) elenca sete questões pontuais no trato da questão do trabalho e do tempo livre, que encadeiam a lógica desta discussão, a qual se apresentará de forma resumida:

- I. A redução da jornada ou do tempo semanal de trabalho (sem redução de salário) tem sido uma das mais importantes reivindicações do mundo do trabalho, desde o advento do capitalismo, condição preliminar para uma vida emancipada;
- II. Se essa proposta for concebida para além da esfera imediata, a redução da jornada de trabalho configura-se como um ponto de partida decisiva no universo

- da vida cotidiana, permitindo uma reflexão fundamental sobre o tempo de trabalho e o tempo da vida, contra algumas formas de opressão e exploração do trabalho e do tempo livre;
- III. Uma vida cheia de sentido fora do trabalho supõe uma vida dotada de sentido dentro do trabalho. Como o sistema global do capital dos nossos dias abrange também as esferas da vida fora do trabalho, a desfetichização da sociedade do consumo tem como condição imprescindível a desfetichização no modo de produção das coisas, o que torna a sua conquista muito mais difícil se não se inter-relaciona decisivamente a ação pelo tempo livre com a luta contra a lógica do capital e a vigência do trabalho abstrato. Do contrário, não tocaria os fundamentos do sistema capitalista;
 - IV. Uma vida cheia de sentido em todas as esferas do ser social somente poderá efetivar-se por meio da demolição das barreiras existentes entre tempo de trabalho e tempo de não trabalho, de modo que, a partir de uma atividade vital cheia de sentido, autodeterminada, para além da divisão hierárquica que subordina o trabalho ao capital hoje vigente e, portanto, sob bases inteiramente novas, possa se desenvolver uma nova sociabilidade, tecida e criada por indivíduos (homens e mulheres) sociais e livremente associados, em que ética, arte, filosofia, tempo verdadeiramente livre e ócio, em conformidade com as aspirações mais autênticas, suscitadas no interior da vida cotidiana, possibilitem as condições para a efetivação da identidade entre indivíduo e gênero humano, na multilateralidade de suas dimensões, em formas inteiramente novas de sociabilidade, em que liberdade e necessidade se realizem mutuamente;
 - V. Reduzir a jornada ou o tempo de trabalho para que não prolifere ainda mais a sociedade dos precarizados e dos desempregados. À justa consigna trabalhar menos para todos trabalharem, deve-se, entretanto, adicionar outra não menos decisiva: produzir o quê? E para quem?
 - VI. O direito ao trabalho é uma reivindicação necessária não porque se preze e se cultue o trabalho assalariado, heterodeterminado, estranhado e fetichizado, mas porque estar fora do trabalho, é estar desprovido completamente de instrumentos verdadeiros de seguridade social, uma desumanização ainda maior do que aquelas vivenciadas pela classe trabalhadora;
 - VII. Esta luta pelo direito ao trabalho em tempo reduzido e pela ampliação do tempo fora do trabalho - sem redução de salário, o que não quer dizer flexibilizar a

jornada, uma vez que esta se encontra em sintonia com a lógica do capital – deve estar intimamente articulada à luta contra o sistema de metabolismo social do capital que converte o “tempo livre” em tempo de consumo no qual o indivíduo é impelido a “capacitar-se” para melhor “competir” no mercado de trabalho, ou ainda a exaurir-se num consumo coisificado e fetichizado, inteiramente desprovido de sentido.

Desta forma, na sociedade capitalista, compreender como os trabalhadores experienciam o tempo de trabalho, como resistem a um tempo imposto, de que forma contestam-no, ou ainda, como esses tempos sociais relacionam-se, influenciam as experiências dos outros tempos, pode representar uma importante ferramenta para os estudos sobre trabalho docente.

Assim, entende-se que a discussão envolvendo a centralidade do trabalho, o domínio imposto pelo tempo de trabalho sobre os demais tempos sociais, configuram-se como espaço de análise, possibilitando considerar como os professores, neste particular, vivenciam, cotidianamente, esses diversos tempos.

CAPÍTULO 2

A NATUREZA E A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO TRABALHO DOCENTE

Este capítulo tem por objetivo discutir a constituição do trabalho docente, assim como, a natureza desse trabalho, tomando por base alguns aspectos históricos. O estudo envolve a compreensão de trabalho em suas diferentes nuances na sociedade capitalista, desenvolvido por Marx (1985), para que seja possível compreender o trabalho docente nesse contexto.

2.1 A constituição histórica do trabalho docente

A constituição histórica do trabalho dos professores percorre os meandros “entre o sacerdócio e o profissionalismo” (HYPÓLITO, 1997), isto porque, desde suas origens, os sujeitos que se ocupavam do ato de ensinar o faziam por vocação ou sacerdócio. Com o desenvolvimento da sociedade moderna, o magistério passou a constituir-se como um ofício em busca da profissionalização. Esta é uma tese que encontra bastante aceitação na literatura pertinente ao tema (OLIVEIRA, 2010c).

Segundo Krentz (1986), a origem da chamada vocação/sacerdócio do magistério, remonta ao século XVI, em que as escolas de ensino básico para a camada popular eram propriedade de igrejas e conventos, cujos professores eram do próprio clero, que objetivavam através do ensino, instrumentalizar para a leitura da escrita.

No momento em que a demanda aumentou, colaboradores leigos foram chamados para ensinar, mas “deveriam fazer previamente uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da igreja”. O termo professor origina-se desse contexto, “o que professa fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade” (Ibid., p. 13).

Para esse autor, a concepção do magistério como vocação reafirmou-se de duas maneiras:

[...] mais incisivamente por motivos políticos, a partir de 1848, quando se articulou, na Europa, especialmente, na Alemanha, uma reação contra o avanço do ideário liberal. As forças conservadoras, identificando a Revolução Francesa e o liberalismo como a origem e causa de todos os males, formaram uma frente político-religiosa, o Movimento da Restauração, e lutaram pela volta aos 'bons tempos' da Idade Média, com uma sociedade 'harmônica e justa'... Nesse projeto, uma figura vital foi a do professor, que se doava sacerdotalmente à missão de debelar as investidas do 'liberalismo satânico' (Ibid., p. 13).

A outra forma de afirmação, também decorrente da visão cristã, ocorreu "metafisicamente para grande parte da sociedade, entendendo-se que o magistério era 'por essência', uma vocação-sacerdócio [...]" (Ibid., p. 13).

Segundo Hypólito (1997) a visão de professor gerada e estimulada pela Igreja, contrapunha-se à concepção moderna liberal, baseada no profissionalismo, na laicidade, no espírito democrático e público da educação. "A concepção liberal atendeu a uma exigência do desenvolvimento da sociedade capitalista, urbana e industrial" (Ibid., p. 21) que impunha o atendimento educacional primário para parcelas cada vez maiores da população trabalhadora.

O referido autor demonstra, pautado em outros estudos históricos da constituição docente, a contradição que o professorado percorreu, no sentido de quanto mais próximo se encontrava da comunidade, mais distante estava de uma perspectiva profissional e, quanto mais os docentes se atrelam ao Estado empregador, mais se organizavam e buscavam um estatuto profissional, como "parte da consolidação do Estado e dos sistemas liberais de educação, vinculados às necessidades culturais do capitalismo" (Ibid., p. 25):

[...] como membro de uma comunidade (paroquial), influente e influenciado por esta, o professor detinha prestígio social, autonomia e controle sobre seu trabalho; estes vão sendo perdidos, quanto mais distanciada do controle comunitário e mais profissional vai se tornando sua função. Ou seja, à medida que a categoria profissional aumenta quantitativamente, tornando-se assalariada, empregada pelo Estado e tendo sua profissão regulamentada, reduz-se seu prestígio social, sua autonomia e o controle sobre seu próprio trabalho; reduz-se, também, o controle que a comunidade pode exercer sobre a educação de seus filhos (Ibid., p. 21).

E mais adiante afirma o autor, nesta linha de raciocínio, que o

Estado assume a responsabilidade de promover, organizar, manter e controlar o sistema público de ensino elementar; o Estado passa a regular

profissionalmente os docentes, tanto como empregador quanto como aquele que avoca para si o direito e a responsabilidade de formar os profissionais para o ensino primário (Escolas Normais) e legislar sobre a profissão [...] (Ibid., p. 28-29).

Concomitante a expansão da escola, ocorreu a feminização do magistério, ocupação que permitiria conciliar a vida profissional com as tarefas domésticas e familiares também.

[...] ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaía-se perante a nobreza do magistério. Além disso, a professora poderia organizar suas tarefas domésticas paralelamente com o exercício do magistério, pois segundo as regulamentações vigentes, só poderia dar aulas meio período. Isso facilitava os cuidados com o lar, marido e filhos, o que de outra forma inviabilizaria a saída da mulher para o mercado de trabalho (ALMEIDA, 1996, p. 74).

As possibilidades anunciadas na conciliação entre o trabalho das professoras e suas demais atividades de mulher, mãe, dona de casa, foram modificando-se na medida em que mudanças expressivas ocorriam na organização escolar nas primeiras décadas da república.

A criação dos grupos escolares - unidades escolares que reuniram classes isoladas, em geral multisseriadas, Com aulas ministradas por um único professor -, o surgimento de várias funções administrativas, hierarquização e controle do Estado sobre o trabalho escolar -, a fragmentação e divisão do trabalho docente - separação entre concepção e execução - e o incentivo aos institutos de formação de professores Escolas Normais e de preparação das novas funções (diretor, por exemplo) - são algumas das características gestadas nesse período (HYPÓLITO, 1996, p. 33).

Por volta dos anos 70, no período da ditadura civil militar, a Lei 5692/71 introduziu mudanças na carreira do magistério, assim como em todo o ensino, duplicando a jornada de trabalho da professora, entre outras alterações. Neste período,

[...] o professorado já se configurava como uma categoria social assalariada, quantitativamente muito numerosa, submetida a um processo de desvalorização profissional e de perda do prestígio social e a um arrocho salarial nunca antes imaginado; por tudo isso, no final dos anos 70, organizou-se em sindicatos para defender suas condições sociais e de trabalho. Esses sindicatos organizaram-se de forma muito semelhante às entidades sindicais de trabalhadores e distanciaram-se, como modelo organizativo, das formas de organização das corporações profissionais (HYPÓLITO, 1996, p. 84).

Kreuts (1986, p. 13) entende que a visão de magistério como vocação ainda se encontra largamente difundida em nossa sociedade e, em parte, também entre os próprios professores. Essa é uma situação que dificulta a existência de um “movimento mais forte e coerente de organização e pressão política da categoria, o que favorece a manipulação, a omissão e o autoritarismo do Poder Público na questão do ensino e do magistério”.

A título de exemplo, segue o relato de uma das professoras participantes da pesquisa se referindo a vocação pelo trabalho:

Ah, eu sempre fui apaixonada pra ser professora, desde pequenininha, assim, eu botava todas as bonecas em fila e dava aula para as bonecas. Eu morava pra fora, então os vizinhos eram longe, não tinha muito essa coisa de amizade de perto, mas eu sempre gostei muito de ensinar e eu me lembro, achava que ensinava alguma coisa, e eu me lembro que tinha uma vizinha muito próxima, e a minha mãe era professora, então a guriuzinha precisava de ajuda nos estudos, a guriuzinha ia lá pra casa e eu ajudava a fazer os temas e ela não era muita diferença minha, mas eu ajudava ela, então eu me achava o máximo, sempre quis (Professora A, p. 1).

O Professor D (p. 27-28) refere-se à transição vivida de uma perspectiva de vocação ao trabalho, para de exploração do mesmo:

[...] na televisão se falava muito, houve umas “batidas” em cima do professor: [...], “que o professor não estava preparado”, “que o professor que hoje está em sala de aula é o professor que não quer ser médico, que não quer ser dentista, que não tem condições, que são os que têm menos nota em vestibulares”, né? Que são os que estariam hoje em uma sala de aula trabalhando. E a gente sabe que não é bem assim, né? Porque a gente realmente tinha era uma vocação para estar trabalhando com os alunos. Talvez os mais novos hoje não sejam tanto assim. Mas a gente entende que pela dificuldade de enfrentar uma sala de aula, de enfrentar alunos... E a gente pergunta para os próprios alunos hoje: “quem aqui quer ser professor?” 90%, 98% não querem. Um ou outro levanta a mão pra dizer que quer ser professor. Porque ele olha para o lado e diz: “Quê? Eu vou enfrentar isso aqui como minha profissão? Eu não quero isso pra minha vida!” Então a gente tem que repensar muitas coisas. Aquelas pessoas que falam, achando que o professor leva uma vida glamourosa? Isso foi no passado! As filhas dos coronéis que iam pra fora, que vinham, daí montavam uma escolinha nas fazendas... Os alunos têm uma mudança muito grande hoje em dia. E as pessoas têm que reavaliarem isso. [...] há de um lado um empregador e tem um empregado. Só que aí é que a gente sente a diferença hoje, do professor, e da dificuldade. A gente sempre espera que o professor seja valorizado. A gente, nas campanhas políticas, a educação é prioridade. Mas a gente também nota que muitos já não tocam nesse assunto, né? Pra não dizer que é, porque não somos mais prioridade; a educação. Então a gente só nota assim, o quê a gente tá hoje... O professor virou a classe do proletariado. A gente vai trabalhar e render a mais-valia para o patrão. Nós estamos desse jeito... IDEB... Então as escolas realmente só têm que fazer com que exijam números, né? Percentuais de alunos que consigam atingir um determinado número... De alunos que passam, que têm uma nota maior. Porque a gente sabe que isso tudo, vem de uma interferência de fora, Banco Mundial e aquelas coisas todas.

A discussão em torno da profissão é complexa. Para Rodrigues (2012), existe profissionalismo quando um grupo ocupacional organizado adquire o poder de determinar quem é qualificado para exercer um tipo de atividade, impedindo outros de o fazerem, bem como, o poder de controlar os critérios de avaliação da qualidade do exercício profissional.

O estatuto de profissão relaciona-se com uma forma de regulação do trabalho e do emprego baseada na valorização de quatro princípios organizativos que, segundo Rodrigues (2012, p. 09) são: “certificação formal, por diplomas, do conhecimento científico e das competências específicas”, “autonomia de decisão sobre o tipo e a forma de realização do trabalho”, “autorregulação e fechamento no acesso ao mercado de trabalho” e “orientação da atividade para a resolução de problemas”.

A literatura sobre o estudo da profissão, de forma geral, perpassou a dicotomia entre o “tipo ideal” de “estatuto superior” dado a algumas profissões, oriundos da abordagem funcionalista e a abordagem interacionista, que pretendia “esclarecer a questão das condições e processos que permitem a algumas ocupações alcançar o estatuto de profissão” (Ibid., p. 14), para, durante os anos 1970 e 1980, centrarem-se em abordagens de crítica as profissões, baseadas na ideia de que o “profissionalismo é uma ideologia (JOHNSON, 1972) e a profissionalização um processo de fechamento de mercado e controle monopolista do trabalho (LARSON, 1977)” (Ibid., p. 17), com intuito de promover o autointeresse dos próprios profissionais, em termos de remuneração, estatuto e poder.

A partir destas teorias críticas sobre a profissão surgiram as análises em torno da desprofissionalização e proletarização, em função dos processos de mudanças nas condições de trabalho e de exercício profissional em contextos organizacionais.

Nos estudos relacionados ao trabalho docente, a discussão em torno da ameaça à proletarização foi demarcada pela perda do controle do professor, sobre o seu próprio processo de trabalho. As análises críticas que se produziram nesse contexto, tendem a interpretar as relações de trabalho na escola como uma reprodução das relações de trabalho fabril (OLIVEIRA, 2010). Desta forma, Enguita (1991) caracteriza essa tendência ao afirmar que,

As regulações que recaem sobre o docente não concernem somente ao quê ensinar, mas também, amiúde, a como ensinar. Em todo o caso, qualquer coisa não pode ser ensinada de qualquer maneira, de modo que, ao decidir um conteúdo, as autoridades escolares limitam também a gama de métodos

possíveis. Mas, além disso, sobretudo, as autoridades das escolas, podem impor aos educadores formas de organizar as turmas e outras atividades, procedimentos de avaliação, critérios de disciplina para os alunos, etc. O docente perde assim, também, e mesmo que só parcialmente, o controle sobre seu processo de trabalho (Ibid., 1991, p. 48).

Além desse fator, o autor menciona que contribuíram para a proletarização dos professores do ensino básico a expansão da cobertura escolar, a “tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da administração pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta” (Ibid., 1991, p. 49).

Para Oliveira (2010c), essas mudanças trouxeram novas normas de organização do ensino que tenderam à padronização de importantes processos, como o livro didático, as propostas curriculares centralizadas, as avaliações externas, entre outras. Esses procedimentos foram veementes criticados nessa abordagem por “revelar uma tendência crescente à massificação da educação, com prejuízos nas condições de trabalho para os professores, trazendo consigo processos de desqualificação e desvalorização do corpo docente” (Ibid., p. 21). Desta forma, a busca pela profissionalização tornar-se-á um verdadeiro instrumento de defesa contra o caráter normativo do Estado.

Neste sentido, depois dos anos 1990, estudos mais recentes sobre “profissão” demarcaram alterações no estudo das mesmas, principalmente, em relação ao “papel do Estado como independente nos processos de profissionalização” (RODRIGUES, 2012, p. 18) e de análises das “condições de preservação da autonomia profissional, como essencial à defesa do interesse público e à qualidade dos serviços profissionais, mais do que a crítica ao seu poder” (Ibid., p. 18).

Feldfeber e Imen (2003) afirmam que autonomia e profissionalização, junto às propostas de qualidade e equidade, foram os eixos que orientaram as políticas de reforma global do sistema educativo. Neste sentido, “os mecanismos de desqualificação efetiva do papel docente entram em contradição com um discurso profissionalizante que supõe certos níveis de autonomia no trabalho de ensinar” (Ibid., p. 171).

Entre esses mecanismos de desqualificação, se inscrevem

[...] a tendência a estabelecer sistemas de avaliação, o credenciamento e certificação da profissão no quadro das propostas de flexibilização trabalhista e salários sujeitos à avaliação do desempenho individual e dos resultados obtidos pelos alunos nas provas estandardizadas de medição da

qualidade. Outros dispositivos para a desqualificação do trabalho docente ocorrem com a imposição de novos currículos standardizados, assistindo-se um incremento da supervisão, da avaliação e do controle dos docentes por parte do Estado e à exigência de crescentes cargas de trabalho que, em muitos casos, excede o plano acadêmico (Ibid., p. 171).

O estatuto funcional dos professores como servidores públicos encaminha a discussão para a questão da natureza do trabalho docente, principalmente, pelo fato deste estudo ter como foco de sua análise os professores públicos municipais.

2.2 A natureza do trabalho docente

A partir da discussão realizada sobre o trabalho entendido como protoforma da atividade humana, cabe problematizarmos a natureza do trabalho docente. Destaca-se que na forma social capitalista, a concepção de trabalho se “ramifica” em conceitos mais específicos e complexos – dentre eles, trabalho concreto e abstrato (tratados anteriormente), material e imaterial, produtivo e improdutivo, manual e intelectual, entre outros – acerca dos quais não há unanimidade entre os autores que discutem esse assunto no âmbito do marxismo. Constituem categorias de difícil compreensão, pois se relacionam dialeticamente. Não se pretende aqui estudar cada uma delas, mas apontar aspectos relevantes para tratar a questão do trabalho docente.

Marx (2013) define a conceituação de trabalho produtivo, afirmando que,

A produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, ela é essencialmente produção de mais-valia. O operário não produz para si, mas para o capital. De modo que já não basta que ele, pura e simplesmente, produza. Ele tem de produzir mais-valia. Só é produtivo o operário que produz mais-valia para o capitalista ou que serve para a autovalorização do capital (Ibid., p. 158).

Marx analisa o trabalho produtivo sem fazer diferenciação entre trabalho intelectual e material, pois, do ponto de vista de sua análise, esta diferenciação entre a natureza do conteúdo e o resultado concreto/objetivo do trabalho em nada altera a relação social estabelecida,

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer

o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação (MARX, 1996a, p. 138).

Concorda-se com Gramsci (1988, p. 7) que não “existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”, embora determinadas funções sociais incidam graus diferentes de elaboração intelectual-cerebral e esforço muscular-nervoso.

Tumolo e Fontana (2008) realizaram um estudo sobre trabalho docente e capitalismo na produção acadêmica da década de 90, identificando quatro tipos de trabalho docente:

- 1º) O professor que ensina o seu filho a ler, ou seja, a docência como um processo simples de trabalho. Trata-se da produção de um valor de uso e não de uma mercadoria e, por isso, não há produção de valor e nem de mais-valia, o que caracteriza este professor como um trabalhador não produtivo.
- 2º) Um professor que ministra aulas particulares, ou seja, o professor que produz o ensino como um valor de troca, como uma mercadoria vendida. Embora produza valor, não produz mais-valia, uma vez que, sendo proprietário de meios de produção, não necessita vender sua força de trabalho e, por isso, não estabelece uma relação assalariada, constituindo-se também como um trabalhador não produtivo.
- 3º) O professor de escola pública, que, embora venda sua força de trabalho ao Estado, produz um valor de uso e não um valor de troca e, portanto, não produz valor e nem mais-valia. Como não estabelece a relação especificamente capitalista, não pode ser considerado um trabalhador produtivo.
- 4º) O professor que trabalha na rede privada de ensino, ou seja, o professor que vende sua força de trabalho ao proprietário da escola, produz uma mercadoria – ensino –, que pertence ao proprietário e que, ao fazê-lo, produz mais-valia e, conseqüentemente, capital, o que o caracteriza como um trabalhador produtivo.

Nesta lógica, se o trabalho do professor gera mais-valia, é considerado um trabalhador produtivo, porque é essa a noção de produtividade do trabalho que norteia o capital, mas, se este professor é um trabalhador assalariado cuja atividade é consumida apenas como valor de uso, como é o caso dos professores que se encontram a serviço do Estado, seu trabalho não seria produtivo, pois não produziria mais-valia.

É importante destacar, que mais de um tipo de trabalho dos citados acima podem ser realizados pelo mesmo professor, que pode ter sua carga de trabalho elevada para compensar a defasagem salarial, trabalhando ora em um tipo de instituição, ora em outra. A grande maioria dos professores é assalariada da rede pública de ensino, com contratações do tipo: Estatutária, feita por concurso público (o trabalhador torna-se efetivo no cargo se conseguir ser aprovado no estágio probatório, após três anos de trabalho); Celetista (regida pelas leis trabalhistas da CLT); e Temporária (o trabalhador supre temporariamente a falta de professores e não possui nenhum tipo de direito trabalhista).

Lessa (2007), ao tratar do conteúdo material da riqueza social, diz que a forma de riqueza da sociedade burguesa, o capital, possui uma peculiaridade fundamental: “possibilita à classe dominante se enriquecer tanto na exploração do trabalho como intercâmbio orgânico com a natureza, como também em outras atividades, como a do professor, que não realiza qualquer transformação da natureza” (Ibid., p. 164). Este fato faz com que uma análise mais superficial apenas consiga captar a identidade dos trabalhadores que, assalariados, produzem mais-valia para seus patrões. Esta verdade parcial corresponde ao fato de que, para o capitalista individual, pouca diferença faz se a sua mais-valia teve origem na "fábrica de ensinar" ou na "fábrica de salsichas".

Todavia, para esse autor, na vida cotidiana há uma diferença fundamental entre a produção de mais-valia na "fábrica de salsichas" e na "fábrica de ensinar". Em ambos os casos o que é produzido é mais-valia. No entanto, as funções sociais que são atendidas em cada caso fazem com que haja uma distinção entre o que foi produzido para que o capitalista extraísse mais-valia do trabalho abstrato do professor, e o que foi produzido para que a mais-valia fosse extraída do trabalho do operário da "fábrica de salsichas". Se os trabalhadores assalariados, funcionários públicos, como os professores, paralisam suas atividades, a ameaça à reprodução da sociedade é menos imediata do que quando os operários de uma refinaria de petróleo fazem o mesmo.

No caso do 'mestre-escola', ao término da aula [...] não resta nenhum novo 'conteúdo material' para permitir que um novo *quantum* de riqueza seja acrescido ao montante do 'capital social global' já existente. Exatamente o contrário ocorre com o trabalho proletário. Ao seu final resulta em um novo quantum de capital que se acumula em uma 'coisa' (*Ding*), 'meios de trabalho' ou 'meios de subsistência' [...] (LESSA, 2007, p. 169).

Concorda-se com a análise que Prieb e Carcanholo (2011, p. 159) realizam sobre trabalho produtivo ao referirem-se aos trabalhadores da educação pública gratuita como profissionais que “produzem valor e excedente-valor que não são pagos pelos que imediatamente usufruem que, se são trabalhadores, têm o valor da sua força de trabalho repostou ou ampliado”.

Para esses autores:

Não só o excedente, mas o próprio valor produzido pelos funcionários públicos reaparecerá nas mãos dos capitais que contratam os trabalhadores sem que lhes custe nada (salvo quando pagam impostos correspondentes). Se esses trabalhadores são produtivos, aquele valor e aquele excedente se transformam em mais lucros para o capital global. A atividade dos mencionados profissionais funcionários públicos é, então, duplamente produtiva; não só o excedente que produzem, mas todo o valor reaparece como lucro do capital. [...] Isso significa que o que interessa, no capitalismo concreto, não é somente a produção de mais-valia, mas ela e a do resto do excedente-valor apropriado pelo capital. Com isso, a categoria de trabalho produtivo se amplia. Não interessa tampouco, para a determinação de trabalho produtivo, o destino do produto desse trabalho: se consumo produtivo, improdutivo ou suntuário (Ibid., p. 159).

Para Braverman (2011) a educação tem forte impacto econômico imediato, não apenas o dilatamento do limite de escolaridade limita o aumento do desemprego reconhecido, como também fornece emprego para uma considerável massa de trabalhadores. Além desse fator, a educação tornou-se uma área imensamente lucrativa de acumulação do capital para a indústria de construção, para os fornecedores de todos os tipos, e para uma multidão de empresas subsidiárias.

Pode-se recorrer também à outra maneira de compreender o trabalho, a partir da concepção de “superexploração” da força de trabalho, desenvolvida por Marini (2010) para entender a especificidade do capitalismo dependente das sociedades periféricas (relação centro-periferia) como um desdobramento próprio da lógica de funcionamento da economia mundial. Refere-se a métodos de aplicação capitalistas que atuam de maneira conjunta para aumentar o volume total de lucro que obtém do trabalho, pela via da superexploração da força de trabalho.

Marini (2010, p. 125) salienta que, além da necessária observância dos mecanismos de “intensificação do trabalho”, “prolongação da jornada de trabalho” e “expropriação de parte do trabalho necessário ao operário para repor sua força de trabalho”,

[...] a característica essencial está dada pelo fato de que se nega ao trabalhador as condições necessárias para repor o desgaste de sua força de trabalho: nos dois primeiros casos, porque ele é obrigado a um dispêndio

de força de trabalho superior ao que deveria proporcionar normalmente, provocando-se assim seu esgotamento prematuro; no último porque se retira dele inclusive a possibilidade de consumir o estritamente indispensável para conservar sua força de trabalho em estado normal (Ibid., p. 126).

Para Carcanholo e Sabadini (2011, p. 141), essa ação faz referência a velhas práticas, como a diminuição dos salários reais e a remuneração abaixo do mínimo necessário à subsistência do trabalhador. “O próprio salário mínimo pago a boa parte dos trabalhadores de nossos países revela que o montante recebido por eles não é suficiente para proporcionar as condições adequadas de reprodução de sua força de trabalho”. Em síntese:

A superexploração justamente consiste nisso: em um pagamento de salário insuficiente para que o trabalhador ou trabalhadora e sua família consigam reproduzir adequadamente a sua força de trabalho. Isso significa que a superexploração consiste no pagamento aos trabalhadores de um salário inferior ao valor da sua força de trabalho (Ibid., p. 141).

Assim, numa sociedade em que o trabalhador, para suprir suas necessidades de primeira ordem, precisa se submeter a um trabalho abstrato cada vez mais intenso, sua vida social é degradada e precarizada. Todos os professores, independente da relação de produção que estabeleçam com o capital, ao realizarem seu trabalho concreto – o ensino –, estão passando por novas exigências no cotidiano escolar, provocadas pela reestruturação produtiva.

CAPÍTULO 3

NEOLIBERALISMO E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Este capítulo consiste no estudo das relações entre neoliberalismo, Estado e democracia na sociedade capitalista, suas articulações com o modelo de sociedade, com os poderes políticos, econômicos, sociais e ideológicos representados pelo Estado e pelas concepções presentes neste contexto. Para tanto, discute a relação entre neoliberalismo e sistema produtivo, suas consequências para o mundo do trabalho; produtividade e intensificação do trabalho; desarticulação do sistema de proteção; precariedade do trabalho e a consequente precariedade social e econômica.

Nesta conjuntura, o modo de produção capitalista, que tem como sustentáculo o plano político-ideológico oriundo das teses de Friedrich Hayek (1980) e Milton Friedman (1977), fundamenta-se, acima de tudo, na internacionalização do capital, na diminuição do papel do Estado e reconfiguração do mundo do trabalho.

Assim, a discussão sobre democracia também se faz imprescindível, considerando a realidade capitalista em que se insere, pois a democracia perde sua especificidade e torna-se forma de sustentação do arcabouço do capital. A democracia no capitalismo é aparente ou formal, uma unidade contraditória de avanço e recuo, tanto um aperfeiçoamento quanto uma desvalorização da democracia (WOOD, 2003).

Neste contexto, a reforma administrativa do Estado Brasileiro é abordada, visto que, sob a perspectiva gerencialista, o Estado descentraliza suas ações de modo geral, apesar da forte regulação. No caso específico da educação, passa a responsabilizar as instituições escolares pelo fracasso, recaindo, especialmente, no professor a culpa pelo quadro educacional do país.

3.1 Neoliberalismo e sistema produtivo

A compreensão do atual padrão de acumulação de capital, sobretudo, por intermédio da reestruturação produtiva e de suas respectivas transformações no

mundo do trabalho, tem sido o alvo de inúmeros estudiosos de diferentes áreas do conhecimento. Embora haja uma razoável produção teórica a respeito de tal matéria, é importante reconhecer que não só pela sua contemporaneidade, mas, principalmente, pelo seu alto grau de complexidade, ainda exige um contínuo esforço investigativo de apreensão deste fenômeno (POCHMANN, 2009).

O ponto de partida para abordar esta temática é a transição de uma sociedade baseada no modelo de produção de bens industriais em grande escala, chamada fordista/taylorista, para um modelo toyotista, que, por sua vez, produz bens imateriais em grande quantidade, como serviços, informação, estética, símbolos, valores. A forma política neoliberal, em que se inserem as novas revoluções tecnológicas e a reestruturação produtiva surge na tentativa de sair de uma crise provocada pelo esgotamento do Estado de Bem-Estar Social, conjugado ao padrão de acumulação fordista.

A transição do fordismo para a acumulação flexível foi realizada em etapas, por meio da rápida implementação de novas formas organizacionais e de novas tecnologias produtivas, tendo como objetivo a aceleração na produção e, conseqüentemente, no consumo. Foi através desse avanço da tecnologia e das ciências organizacionais que aprendemos a produzir cada vez mais, precisando cada vez menos do trabalho humano.

A aceleração do avanço tecnológico, da comunicação e da interdependência viabiliza um acesso maior às informações, processo característico da globalização, pelo qual há a circulação cada vez mais intensa e veloz de mercadorias, informações e moeda pelo mundo, sem falar do processo de globalização da miséria.

Nota-se uma ênfase nos valores e virtudes da instantaneidade, com capacidade de descartar valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego sob as mais diversas formas. A Internet é uma das responsáveis pela propagação e exigência desses novos valores.

Neste sentido, a automação, a robótica, a microeletrônica, enfim, a chamada revolução tecnológica tem um evidente significado emancipador, desde que não seja regida pela lógica destrutiva do sistema produtor de mercadorias, mas sim, pela produção de bens socialmente úteis e necessários (ANTUNES, 1999).

Há um exemplo clássico, muito interessante sobre o uso da tecnologia: quando surgiu a luz elétrica, qual foi o resultado mais importante da implantação dessa invenção? Mais bem-estar na casa das pessoas? Não. A

consequência imediata foi à introdução da jornada noturna de trabalho. Quem introduziu a jornada noturna de trabalho? Thomas Edison? A luz elétrica? Ou foi quem se apropriou da tecnologia, maximizou seus lucros e aumentou a exploração da força de trabalho? (SADER, 2000, p. 102).

O mesmo autor afirma que a tecnologia não define a relação social de maneira automática, mas há entre a tecnologia e seus resultados econômicos uma mediação que passa pela luta social, pela luta de classes. Braverman (2011, p. 82) chama a atenção ao afirmar que o taylorismo “pertence à cadeia de desenvolvimento dos métodos e organização do trabalho, e não ao desenvolvimento da tecnologia, no qual seu papel foi mínimo”.

Portanto, apodera-se da tecnologia quem tem mais força, mais capacidade para se apropriar das vantagens que ela proporciona. Então, a tecnologia não desemprega, a tecnologia possibilita que, em menos horas de trabalho, se produza a mesma mercadoria.

A tecnologia foi desenvolvida pela prática geral dos trabalhadores, pela reflexão feita sobre ela pelos trabalhadores, cientistas e intelectuais. Portanto, é um bem que pertence à humanidade.

No entanto, a ciência, na perspectiva capitalista, só pode se expandir até o limite que o capital lhe permite, porque a ciência não tem uma lógica própria e autônoma. A ciência não é determinismo científico, é expressão também de uma lógica societal, de relações sociais de produção.

Ninguém duvida de que a ciência é capaz de servir ao homem, mas, ao mesmo tempo, de que é um fato o uso dos seus resultados em detrimento da humanidade. Daí um grande problema social: orientar a revolução técnico-científica em benefício do desenvolvimento da civilização, aprender a dirigir o movimento do pensamento científico segundo os interesses humanos (KOPNIN, 1978, p. 19).

Nesta lógica, parte-se da consideração da contradição entre o desenvolvimento científico e tecnológico alcançado pela humanidade e o avanço avassalador da destruição das forças produtivas (trabalho, trabalhador e natureza); a produção e a circulação de bens, destacando aqui a ciência e a tecnologia. Estas últimas vêm sendo orientadas pelas relações imperialistas estabelecidas internacionalmente. Tais relações têm assegurado a manutenção das estruturas de poder, a manutenção de taxas de lucros, a manutenção da propriedade privada dos meios de produção.

Na última década, firmou-se como predominante a noção de que o toyotismo representaria, fundamentalmente, uma ruptura com o fordismo. As enormes plantas industriais, com milhares de operários, gigantescos estoques e que apostavam na ampliação dos mercados pela produção em massa estariam dando lugar à produção flexível do produto já vendido, às fábricas enxutas com poucos operários flexibilizados (LESSA, 2007).

De um lado, o trabalho maçante e monótono controlado pelas técnicas tayloristas, o operário-massa e a desqualificação profissional; de outro, o trabalho flexível, a requalificação pela fusão do trabalho manual com o intelectual. A linha de montagem teria sido substituída pela planta industrial flexível, regida pelo *just-in-time* (na hora certa); a cadeia de fornecedores do fordismo teria sido substituída por uma integração qualitativamente distinta entre a empresa-mãe e suas afiliadas, e assim por diante (LESSA, 2007).

Pode-se dizer que o fordismo prevaleceu em sua forma mais pura nas políticas do Estado de Bem Estar Social. O Estado de Bem-Estar Social, ou *Welfare State*, de acordo com Nosaki (2004), foi uma resposta dos países do capitalismo central, no contexto de reconstrução da Europa pós-Segunda Guerra Mundial, para tentar contornar/responder a crise dos anos de 1929, manifestada tanto no desemprego em massa, quanto na queda brutal das taxas de acumulação.

Neste contexto, a divisão do mundo em dois blocos, um capitalista e outro "comunista", auxiliou nesse processo de implantação, principalmente, pela preocupação com um possível avanço do "inimigo vermelho".

Teve como base econômica o keynesianismo, que previa determinada planificação econômica por parte do Estado, o qual agia, portanto, com uma pesada intervenção no processo econômico-social. Por outro lado, traduziu-se em políticas de assistências sociais, como a política de pleno emprego, a qual envolvia a sua estabilidade, seguro-desemprego, políticas de renda com ganhos de produtividade, previdência social, direito à educação, subsídio no transporte, assistência médica, habitação, entre outras.

Para Nosaki (2014), nos países periféricos, incluindo-se aí a América Latina, e entre eles o Brasil, o *Welfare State* não se consolidou, já que suas economias encontravam-se subordinadas ao capitalismo monopolista, ainda que tivessem um Estado com algum sistema de proteção social, a partir de Vargas.

Outras leituras são feitas sobre o *Welfare State* na realidade histórica brasileira, principalmente, objetivando atender a demanda por maior igualdade e segurança nas economias capitalistas, cuja interpretação remonta às políticas surgidas no Brasil, no início dos anos 1920, por se constituírem num esboço da formação do *Welfare State* brasileiro, cuja função

[...] era atuar como instrumento de controle dos movimentos de trabalhadores no país. Sua estratégia era antecipar algumas demandas, o que favorecia os grupos profissionais de maior influência política para, com isso, restringir a legitimidade das lideranças trabalhadoras nas reivindicações sociais e limitar a capacidade de mobilização dos trabalhadores (MEDEIROS, 2001, p. 9).

Draibe (1989, p. 8) afirma que a produção legislativa, referente ao período compreendido entre 1930 e 1943, foi fundamental para a

[...] criação dos institutos de aposentadorias e pensões, de um lado, e de outro, a relativa à legislação trabalhista, consolidada em 1943. Se essa é, de fato, a inovação mais importante, o período é também fértil em alterações nas áreas de política de saúde e de educação, onde se manifestam elevados graus de “nacionalização” das políticas sob a forma de centralização no Executivo Federal, de recursos e de instrumentos institucionais e administrativos e resguardos de algumas competências típicas da organização federativa do país.

Segundo Medeiros (2001), foi nesse período, a partir da Constituição de 1934 que o Brasil definiu e implementou as bases modernas de seu sistema de seguridade social, as quais permaneceram relativamente intactas até 1966, período esse que consolidou um *Welfare State* baseado em políticas, predominantemente, voltadas para trabalhadores urbanos, a fim de não ferir os interesses das oligarquias rurais que detinham forte poder político à época.

De acordo com esse autor, também foram regulamentados: o trabalho feminino, o de menores, a jornada de trabalho, férias, demissões e assuntos relevantes a acidentes de trabalho. Ocorreu a consagração e intervenção do Estado nos conflitos trabalhistas com a criação da Justiça do Trabalho e a regulamentação explícita das formas de negociação salarial e organização sindical. As políticas de saúde e educação foram centralizadas no Ministério dos Negócios de Educação e Saúde Pública, a Previdência Social foi estatizada.

Nos governos militares, a partir de 1964, perdeu-se o caráter nacionalista/populista que se mantinha desde o período getulista e o Estado assumiu duas linhas definidas, sendo a primeira, de caráter compensatório,

“constituída de políticas assistencialistas que buscavam minorar os impactos das desigualdades crescentes provocadas pela aceleração do desenvolvimento capitalista”. A segunda caracterizava-se pelo “caráter produtivista, formulava políticas sociais visando contribuir com o processo de crescimento econômico” (MEDEIROS, 2001, p. 18).

Neste modelo de Estado, o fordismo operou como um sistema de compromisso de regulação, baseado na premissa ilusória de que a crise do capital poderia ser efetiva e duradouramente controlada. O fordismo pode ser compreendido, fundamentalmente, como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo do século XX, e

[...] cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle do tempo e movimentos, pelo cronômetro fordista e produção em série taylorista; pela fragmentação das funções; pela separação entre a elaboração e a execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela construção e consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril (ANTUNES, 2005, p. 17).

Segundo Harvey (2007), a implantação geral do sistema fordista constituiu-se numa longa e complicada história; no entanto, simbolicamente, o mesmo surge em 1914, quando Henry Ford introduz seu dia de 8 horas, e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha de montagem de carros em Michigan. Harvey (2007) acredita que o que havia de especial em Ford (e que em última análise distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão de que produção em massa significava consumo de massa.

Para Braverman (2011), Taylor procedeu a um rigoroso controle e fixação de cada etapa do processo de trabalho, até mesmo no modo de execução, utilizando-se de procedimentos gerenciais, enquanto seus antecessores estabeleciam um controle apenas no sentido formal, baseado em reuniões, fixação de jornada de trabalho, execução de normas contra distrações, entre outros.

Portanto, o propósito de tal metodologia seria, unicamente, obter o máximo de um dia da força de trabalho. Taylor

[...] elevou o conceito de controle a um plano inteiramente novo quando asseverou como “uma necessidade absoluta para a gerência adequada [...] a imposição ao trabalhador da maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado. [...] A gerência insistia nele, só podia ser um empreendimento limitado e frustrado se deixasse ao trabalhador qualquer decisão sobre o trabalho. Seu ‘sistema’ era tão somente um meio para que a gerência

efetuasse o controle do modo concreto de execução de toda atividade no trabalho, desde a mais simples a mais complicada. Nesse sentido, ele foi o pioneiro de uma revolução muito maior na divisão do trabalho que qualquer outra havida” (Ibid., p. 86).

Essa forma produtiva, presente no tecido social, foi construindo uma cultura e um modo de vida, firmando um esforço coletivo para criar, com velocidade sem precedentes e com uma consciência de propósito sem igual na história, um novo tipo de homem e um novo tipo de trabalhador. Baseado em Gramsci, Harvey (2007, p. 121) destaca, que “os novos métodos de trabalho são inseparáveis de um modo específico de viver, pensar e sentir a vida ajustado à nova forma de trabalho e ao novo processo produtivo”.

Neste sentido, verificou a potencialização da exploração do trabalho nos países do capitalismo periférico, o que se fez, porém, sem o retorno das políticas assistencialistas aos trabalhadores. Assim, o fordismo, também conhecido pelo binômio taylorismo/fordismo, tornou-se, para além de um simples padrão de acumulação e de organização do trabalho, um modo social e cultural de vida, após a Segunda Guerra Mundial (ANTUNES, 1999).

Nosaki (2004) afirma que, sob o ponto de vista da organização do trabalho, o fordismo apoiou-se nos métodos gerenciais do taylorismo, a chamada “gerência científica” do trabalho. Esse conceito é fundamental na obra de Braverman (2011), pois representa a aplicação sistemática e intencional da ciência da produção, fazendo com que as empresas crescessem de forma expressiva. É a base com que o desenvolvimento do modo capitalista de produção estabelece a retirada do conhecimento que o operário tinha sobre a totalidade do processo de trabalho.

Desta forma, o taylorismo buscou a racionalização das operações efetuadas pelos operários, evitando desperdício de tempo e maximizando, pois, neste ponto, a mais-valia relativa. Assim, ainda na tradição taylorista, implantou o parcelamento das tarefas, a partir da limitação e repetição de gestos dos operários durante a jornada de trabalho.

Taylor ocupava-se dos fundamentos da organização dos processos de trabalho e do controle sobre ele. As escolas posteriores de Hugo Münsterberg, Elton Mayo e outros, ocupavam-se, sobretudo, com o ajustamento do trabalhador ao processo de produção em curso, na medida em que o processo era projetado pelo engenheiro industrial (BRAVERMAN, 2011, p. 83).

Cada operário tornou-se apenas responsável por uma parte da produção, que sofria uma decomposição de tarefas em gestos simples e mecanizados. Neste ponto, ocorreu à alienação do processo de trabalho, o que implicou em desqualificação através da perda da sua dimensão criativa e da visão de totalidade, com a crescente separação entre concepção e execução do trabalho. Esse é o ponto fulcral da gerência capitalista, a separação dos momentos de pensar e de concretizar o objeto a ser fabricado (BRAVERMAN, 2011).

No entanto, a organização do trabalho taylorista/fordista, ao mesmo tempo em que desqualificava o trabalhador pela divisão do trabalho, exigia, por outro lado, uma qualificação específica que a diferenciava de outras fábricas.

Apesar de todos os descontentamentos de um processo de modernização que prometia desenvolvimento e emancipação das necessidades, mas que, na verdade, promovia a destruição de culturas locais e muita opressão, o núcleo essencial do regime fordista manteve-se firme, ao menos até 1973, “quando a aguda recessão abalou o quadro de expansão e um processo de transição rápido, mas ainda não bem entendido, o regime de acumulação teve início” (HARVEY, 2007, p. 134).

De acordo com Tumolo (2002), apesar da divergência de posições entre os estudiosos do toyotismo⁹, existem dois pontos em comum: o marco principal das transformações foi a crise de 1973 e, outro foi o questionamento do esgotamento do modelo clássico taylorista/fordista de organização da produção.

Para Harvey (2007, p. 118),

[...] há duas amplas áreas de dificuldade num sistema econômico capitalista que têm de ser negociadas com sucesso para que esse sistema permaneça viável. A primeira advém das qualidades anárquicas dos mercados de fixação de preços e a segunda deriva da necessidade de exercer suficiente controle sobre o emprego da força de trabalho para garantir adição de valor na produção e, portanto, lucros positivos para o maior número possível de capitalistas.

Antunes (2005) salienta que, a acumulação flexível é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. A mesma se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual,

⁹ Segundo Tumolo (2002), o fenômeno do toyotismo recebe diferentes nomes, como, por exemplo: especialização flexível (para Piore e Sabel), neo ou pós-fordismo, modelo japonês, entre outros.

tanto entre os setores como entre regiões geográficas, criando um movimento no emprego, chamado de setor de serviços (HARVEY, 2007). Antunes (2005), ao tratar das experiências da acumulação flexível, diz que o toyotismo foi a que mais trouxe consequências, tanto pela revolução técnica que operou na indústria japonesa, quanto pela potencialidade de propagação que atinge em escala mundial.

Na década de 70, em meio ao enfrentamento da crise de capital, o modelo toyotista objetivava flexibilizar a produção, ou seja, produzir somente o necessário, reduzindo os estoques, produzindo em pequenos lotes, com a máxima qualidade, trocando a padronização pela diversificação e produtividade; implementar a automatização – um funcionário poderia manusear várias máquinas ao mesmo tempo, diminuindo os gastos com pessoal; e aplicar o *just in time*, sistema para detectar a demanda e produzir os bens, que só são produzidos após a venda, objetivando “o melhor aproveitamento possível do tempo de produção (incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade e o estoque)” (ANTUNES, 2005, p. 26).

Outro método que constitui a substância do modelo japonês é o *kanban* (etiqueta ou cartão) – técnica para programar a produção, que utiliza placas ou senhas para a reposição de preços e de mercadorias, mantém os estoques no mínimo, para repô-los de acordo com a demanda, de modo que o *just in time* se efetive.

O objetivo é ganhar tempo, ou eliminar o tempo ocioso e estabelecer o controle de qualidade total – todos os trabalhadores são responsáveis pela qualidade do produto e a mercadoria só é liberada para o mercado, após uma inspeção minuciosa de qualidade. Dessa lógica nasceram os certificados de qualidade, ou ISO.

As decorrências desse processo favoreceram o processo de flexibilização do trabalho que conduziu à desregulamentação de direitos sociais e trabalhistas: reduziu o quantitativo do operariado fabril, incrementou a terceirização e a subproletarização, estimulou o trabalho precário e parcial e ampliou o desemprego estrutural, entre outros danos trabalhistas.

As relações de trabalho também foram modificadas, pois o trabalhador deveria ser mais qualificado, participativo e polivalente, ou seja, deveria estar apto a trabalhar em mais de uma função.

O mercado de trabalho passa por mudanças radicais em razão do processo de acumulação flexível, com flutuações constantes, aumento da competição, redução do poder aquisitivo do trabalhador e enfraquecimento do poder sindical, que começa a atuar na defensiva em razão da grande quantidade de mão de obra excedente (desempregados ou subempregados, ou precarizados vinculados à economia informal) (ANTUNES, 2005, p. 16).

O processo de trabalho em curso no toyotismo apresenta uma base de sustentação ideológica que atinge não somente a objetividade – base material da classe operária –, mas também sua subjetividade – sua consciência de classe, sua organização e seus valores. O CCQs (Círculos de Controle de Qualidade) é um instrumento direto de propagação ideológica e de cooptação dos trabalhadores. Estabelece o “envolvimento cooptado”, em que a subsunção do trabalho ao capital é superior à existente nos processos de trabalho anteriores, fazendo do trabalhador o controlador de si mesmo. Nos CCQs a empresa é concebida como o prolongamento da casa e o debate estabelece-se, a fim de traçar metas e objetivos para que o trabalhador possa se destacar na empresa, como forma de amenizar os processos de luta da classe trabalhadora em seu campo de autonomia e independência de classe.

A política neoliberal, na qual se inserem as novas revoluções tecnológicas e a reestruturação produtiva, surge na tentativa de sair da crise dos anos 70, provocada pelo esgotamento do Estado de Bem-Estar Social, combinado ao padrão de acumulação fordista.

Segundo Anderson (1995), o neoliberalismo¹⁰ nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de

¹⁰ De acordo com Filgueiras (2005), faz-se necessário diferenciar, conceitualmente, “neoliberalismo”, “projeto neoliberal” e “modelo econômico neoliberal periférico”. O primeiro diz respeito à doutrina político-econômica mais geral, formulada, por Hayek e Friedman, entre outros – a partir da crítica ao Estado de Bem-Estar Social e ao socialismo e através de uma atualização regressiva do liberalismo (ANDERSON, 1995). O segundo se refere à forma como, concretamente, o neoliberalismo se expressou num programa político-econômico específico no Brasil, como resultado das disputas entre as distintas frações de classes da burguesia, e entre estas e as classes trabalhadoras. Por fim, o “modelo econômico neoliberal periférico” é resultado da forma como o “projeto neoliberal” se configurou, a partir da estrutura econômica anterior do país, que é diferente das dos demais países da América Latina, embora todos eles tenham em comum o caráter periférico e, portanto, subordinado ao imperialismo. Em suma, o “neoliberalismo” é uma doutrina geral, mas o “projeto neoliberal” e o “modelo econômico” a ele associado são mais ou menos diferenciados, de país para país, de acordo com as suas respectivas formações econômico-sociais anteriores.

bem-estar. Seu texto de origem é **O Caminho da Servidão**, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944.

Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. O alvo imediato de Hayek, naquele momento, era o Partido Trabalhista inglês, às vésperas da eleição geral de 1945 na Inglaterra, que este partido efetivamente venceria. A mensagem de Hayek é drástica: 'Apesar de suas boas intenções, a social-democracia moderada inglesa conduz ao mesmo desastre que o nazismo alemão – uma servidão moderna'. [...] Seu propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro. As condições para este trabalho não eram de todo favoráveis, uma vez que o capitalismo avançado estava entrando numa longa fase de auge sem precedentes – sua idade de ouro –, apresentando o crescimento mais rápido da história, durante as décadas de 50 e 60. Por esta razão, não pareciam muito verossímeis os avisos neoliberais dos perigos que representavam qualquer regulação do mercado por parte do Estado. A polêmica contra a regulação social, no entanto, tem uma repercussão um pouco maior. Hayek e seus companheiros argumentavam que o novo igualitarismo (muito relativo, bem entendido) deste período, promovido pelo Estado de bem-estar, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo – na realidade imprescindível em si –, pois disso precisavam as sociedades ocidentais (ANDERSON, 1995, p. 9).

A chegada da crise de 1973 – quando o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação – mudou todo o contexto existente. A partir daí, as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno. Afirmavam Hayek e seus companheiros que as raízes da crise estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse, cada vez mais os gastos sociais (ANDERSON, 1995).

Esses dois processos destruíram os níveis necessários de lucros das empresas e desencadearam processos inflacionários que não podiam deixar de terminar numa crise generalizada das economias de mercado. A saída, então, era clara: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso, seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa "natural" de

desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava redução de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas.

Em 1979, surgiu a oportunidade de aplicar “remédios” keynesianos às crises econômicas. Na Inglaterra, foi eleito o governo Thatcher, o primeiro regime de um país de capitalismo avançado, publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Um ano depois, em 1980, Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos.

A América Latina foi testemunha da primeira experiência neoliberal sistemática do mundo, o Chile, sob a ditadura de Pinochet. Foi o verdadeiro pioneiro do ciclo neoliberal da história contemporânea. O Chile de Pinochet começou seus programas de maneira dura: desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos. Tudo isso foi começado no Chile, quase um decênio antes de Thatcher, na Inglaterra.

No Brasil, teve início com o governo de Collor; depois Fernando Henrique Cardoso (FHC), Lula e Dilma Rousseff deram continuidade à implantação. A esse respeito, Filgueiras (2005) afirma que o processo de implantação e evolução do projeto neoliberal, no Brasil, passou por, pelo menos, três momentos distintos, desde o início da década de 1990, quais sejam: uma fase inicial, bastante turbulenta, de ruptura com o Modelo de Substituição das Importações (MSI) e implantação das primeiras ações concretas de natureza neoliberal (governo Collor); uma fase de ampliação e consolidação da nova ordem econômico-social neoliberal (primeiro governo FHC); e, por último, uma fase de aperfeiçoamento e ajuste do novo modelo, na qual se amplia e consolida a hegemonia do capital financeiro no interior do bloco dominante (segundo governo FHC, governo Lula e governo Dilma).

As consequências da implementação destas políticas econômico-sociais foram:

[...] o projeto liberal desde o início dos anos noventa pelo Governo Collor – e que foi aprofundado e aperfeiçoado no 1º Governo FHC –, resultou no aumento da dependência externa do país e no crescimento acelerado da dívida pública; na desnacionalização da estrutura produtiva e financeira; em taxas de crescimento diminutas, as menores da história econômica do Brasil; na precarização violenta do mercado de trabalho – com a elevação das taxas de desemprego e subemprego para níveis nunca antes atingidos,

a ampliação da informalidade e a redução dos rendimentos reais dos trabalhadores –; na manutenção do elevado grau de concentração da renda pessoal historicamente existente no país, além da redução da participação dos salários na renda nacional; na crise de energia e no aumento das tarifas públicas; e, por fim, na ampliação da pobreza e da insegurança em todos os âmbitos da vida social (Ibid., p. 15).

Surge, portanto, um fenômeno que tem sido denominado de “deslocamento, ou colonização, da política pela economia”:

[...] as relações sociais em geral, e as relações econômicas em particular, vêm passando por uma operação de despolíticação, na qual o social é substituído pelo econômico e o econômico pelo mercado. Operação essa que se constitui, no plano político-ideológico, na expressão maior da dominação do capital financeiro nessa época de ‘capitalismo turbinado’, que tem nos mercados financeiros, em particular o da dívida pública, o sujeito regulador da economia e, no limite, da própria sociedade. [Por isso], todos os dias, toma-se conhecimento, através da mídia, que, por algum motivo econômico e/ou político, ‘o mercado está nervoso ou calmo’, que ‘o mercado está eufórico ou deprimido’, que ‘o mercado está tenso ou relaxado’, que ‘o mercado está confiante ou desconfiado’, que ‘mercado respirou aliviado’ ou, ainda, pasmem, que ‘o mercado atropelou a Argentina’. Todas essas qualificações acabam transformando essa instituição, uma coisa criada pelos homens, em um sujeito; ao mesmo tempo em que transformam estes últimos em não sujeitos (coisas), que não podem contrariar, em hipótese alguma, a autoridade, os sentimentos, as vontades e os desejos do “mercado” – sob pena da situação econômico-político-social ficar ainda pior. Esse fetichismo, que é próprio das relações mercantis, mas que a globalização financeira ampliou ao limite chegou ao país no Governo Collor e criou raízes com a implementação do Plano Real em 1994. Este último, ao ampliar a abertura comercial e financeira da economia brasileira, ancorando a estabilidade da moeda no capital financeiro internacional, aprofundou dramaticamente a vulnerabilidade externa do país e fragilizou ainda mais as finanças públicas (Ibid., p. 34).

Desta forma, o projeto neoliberal, por meio do que se poderia chamar de um novo populismo regressivo, conseguiu também um

[...] apoio inorgânico e difuso em segmentos pauperizados e desorganizados das classes trabalhadoras, tendo por base a revolta desses setores contra o caráter historicamente excludente dos direitos sociais, os péssimos serviços públicos, o clientelismo, o nepotismo e o fisiologismo. Essa revolta foi direcionada pela ideologia burguesa contra o Estado e os servidores públicos – estes últimos identificados como um segmento social privilegiado. Com essa estratégia, o governo Lula tem mais capacidade do que o seu antecessor para aprofundar esse populismo regressivo, indispondo os trabalhadores muito pobres contra os direitos sociais dos trabalhadores formalizados, em razão de suas origens populares e também em função da redução, ou mesmo extinção, da antiga resistência parlamentar feita pelos partidos de esquerda (Ibid., p. 45-46).

Esta análise nos interessa, dado que, inúmeras vezes nos deparamos com discursos, veiculados pela mídia, que desqualificam as reivindicações por melhores condições de trabalho e salário feitas pela categoria dos professores. Pode-se citar,

por exemplo, a repercussão que teve a não implantação do piso salarial dos professores, especialmente aqui no RS, onde a discussão foi mais expressiva, pelo fato de a governadora do Estado, na época, ter sido a principal responsável por tentar, através da justiça, vetar o projeto por inconstitucionalidade.

As mudanças do modelo taylorista/fordista ao da acumulação flexível ou toyotismo, demandaram, no campo da formação humana, uma requalificação do trabalhador. Para Gaudêncio Frigotto (1995), trata-se da existência de um Neocapital Humano, sob a forma da *Sociedade do Conhecimento*, agora ajustado sob outras bases.

Com base em Nosaki (2004), três dimensões do novo modelo de formação se destacam: A partir do avanço da informatização do processo produtivo, o trabalhador passa a executar tarefas fundamentalmente gerenciais, o que demanda uma formação flexível, abstrata e polivalente. Tais respostas seriam balizadas por um modelo de competências do novo trabalhador, a partir de atributos cognitivos, atitudinais e valorativos, tais como: abstração, raciocínio lógico, facilidade de trabalho em equipe, comunicabilidade, iniciativa, resolução de problemas, decisão, criatividade, responsabilidade pessoal sob a produção, atenção, autonomia, disciplina, conhecimentos gerais e técnico-tecnológicos, entre outros (FRIGOTTO, 1998).

A segunda dimensão da formação do novo trabalhador tem como objetivo fornecer condições para que ele se mantenha empregado. Como destaca Gentili (1998), a Teoria do Capital Humano modificou alguns de seus componentes centrais na década de 60, no que concerne ao que o autor denominou de promessa integradora da escolaridade, assumindo o contexto contemporâneo de precarização do trabalho, portanto, partindo da premissa de que educar para o emprego implicava, também, educar para o desemprego. Surgia, neste contexto, a ideologia da empregabilidade, cuja defesa é de que não se trata de falta de emprego, mas de falta de atributos – competências – do trabalhador para ocupar postos junto ao mercado de trabalho.

Por último, outra dimensão da formação do novo trabalhador envolve a competência de criar para si o seu próprio ofício. Neste ponto caracteriza-se a ideologia do empreendedorismo. Se por um lado, no setor produtivo, a polivalência e a flexibilidade tornam-se chaves para a requalificação do trabalho, por outro, estendem a noção de competências para o setor de serviços. Todos concorrem a

um sistema de certificações e, tendo em vista a crise estrutural do trabalho abstrato, instauram-se as ideologias da empregabilidade e do empreendedorismo, ou seja, não se trataria de falta de empregos, mas de falta de condições de se empregar, ou de se criar novos ofícios.

De acordo com Zanella (2006), embora este novo método do trabalho venha com uma aparência de participação, trabalho em equipe, necessidade de pensar, iniciativa, etc., ele esconde o trabalho repetitivo, ultrassimplificado, desmotivante, embrutecedor. Os trabalhadores são envolvidos e cooptados para fazer, decidir e pensar para o capital. O trabalhador “deve pensar e agir para o capital, para a produtividade, sob a aparência da eliminação efetiva do fosso existente entre elaboração e execução no processo de trabalho” (ANTUNES, 1999, p. 34). “A alienação do trabalho não é eliminada, mas ampliada. Agora, além de o capital explorar o “fazer”, explora também o “pensar”, de modo que a decisão sobre o que e como produzir pertence ao capital, além do produto final” (ZANELLA, 2006, p. 217).

Talvez uma das principais mudanças que esteja ocorrendo no interior do processo de trabalho seja a ampliação do trabalho intelectual. Em virtude da revolução informacional aplicada ao processo produtivo, constata-se que não bastam apenas conhecimentos práticos imediatos para dar conta das novas necessidades (ZANELLA, 2006). Contraditoriamente, existem estudos no Brasil que argumentam que, ao invés de uma complexificação das tarefas que exigem um operário mais hábil e com mais conhecimentos, o efeito das novas tecnologias e formas de organização do trabalho seria justamente o inverso: uma desqualificação do trabalho (LESSA, 2007).

Essas conclusões também estão sendo evidenciadas no que diz respeito ao trabalho docente. Portanto, concordamos com Lessa (2007), para quem o capitalismo continua sendo capaz de “revolucionar” a vida cotidiana, a começar pela produção do “conteúdo material da riqueza social” até os complexos ideológicos mais elevados (arte, filosofia, religião, etc.). Contudo, a substância dessa capacidade de “revolucionar” o mundo ganhou uma qualidade alienante, historicamente inédita. O que muda, pois, de forma significativa, não é a essência, mas o caráter “destrutivo” (de produtos, de energia, de recursos naturais, de força de trabalho – de humanidade, enfim) do modo de produção capitalista.

3.2 Consequências do neoliberalismo para o mundo do trabalho

Alguns estudos têm demonstrado as grandes consequências do neoliberalismo para o mundo do trabalho. Longe de querer esgotar a temática, o intuito desta seção é pontuar alguns aspectos importantes e que encontram ressonância com os dados da presente pesquisa.

A lacuna aberta, derivada do sistema econômico na sua inter-relação com a organização política, permite assinalar, segundo Castel (2010, p. 31) o lugar do “social” no centro das questões, principalmente, por se desdobrar neste “entre-dois, restaurar ou estabelecer laços que não obedecem nem a uma lógica estritamente econômica nem a uma jurisdição estritamente política”.

Rizek (2010, p. 12) ressalta o trato da questão das “metamorfozes da questão social” provocada pelo modelo neoliberal, as quais não dizem respeito apenas a quem de “um modo ou de outro, (o sujeito) foi atingido pelas novas formas do desemprego ou de precarização, aos novos inúteis do mundo, aos inimpregáveis, aos que se localizam nas margens da sociedade salarial”. O aspecto central da discussão está nas relações salariais e sociais, isto é, “a própria natureza dos laços e vínculos que constituem o seu núcleo”.

Não se trata, portanto, de dar conta somente dos “processos de ‘exclusão’, nem tampouco, de examinar a tragédia dos excluídos”, mas também o que acontece com os que “permanecem no interior das ‘zonas’ de coesão social ou nas ‘zonas de integração’ em seu frágil equilíbrio, constituídas, a partir do vínculo entre as relações de trabalho e as formas de sociabilidade” (Ibid., p. 12).

3.2.1 Produtividade e intensificação do trabalho

Um dos impactos evidenciados na atualidade sobre o trabalho humano refere-se à produtividade e intensificação do trabalho. Para a compreensão dos efeitos da produtividade e intensificação do trabalho, o enfoque concentra-se na definição do termo e suas peculiaridades, para depois evidenciar as consequências para o

mundo do trabalho. O trato dessa temática apoia-se no autor Dal Rosso (2008), por sua inegável contribuição no estudo da intensificação do trabalho.

As noções de produtividade e intensidade são diferentes, possuem conteúdos distintos, sendo que a intensidade “desvela o engajamento dos trabalhadores significando que eles produzem mais trabalho, ou trabalho de qualidade superior, em um mesmo período de tempo considerado” e a “noção de produtividade restringem-se ao efeito das transformações tecnológicas” (Ibid. p. 29).

Desta forma, quando os “resultados que decorrem de avanços efetuados tão somente nos meios materiais com os quais o trabalho é realizado”, é chamado de aumento da produtividade. Quando os “avanços tecnológicos – ou mesmo em sua ausência – exigem maior envolvimento e desgaste do trabalhador, denominamos esse componente social de elevação da intensidade” (Ibid., p. 25-26).

Ao debater a questão da intensificação do trabalho, exclusivamente, leva-se em consideração a pessoa do trabalhador ou coletivo de trabalhadores. Não se trata de analisar outros componentes do processo de trabalho que têm capacidade de alterar os resultados, tais como as condições tecnológicas e desempenhos de máquinas (DAL ROSSO, 2008).

Sempre que falamos em intensidade do trabalho partimos da análise de quem trabalha, isto é, do trabalhador. Dele é exigido algo a mais, um empenho maior, seja física, seja intelectual, seja psicologicamente, ou alguma combinação desses três elementos (Ibid., p. 20).

A intensidade tem a ver com a maneira como é realizado o ato de trabalhar, refere-se ao “grau de dispêndio de energias realizado pelos trabalhadores na atividade concreta” (Ibid., p. 20), **“quanto maior é a intensidade, mais trabalho é produzido no mesmo período de tempo determinado”** (Ibid., p. 21, grifos nossos).

Uma atividade concreta demanda em medida variável o concurso de todas as capacidades do trabalhador, ainda que a atividade faça uso mais focalizado, esta do esforço físico, aquela do cognitivo e uma terceira do afetivo. É o trabalhador em sua totalidade de pessoa humana que desenvolve a atividade, não apenas o trabalhador enquanto parte da força física, capacidade intelectual ou emocional. A intensidade é, portanto, mais que esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida ou os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização. Além do envolvimento pessoal, o trabalhador faz uso de relações estabelecidas com outros sujeitos trabalhadores sem os quais o trabalho se tornaria inviável (Ibid., p. 21).

Outra questão refere-se aos resultados deste trabalho, a distinção entre materialidade e imaterialidade,

Falamos de intensificação quando os resultados são quantitativa ou qualitativamente superiores, razão pela qual se exige um consumo maior de energias do trabalhador. Há intensificação do trabalho quando se verifica maior gasto de energias do trabalhador no exercício de suas atividades cotidianas. Quando se trata de trabalho físico, os resultados aparecem em medidas tais como maior número de veículos montados por dia, por pessoa etc. Quando o trabalho não é físico, mas de tipo intelectual como no caso do pesquisador, ou emocional como o que ocorre com o educador e a enfermeira, os resultados podem ser encontrados na melhoria da qualidade mais do que na quantidade de pessoas atendidas (Ibid., p. 21).

Para o capitalismo contemporâneo, o que importa são os resultados desse trabalho. A elevação da intensidade do trabalho cotidiano constitui uma força fundamental e promotora de crescimento econômico. Neste particular, o interesse reside em apontar que a intensidade não se limita aos setores industriais, estende-se aos serviços, quer sejam públicos ou privados, e seus efeitos são devastadores para a saúde, tanto no aspecto físico, emocional ou mental.

O que há de novo é que a intensificação do trabalho no momento atual varre e transforma o trabalho contemporâneo “com mil exigências de velocidade, agilidade, ritmo, polivalência, versatilidade, flexibilidade, acúmulo de tarefas e busca incessante de mais resultados” (Ibid., p. 43), sendo considerado por Dal Rosso (2008) como um processo gradual e irreversível de difusão da intensidade do trabalho.

Neste patamar, as fronteiras do tempo passam a ser mais difusas e o tempo de trabalho invade o tempo livre afetando sobremaneira a vida individual e coletiva. Conforme esse autor (2008, p. 71), “O tempo livre, o tempo de não trabalho, passa a ser engolido pelo trabalho”.

3.2.2 Processo de desmantelamento do sistema de proteção

A questão da proteção social é muito evidenciada por Castel (2010), e seu desmantelamento uma das consequências do neoliberalismo. Ao mesmo tempo em que o autor considera o Estado como o principal suporte da proteção social e provedor da mesma, o que estabelece uma relação de dependência estrita entre os

indivíduos e o Estado, também conserva os perigos contidos nessa inter-relação, pois se o Estado se retira dessa responsabilidade, “é o próprio vínculo social que corre o risco de se decompor”.

Desta forma, o indivíduo encontra-se “em contato imediato com a lógica da sociedade salarial entregue a si mesma que dissolveu, juntamente com as solidariedades concretas, os grandes atores coletivos, cujo antagonismo cimentava a unidade da sociedade” (Ibid., p. 509).

A seguridade social é a garantia dada a cada homem de que, em qualquer circunstância, poderá assegurar, em condições satisfatórias, sua subsistência e a das pessoas sob sua responsabilidade. O desemprego para Castel (2010) é o “calcanhar de Aquiles” do Estado Social nos anos de crescimento.

Para esse autor (Ibid., p. 92), estar protegido do ponto de vista social, ou seja, dispor de direitos e condições mínimas para ter independência, é condição para construir uma “sociedade de semelhantes: um tipo de formação social no meio da qual ninguém é excluído”.

Percebe-se na realidade brasileira, a crise do sistema de Previdência Social que vem impondo reestruturações, com perda de garantias e direitos já constituídos, para dar conta dos *déficits* financeiros.

Segundo Castel (2010, p. 35),

Estamos, sem dúvida, diante de uma bifurcação: aceitar uma sociedade inteiramente submetida às exigências da economia ou construir uma figura do Estado social a altura dos novos desafios. A aceitação da primeira parte da alternativa não pode ser excluída. Mas, poderia custar o desmoronamento da sociedade salarial, isto é, desta montagem inédita de trabalho e de proteções que teve tanta dificuldade para se impor.

Assim, o Poder Público passa a constituir-se na única instância capaz de impor um mínimo de coesão à sociedade,

O que a incerteza dos tempos parece exigir não é menos Estado – salvo se entregar completamente às ‘leis’ do mercado. Também não é, sem dúvida, mais Estado – salvo para querer reconstruir a força o edifício do início da década de 70, definitivamente minado pela decomposição dos antigos coletivos e pelo crescimento do individualismo de massa. O recurso é um Estado estrategista que estenda amplamente suas intervenções para acompanhar esse processo de individualização, desarmar seus pontos de tensão, evitar suas rupturas e reconciliar os que aquém da linha de flutuação. Um Estado até mesmo protetor porque, numa sociedade hiperdiversificada e corroída pelo individualismo negativo, não *há coesão social sem proteção social* (Ibid., p. 610, grifos do autor).

A realidade desse dismantelamento pode ser evidenciada na vida dos servidores do Município de Santa Maria/RS, um exemplo disso é a questão do Plano de Assistência à Saúde, vinculado a uma prestadora de serviço privada de saúde, em que o percentual para o pagamento do plano é tão alto que os funcionários que recebem salários menores não estão conseguindo pagá-lo e, conseqüentemente, encontram-se sem cobertura médica e hospitalar.

3.2.3 A instalação da precariedade

No âmbito da investigação sociológica, Sá (2013, p. 91) esclarece que a origem do termo remonta o final dos anos 70, associado à sociologia da família e da pobreza. “A precariedade econômica e social vai fazer parte do cotidiano de certas famílias, nas quais pelo menos um elemento (o pai ou a mãe) tem um trabalho regular”. Desta forma, estas famílias não fazem parte do “grupo dos ‘excluídos’ que constitui a maior clientela da assistência social”.

A autora destaca que esse alargamento de fronteiras da noção de “precariedade”, provoca o afastamento do entendimento do termo, conforme suas origens,

[...] – famílias pobres com trabalho à mercê de riscos sociais –, e se aproxima da ideia dos “empregos sem estatuto” (emprego incerto, com menos regalias sociais), surge um conjunto de autores que analisa o fenômeno da precariedade laboral na sociedade atual e, numa postura pessimista, alerta para os seus aspectos negativos: tal é o caso, por exemplo, de Castel (1995), que refere à desestabilização geral da sociedade. Trata-se aqui de uma precarização mais larga que tem a ver com “o esboroamento da condição salarial”, afetando também os trabalhadores com estatuto estável [...] (Ibid., p. 2).

Um dos aspectos que mais chama atenção na precarização social e do trabalho é a abrangência dessa situação para os trabalhadores estáveis, não se constituindo apenas dos excluídos. Isto representa a fragilização e a vulnerabilidade dos trabalhadores empregados, atingindo o setor público, setor reconhecido socialmente como “protegido” (HIRATA, 2011, p. 20).

Para Hirata (2011) no quadro brasileiro, mesmo para o trabalhador estável, com emprego regular e com contrato por tempo indeterminado, pode encontrar-se

em situação de precariedade, sendo que os critérios para esta análise abrangem além da falta de proteção social e de direitos associados ao emprego, os baixos salários ou o número excessivo de horas de trabalho.

Sá (2013, p. 91) adverte para a dificuldade em encontrar uma definição comum e rigorosa de “trabalho precário”, mas tende-se a associá-lo a quatro características: “i) Insegurança no emprego; ii) Perda de regalias sociais; iii) Salários baixos; iv) Descontinuidade nos tempos de trabalho”.

De acordo com Evans (2011), o “atual ‘precariado’ não resulta simplesmente das aberrações políticas do neoliberalismo, mas é parte fundamental da própria dinâmica econômica e política da modernidade capitalista”. Assim, para Castel (2010, p. 526), a precarização do trabalho percorre os empregos estáveis há muito tempo, mas no atual contexto caracteriza-se como “um processo central, comandado pelas novas exigências tecnológico-econômicas da evolução do capitalismo moderno”.

3.3 A relação entre neoliberalismo, estado e democracia

A inter-relação proposta nesta seção entre neoliberalismo, Estado e democracia, objetiva demonstrar como o aparato conceitual de dignidade humana e liberdade individual, proposta na origem histórica e econômica da neoliberalização, incorporou a tal ponto como certo e livre de questionamentos perante a sociedade, proliferando de modo abrangente o cenário mundial. Apontam-se as contradições entre o discurso e a prática neoliberal. Este discurso perpassa a implantação e consolidação das reformas educacionais promovidas, a partir da década de 1990.

O papel do Estado foi fundamental para a implementação das políticas educacionais. É importante evidenciar o “aparente paradoxo” de não intervenção do Estado, pois a ortodoxia necessita do Estado para a prática de suas políticas, assim como, também depende do mesmo para alterações, de forma que intervenha menos na economia (EVANS, 1998).

A democracia é apresentada não como um conceito matriz, mas como uma forma funcional de governo para a implementação de políticas neoliberais através do Estado. Sua operacionalização é discutida a partir do conceito de democracia de

procedimentos, no sentido de demonstrar que foram em governos legitimados pelo povo que ocorreram as mudanças neoliberais mais profundas.

Harvey (2008) afirma que o neoliberalismo poderia ser caracterizado como

[...] em primeiro lugar uma teoria de práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor alcançado pela liberação de liberdades empreendedoras individuais e capacidades dentro de uma estrutura institucional caracterizada por fortes direitos de propriedade privada, mercados livres e livre comércio (Ibid., s/p).

Conforme o autor, o Estado tem o papel de criar e preservar uma estrutura institucional apropriada para essas práticas, garantindo assim, a qualidade e a integridade do dinheiro. Desta forma, deve “estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento adequado dos mercados” (Ibid., s/p).

Na obra ***Neoliberalismo, história e implicações***, Harvey discorre sobre como os ideais políticos, fundamentado sobre dois valores centrais - a dignidade humana e liberdade individual - tornaram-se um hegemônico modo de discurso baseado em “valores centrais da civilização”, que estavam na época ameaçados pelo fascismo, pelas ditaduras e pelo comunismo, como também por todas as formas de intervenção do Estado que substituíssem os julgamentos de indivíduos dotados de livre escolha por juízos coletivos.

Assim, a constituição de um consenso sobre a livre escolha, segundo Harvey, ocorreu através de:

[...] poderosas influências ideológicas que circularam através de corporações, mídia e numerosas instituições que constituem a sociedade civil, tais como: universidades, escolas, igrejas e associações profissionais. A ‘longa marcha’ das ideias neoliberais através destas instituições que Hayek tinha previsto em 1947, a organização de *think-tanks*, a captura de certos segmentos da mídia e a conversão de muitos intelectuais ao modo neoliberal de pensar criou um clima de opinião em apoio ao neoliberalismo como exclusivo garantidor da liberdade. Estes movimentos foram depois consolidados através da captura de partidos políticos e, por último, do poder do estado (HARVEY, 2008, s/p).

O “Consenso de Washington” representou o “Agora somos todos neoliberais” (Ibid., s/p), pois com a crise iniciada na década de 1970, os Partidos comunistas e socialistas ganhavam terreno, ameaçavam as elites econômicas e classes dirigentes em todo o mundo. A explicação-padrão para a neoliberalização girava em tono do

excesso de intervencionismo estatal e relações de corrupção entre o Estado e os homens de negócio.

Para Harvey (2008) as intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) deviam ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado, possivelmente, não possuía informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício.

Neste sentido, que Evans (1998, p. 55) anuncia que “as relações de troca entre governantes e aqueles que lhes dão apoio é a essência da ação do Estado”. Para sobreviver, as autoridades precisam de suporte político e aqueles que prestam tal apoio devem receber incentivos suficientes para evitar um possível apoio a outros candidatos potenciais aos cargos de governo, por meio de empréstimos, empregos, contratos ou prestação de serviços, “ou usar sua autoridade para criar regras que privilegiem grupos favorecidos, restringindo a capacidade operacional das forças do mercado”.

A busca de privilégios, que Evans (2008, p. 56) chamava de “corrupção”, sempre foi uma faceta conhecida da forma de operação dos Estados do Terceiro Mundo. Não há dúvida que alguns “Estados consomem os recursos que extraem, encorajam os atores privados a trocarem suas atividades produtivas pelo rentismo improdutivo e falham em prover os bens coletivos”.

A implementação prática das proposições políticas neoliberais, quando da liberalização, da privatização e outras políticas associadas a essas perspectivas, contou com os dirigentes governamentais que formaram o núcleo do “time de mudanças” que tornou possível as transformações (Ibid., p. 60).

Para a consolidação desses processos, a democracia procedimental (estrutura formal de legitimação do poder), presidiu ao processo de transformações políticas e institucionais, através do qual a burguesia modificou e, do seu próprio “ponto de vista racionalizou, a estrutura social e política que precedeu à sua ascensão: o método democrático foi à arma política dessa reconstrução” (SHUMPETER, 1984).

Nesta perspectiva, Schumpeter (1984) esclarece que, a mesma é um mecanismo para escolher e autorizar governos, por meio da existência de grupos que competem pela governança, associados em partidos políticos e escolhidos pelo

voto. O chamado *governo pelo povo* é uma ficção; o que existe, na verdade, é o *governo aprovado pelo povo*. “O povo como tal nunca pode realmente governar ou dirigir” (Ibid., p. 308-309). O autor assinala também que a função daqueles que votam é a de escolher homens que decidirão quais são os problemas políticos e como resolvê-los. Trata-se da participação “voltada à tomada de decisões de poder, por meio de representantes escolhidos pelo sistema eleitoral” (Ibid., p. 338), ou seja, “a livre competição pelo voto livre” (Ibid., p. 328).

Com esses argumentos, para Schumpeter (1984, p. 328) a democracia significa um “sistema institucional, para a tomada de decisões políticas, no qual o indivíduo adquire o poder de decidir mediante uma luta competitiva pelos votos do eleitor”. Diante disso, justifica a existência de um aparato governamental capaz de neutralizar as demandas da vontade política pela estabilização da “vontade geral” através do aparelho de Estado.

A partir dessa ideia, Wood (2006, p. 45) afirma que a própria democracia, no sentido literal de “governo do povo”, não possui, necessariamente, o mesmo significado para todos.

A sociedade precisa ter presente que o sistema capitalista apresenta, como esfera da liberdade, o descomprometimento do Estado com os interesses sociais em nome de um maior espaço que assume duas formas principais relacionadas: por um lado, a minimização para o público, e por outro, a ampliação para o setor privado, o que, de acordo com a autora,

[...] pode designar a própria multiplicidade contra as coerções do Estado e da economia capitalista; ou, o que é mais comum, ele pode englobar a “economia” numa esfera maior de instituições e relações não estatais. Nos dois casos, a ênfase está na pluralidade das relações e práticas sociais, entre as quais a economia capitalista é apenas uma entre muitas (WOOD, 2003, p. 208).

Tal situação se configura como específica do capitalismo, uma totalidade sistêmica dentro da qual se situam todas as outras instituições. A democracia no capitalismo é aparente ou formal, uma unidade contraditória de avanço e recuo, tanto um aperfeiçoamento quanto uma desvalorização da democracia (WOOD, 2003).

Com Wood (2003) entende-se, portanto, que a democracia existente no capitalismo, impede a emancipação humana. Este impedimento se deve ao fato de a democracia dar a “propriedade privada e a seus donos o poder de comando sobre

as pessoas e sua vida diária, um poder reforçado pelo Estado, mas isento de responsabilidade, que teria feito à inveja de muitos Estados tirânicos do passado” (Ibid., p. 218).

A democracia pode expressar um sentido social mais profundo, relacionado com “demos”, o povo comum, desafiando a dominação de classe dos ricos. Esse “governo do povo” ou poder popular é o que a palavra democracia significa literalmente (Ibid., p. 45). Essa autora esclarece a expressão - poder popular – ao afirmar que:

Não existe um capitalismo governado pelo poder popular no qual o desejo das pessoas seja privilegiado aos dos imperativos do ganho e da acumulação e, no qual, os requisitos da maximização do benefício não ditem as condições mais básicas de vida. O capitalismo é estruturalmente antitético em relação à democracia, em princípio, pela razão histórica mais óbvia: não existiu nunca uma sociedade capitalista na qual não tenha sido atribuído à riqueza um acesso privilegiado ao poder. Capitalismo e democracia são incompatíveis também e, principalmente, porque a existência do capitalismo depende da sujeição aos ditames da acumulação capitalista e às “leis” do mercado das condições de vida mais básicas e dos requisitos de reprodução social mais elementar, e esta é uma condição irredutível. Isso significa que o capitalismo necessariamente situa cada vez mais esferas da vida cotidiana fora do parâmetro no qual a democracia deve prestar conta de seus atos e assumir responsabilidades. Toda prática humana que possa ser convertida em mercadoria deixa de ser acessível ao poder democrático. Isso quer dizer que a democratização deve ir da mão da “desmercantilização”. Mas desmercantilização por definição significa o final do capitalismo (Ibid., p. 3).

Dessa forma, sua definição de democracia se aproxima da ideia de “desafio ao governo de classe”, evidenciando que “o capitalismo é, na essência, incompatível com a democracia” (Ibid., p. 3). Sobre isso, a autora justifica: “[...] é incompatível não apenas no caráter óbvio de que o capitalismo representa o governo de classe pelo capital, mas também no sentido de que o capitalismo limita o poder do ‘povo’ entendido no estrito significado político” (Ibid., p. 3).

3.4 A Reforma do estado brasileiro: o estado gerencial

O Estado gerencial foi instituído no Brasil durante os anos 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso. A crise do nacional-desenvolvimentismo e as críticas ao patrimonialismo e autoritarismo do Estado brasileiro estimularam a

manifestação de um consenso político de caráter liberal, alicerçado na articulação das estratégias de desenvolvimento dependente e às táticas neoliberais de estabilização econômica e administrativas dominantes no cenário das reformas orientadas para o mercado.

A primeira reforma implantada no Estado brasileiro foi a burocrática em 1936, na Era Vargas. Na época, essa reforma constitui-se um avanço significativo para a “implementação de uma administração pública formal, baseada em princípios racional-burocráticos, os quais se contrapunham ao patrimonialismo, ao clientelismo, ao nepotismo, vícios estes que ainda persistem e que precisam ser extirpados” (BRASIL; MARE, 1995, p. 6).

De acordo com Bresser-Pereira (1996), a atual reforma, pautada na proposta de administração pública gerencial, surge como uma resposta à grande crise do Estado dos anos 80 e à globalização da economia, fenômenos esses que estabeleceram uma redefinição das funções do Estado e da sua burocracia. O entendimento era que a burocracia estava limitada a padrões hierárquicos rígidos e concentrava-se no controle dos processos e não dos resultados, revelando-se lenta e ineficiente para a magnitude e a complexidade dos desafios que o País passou a enfrentar diante da globalização econômica (BRASIL; MARE, 1995, p. 6).

Assim, “antes da integração mundial dos mercados e dos sistemas produtivos, os Estados podiam ter como um de seus objetivos fundamentais proteger as respectivas economias da competição internacional” (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 05). Após a globalização conduzir a redefinição das funções do Estado, as possibilidades do mesmo continuar a exercer esse papel diminuíram muito, tornando-se um facilitador para que a economia nacional se torne internacionalmente competitiva.

A reforma de Estado surge então, em uma conjuntura de minimização do seu papel intervencionista no que diz respeito às políticas sociais, e redução ou desmantelamento das instituições e do movimento sindical. Essa concepção que permeia as relações entre o Estado e a sociedade se apresenta como uma possibilidade de desenvolvimento econômico, de modernização e racionalização, criando uma ideia de bom uso do dinheiro público, superação do desemprego e de contenção da hiperinflação.

Ao mesmo tempo em que,

A regulação e a intervenção continuam necessárias, na educação, na saúde, na cultura, no desenvolvimento tecnológico, nos investimentos em infraestrutura - uma intervenção que não apenas compense os desequilíbrios distributivos provocados pelo mercado globalizado, mas principalmente que capacite os agentes econômicos a competir a nível mundial. A diferença entre uma proposta de reforma neoliberal e uma social democrática está no fato de que o objetivo da primeira é retirar o Estado da economia, enquanto que o da segunda é aumentar a governança do Estado, é dar ao Estado meios financeiros e administrativos para que ele possa intervir efetivamente sempre que o mercado não tiver condições de coordenar adequadamente a economia (Ibid., p. 06).

Estas ações são lançadas como necessárias ao desenvolvimento do capital. Nesse sentido, o Estado brasileiro em harmonia com as determinações do liberalismo econômico, na intensificação da privatização da esfera pública, investe nas mudanças da legislação trabalhista e previdenciária e na desregulamentação econômica.

Assim, essa reforma que se encontra em curso até o momento atual, atendeu às exigências dos organismos internacionais como o BIRD e o BID para a concessão de novos empréstimos, condição indispensável para a consecução das políticas de ajuste fiscal propostas pelo governo conforme identificaram (SPINK, 2001).

Antunes (2008, p. 105) assegura que durante o período de “desertificação neoliberal”, nos anos 1990, ocorreu não apenas uma “pragmática desenhada” pelo Consenso de Washington, mas uma significativa reestruturação produtiva. Neste contexto, a reforma concebida no país acompanhou as reestruturações implementadas na esfera produtiva, no mercado mundial, as quais promoveram uma guinada nas relações entre capital e trabalho, que foram pactuadas neste período.

Neste sentido, a reforma gerencialista atingiu de forma significativa os serviços públicos, como saúde, educação, energia, previdência que passaram por um processo de reestruturação, subordinando-se à lógica da “mercadorização”, afetando, sobremaneira, os trabalhadores do serviço público e privado (ANTUNES, 2008, p. 107).

Percebe-se com isso, que uma nova forma de administração pública instalou-se e a sua justificativa articula-se às mudanças nos arranjos inter e intraorganizacionais das instituições do aparelho estatal brasileiro, como apregoado no documento: *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (BRASIL; MARE,

1995), elaborado, na época, pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE).

Por meio do referido documento, cujos princípios continuam orientando a ação reformadora do governo, procurou-se definir as instituições e estabelecer as diretrizes para a implantação de uma administração pública brasileira constituindo-se nas bases da reforma administrativa de 1995. É preciso, entretanto, não confundir a Reforma Gerencial de 1995 com a emenda constitucional, apresentada pelo governo no mesmo ano, que ficou chamada de “reforma administrativa”, pois toda reforma do Estado implica reforma institucional, que provoca mudanças substantivas nas estruturas legal e organizacional e nas políticas públicas (BRESSER-PEREIRA, 2000a, p. 12).

Com a administração gerencial instala-se no Brasil, portanto, a:

Orientação da ação do Estado para o cidadão-usuário de seus serviços; ênfase no controle de resultados através dos contratos de gestão; fortalecimento e autonomia da burocracia no core das atividades típicas de Estado, em seu papel político e técnico de participar, junto com os políticos e a sociedade, da formulação e gestão de políticas públicas; separação entre as secretarias formuladoras de políticas e as unidades executoras dessas políticas, e contratualização da relação entre elas, baseada no desempenho de resultados; adoção cumulativa de três formas de controle sobre as unidades executoras de políticas públicas: controle social direto (através da transparência das informações, e da participação em conselhos); controle hierárquico gerencial sobre resultados (através do contrato de gestão); controle pela competição administrada, via formação de quase-mercados (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 42).

Nessa perspectiva, o Estado foi afastado do cenário, passando a servir apenas quando o capital dele se beneficiou, ou seja, o Estado continuou atuando no interesse das frações do capital que constituem os grupos dirigentes das sociedades capitalistas. Este período passou a ter ainda como característica “uma ofensiva generalizada do capital e do Estado contra a classe trabalhadora e contra as condições vigentes durante a fase de apogeu do fordismo” (ANTUNES, 2003, p. 32). Como resultado, na visão de Mézsáros,

[...] tivemos que experimentar o começo da legislação antitrabalho pelos governos trabalhistas e a metamorfose dos partidos socialdemocratas - que até então, ainda alegavam ao menos alguma lealdade à classe trabalhadora - em organizações políticas - liberal- burguesas (MÉZSÁROS, 2009, p. 778).

O período histórico marcado pelo modelo hegemônico neoliberal representa não apenas “uma radical mudança na correlação de forças entre as classes

fundamentais, mas, na forma da hegemonia, o que, por sua vez, requer que as forças antissistêmicas alterem igualmente sua forma de acumular forças para derrotá-lo” (SADER, 2001, p. 132).

No entender do governo, por seu turno, o Estado deixa de ser um obstáculo à retomada do desenvolvimento econômico e adquire o equilíbrio das contas nos Estados e Municípios (BRASIL; MARE, 1995), neste processo a privatização apresenta-se como uma saída para a organização administrativa neoliberal. Para a população dependente do Estado, ele perde a sua função social.

CAPÍTULO 4

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE

Este capítulo tem por propósito analisar as implicações das mudanças promovidas pelas recentes políticas públicas para a educação básica no trabalho do professor municipal de Santa Maria/RS, bem como, compreender como os professores percebem, ocupam e estabelecem relações entre o tempo de trabalho e os demais tempos da vida. Desse modo, busca compreender o significado do trabalho docente na correlação com os demais tempos da vida do professor e analisar como os professores ocupam, percebem, atuam e estabelecem relações entre seus tempos de não-trabalho e de trabalho.

4.1 A reforma educacional dos anos 1990 e as políticas educacionais para a educação básica

A ideologia e dominação capitalista produziram consequências intensas para a educação e a escola pública, assim como, para o trabalho dos professores. Este processo, no contexto da globalização, vem acompanhado de toda uma retórica neoliberal e neoconservadora, como asseguram Frigotto (1995a; 1995b) e Gentili e Silva (1994).

No caso do Brasil, embora a ofensiva conservadora neoliberal esteja associada aos projetos educacionais que começaram a ser implantados no país, especialmente, a partir da ditadura civil militar, na década de 1960, muitas reflexões têm sido realizadas. Entretanto, parece que tais consequências e impactos foram gradativamente naturalizados.

No que diz respeito aos efeitos sobre a vida das pessoas e, especialmente, no processo formativo, os autores Libâneo e Oliveira (1998, p. 598-599), compreendem que:

A importância que adquirem, nessa nova realidade mundial, a ciência e a inovação tecnológica têm levado os estudiosos a denominarem a sociedade de hoje, *sociedade do conhecimento*, *sociedade técnico-informacional* ou *sociedade tecnológica*. Isso significa que o conhecimento, o saber e a ciência adquirem um papel muito mais destacado que anteriormente. Hoje, as pessoas aprendem na fábrica, na televisão, na rua, nos centros de informação, nos vídeos, no computador e, cada vez mais, vão se ampliando os espaços de aprendizagem.

Assim, a educação passa a ser temática, extremamente relevante e necessária para atender às prerrogativas do mercado.

A educação e conhecimento passam a ser do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, ao aumento do potencial científico e tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial que se quer livre e globalizado pelos defensores do neoliberalismo. Torna-se clara, portanto, a conexão estabelecida entre educação/conhecimento e desenvolvimento/desempenho econômico. A educação é, portanto, um problema econômico na visão neoliberal, já que é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento (Ibid., p. 602).

Instalam-se, desta forma, os processos de reestruturação educacional, propostos pelas políticas neoliberais e passam a exercer um impacto sobre a educação e sobre o trabalho docente. Com efeito, são estas políticas de reestruturação educativas que determinam as políticas educacionais e, conforme sublinha Gentili (1996, p. 24),

As políticas educacionais implementadas pelas administrações neoliberais permitem reconhecer uma série de regularidades que, para além das especificidades locais, caracterizam e unificam as estratégias de reforma escolar, levadas a cabo por esses governos. Poderíamos dizer que existe um *consenso estratégico* entre políticos, tecnocratas e intelectuais conservadores sobre como e com que receitas enfrentarem a crise educacional. Obviamente, tal consenso decorre da formulação de um diagnóstico comum (a partir do qual é possível *explicar e descrever* os motivos que originam a crise) e, ao mesmo tempo, de uma identificação também comum sobre os supostos responsáveis por essa crise. A experiência internacional parece indicar a existência de um *Consenso de Washington*, também no plano das políticas de reforma educacional. Na construção desse consenso desempenham um papel central as agências internacionais, em especial, o Banco Mundial e, mais recentemente, uma série de intelectuais transnacionalizados (*os experts*) que, assumindo um papel pretensamente evangelizador, percorrem o mundo vendendo seus *papers* pré-fabricados a quem mais lhes oferecer (grifo do autor).

Libâneo e Oliveira (1998, p. 604) fazem a seguinte afirmação, que transcrevemos integralmente, fundamentando seu discurso nos aspectos que

caracterizam e revelam a escola como um negócio, uma empresa, que se rege pela lógica do mercado:

a) adoção de mecanismos de flexibilização e diversificação dos sistemas de ensino nas escolas; b) atenção à eficiência, à qualidade, ao desempenho e às necessidades básicas de aprendizagem; c) avaliação constante dos resultados/desempenho obtidos pelos alunos que comprovam a atuação eficaz e de qualidade do trabalho desenvolvida na escola; d) o estabelecimento de *rankings* dos sistemas de ensino e das escolas públicas ou privadas que são classificadas ou desclassificadas, criação de condições para que se possa aumentar a competição entre as escolas e encorajar os pais a participarem da vida escolar e fazer escolha entre escolas; e) ênfase na gestão e na organização escolar mediante a adoção de programas gerenciais de qualidade total; f) valorização de algumas disciplinas: matemática e ciências naturais, devido à competitividade tecnológica mundial que tende a privilegiar tais disciplinas; g) estabelecimento de formas “inovadoras” de treinamento de professores como, por exemplo, educação a distância; h) descentralização administrativa e do financiamento, bem como, do repasse de recursos em conformidade com a avaliação do desempenho; i) valorização da iniciativa privada e do estabelecimento de parcerias com o empresariado; j) o repasse de funções do Estado para a comunidade (pais) e para as empresas.

A reforma educacional, que se iniciou no Brasil nos anos de 1990, buscou atender exatamente a estes pressupostos, e partiu da elaboração do Plano Decenal de Educação (previsto para vigorar de 1993 a 2003). Este plano derivou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Outros eventos e seus respectivos documentos passaram a indicar a necessária reforma educacional brasileira para atender ao mercado. Percebe-se, nesse movimento, a influência de organismos internacionais na proposição política para a educação nacional.

Para Torres (1996), o Banco Mundial destaca-se entre as várias agências ao apresentar uma proposta articulada em relação à educação nos países em desenvolvimento que abrange “das macropolíticas até a sala de aula” (p. 126).

Tais políticas vieram justificadas por um sentido, por vezes satisfatório, do princípio da equidade como se este fosse substituto do da igualdade. Desse quadro, é possível depreender que as políticas focalizadas propiciaram a emergência de programas e ações orientadas pelo governo federal aos estados e municípios, dentre eles: a disseminação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) pelo FUNDESCOLA, a criação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e a implementação de uma política de avaliação fortemente centralizada, em detrimento de um sistema que propiciasse a colaboração recíproca entre os entes federados.

É possível identificar nas reformas brasileiras uma nova regulação das políticas educacionais. De acordo com Oliveira (2005), muitos são os fatores que indicam isso, entre os quais é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que foi ampliado, de modo a atender não apenas o Ensino Fundamental, mas a Educação Básica em todas as suas modalidades – FUNDEB, Lei n.11.494/07.

Isso representou uma mudança, tanto na composição e distribuição dos recursos em educação, quanto na abertura para o atendimento do ensino médio, da educação infantil e da educação de jovens e adultos (EJA); no entanto, essa abertura não significou aumento de recursos. Salienta-se que a LDBEN (Lei n. 9.394/96), por recomendações da própria UNESCO, ampliou a duração do Ensino Fundamental, o que foi efetivado com a aprovação da Lei n. 11.274/06, pela qual o ensino fundamental obrigatório passou de oito para nove anos, iniciando-se aos 6 anos de idade. E a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, como, por exemplo, a avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional de Cursos (ENADE), mais conhecido como Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além da Prova Brasil para o Ensino Fundamental.

Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que altera a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que se assentam nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência, eficiência, competitividade e flexibilidade.

Para Barreto e Leher (2003, p. 40), nessa lógica, tudo que é flexibilizado é considerado bom para a educação. Em vez de escolas estatais, presas a regulamentos, normas, carreiras, o melhor é “aproximá-las” da comunidade, permitindo-lhes gozar de maior “autonomia”. Para esses autores “não foi por um descuido que a LDBEN/96 inverteu os termos da Constituição: “a educação é dever da família e do Estado”, fazendo com que a família venha antes do Estado e o privado antecipe o público”.

Pereira (2007) explicita que

Preconizadas pela legislação, estas propostas se inserem no espírito privatista e descentralizador do Estado, do que resulta um espaço público comunitário permitindo uma maior participação dos indivíduos, [...] o que não se constitui numa benesse do capital, mas ao contrário, numa estratégia de sua própria sobrevivência. São as consequências dos novos tempos de economia globalizada, pela qual as contradições inerentes ao próprio sistema capitalista permitem que estruturas centralizadas percam espaço para as decisões locais colocando novos desafios para a sociedade. Como modelo político-administrativo a descentralização é concebida como a redistribuição de poder entre instâncias governamentais, entre poderes estatais, entre o Estado e a sociedade – redistribuição de competências, de recursos, de encargos originários dos organismos centrais, o que implica em uma redivisão do trabalho entre diferentes instâncias do sistema (Ibid., p. 17).

Evangelista e Shiroma (2007) ressaltam que a política educacional é tomada como solução para assegurar o acesso de todos à sociedade do conhecimento e da informação, aparentemente tomadas como sinônimos. Trata-se da administração da pobreza e, também, aqui a Educação é chamada a atuar, mas de modo descentralizado e autônomo, isto é, a pobreza é um problema do povo e este deve resolvê-lo por conta própria. O papel dos organismos internacionais e do Estado está mais na indução e articulação de políticas do que no seu financiamento e na sua execução (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Baseando-se em Popkewitz, Maués (2008) afirma que as reformas educacionais contemporâneas colocam ênfase em três aspectos: a descentralização dos sistemas de ensino com maior autonomia para as escolas, a necessidade de o professor tornar-se um profissional reflexivo e a importância de a prática pedagógica centrar-se nos processos de aprendizagem do aluno.

Pereira (2007) enfatiza que a descentralização é uma característica do Estado mínimo, o sustentáculo das leis de mercado, mas garantido na sua base por um Estado forte que intervenha nos desvios do processo, evidenciando as contradições entre o poder global e o local.

Desse modo, a descentralização de poder e competências são entendidas como um processo de transferência total ou parcial de funções das organizações burocráticas públicas estatais para as instituições sociais, quadro no qual se inserem as políticas educativas que, sob as teses de descentralização e autonomia, fazem da organização da educação uma tarefa complexa para o que a comunidade escolar deve estar atenta no sentido de ocupar o espaço local, de modo a fazer da escola um espaço de cidadania a serviço dos interesses sociais.

De acordo com Maués (2008), há que se observar que os chamados projetos conservadores, acusados de se alinharem com as políticas neoliberais do estado, apresentam aspectos contraditórios. Ao mesmo tempo em que defendem o processo de descentralização, desenvolvem políticas centralizadoras, como a imposição de currículos nacionais e de sistemas nacionais de avaliação que limitam a real autonomia das escolas.

Efetivamente, a descentralização tem se configurado uma estratégia adequada aos interesses do Estado. “São as contradições inerentes ao próprio modelo neoliberal, visto que, o poder local constituiu-se, por um lado, num processo de descentralização de poder e, por outro, este mesmo espaço garante o individualismo privatista e anti-Estado”. Isto revela um Estado mínimo para os interesses sociais junto a um Estado forte para introduzir ‘pelo alto’ as reformas pró-mercado na sociedade, o que reforça as contradições das próprias políticas educacionais, pelo que se criam novas formas de controle e regulação estatal em vista de um ‘modelo de mercado’ (PEREIRA, 2007, p. 19).

Isto posto, afirma-se que:

Esta é uma característica das políticas educacionais colocando em xeque o próprio espaço concedido pela Constituição de 1988 de descentralização e democratização da gestão, visto a parafernália de uma legislação centralizadora, o que encaminha a discussão sobre descentralização para o aspecto da desconcentração que, conforme Cassassus (1995) representa a perspectiva ou política que tem como finalidade transferir o espaço de decisão do nível central para as unidades executoras. Com isto, se reproduz a organização taylorista de divisão do trabalho: decide-se no “alto” e executa-se na “base”. Trata-se de uma divisão do trabalho, agora sob uma nova ótica: transferência de autoridade para níveis inferiores numa mesma organização mantendo, portanto, a subordinação entre centro e periferia nos sistemas (PEREIRA, 2007, p. 24).

Percebe-se que a escola e a educação no capitalismo implicam a compreensão de que as relações capitalistas de produção sejam perpetuadas sob condições democráticas, isto é, que a exploração pode ser mantida com o consentimento dos explorados.

Na formulação gramsciana, de acordo com Filgueiras (2005), a classe ou fração de classe hegemônica é aquela que ocupa/exerce o lugar/função mais estratégico(a) e decisivo(a) no modo de acumulação num determinado período histórico e, a partir de seus interesses específicos – econômicos e políticos –, consegue compatibilizar os interesses das demais frações do capital, de forma que a sua dominação seja aceita (consentida) por estas últimas. Quando a fração de

classe hegemônica consegue também expressar e articular os interesses das frações de classes subalternas, essa hegemonia se estabelece sobre o conjunto da sociedade, obtendo-se, assim, um consenso. Segundo Gramsci, quando isso ocorre, o grupo social hegemônico afirma sua capacidade de liderança e direção política, intelectual e moral.

Nesta ótica, Oliveira (2005) afirma que, na realidade, aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou, o que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar.

Sendo assim, amplia-se o campo de compreensão sobre o trabalho docente e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. Esse trabalho não pode mais ser definido apenas como atividade em sala de aula, pois agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação, entre outros aspectos (OLIVEIRA, 2005), assim como atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participar em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007). Neste aspecto, há urgência dos docentes em compreender as políticas educacionais no contexto de um Estado centralizador de decisões, mas descentralizador de tarefas, o que caracteriza um sobretrabalho, situação contraditória de que deve a comunidade estar muito consciente, especialmente, sobre os espaços de autonomia legalmente instituídos.

Neste particular, dentre as tantas tarefas hoje colocadas para a escola, se faz necessária à formação continuada, a importância de estudos coletivos no sentido de construir uma escola participativa, cuja identidade reflita os interesses da

comunidade escolar, bem como, participar da gestão de modo a superar a organização escolar ainda taylorizada como se observa nas instituições educativas.

Para Evangelista e Shiroma (2007), os sintomas do sobretabalho docente podem ser verificados numa longa lista de situações que prenunciam o alargamento das funções docentes, tal como afirma a professora a seguir:

E o professor tem que “abraçar” muita coisa que hoje, também, com a mudança do tempo... A evolução, por exemplo, dos direitos das mulheres... As mulheres hoje trabalham. Muitas são as que comandam as famílias. E os filhos? Quer dizer... A educação dos nossos filhos, aquela coisa dos valores, do respeito, a própria professora é que hoje tem que fazer esse trabalho.

E a mudança é essa: Quem disse que nós estamos preparados para fazer tudo isso? Quem disse que os professores estão preparados para serem psicólogos, para serem pais, para serem amigos? Se a gente estudou para dar aula; pra transmitir... Que na época era transmissão de conhecimento; nem se falava em “orientação”, em “troca” de conhecimento, né? (Professor D, p. 25).

Tais exigências, de acordo com Oliveira (2000), contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante, diante das variadas funções que a escola pública assume. Para a mesma autora essa situação é ainda reforçada pelas estratégias de gestão que apelam ao comunitarismo e voluntariado para a promoção de uma educação para todos.

A precarização atinge não só o trabalho, mas a própria vida do professor. O trabalho do professor também invade seu tempo livre, devido à grande demanda em planejamento, correções de provas e trabalhos, entre outros. Considera-se essa questão de fundamental importância para compreender a situação atual dos professores. Como tratado anteriormente, esse tempo livre está intimamente relacionado ao tempo de trabalho.

Como nos dizem Evangelista e Shiroma (2007), o professor está sendo visto a um só tempo como causa e solução dos problemas educacionais. Para Leher (2008), não serão os educadores que, isoladamente, reverterão o quadro de heteronomia cultural vigente, mas, sem dúvida, essa reversão passa pelo resgate do trabalho docente, como um dos modos de enfrentamento da racionalidade técnica, rumo à emancipatória.

Compreendemos os limites e possibilidades deste estudo, no sentido de optar por um recorte da totalidade e acabar não tratando de inúmeras questões tão pertinentes aos Tempos Docentes, o que indica que este trabalho não tem a

pretensão de esgotar a temática em estudo – o que por certo seria impossível –, busca, sim, suscitar, mesmo que brevemente para este momento, uma discussão a respeito da realidade e suas conexões, mediações e contradições que constituem a problemática pesquisada.

4.2 O contexto de Santa Maria/RS: situando o *lócus* da pesquisa e o percurso metodológico

A cidade de Santa Maria é o quinto município mais populoso do Rio Grande do Sul, com população residente em número de 261.031 mil pessoas, sendo 137.397 mulheres e 123.634 homens (IBGE, 2010), distribuídos em área territorial de 1.788,121 km². A grande maioria da população é de religião Católica Apostólica Romana (174.072 pessoas) (IBGE, 2010). O Índice de Gini¹¹ da cidade é de 0,55%, demonstrando uma desigualdade significativa entre pobres e ricos na região¹².

Este município situa-se no centro geoGráfico do Estado, por isso é conhecido como “Coração do Rio Grande” (FIGURA 1). Foi criado a partir de acampamentos de uma comissão demarcadora de limites entre terras de domínio espanhol e português que passavam pela região, em 1797. Durante a Revolução Farroupilha, chegaram os primeiros imigrantes alemães, provenientes de São Leopoldo, que buscavam se afastar dos conflitos (SANTA MARIA, 2014).

¹¹ É um instrumento usado para medir o grau de concentração de renda. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de 0 a 1, sendo que 0 representa a situação de total igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda, e o valor 1 significa completa desigualdade de renda, ou seja, se uma só pessoa detém toda a renda do lugar (IPEA, 2014).

¹² PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), IPEA (Instituto de pesquisa econômica aplicada) e FJP (Fundação João Pinheiro). Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.



Figura 1 – Mapa do Rio Grande do Sul com a localização do município de Santa Maria

Fonte: Wikipédia, com adaptações¹³.

A cidade abriga grande quantidade de instituições de ensino superior, sendo a maior delas, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Por esse motivo, a região contém muitos jovens, vindos, na maioria das vezes, de outros municípios para estudar.

De acordo com o Índice de Desenvolvimento Econômico (IDESE), elaborado pela Fundação de Economia e Estatística (FEE) do Estado do Rio Grande do Sul, que calcula indicadores relacionados à educação, renda e saúde, Santa Maria encontrava-se na 178ª colocação entre os 497 municípios gaúchos¹⁴, com índice de 0,747¹⁵ (IDESE/RS, 2014).

As bases econômicas concentram-se no setor terciário, destacando-se o comércio, os serviços públicos, incluindo os da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e forças armadas. Em segundo lugar, está o setor primário (agropecuário) e em terceiro lugar, o setor secundário que, em geral, são indústrias de pequeno e

¹³ Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Maria_%28Rio_Grande_do_Sul%29.

¹⁴ Gaúcha, ou gaúcho, refere-se ao cidadão nascido no Estado do Rio Grande do Sul/Brasil, bem como as instituições desse Estado.

¹⁵ São considerados na classificação do nível de desenvolvimento: Índice alto (acima de 0,800), médio (entre 0,500 e 0,799) e baixo (abaixo de 0,499).

Fonte: <http://www.fee.rs.gov.br/indicadores/indice-de-desenvolvimento-socioeconomico/> destaques.

médio porte, voltadas. Principalmente, para o beneficiamento de produtos agrícolas, metalurgia, mobiliários, calçados e laticínios (SANTA MARIA, 2014).

4.2.1 O panorama educacional santa-mariense

Em relação ao panorama educacional santa-mariense, a cidade possui uma das maiores redes de ensino da região central do Estado, contando com 165 instituições de Educação Básica, as quais estão distribuídas entre as diferentes instâncias: pública e privada. O município possui a seguinte configuração quanto ao número de escolas por dependência administrativa (QUADRO 1):

Município de Santa Maria/RS					
Dependência Administrativa	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total
Número de escolas	04	41	77	43	165

Quadro 1 – Dados referentes ao número de escolas de Educação Básica por dependência administrativa – Município de Santa Maria/RS

Fonte: INEP/ Censo Escolar, 2013, com atualização dos dados municipais.

Os dados do EDUCACENSO/2014 (INEP, 2014) informam a situação educacional do Município de Santa Maria/RS, que se configura, quanto à distribuição de matrículas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no ano de 2013, conforme exposto no Quadro 2:

Dependência Administrativa	Matrícula Inicial – Santa Maria /RS														
	Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio ¹	Educação Profissional (Nível Técnico)	EJA (presencial)		EJA (semi-presencial)		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)				
	Creche	Pré-Escola	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais			Fundamental ²	Médio ²	Fundamental	Médio	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio
Municipal	1647	2479	7000	4957	0	0	739	0	0	0	20	31	426	157	0
Estadual	0	88	5502	5248	7191	325	1178	927	148	539	0	5	364	224	109
Federal	40	84	0	402	733	1392	0	109	0	0	2	1	0	0	2
Privada	1659	2105	4314	2534	1854	2636	54	129	0	0	4	17	165	27	13
Total	3346	4756	16816	13141	9778	4353	1971	1165	148	539	26	54	955	408	124

Quadro 2 – Dados referentes ao número de matrículas de Educação Básica por dependência administrativa – Município de Santa Maria/RS

¹ Inclui os alunos do Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Normal/ Magistério

² Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional

Fonte: INEP/ EDUCACENSO, 2014, com adaptações.

De acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)¹⁶ (PNUD/IPEA/FJP, 2013), no município de Santa Maria, no ano de 2010, a proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola foi de 84,29%. Os alunos, com idade entre 11 e 13 anos, que frequentaram os anos finais do ensino fundamental foi de 92,13%.

O percentual de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo, era de 63,25% e a proporção de adolescentes de 18 a 20 anos com ensino médio completo de 52,77%. Em 2010, 86,70% da população de 6 a 17 anos do município cursava o ensino básico regular com até dois anos de defasagem idade-série. Dos jovens adultos de 18 a 24 anos, 27,52% estavam no ensino superior (PNUD/IPEA/FJP, 2013)¹⁷.

¹⁶ A Proporção de crianças e jovens frequentando ou tendo completado determinados ciclos indica a situação da educação entre a população em idade escolar do estado e compõe o IDHM Educação.

¹⁷ Fonte: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/santa-maria_rs#educacao.

Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil: engloba o Atlas do Desenvolvimento Humano nos Municípios e o Atlas do Desenvolvimento Humano nas Regiões Metropolitanas. O Atlas é uma plataforma de consulta ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 5.565 municípios brasileiros, 27 Unidades da Federação (UF), 20 Regiões Metropolitanas (RM) e suas respectivas Unidades de Desenvolvimento Humano (UDH). O Atlas traz, além do IDHM, mais de

Nos Quadros 3 e 4 demonstra-se a situação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da rede de ensino municipal de Santa Maria/RS, sinalizando, em sua projeção, atingir a meta educacional vinculada à média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com IDEB igual ou superior a 6,0, em 2019, nos anos iniciais e anos finais, após 2021.

SANTA MARIA/RS	Rede	IDEB ANOS INICIAIS					Projeções							
		2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	Municipal	4,1	4,2	4,4	4,9	5,3	4,1	4,5	4,9	5,2	5,4	5,7	6,0	6,2
	Estadual	4,5	4,6	4,7	5,0	5,6	4,5	4,9	5,3	5,5	5,8	6,0	6,3	6,5
	Pública	4,3	4,4	4,5	5,0	5,5	4,4	4,7	5,1	5,4	5,6	5,9	6,2	6,4

Quadro 3 – Dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – ANOS INICIAIS - da rede de ensino municipal de Santa Maria/RS

Fonte: INEP/ IDEB, 2013, com adaptações.

SANTA MARIA/RS	Rede	IDEB SÉRIES FINAIS					Projeções							
		2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	Municipal	3,8	3,8	4,0	4,3	4,3	3,8	4,0	4,3	4,7	5,0	5,3	5,5	5,8
	Estadual	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7	3,5	3,7	4,0	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
	Federal	-	6,5	7,3	-	7,3	-	6,6	6,7	6,9	7,2	7,3	7,5	7,6
	Pública	3,7	3,8	4,0	4,0	4,1	3,7	3,9	4,1	4,5	4,9	5,2	5,4	5,7

Quadro 4 – Dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – ANOS FINAIS - da rede de ensino municipal de Santa Maria/RS

Fonte: INEP/ IDEB, 2013, com adaptações.

Em relação aos professores, o Quadro 5 apresenta o número de docentes em efetiva regência de classe na data de referência do Censo DemoGráfico de 2012.

SANTA MARIA / 2012	Dependência Administrativa	Nº Total de Docentes na Educação Básica	Número de Funções Docentes por Etapa/Modalidade de Ensino:									
			Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação Profissional	EJA	Educação Especial
			Ed. Infantil	Creche	Pré-Escola	Ens. Fund.	Anos Iniciais	Anos Finais				
Municipal	881	202	94	123	666	358	372	0	0	110	0	
Estadual	1282	4	0	4	734	262	500	614	30	264	40	
Federal	202	17	9	11	43	0	43	80	90	21	0	
Privada	769	177	80	110	418	239	235	165	82	16	11	

Quadro 5 – Dados referentes ao número de docentes da Educação Básica no município de Santa Maria/RS

Fonte: INEP, 2012.

Após esta breve caracterização do município de Santa Maria, de onde se originaram as motivações da pesquisa e emergiram os participantes deste estudo, situam-se os aspectos de ordem metodológica que orientaram este trabalho.

4.3 O percurso metodológico

O enfoque metodológico deste estudo está pautado na abordagem quanti-quali, também chamada de Método Misto que, de acordo com Sampieri et al. (2013), representa um contínuo no qual é possível mesclar o enfoque quantitativo e o qualitativo, na integração sistemática desses métodos em um só estudo.

Consiste de tal modo, num conjunto de processos sistemáticos e críticos de pesquisa que implicam a coleta e a análise de dados quantitativos e qualitativos, “centrando-se mais em um ou dando a eles o mesmo ‘peso’”, cuja finalidade é obter “uma ‘fotografia’ mais completa do fenômeno, assim como, sua integração e discussão conjunta, para realizar inferências como produto de toda a informação

coletada e conseguir um maior entendimento do fenômeno em estudo” (Ibid., p. 550).

Durante várias décadas alguns autores insistiram que cada método ou enfoque obedecia a uma visão diferente do mundo, com suas próprias premissas. Portanto, ambos eram irreconciliáveis, opostos, por isso era uma loucura mesclá-los. Mas, nos últimos 20 anos, um número crescente de metodologistas e pesquisadores insiste que essa posição dicotômica (quantitativa *versus* qualitativa) é incorreta e inconsistente com uma filosofia coerente de ciência. [...] Um argumento adicional para não aceitar a dicotomia QUAN-QUALI é proporcionada por Ridenour e Newman (2008): assim como acreditamos que não existe a completa ou total *objetividade*, também é difícil imaginar a completa ou total *subjetividade* (Ibid., p. 552, grifos do autor).

Creswell e Plano Clark (2013, p. 28) corroboram com esse entendimento, ao argumentar que,

[...] a pesquisa quantitativa é fraca no entendimento do contexto ou do local em que as pessoas falam. E as vozes dos participantes não são diretamente ouvidas na pesquisa quantitativa. Além disso, os pesquisadores quantitativos estão na retaguarda, e seus próprios vieses e interpretações pessoais raramente são discutidos. A pesquisa qualitativa compensa estas fragilidades. No entanto, a pesquisa qualitativa é vista como deficiente devido às interpretações pessoais feitas pelo pesquisador, o viés subsequente criado por isto, e a dificuldade em generalizar os achados para um grupo grande, devido ao número limitado de participantes estudados. Argumenta-se que a pesquisa quantitativa não tem estas fragilidades. Assim, a combinação de potencialidades de uma abordagem compensa as fragilidades da outra abordagem.

Na perspectiva dialética, segundo Ferraro (2012, p. 144), não há como verificar quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade, “a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas” Afirma Gatti (2001, p. 74), que “de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto, é uma qualificação dessa grandeza)” e, de outro lado, “ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si”.

As principais razões elencadas para a utilização de métodos mistos, segundo Sampieri et al., (2013) são: enriquecer a investigação, ao estabelecer ligações entre a diversidade de dados; maior exatidão do instrumento, fortalecendo e aprofundando os argumentos do pesquisador sobre o tema em foco, apoiando de maneira mais sólida as inferências científicas; integridade do tratamento e intervenção (garantindo

sua confiabilidade); otimizar significados (facilitando uma perspectiva mais ampla dos dados, consolidando interpretações e a utilidade das descobertas). Neste estudo, objetivou-se também ao utilizar os métodos mistos, que os dados estatísticos, por serem mais “aceitos”, possibilitassem, desde que de interesse, ao Sindicato dos Professores, assim como, aos próprios professores da rede municipal de ensino de Santa Maria, ou aos gestores municipais que utilizassem os resultados da pesquisa com maior êxito.

A pretensão básica e principal para o uso do método misto foi a “complementação” (Ibid., p. 555), proporcionando um maior entendimento, ilustração ou esclarecimento dos resultados de um método baseando-se nos resultados do outro método.

Para tanto, o “caminho” percorrido na pesquisa de campo envolveu cinco etapas, durante o ano de 2013 e 2014, considerando também a aplicação dos instrumentos de pesquisa adotados no processo de obtenção das informações, que se constituíram em questionários e entrevistas:

1) Inicialmente fez-se um estudo do resultado do Censo Escolar 2013 do INEP, relativo ao município de Santa Maria. Considerou-se, num primeiro momento, que os dados contemplariam a maioria das questões referentes às informações quantitativas dos professores da rede municipal de ensino, pela diversidade e abrangência das mesmas, mas o fato do Censo registrar apenas professores que estão em efetiva regência de classe, não correspondia ao objetivo da pesquisa, o que fez com que os dados fossem obtidos de outras formas, formas essas, explicitadas nos próximos tópicos. Os microdados do Censo estão compilados em programas estatísticos e necessita de computadores com grande potencial de memória para rodar, em função do volume de dados, além de envolverem a aprendizagem de noções básicas do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), seleção de dados, compilação de dados, com pequena utilização das informações para este trabalho.

2) Os dados quantitativos relativos aos professores e escolas municipais, como número de professores e escolas, carga horária, quantidade de suplementações, número de professores em desvio de função, entre outros, foram obtidas através de

requerimentos protocolados na Secretaria Municipal de Educação (SMED) e Secretaria de Município de Gestão e Modernização Administrativa (SMGMA).

O site de transparência pública da Prefeitura representou uma importante ferramenta na coleta de dados, principalmente, na localização de professores em outras secretarias do município, posição no plano de carreira, quantitativo de professores. Ao Instituto de Previdência e Assistência à Saúde dos Servidores Públicos Municipais de Santa Maria (IPASSP-SM) (Autarquia municipal) foi solicitado informações referentes ao quantitativo anual de afastamentos de professores por licença para tratamento de saúde, aposentadorias por invalidez, com as principais CID'S.

3) A confecção de um mapa (APÊNDICE B) com a geolocalização das escolas municipais fez-se necessária, objetivando nortear a aplicação dos questionários. A elaboração foi feita, a partir do banco de dados do INEP, referente ao Censo Escolar de 2013. Após essa confecção, percebeu-se que muitas escolas estavam posicionadas em locais extremamente diferentes da real localização das mesmas. Fez-se uma reunião com a funcionária da SMED, responsável pelo Censo Escolar das escolas municipais e constatou-se que havia erros de digitação, entre outros, que comprometeram a fidedignidade das informações. Os dados são incluídos no sistema do INEP, muitas vezes por diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos ou secretários de escolas. Em função disso, partiu-se então, para a solicitação dessas localizações ao Instituto de Planejamento de Santa Maria (IPLAN-SM) (Autarquia Municipal), por meio de requerimento pago, no protocolo geral da Prefeitura. De posse desses dados foi possível à correta geolocalização das escolas municipais, para a distribuição e coleta dos questionários.

4) A quarta fase refere-se à aplicação do instrumento de coleta de dados – Questionário (APÊNDICE C) de cunho probabilístico, contendo questões abertas e fechadas. A estrutura do instrumento levou em consideração os seguintes aspectos: situação funcional dos professores, condições de trabalho, satisfação profissional, estratégias de resistências, tempo de trabalho e tempo livre, entre outros.

O objetivo também foi dimensionar o tempo empregado pelos professores com os afazeres que constituem o seu cotidiano, descrevendo o início e término de suas atividades durante um dia normal de trabalho e um dia do final de semana,

através da simulação de um “relógio”, em formato de círculo, contendo espaço para preenchimento das 24 horas de um dia. Bell (2008) destaca que os relatos diários são uma maneira atrativa de reunir informações sobre a maneira como as pessoas passam seu tempo, podendo proporcionar informações valiosas sobre padrão e atividades de trabalho.

No primeiro momento realizou-se o pré-teste com três professores. Durante este momento avaliou-se o tempo de preenchimento, a clareza das questões, as dúvidas, possibilitando assim reformular e readequar o questionário para um melhor aproveitamento.

A aplicação do questionário iniciou em um Seminário gratuito para os professores municipais, promovido pelo Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria (SIMPROSM), autorizado pela presidência do mesmo, após reunião para solicitação de aplicação e esclarecimento dos objetivos do instrumento.

Segundo informações da organização do evento, havia, aproximadamente, cerca de 650 inscritos, mas participaram em torno de 300 professores. Durante a programação do Evento a distribuição e recolhimento do questionário ocorreram na porta de entrada do local das palestras. Explicou-se brevemente a pesquisa e solicitou-se aos interessados o preenchimento, foi então que alguns posicionamentos dos professores pareceram preocupar o andamento da pesquisa, como por exemplo: *“Não respondo nada para a UFSM.”*; *“Se é da UFSM, não participo.”*; *“Não sou laboratório da UFSM.”*; *“Estou cansada de responder pesquisas da UFSM.”*; *“Nunca fico sabendo a resposta das pesquisas.”*, opiniões essas, conhecidas por pesquisadores da Universidade, pois a recorrente coleta de informações na cidade, nas instituições, sem o devido retorno, ocasionou determinada aversão às pesquisas realizadas. Foi necessária uma mudança de estratégia, informando aos professores que o estudo estava sendo desenvolvido por uma professora da rede municipal¹⁸. A partir deste momento, percebeu-se um maior envolvimento e interesse, com falas do tipo: *“Se você é professora municipal então eu abro uma exceção e respondo o questionário”*.

Evidenciou-se que, enquanto os professores aguardavam o início das palestras, geralmente com um significativo atraso, a grande maioria preenchia os questionários. Ao entregarem o instrumento, comentavam que não haviam

¹⁸ Lembro que sou professora municipal.

respondido algumas questões para não serem identificados, como por exemplo: *“Não coloquei o nome da escola, porque sou o único professor desta disciplina.”*. Alguns professores reclamaram da extensão do questionário, outros elogiaram o tema e o “relógio”. Determinados comentários referiram-se as respostas propriamente ditas: *“Vai tirar muito podre daí.”*; *“Fui sincero, eu escrevi o que penso”*. No total, foram obtidos 158 devoluções nesta etapa.

Após esse Seminário, a continuidade da aplicação do questionário aconteceu por escola (APÊNDICE C), priorizando as que ainda não tinham representatividade. Realizou-se contato com as direções das mesmas para obter autorização e possível participação dos professores na pesquisa.

O deslocamento ocorreu por zonas da cidade. Como a maioria das escolas não possuem mais reuniões pedagógicas e o intervalo do recreio é curto, foi necessário deixar os questionários para que os interessados respondessem. Juntamente era deixada uma “urna” para a coleta dos questionários, confeccionada com caixa tipo arquivo e marcava-se uma data para o recolhimento da mesma, procurando não ultrapassar o prazo de uma semana.

A explicação do estudo foi realizada, na maioria das vezes, apenas para alguns componentes da equipe diretiva, outras para os professores, durante o recreio, assim dialogou-se com um número maior de professores.

Quando as primeiras urnas foram recolhidas e abertas, percebeu-se a inexpressiva devolução dos questionários. Em algumas escolas os questionários haviam sumido, em outras as urnas estavam violadas, ou a direção da escola fez a coleta, sem utilização da urna. Foi então, durante assembleias de professores, conversando com os participantes, que se descobriu que, em muitas escolas, nas quais os questionários haviam sido deixados, os professores não tinham tido conhecimento do mesmo. Os próprios professores comentaram sobre a importância do tema em estudo, indicaram escolas em que as direções eram de “esquerda”, sugeriram um possível “boicote”, em função do momento político difícil que a rede de ensino municipal estava enfrentando, principalmente com relação à SMED, pois ao mesmo tempo em que se pesquisava sobre o tempo, as escolas e professores viviam um grande embate em função das horas-atividades e das horas-aula.

A probabilidade dos professores não terem respondido conforme gostariam, devido à falta de sigilo, proporcionada pela conduta da equipe diretiva de algumas

escolas, ou a possibilidade da equipe diretiva ter entregue apenas para seus “pares” o questionário, pode comprometer a “representação da verdade/realidade”.

Percebeu-se que o medo predominava no ambiente escolar. O anseio dos professores em relação à equipe diretiva ter acesso ao que estava escrito, era muito grande, o que fez com que, em muitas instituições, a pesquisadora marcasse data e hora para receber os questionários pessoalmente. Nesta etapa percorreu-se 40 escolas e foram obtidos mais 154 questionários, totalizando um número de 312. Portanto, a amostra foi constituída de 312¹⁹ professores da rede municipal de ensino de Santa Maria no ano de 2014. A coleta objetivou alcançar representatividade em todas as regiões do município (APÊNDICE B).

De acordo com o site de transparência pública da Prefeitura Municipal de Santa Maria, o número total de servidores que aparecem na folha de pagamento com cargo de professor são 1.449. Alguns desses estão trabalhando em outras secretarias, em número de 32. Outros 225 professores, estavam lotados na Secretaria de Educação, com duas matrículas, ou seja, assumiram dois cargos de 20h por concurso. A resultante, ao excetuarmos os que estão fora da SMED (32) e os que possuem duas matrículas (225), o número real é de 1.192 pessoas na SMED. A quantidade de professores lotados nessa Secretaria, com carga horária contratual/matricula de 20h, são 967 e 225 professores com duas matrículas (20h + 20h), o que totaliza 1.192 professores.

A próxima etapa do processo de coleta de dados constituiu-se na entrevista semiestruturada, com o objetivo de estabelecer ligações entre a diversidade de dados, procurou-se enriquecer a investigação, fortalecendo e aprofundando os argumentos do pesquisador sobre o tema em foco.

5) Nesta fase, realizou-se a entrevista semiestruturada não probabilística (APÊNDICE D). As questões que envolveram a entrevista foram similares à coleta de informações envolvendo o questionário, mas a natureza conversacional da entrevista e o fato dela permitir respostas abertas proporcionaram a oportunidade de

¹⁹ Para cálculo do tamanho da amostra foi levado em consideração o tamanho da população, o nível de confiança e a precisão desejada em torno da prevalência estimada. O nível de confiança adotado foi de 1,96, o que corresponde a um intervalo de confiança de 95%. A precisão adotada em torno da prevalência estimada foi de 5%. A população considerada foi de 1.192 professores. Dessa forma, encontrou-se um *n* mínimo necessário de 292 professores. A fórmula utilizada para o cálculo de tamanho de amostra foi.
$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{Z^2 \cdot p \cdot (1 - p) + e^2 \cdot (N - 1)}$$
. (n - amostra calculada; N - população; Z - variável normal padronizada associada ao nível de confiança; p - verdadeira probabilidade do evento; e - erro amostral).

elaborar questões e circunstâncias que estavam afetando os professores municipais de Santa Maria.

Conforme Trivinho (1987, p. 146) uma entrevista semiestruturada pode ser concebida como

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa; em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo da pesquisa.

Essa opção ocorreu, portanto, por facilitar o trabalho com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, elementos esses entendidos como parte da realidade social, pois, de acordo com Minayo (2007, p. 21), “o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada pelos seus semelhantes”.

Neste sentido, Sampieri et al., (2013) também destaca que esse aspecto deve ser selecionado quando se busca compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos ou pequenos grupos de pessoas) sobre os fenômenos que os rodeiam, investigar a fundo suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma que os participantes percebem subjetivamente sua realidade.

Nesta perspectiva, entrevistaram-se nove professores da rede municipal de ensino de Santa Maria, que resultaram em quase cem páginas de transcrição de entrevistas. As escolas nas quais esses professores pertencem, foram escolhidas da seguinte forma: efetuou-se uma média do IDEB, referente ao ano de 2011, dos anos finais e anos iniciais das escolas municipais, selecionando as duas escolas com maior índice, assim como, as duas de menor índice, com intuito de abarcar realidades e contextos diferenciados de trabalho. Agendou-se a visita a essas quatro escolas, apresentou-se o projeto e, posteriormente, ocorreu o convite aos professores que tivessem interesse em participar. A amostragem foi por adesão, voluntária ou “autosselecionada” (SAMPIERI et al., 2013, p. 405), de natureza não probabilística.

Os professores que se dispuseram a contribuir foram em número de dois por escola, com exceção de uma instituição, que foram três participantes. Outros

alegaram que estavam ocupados demais, que não tinham intervalo entre as aulas para serem entrevistados, entre outras justificativas.

Os professores receberam orientações e expressaram sua concordância por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE E). As entrevistas ocorreram em sua maioria durante o recreio, o que dificultou o áudio das gravações devido ao barulho vindo do pátio da escola. De certa forma, esse momento também foi constrangedor para a pesquisadora, pois os professores privaram-se desse momento destinado para alimentação, breve descanso, para poder ajudar/contribuir com a pesquisa.

Os professores entrevistados foram identificados por letras (A, B, C, D, E, F, G, H e I) e não correlacionados com suas escolas, principalmente, para preservar suas identidades. Apesar da seleção ter ocorrido por média do IDEB, o objetivo deste trabalho foi tentar encontrar relatos de realidades diferenciadas, sem que o enfoque se voltasse, exclusivamente, para as diferenças e semelhanças entre as escolas, pois esse índice carrega consigo suas problemáticas, como a Professora “A”²⁰ (p. 5-6) relata:

“[...] Eu vejo assim, pra te dar um exemplo, a nossa professora de matemática [...]. Aqui na escola o nosso índice é o mais alto do município, ponto. No entanto, na outra escola que ela trabalha, o índice é bem baixo, e cresceu mais de 2 pontos e aqui ele cresceu décimos. Então, avalia para mim, quem é que cresceu? A outra escola. Nós já tínhamos um índice alto e continuamos alto, a gente até cresceu, entendeu? Então assim, pra mim esse índice, primeiro que ele não é um critério, porque ele avalia uma série de coisas que não.... Pega um [local] que as crianças estão no meio da vila, não tem o que comer, vão para a escola para comer, não para estudar. Pega uma outra escola, como eu trabalhei em escola com quase 50 alunos na sala, toda semana saía 2, 3 e entrava 4 ou 5, então tu nunca mais vai ter uma continuidade. Ai tu vai querer comparar com [esta escola], que os alunos vem na aula, que os pais estão aqui na porta, como tu viu, para saber o que aconteceu hoje, o que aconteceu ontem, que tu chama o pai, na hora ele vem aqui. Que as crianças trazem todo o material, que tem acesso a internet. Nossos alunos tem internet em casa, sempre direto, assim, em cada turma tem 1 ou 2 que não tem internet em casa. Tu manda fazer um trabalho, eles trazem digitado. Vai [em] qualquer outra escola do município tu não tem isso. Então assim, como é que tu vai comparar uma coisa com a outra”.

²⁰ Ao transcrever as entrevistas dos professores, procurou-se manter as marcas típicas da fala. Os dados referentes a esta pesquisa encontram-se disponíveis para consulta na íntegra.

4.3.1 Análise de conteúdo: método para tratamento e análise dos dados coletados

Após as etapas descritas acima, a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) foi o método adotado para tratamento e análise dos dados coletados. Três “polos cronológicos” (Ibid., p. 125) constituem o método proposto pela autora no processo de análise de conteúdo, sendo esses estruturados em: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação. Estas fases serviram como elemento orientador na construção da pesquisa realizada.

A pré-análise consiste na “fase de organização propriamente dita” (Ibid., p. 125), deste modo, os dados coletados junto aos professores na forma do questionário foram codificados, sistematizados e digitados em planilhas do Excel. As entrevistas gravadas em áudio foram transcritas e digitadas em sua totalidade.

Assim, é necessária a “leitura flutuante” (Ibid., p. 126) como elemento necessário para a aproximação com os dados a serem analisados, a partir de uma imersão às fontes a serem exploradas, possibilitando escolher corretamente os dados que constituirão o corpus da pesquisa. Institui-se também delimitações e direções da análise, a elaboração de indicadores e as regras de recortes, de categorização e de decodificação dos materiais coletados.

Na fase seguinte, denominada exploração do material, Bardin (2011) orienta que é o momento da administração das técnicas sobre o corpus selecionado, ou seja, “Se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita, não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas” (Ibid., p. 131). Para a autora, trata-se de procedimentos aplicados manualmente, ou através de operações efetuadas por computadores, consistindo, essencialmente, em “operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Ibid., p. 131).

Neste estudo, para o tratamento dos dados qualitativos do questionário foi utilizado o recorte, a partir da unidade de registro “palavra”, representação da unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial (regra de enumeração).

Para as entrevistas, utilizaram-se os recortes por tema, pois, de acordo com Bardin (2011, p. 135), corresponde a uma análise temática que não possui regras, mas sim, consiste em descobrir os “núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição”, podem ser significativas para o objeto escolhido, auxiliando na análise e contextualização das unidades de registro.

No que se refere à escolha das categorias, o critério adotado foi o “lexical”, princípio esse de “classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos” (Ibid., p. 147). A categorização tem como objetivo primeiro fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos, assim as categorias reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, agrupados em razão das características comuns desses elementos.

Na última fase, denominada de tratamento dos resultados, a inferência e interpretação, Bardin (Ibid., p. 101) situa que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos”. Assim, através de operações estatísticas simples ou complexas podem ser constituídos quadros de resultados, diagramas, figuras ou modelos, que explicitam de modo relevante, às informações fornecidas pela análise.

4.3.2 O uso do software *Iramuteq* na incubação das categorias de análise

Utilizou-se o *software* estatístico de análise textual IRAMUTEQ como um instrumento auxiliar na categorização e representação visual dos dados textuais, referentes aos questionários.

O IRAMUTEQ é um *software* gratuito que se ancora no ambiente estatístico do *software* R e na linguagem *python* (www.python.org). Esse *software* “apresenta rigor estatístico e permite aos pesquisadores utilizarem diferentes recursos técnicos de análise lexical. Além disso, sua interface é simples e facilmente compreensível”, e, sobretudo, seu acesso é do tipo *open source* (código aberto) (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Deste programa, utilizamos três tipos de análise²¹:

- Nuvem de palavras – Agrupa as palavras e as organiza graficamente em função da sua frequência. É uma análise lexical mais simples, porém, graficamente interessante.

- Análise de Similitude - Esse tipo de análise baseia-se na teoria dos grafos. Possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexão entre as palavras.

- Classificação Hierárquica Descendente (CHD)- Os segmentos de texto são classificados em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido em função da frequência das formas reduzidas. A partir de matrizes cruzando segmentos de textos e palavras (em repetidos testes do tipo X^2), aplica-se o método de CHD e obtém-se uma classificação estável e definitiva (REINERT, 1990). Esta análise visa obter classes de segmentos de texto que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente dos segmentos de texto das outras classes (CAMARGO, 2005). A partir dessas análises em matrizes, o *software* organiza a análise dos dados em um dendograma da CHD, que ilustra as relações entre as classes (MANUAL IRAMUTEQ, 2013)²².

4.3.3 Referencial para a análise do tempo de trabalho e tempo livre dos professores

A análise e interpretação de dados incorporam o referencial teórico marxista, conseqüentemente, a revisão bibliográfica utilizada no decorrer do trabalho. Na perspectiva materialista histórica, segundo Frigotto (2008, p. 77), o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida em seu conjunto. Assim, a postura teórica, antecede ao método, constituindo-se “numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais”.

²¹ A familiarização e aprendizado com o software IRAMUTEQ deveu-se ao apoio pedagógico e operacional de Nivaldo Aparecido Minervi, Bacharel em Estatística (2006) e Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Paraná (2012).

²² Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>.

Marx, através do método por ele elaborado, define que o estudo de qualquer fenômeno deve partir de sua realidade concreta, daquela na qual está inserido, compreendendo-o nela, e não o deslocando desta realidade. Isto exige o esforço de apresentar os fatos e de interpretá-los e, entendendo com Kozik (1985, p. 30), que,

O método de ascensão do abstrato ao concreto é o método do *pensamento*; em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional): é um movimento no pensamento e do pensamento. Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é a negação da imediatidade, da evidência e da concreticidade sensível.

Desta forma, segundo Frigotto (2001, p. 75), “O desafio do pensamento – cujo campo próprio de mover-se é o plano abstrato, teórico – é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real”. A dialética consiste na superação desta abstratividade à concreticidade. Esse processo ocorre em um movimento cujo conhecimento concreto da realidade procede “do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade [...]” (KOZIK, 1985, p. 30).

Para Marx (1859, p. 16),

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação. No primeiro caso, a representação plena é volatilizada numa determinação abstrata; no segundo caso, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento. Eis por que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que, partindo de si mesmo se concentra em si mesmo, se aprofunda em si mesmo e se movimenta por si mesmo; ao passo que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é, para o pensamento, apenas a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir na forma de concreto pensado; porém, não é este, de modo nenhum, o processo de gênese do concreto em si.

Neste sentido, Marx (2013, p. 90) diferencia a dialética materialista da dialética idealista de Hegel,

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui

apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem.

O desenvolvimento do conhecimento na dialética materialista está diretamente ligado ao movimento e definição das categorias, produto do trabalho de elaboração, que transforma a intuição e a representação em conceitos (MARX, 1859; CHEPTULIN, 1982). Segundo Kopnin (1978, p. 34), a dialética materialista enquanto método, não constrói um quadro universal do mundo, no entanto “[...] a experiência conjunta do conhecimento e da atividade prática constitui-se na base em que a dialética cria as suas categorias.”.

Para Kuenzer (1998, p. 62), “O método de investigação é caótico e desordenado, marcado por idas e vindas, decisões e negações, clareza e confusões e, principalmente, porque são únicos em cada investigação”, desse modo, as categorias servem de “critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio da sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade e rigor”.

A autora diferencia as categorias em dois tipos: as metodológicas, que correspondem às categorias universais do próprio método dialético, compostas pela totalidade, mediação, contradição, práxis e inclui-se historicidade; as categorias de conteúdo, relacionadas à especificidade do objeto investigado e das finalidades da investigação, com o seu devido recorte temporal e delimitação do tema a ser pesquisado.

Minayo (2000, p. 94) também distingue as categorias em Analíticas e Empíricas.

As primeiras são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Elas mesmas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação. As segundas são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica. [...] Essa categoria Empírica, construída a partir dos elementos dados pelo grupo social, tem todas as condições de ser colocada no quadro mais amplo de compreensão teórica da realidade, e de, ao mesmo tempo, expressá-la em sua especificidade.

Ao retomar a diferenciação das categorias proposta por Kuenzer, reconhece-se a complexidade e as dificuldades inerentes ao método, de tal modo, tenta-se

apresentá-las de forma implícita ou explícita no decorrer do trabalho, mesmo sujeito a generalidades.

No que tange as categorias metodológicas, as mesmas são interligadas em constante conexão e inter-relação, como ressalta Frigotto (2001, p. 81),

[...] confunde-se a necessária relação parte-todo e todo-parte com a ideia de um método capaz de exaurir todos os infinitos aspectos de uma determinada realidade, captar todas as contradições e todas as mediações. Ignora-se, assim, o caráter relativo, parcial, provisório, de todo conhecimento histórico, e que o conhecimento científico não busca todas as determinações, as leis que estruturam um determinado fenômeno social, senão que busca as suas determinações e leis fundamentais.

A historicidade permite situar e compreender o trabalho docente no concreto histórico em que se desenvolve, abordando sua construção histórica e social, destacando que o todo é condicionado por várias mediações, em um sistema econômico, sociometabólico do capital, que se sobrepõem, na realidade, a própria atividade humana, ao formato de Estado, as políticas públicas, entre outros, assim torna-se síntese dialética das contradições nele existentes.

Conforme Kuenzer (1998, p. 65), através da categoria da contradição

[...] a pesquisa deverá buscar captar a todo momento o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos contrários, que ao se opor dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam; as determinações mais concretas contêm, superando-as, as determinações mais abstratas; assim, o pensamento deverá mover-se durante o transcurso da investigação, entre os polos dialeticamente relacionados, buscando compreender onde e como se incluem/excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade; internacionalização /nacionalização, globalização/regionalização, padronização/criatividade, centralização/descentralização, ampliação/fragmentação [...], e assim por diante, buscando não explicações lineares que “resolvam” as tensões entre os contrários, mas captando a riqueza do movimento e da complexidade do real, com suas múltiplas determinações e manifestações.

Demonstra-se assim, as contradições no contexto de reestruturação produtiva, flexibilização e precarização do trabalho, acarretando mudanças na formação dos professores e, conseqüentemente, em seu trabalho. Esses elementos fazem parte de uma totalidade mais ampla, mediados uns pelos outros, determinando e sendo determinados, numa relação em constante transformação, em versão inacabada.

A categoria da práxis demonstra que “a teoria já produzida e expressa na literatura será buscada, permanentemente, a partir das demandas de compreensão do empírico”, compreendida continuamente como “marco inicial e provisório, a ser

reconstruída e transformada na sua relação com o objeto de investigação” (KUENZER, 1998, p. 64).

Para Kosik (1976, p. 218),

A história só é possível quando o homem não começa do novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes. Se a humanidade começasse sempre do princípio, não avançaria um passo e a sua existência se escoaria no círculo da periódica repetição de um início absoluto e de um fim absoluto.

Procura-se através da categoria mediação, analisar o conjunto das relações que se constitui com os demais fenômenos e com a totalidade. De acordo com Kuenzer (1998, p. 65), “embora para conhecer seja necessário operar uma cisão no todo, isolando os fatos a serem pesquisados e tornando-os relativamente independentes”, essa divisão consiste em um “recurso apenas para fins de delimitação e análise do campo de investigação [...]; isolar os fatos significa privá-los de sentido e inviabilizar sua explicação, esvaziando-o de conteúdo [...]”.

Segundo Kosik (1976, p. 49-50), “A totalidade não é um todo já pronto que se recheia com um conteúdo, com as qualidades das partes ou com as suas relações” a totalidade possui caráter dinâmico, representa a criação da produção social do homem, assim, “a própria totalidade é que se concretiza e esta concretização não é apenas criação do conteúdo, mas também criação do todo”.

Para Kuenzer (1998, p. 64), a categoria da totalidade

[...] implica na concepção da realidade enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos e com o todo; onde os fatos são parte integrante de um processo de concretização que se dá através do movimento e das relações que ocorrem das partes para o todo e do todo para as partes.

No que se refere às categorias de conteúdo, ou como denomina Minayo (2000, p. 94) as categorias empíricas, possuem todas as “condições de ser colocada no quadro mais amplo de compreensão teórica da realidade, e de, ao mesmo tempo, expressá-la em sua especificidade”. A partir do objeto e da finalidade da investigação, “é imprescindível examinar as relações, os conceitos, as formas de estruturação e organização, em recortes particulares” (KUENZER, 1998, p. 66).

As categorias metodológicas (universais e concretas), “não são suficientes para a definição da metodologia da investigação, no sentido de que permitem

investigar qualquer objeto, em qualquer realidade”, portanto, “não substituem a investigação e o contato com o conteúdo na compreensão de um objeto tomado na especificidade de sua relação com os outros objetos e com a totalidade” (Ibid., p. 66).

Dessa forma, para a referida autora, cada categoria de conteúdo, é sensível de “detalhamento em subcategorias, a partir das quais o pesquisador coletará e organizará os dados, configurando-se um movimento que vai do geral ao particular na exposição, e do particular ao geral na investigação e na exposição”. (Ibid., p. 66).

Sendo assim, os dados da pesquisa serão apresentados na sequência desta seção, expondo as bases para a delimitação das categorias de conteúdo deste estudo.

4.4 Apresentação dos dados da pesquisa

Os dados empíricos da pesquisa serão apresentados, englobando diferentes aspectos do trabalho docente, como perfil dos participantes, carga horária contratual de trabalho e situação funcional, formação, rotina diária do professor, aspectos referentes à qualidade educacional da rede escolar municipal, trabalho extraclasse, (in)satisfação profissional, relação entre trabalho e adoecimento, entre outros.

4.4.1 Perfil dos professores participantes da pesquisa

Os professores participantes da pesquisa, representados em dois grupos, os respondentes do questionário e os entrevistados, proporcionaram um contato maior com o contexto vivido pelos professores municipais de Santa Maria/RS. O perfil destes docentes participantes da pesquisa será apresentado descritivamente e através de Gráficos ilustrativos das questões caracterizadoras, que envolveram dados pessoais, situação funcional, rotina diária, percepções de satisfação e insatisfação, entre outros.

Dos entrevistados, sete são mulheres e dois homens. Quatro desses professores estão vinculados a escolas de baixo IDEB e cinco de alto IDEB. Os mesmos são identificados por letras no decorrer do texto, apresentando os seguintes distintivos em suas representações:

A: Professora de Estudos Sociais (História e Geografia), por muito tempo foi alfabetizadora, atualmente também trabalha com informática na escola; 20h semanais; trabalha em apenas uma escola; está fazendo mestrado em uma Instituição particular; 26 anos de magistério; no momento está namorando e tem filho.

B: Professora de História (Licenciatura Plena). Coordena um projeto de aprendizagem; 20h semanais; trabalha em uma escola; está fazendo mestrado em uma Instituição particular; 12 anos de magistério; casada, tem dois filhos.

C: Professor de Estudos Sociais (História e Geografia); 40h semanais; trabalha em duas escolas; está fazendo mestrado em uma Instituição pública; 14 anos de magistério; casado, tem dois filhos.

D: Professor de Educação Física; 40h semanais; trabalha em três escolas; está fazendo especialização em uma Instituição particular; 27 anos de magistério; casado, sem filhos.

E: Professora de Geografia, também tem magistério; 40h semanais; trabalha em duas escolas; está prestes a se aposentar no magistério; está namorando, nunca casou e não tem filhos.

F: Professora de Matemática; aposentada do magistério Estadual; 40h semanais; especialização concluída; trabalha em uma escola; 23 anos de magistério; casada, tem filhos e netos.

G: Professora de Geografia; aposentada de uma matrícula municipal; 20h semanais; especialização concluída; trabalha em uma escola; 20 anos de magistério na segunda matrícula; casada, tem filhos.

H: Professora de Matemática; 40h semanais; trabalha em uma escola; 26 anos de magistério; mestrado concluído; divorciada, dois filhos.

I: Professora de Matemática e Ciências (Licenciatura Curta); 40h semanais; trabalha em três escolas; 18 anos de magistério; namorando, sem filhos.

Em relação aos respondentes do questionário, dentre os 312 participantes, 262 exercem o cargo de professor frente ao aluno, e os demais 50 desempenham funções na equipe diretiva, como: direção, vice-direção e coordenação pedagógica.

No que diz respeito à idade dos professores, verificou-se que a média é de 47,87 ($\pm 8,14$)²³ anos, com mínimo de 25 anos e máximo de 65 anos. As mulheres têm média de idade de 47,74 ($\pm 8,27$), inferior à média dos homens que é de 49,55 ($\pm 6,14$).

Os participantes demonstraram ser o casamento, o estado civil, predominante entre os pesquisados, com 62%, conforme o Gráfico 1. Ainda tem-se 20% declarados solteiros, 15% divorciado e 3% viúvo. A maioria dos docentes relata ter filhos (78%). A média é de 2 filhos, sendo que o maior número de filhos apresentado foi cinco.

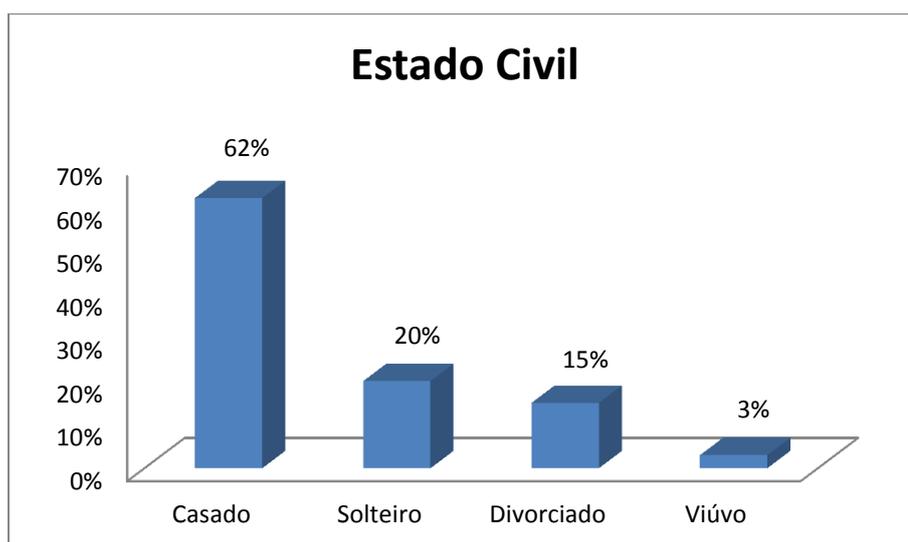


Gráfico 1 – Representação do estado civil dos participantes

A pesquisa demonstrou que os docentes de Santa Maria constituem um grupo eminentemente feminino, com 93% dos professores do sexo feminino

²³ Desvio padrão – variabilidade da média.

(GRÁFICO 02), somente 21 (7%) do sexo masculino. Esse dado confirma a convergência nacional (INEP, 2012) de predominância de mulheres, principalmente, na Educação Fundamental, assim como evidencia a feminização como uma tendência histórica do magistério.



Gráfico 2 – Representação do sexo dos participantes

Esta prevalência das mulheres na docência, resultante de um processo “que inclui elementos da natureza liberal do profissionalismo e elementos do ideário religioso de vocação” (HYPOLITO, 1999, p. 86), muitas vezes, é associada à desqualificação do trabalho e um obstáculo à profissionalização, estigmatizando a docência por uma hipotética transposição de modelos domésticos para a instituição educacional, de “atividade maternal, adequada às mulheres já hábeis na tarefa de ‘cuidar de crianças’” (Ibid., p. 88).

Segundo Enguita (1991, p. 52), “[...] o termo feminização não só expressa um ponto de chegada, como também é fundamentalmente um processo”, o que representa um contexto histórico de profundas mudanças no panorama cultural do final do século XX e início do XXI.

Bruschini (1994b) destaca várias razões do ingresso acentuado das mulheres (as pobres, as mais instruídas e as de camadas médias) no mercado de trabalho, a partir dos anos 70, dentre estas, a expansão da economia, da urbanização e o “ritmo acelerado da industrialização configuraram um momento de grande crescimento

econômico, favorável à incorporação de novos trabalhadores, inclusive, as do sexo feminino” (Ibid., p. 192).

Outros aspectos mencionados pela autora referem-se à busca de complementação para a renda familiar, intensificada com a deterioração dos salários reais dos trabalhadores; a “elevação das expectativas de consumo, face à proliferação de novos produtos e à grande promoção que deles se fez”, o que “redefiniu o conceito de necessidade econômica”; a expansão da escolaridade e o ingresso nas universidades (Ibid., p. 180).

A autora ressalta que, no “setor formal da economia persiste a segregação ocupacional, em que as mulheres continuam sendo costureiras, professoras, secretárias, enfermeiras”, entre outras (Ibid., p. 192), embora estejam fazendo novas escolhas, procuram vencer barreiras e superar preconceitos, ainda são influenciadas por dois mecanismos convergentes:

[...] de um lado, processos socializadores [...] que se reproduzem através da família, da escola e dos meios de comunicação, que tendem a orientá-las na direção de ocupações que são consideradas mais próprias para as mulheres; de outro, uma certa **sabedoria da conciliação**, que faz com que as mulheres, cientes de que forçosamente terão a seu cargo responsabilidades familiares além das profissionais, escolham ocupações que acreditam ser compatíveis com esta situação” (Ibid., p. 192, grifos do autor).

Para Enguita (1991, p. 52), o magistério demonstrou um movimento de classe e gênero, com a ascensão social das mulheres, em resposta à luta pela entrada das mulheres no mercado de trabalho. No entanto, as profundas modificações nas condições de trabalho e na remuneração dos docentes conduziram a uma desvalorização da função, demarcada pela “proletarização” e, por maior racionalização e controle nos processos de trabalho.

Diante das políticas educacionais atuais, em que novas formas de controle estão sendo implantadas, como as avaliações padronizadas, refletindo nos componentes curriculares, conteúdos ensinados, entre outros, demonstra-se que as transformações no magistério, num contexto em que suas mobilizações e esforços históricos podem ter alcançado “resultados contraditórios”, os mesmos fazem parte de um movimento muito mais amplo “e que ainda é necessário hoje – para desafiar as relações patriarcais em casa e no trabalho” (APLLE, 1988, p. 23).

Neste sentido, os dados desta pesquisa demonstram que dos 312 professores investigados, 195 responderam ser eles próprios os responsáveis pela

realização das atividades domésticas em suas residências. Outros 72 participantes relataram a participação e colaboração da família no desempenho dessa tarefa, os demais respondentes contam com o trabalho de diaristas ou de empregadas domésticas.

Bruschini (2007, p. 542) aponta que algumas continuidades históricas dificultam o trabalho das mulheres e as deixam em desvantagem, especialmente, por serem as “principais responsáveis pelas atividades domésticas e cuidados com os filhos e demais familiares, o que representa uma sobrecarga para aquelas que também realizam atividades econômicas”. Assim, para a mulher, a vivência do trabalho implica sempre a “combinação entre o espaço produtivo e a família”, “seja pelo entrosamento, seja pela superposição” (Ibid., 1994, p. 21).

Nota-se que os dados representados no Gráfico 3 demonstram que, dos 312 professores entrevistados, 52% deles, mostraram-se provedores principais da renda familiar. Esses dados seguem a tendência nacional de aumento das famílias chefiadas por mulheres, sendo responsáveis pela renda familiar, cuja prevalência encontra-se em grupos familiares de baixa renda (IBGE, 2011).

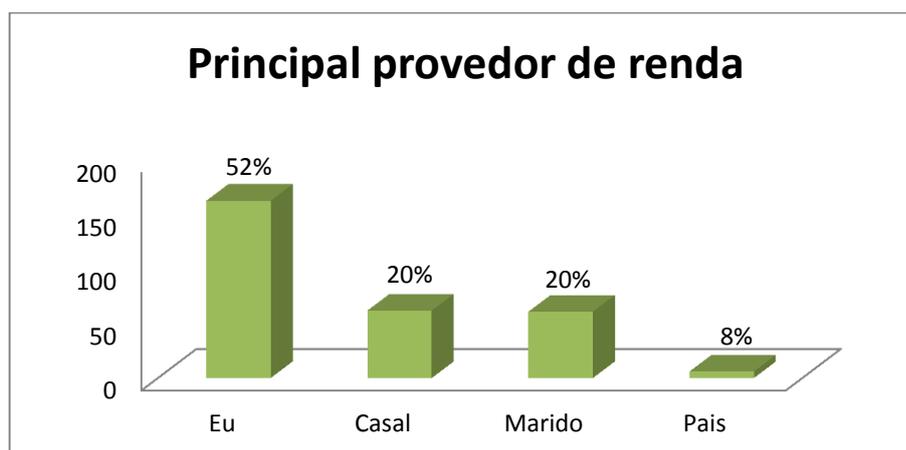


Gráfico 3 – Prevalência de professores respondentes quanto ao principal provedor de renda familiar

Em estudos realizados com famílias, cujas mulheres são as provedoras principais, evidenciou-se não haver uma reversão dos padrões tradicionais de divisão do trabalho, pelo fato da mulher manter um número de horas muito maior do que seus cônjuges nas tarefas domésticas (MARRI; WAJNMAN, 2007).

Essas autoras também revelam que o “tempo despendido pelo marido nesses trabalhos, praticamente, não mudou com relação à sua maior ou menor participação no orçamento familiar”, correspondendo, aproximadamente, à metade do tempo gasto pelas esposas. Com isso, demonstra-se que a qualificação conquistada pelas mulheres provedoras não as dispensa de parte significativa dos afazeres domésticos, o que as “penaliza duplamente” (Ibid., p. 33).



Gráfico 4 – Porcentagem de resposta à questão exerce outra função remunerada que não a docência

Ao serem perguntados se exercem outra função remunerada além da docência, 91% responderam que não. Portanto, os dados sinalizam a função no magistério como a principal atividade profissional dos docentes. Essa constatação parece contrariar a realidade das escolas, com frequente atividade de professores envolvidos em vendas de vestuários, pães, doces, joias, produtos de beleza, entre outros. Uma possível explicação para a não manifestação dessa prática efetiva no cotidiano escolar poderia estar relacionada à ilegalidade dessa situação ou determinada vergonha de expor uma espécie de “bico” utilizado para complementar a renda.

4.4.2 Carga horária contratual de trabalho e situação funcional

No que se refere à carga horária de trabalho contratual dos professores, representada no Gráfico 5, revela-se a superioridade de profissionais que assumem

40h ou mais em sua jornada de trabalho semanal, compreendendo 48% dos participantes da pesquisa com 40h, 5% entre a faixa de 41h e 59h, outros 14% com carga horária acima de 60h. Esse dado corresponde ao número total de horas adquirida pelo profissional, independente do quantitativo em cada rede de ensino que trabalha, pois desta forma, possibilita-se análises subsequentes sobre a dinâmica que o trabalho engendra na vida do docente.

De acordo com a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS, 2014), que investigou o ambiente de ensino e aprendizagem em escolas de educação básica de 34 países durante os anos de 2012 e 2013, com coordenação em âmbito internacional pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e no Brasil, a pesquisa foi desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o qual identificou que o professor brasileiro é um dos que mais trabalha, ocupando em média 25h semanais só com as aulas frente ao aluno. O número é superior à média da totalidade dos países investigados que é de 19h. O Brasil posiciona-se apenas à frente do Chile, cujos professores gastam quase 27h com aulas frente ao aluno.

A jornada de trabalho para além das 40h semanais implica na melhoria da condição financeira dos professores, no entanto, muitos pesquisadores avaliam a rotina intensa uma limitação para a qualidade do ensino no sistema educacional e um fator prejudicial à saúde (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

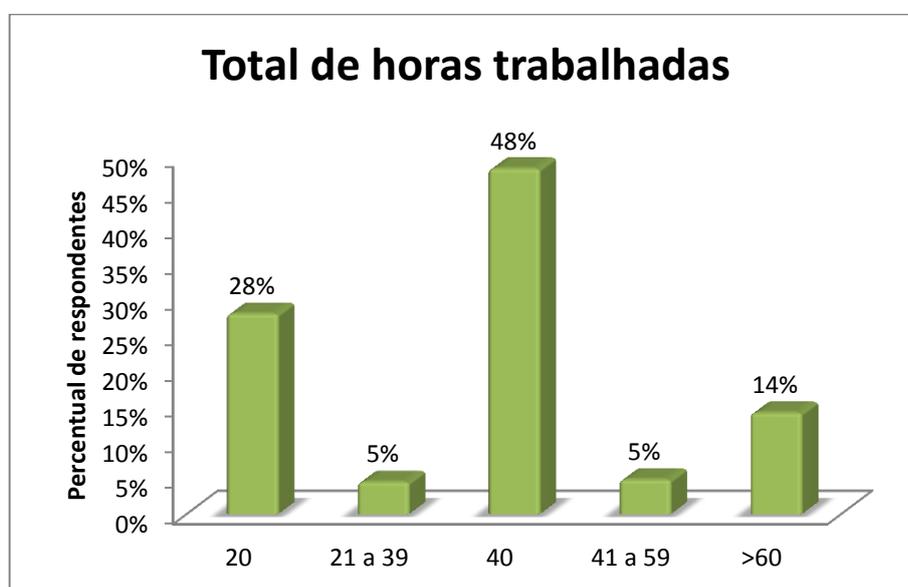


Gráfico 5 – Representação do percentual da carga horária total de trabalho

Dentre os 312 professores, 92 (32%) relataram que trabalham em outra rede de ensino. Destes que trabalham em outra rede, 79 expuseram o local, a maioria deles é na rede estadual (n=64; 20,5%), em seguida, são professores que trabalham na rede particular (n=8; 2,5%). Outras redes citadas foram Centro Universitário Franciscano, Faculdade Palotina, Sistema de Ensino Gaúcho (SEG), Associação Desportiva da UFSM e, em municípios vizinhos.

Os participantes da pesquisa demonstraram que 46% trabalham em uma escola, outros 46% em duas escolas, 7% em três e 1% em quatro escolas. Esse dado desafia os gestores municipais e as políticas educacionais municipais adequarem-se à implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar, conforme estabelece a estratégia 17.3, da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).

A situação apresentada poderia incentivar a realização de concursos para cargo de professor com dedicação exclusiva, carga horária de 40h e não mais 20h, como acontece, historicamente, na maioria dos municípios. Algumas estratégias, como por exemplo, a do Rio de Janeiro/RJ, em vista do exposto e da progressiva demanda por escolas em turno integral, está realizando processo de migração dos profissionais concursados, que assim desejarem para um regime de trabalho de 40h.

Dentre os docentes pesquisados, 68% não trabalham em outra rede de ensino, o que indica que mais da metade poderia estar com dedicação a uma instituição escolar em tempo integral, pois também não exercem outra atividade remunerada (91%).

A Resolução CNE/CEB nº 5, de 3 de agosto de 2010, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública, dispõe em seu Art. 4º, Parágrafo VIII – sobre a jornada de trabalho ser, “preferencialmente, em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais para os profissionais da Educação Básica”. Acrescenta, no Parágrafo IX, o “incentivo à dedicação exclusiva em um único local de trabalho”.

A mesma Resolução, através de seu Art. 5º, Incisos XXII, XXIII, XXIV e XXV, incentiva a remoção de professores entre as unidades escolares, assim como, os processos de lotação de profissionais provenientes de outras esferas administrativas. A recepção de profissionais de outras redes públicas, por meio de permuta ou cessão temporária, inclusive para fins de intercâmbio entre os diversos

sistemas, também estão presentes na Resolução, podendo representar outras formas de solucionar a itinerância dos professores, contribuindo para a qualificação do trabalho desses profissionais.

O tempo de serviço dos professores participantes da pesquisa apresenta média de 19,92 anos, com desvio padrão de 9,53, sendo o mínimo 0,4 meses e o máximo 47 anos, demonstrando assim, encontrar-se em um nível avançado na carreira do magistério municipal. Chama-se atenção ao fato dos docentes terem média de idade próxima aos 49 anos e média de quase 20 anos de tempo de serviço, denotando a proximidade da aposentadoria, com repercussão para novos ingressos na carreira, em que planos estratégicos precisam ser esboçados para que não haja prejuízos dos anos letivos subsequentes, em virtude da falta de educador.

A realidade municipal, no ano de 2014, já apresentava sérios problemas por ausência de significativo número de docentes na rede de ensino, fato que ocasionou, pela primeira vez na história de Santa Maria/RS, um Processo Seletivo Público Simplificado de admissão temporária para o cargo de professor, destinado a atender vagas de licenças temporárias, em caráter emergencial e, por prazo determinado.

Conforme prevê a Lei Municipal nº 4.696/03, de 22 de setembro de 2003, que estabelece o Plano de Carreira do Magistério, o município utiliza-se do Regime Suplementar de Trabalho para suprir demanda temporária de professor, nos seguintes casos:

Art 24 [...] I - Suprir licenças de saúde superiores a quinze (15) dias; II - Suprir afastamentos que não por saúde, superiores a trinta (30) dias; III - Suprir convênios com escolas particulares filantrópicas; IV - Suprir cedência ou afastamento de professores no exercício de função gratificada; V - Suprir o afastamento de professores no exercício de Direção e Vice-direção de Escola. Parágrafo único- No caso de vacância no cargo e inexistência de candidatos habilitados, a convocação prevista neste parágrafo será feita pelo prazo máximo de seis (06) meses, devendo a Secretaria de Município da Educação comunicar à Secretaria de Município dos Recursos Humanos a necessidade de realizar Concurso Público nesse período (SANTA MARIA, 2003).

No entanto, a totalidade de docentes interessados nessa suplementação encontrava-se convocada. Somava-se a isso, o aumento substancial de afastamentos por motivo de saúde dos docentes. Segundo informações divulgadas, no primeiro semestre de 2014, 228 docentes estavam afastados com atestados médicos de licenças saúde, licenças gestantes e licenças saúde familiar (SANTA MARIA/RS, 2014), situação essa que levou a gestão municipal, a abertura de

contrato temporário, fato contraditório, já que muitas carências foram provocadas por aposentadorias, o que descumpra as normativas estabelecidas em Lei.

A abertura de vagas em concurso público só ocorreu no início do ano de 2015, passado um ano de grande dificuldade para sanar a falta de professores. No entanto, apesar da abertura de concurso, dados indicam que o mesmo possui um *déficit* de, aproximadamente, 30% no número de vagas, se for considerado o quantitativo de aposentadorias desde o vencimento do último processo seletivo (SINPROSM, 2014).

Durante a coleta de dados da pesquisa, o que se percebeu nas escolas foram diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos ministrando aula para preencher a carga horária de disciplinas que não havia docente, o problema a ser considerado é a duração dessa prática, perpassando longo período de tempo, na maioria das vezes, sem falar na aprendizagem dos alunos. Em uma situação específica, a coordenadora pedagógica de uma escola, com formação em pedagogia, supria a ausência de um professor de língua inglesa, que havia se aposentado, por mais de um mês, revelando não possuir conhecimento algum do conteúdo que estava trabalhando.

A Professora G (p. 2-3) explicita esse contexto, em outra circunstância em que faltou professor de Matemática na escola que trabalha por mais de 50 dias:

Ficou mais de 50 dias sem professor de matemática. Porque não tinha, não tinha professor de matemática. Aí eu fiquei “fresca” dando aula de Geografia. Fui adiantando, fui adiantando... Fui adiantando as minhas aulas, mas as crianças não aguentavam mais, né? [...] Só que passou os 15 dias. Já passou 30 dias. Já tá em 50 dias e eles não têm professor de matemática. E essas crianças vão rodar? [...] E outra coisa... Eu digo: Substituir é uma coisa. Agora, eu até poderia ir lá passar um monte de continha... né? [...] Mas não, eu não to ensinando. Nenhum professor pode substituir mais de 15 dias. Aí... A lei agora é: os [primeiros] 15 dias é a Coordenação que tem que entrar [...] Não mandam um professor nos primeiros quinze (15) dias de atestado. É a Coordenação que tem que entrar. Mas eu disse: isso é errado! Por exemplo, quando um professor se afasta, que tá aposentado, já não precisa esperar esses quinze (15) dias! [...] Tem que vir [outro professor]. Tem uma vaga. Vale a vaga, né? Atestado de quinze (15) dias é a coordenação que tem que substituir. Só que eu digo assim: A coordenação fica fazendo de conta os quinze dias. Porque ela não domina [o conteúdo].

Esses dados corroboram com o necessário planejamento, diagnósticos e encaminhamentos por parte da gestão municipal para que se estruture um cronograma de suprimento de pessoal, em virtude de licenças, aposentadorias, entre outras, procurando, desta forma, minimizar o efeito da falta de professores na organização escolar, bem como, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Em relação ao salário dos professores municipais de Santa Maria, evidenciados na tabela salarial a seguir, possuem diferenciação por classe (promoção por tempo de serviço) e nível (habilitação dos professores), tendo como base os contratos de trabalho de 20h, de acordo com a Lei Municipal Nº 4.696/03, que estabelece o Plano de Carreira do magistério público. O município tem apresentado dificuldades em atualizar os valores de acordo com os reajustes incididos anualmente sobre o Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme estabelece o Art. 5º da Lei Federal Nº 11.738/2008.

Salienta-se que a referida Lei estipula o vencimento inicial (valor mínimo) que o profissional do magistério, com formação em nível médio, na modalidade Normal, conforme institui o Art. 2º da Lei Federal Nº 11.738/2008 e o Art. 62 da Lei Federal nº 9.394/1996, com jornada de 40 horas semanais, deve receber. Desta forma, vencimento inicial não pode ser confundido com remuneração, que corresponde à soma de tudo aquilo que o trabalhador recebe ao final do mês.

Existem muitas controvérsias ainda relacionadas aos valores do Piso salarial profissional no que diz respeito ao entendimento dos gestores municipais, por considerarem que a Prefeitura de Santa Maria/RS paga além do estipulado pela Lei para um contrato de 20h. No entanto, o reajuste, calculado com base na comparação da previsão do valor aluno-ano do FUNDEB dos dois últimos exercícios, deveria ocorrer na proporcionalidade estipulada anualmente, pois o objetivo é valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, conforme estabelece a Meta 17 do PNE/2014, de forma a equiparar o rendimento médio do docente aos dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

2014		CLASSE						
NIVEL		A	B	C	D	E	F	G
		1000	1100	1210	1331	1460	1611	1772
NIVEL 1	1000	848,70	933,57	1.026,93	1.129,62	1.242,50	1.367,26	1.503,90
LIC. CURTA	1200	1.018,44	1.120,28	1.232,31	1.355,54	1.492,00	1.640,71	1.804,68
NIVEL 2	1400	1.188,18	1.307,00	1.437,70	1.581,47	1.739,50	1.914,16	2.105,45
NIVEL 3	1680	1.425,82	1.568,40	1.725,24	1.897,76	2.087,39	2.296,99	2.526,55
NIVEL 4	2016	1.710,98	1.882,08	2.070,28	2.277,31	2.504,87	2.756,39	3.031,86

Figura 2 – Tabela salarial dos professores municipais de Santa Maria - valores de referência para o Ano de 2014

Fonte: SINPROSM (<http://www.sinprosm.com.br/tabela-salarial-atualizada/>).

Segundo relatório do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, denominado **As Desigualdades na Escolarização no Brasil** (BRASIL, 2014, p. 26), “o salário de admissão dos novos professores de nível superior no ensino fundamental e na educação infantil cresceram entre 15% e 18% entre 2009 e 2012, ainda assim, perfilam junto às profissões de nível superior de menor remuneração”, ficando um pouco acima da metade da remuneração média dos demais profissionais.

4.4.3 Formação dos professores

Os resultados quanto à formação dos participantes da pesquisa são exibidos no Gráfico 6, demonstrando que 98% dos professores da rede de ensino municipal possui Ensino Superior em alguma licenciatura, ou em pedagogia, ou em ambas. Assim, percebe-se a consonância, quando da aprovação da LDB nº9394/96, que estabelecia prazo de dez anos para os municípios qualificarem seu quadro de professores que tinham apenas Curso Normal. Atualmente, o também chamado “magistério” é um quadro em extinção no Plano de Carreira Municipal.

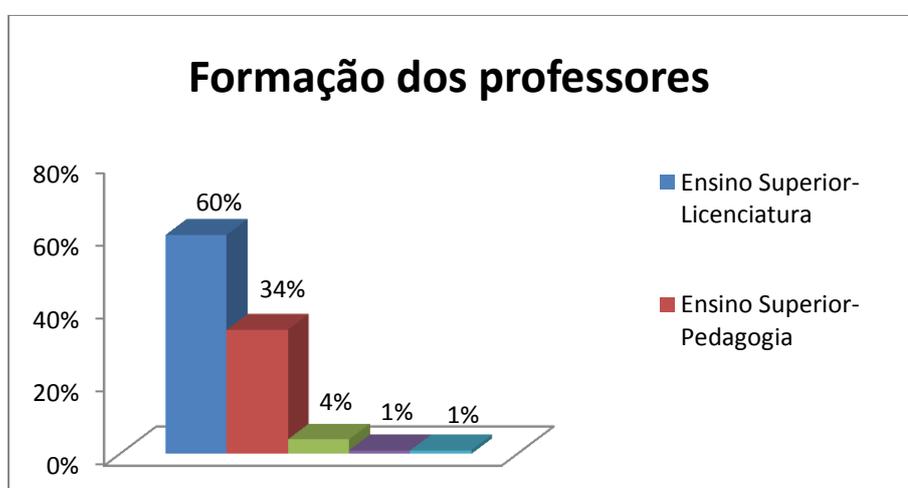


Gráfico 6 – Representação da formação acadêmica dos participantes

Em relação à pós-graduação, 232 (74%) professores declararam possuí-la em nível de especialização, 38 (12%) em nível de mestrado, 2 (1%) doutorado e 40 (13%) professores não possuem pós-graduação.

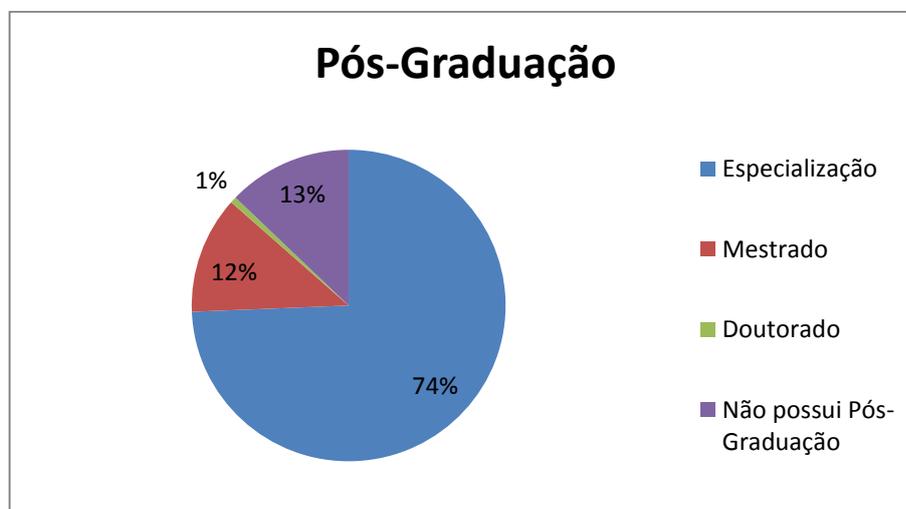


Gráfico 7 – Representação da formação em nível de pós-graduação

Outro aspecto a ser considerado na temática formação de professores, diz respeito à formação continuada em serviço (sistemática). Neste sentido, sobressaiu no ano de 2014, a indignação dos professores e equipes diretivas em relação às reuniões pedagógicas das escolas. Horas essas, garantidas pela Lei Federal nº 11.738/08 e pela Lei Municipal nº 4.696/03, mas que não estavam ocorrendo, na grande maioria das escolas.

Art. 22 - Os membros do Magistério que exercerem atividades de regência de classe no Ensino Fundamental, na Educação Profissional, na Educação Infantil, Especial e de Jovens e Adultos deverão ter garantido, no mínimo, 20% do seu tempo para horas-atividade. § 1º - As horas-atividade são reservadas para estudos, planejamento e avaliação do trabalho didático, bem como, para atendimento de reuniões pedagógicas (SANTA MARIA, 2003).

As escolas municipais realizavam suas reuniões pedagógicas durante o horário de aula, quer seja liberando os alunos depois do recreio do respectivo turno, ou inserindo projetos, assim, outros professores assumiam as turmas durante a realização das reuniões pedagógicas.

Por determinação judicial ocorreu o impeditivo de liberação dos alunos mais cedo de suas aulas, ou seja, as escolas não podem mais fazer reuniões pedagógicas durante o período de aula dos alunos, desde que, para tal, tenham que dispensar seus alunos. A falta de docentes no quadro geral dos recursos humanos da Secretaria de Educação ocasionou o encerramento de muitos projetos, fazendo com que se estabelecesse maior dificuldade de tempo para reunir os professores, objetivando a realização das reuniões pedagógicas.

Desta forma, a maioria das escolas não estava fazendo reunião pedagógica ou se fazia, as realizava fora do horário de trabalho dos professores. Outras escolas, poucas, desenvolviam as reuniões pedagógicas como habitualmente, no horário de trabalho, liberando os alunos, baseadas no direito à autonomia escolar e com respaldo dos pais e da comunidade escolar como um todo. Essa iniciativa é justificada por uma vice-diretora que disse não temer as ameaças da Secretaria pelo fato de não dever nada. “Muita gente que tem medo é porque deve alguma coisa”.

Conforme relatam as equipes diretivas, quem desafia essa situação, sofre boicotes, do tipo: perder projetos, receber professores perto de se aposentar, pois a vinda de um novo professor demora muito tempo, o que acarreta uma sobrecarga de horas letivas aos professores em exercício, não só por substituir os colegas que se aposentam, como por executar as funções de professores em laudo médico.

As respostas a essas ações são, por parte da SMED, advertir equipes diretivas no sentido de estarem incorrendo em improbidade administrativa, de possível cancelamento do ano letivo escolar, de exigência de recuperação de aulas, caso as reuniões ocorram em horário de aula com liberação dos alunos. O Sindicato dos professores municipais, por sua vez, desaconselha às equipes diretivas a realizarem as reuniões fora do horário de aula por extrapolar a jornada de trabalho dos professores.

Nos professores percebe-se a sensação de estarem “perdidos”, por não saberem mais sobre a totalidade da escola, em função da falta de reuniões, ou “explorados”, por terem que ir às reuniões fora do horário de trabalho, para atender as demandas oriundas dessas reuniões, e assim não prejudicar o andamento do ano letivo. Como relata o Professor C (p. 18): *“O controle é externo à escola. É externo. [...] A Secretaria municipal, sim, tenta movimentar a minha vida de professor. Mas na escola, em si [...] Sou bem autônomo pro meu trabalho”*.

O obstáculo de realização das reuniões pedagógicas, especialmente as que têm por objetivo a formação continuada, fere a legislação educacional hoje existente: LDB (Lei 9394/1996), PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), PDE (Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010), PAR, Lei do Piso Salarial (LEI Nº 11.738, de 16 de julho de 2008), Resolução CNE/CEB nº 05/2010 (Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública), por reconhecer que a qualidade do ensino vincula-se as condições em que ele é ofertado, as quais precisam conduzir a uma boa relação ensino-aprendizagem. Dentre todos os aspectos necessários, a qualidade da educação é, sem dúvida, mais diretamente dependente do perfil e da qualificação dos seus profissionais, especialmente, dos professores.

A não realização das atividades pedagógicas pode comprometer as atividades coletivas entre os professores, pois de acordo com a forma em que se estabelecem os espaços organizacionais das escolas, as reuniões pedagógicas representam um dos únicos momentos em que os professores têm a possibilidade de se encontrarem, planejarem, conversarem, estudarem sobre as demandas advindas do contexto escolar. O Professor C (p. 28) relata a situação de falta de trabalho coletivo em função da não realização das reuniões pedagógicas:

Aí tu vem pra escola e não planeja as tuas atividades. Tu não te reúne com os teus colegas; tu não faz uma reunião pedagógica. Como que tu vai desenvolver o teu trabalho na escola sem saber em que linha a escola tá trabalhando? Como que tu tem que fazer? O que hoje o teu colega tá fazendo? Os recados duma direção hoje estão sendo dentro da hora do recreio. Então tu tá ali pra fazer um “descansinho” de dez/quinze minutos, ao mesmo tempo que tu toma um café, ou tu faz um lanche.

Todo mundo acha que o professor vem pra escola e que na escola se faz tudo. Na escola não se faz tudo. Tu vem pra dar aula. Naquelas duas [horas] que tu tinha reunião, tu conversava com os teus colegas... A interdisciplinaridade, planejava, discutia, via o que ia fazer, quais as datas pra fazer “isso”, quando que vai ser a entrega “daquilo”, de cadernos, que temas a escola iria abordar... Que tem um monte de coisas para serem feitas. [...] Uma dificuldade que a gente tem, maior, é realmente a do contato com os outros professores. Porque tu troca impressões, tu trabalha (Professor D, p. 29).

Importante destacar que uma parte dos requisitos para se conquistar e garantir a qualidade da educação básica precisa ser suprida pelo sistema de ensino e, como tal, depende da atuação da gestão municipal de educação, tais como: melhoria da condição das instalações e equipamentos escolares, material didático

suficiente e de autoria recomendada, formação continuada para os profissionais que trabalham nas escolas, transporte e merenda escolar de qualidade.

Por outro lado, as práticas pedagógicas, por exemplo, é parte da ação cotidiana dos professores em sala de aula e são reveladoras do compromisso que eles têm para com a aprendizagem dos alunos, do seu interesse pelo próprio trabalho e da sua participação como membro da equipe escolar. Residem, portanto, no desempenho do magistério.

Por essa razão, costuma-se dizer que a valorização dos docentes é um processo que não se restringe ao reconhecimento externo da sociedade, mas que envolve, prioritariamente, o próprio docente, mediante a demonstração do seu “valor social”, pelo trabalho que realiza e pelos resultados que colhe, em termos do desempenho e da aprendizagem dos seus alunos, o que envolve um processo permanente de atualização e estudos conjuntos.

Isto abarca o compromisso do professor com a gestão em termos administrativo-pedagógicos e sua formação para tal, contemplada no Plano de Carreira. Observe-se que a LDB (nº 9394/96), dispõe em seu art. 67

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

Para tanto, o MEC vem trabalhando, estrategicamente nisso, através de uma Política Nacional de Formação de Professores que torna a formação e o aperfeiçoamento desses profissionais uma responsabilidade efetiva do Estado: instituída pelo Decreto 6.755/2009, essa política prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial e continuada para os professores que atuam nas escolas públicas.

Essa ação faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e traz dois pontos de destaque: a) o reconhecimento de que a formação docente para todas as etapas da educação básica é compromisso público de Estado e b) a necessidade de articulação entre formação inicial e continuada, bem como, entre diferentes níveis e modalidades de ensino.

Salienta-se, ainda a constituição de uma Rede Nacional de Formação, criada pelo MEC em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação

básica dos sistemas públicos de educação. As políticas de formação de profissionais da educação se destinam, prioritariamente, aos professores. Na formação continuada, por exemplo, à exceção da Escola de Gestores, todos os outros programas do Plano Nacional de Formação continuada se destinam aos docentes.

No entanto, apesar das inúmeras políticas de formação, essas se inserem nos modelos gerencialistas de avaliação do sistema. Hypólito, Vieira e Pizzi (2009) identificam a característica combinada de centralização e descentralização, por meio dos seguintes processos:

[...] a) controle centralizado de aspectos pedagógicos por meio de mecanismos de avaliação nacional (sistemas de avaliação em larga escala, provas, SAEB, PISA e outros), reformas curriculares visando um currículo nacional (APPLE, 1994; MOREIRA, 1995), programas de formação inicial de professores aligeirados [...](FREITAS, 2002; SANTOS, 2004); b) transferências de responsabilidades das esferas maiores (federal e estadual) para esferas locais (municipais), do poder público para comunidades locais, propostas de autonomia da gestão financeira, dentre outras (Ibid., p. 102-103).

Este exercício de formação com finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca do aperfeiçoamento técnico, ético e político, deve ser estruturada coletivamente e garantida pela Secretaria Municipal de Educação. Esta questão remete para o tipo de gestão municipal que, ao se pretender democrática, não pode deixar os professores e escolas à mercê de decisões isoladas, o que carece discutir suas propostas e projetos com as escolas.

Durante a realização da pesquisa, outra questão referente à formação continuada, na modalidade assistemática, foi abordada aos professores, no sentido de conhecer qual a forma na qual preferem se atualizar na profissão, os resultados obtidos indicam que a opção mais mencionada é através da participação em cursos/seminários (103 ocorrências).

A Professora A, em seu relato comenta sobre sua disponibilidade para atualizar-se na modalidade de cursos:

Eu, como educadora, sou muito de ir atrás, de correr, de fazer curso novo, de ta sempre, tem um curso aqui, ali, às vezes a escola nem libera. Eu vou e faço naqueles intervalos, sabe? Ai, eu não dou aula de tarde vou de noite, para não perder um palestrante bom, uma renovação, uma novidade, assim então, nesse sentido eu mudei muito, assim, e mudei eu acho que 100% depois que entrei no Mestrado, sabe? (Professora A, p. 3).

Cabe perguntar se esta “vontade” de atualização, de certa forma, também poderia representar uma ligeira retirada da rotina escolar. Neste sentido, esse dado pode colaborar para o planejamento de formação dos docentes, bem como, estruturar o melhor aproveitamento possível desses espaços, avaliando inclusive o impacto da realização desses cursos nos resultados do trabalho docente.

A segunda maneira evidenciada pelos professores sobre atualização sinaliza para a leitura (89 ocorrências), pois a mesma envolve o estudo, a pesquisa, o gosto pelo livro, o que remete à formação permanente, que segundo Freire (1997, p.58) é uma conquista da maturidade, da consciência do ser. "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática".

A terceira maneira evidenciada pelos docentes foi atualização através da formação continuada em serviço (72 ocorrências), demonstrando que os professores estão se utilizando dos recursos tecnológicos para sua formação/capacitação.

Nesse contexto de transformações provocadas pelas reformas educacionais e pelo atual padrão de acumulação, a formação contínua é condição para o aperfeiçoamento profissional, exigência para se acompanhar tais mudanças, determinadas por novos padrões de competitividade para as organizações, exigindo-lhes como principais diferenciais, a competência, para atender aos padrões de qualidade instituídos pelas diferentes formas de avaliação e regulação.

4.4.4 A “qualidade” na educação municipal

As reformas educacionais passaram a orientar um novo modelo de gestão, de acordo com as recentes exigências da mundialização da economia e a atual configuração do Estado, preocupando-se com a eficiência dos sistemas, medida por meio dos resultados escolares, oriundos de diferentes formas de avaliação, como por exemplo, o IDEB.

No contexto da pesquisa, a política municipal possui legislação específica que institui o Prêmio Qualidade na Educação (Lei Municipal de Santa Maria nº 5.341/2010, alterada pela Lei nº 5.610/2012), a ser concedido às Escolas Municipais de Santa Maria que se destacam na avaliação do Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica (IDEB), uma espécie de “bônus salarial associado ao desempenho dos professores” (AUGUSTO, 2013, p. 1269).

O *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (Brasil, 1995, p. 16), apresenta estas questões ligadas a uma “avaliação estrutural”, fundamentada em um modelo “flexível, mas irreversível”, que se apoia em uma administração gerencial, vinculada ao “controle de qualidade”. Com o intuito de realinhar os objetivos do Estado, o Banco Mundial ressalta que, na década de 1990, “a justiça social deverá ser menos ideológica e mais pragmática” (BRASIL, 1995, p. 59).

Oliveira (2011, p. 36) afirma que essa situação está “conformando uma nova regulação de forças no interior das escolas”, na medida em que essas políticas possam estar promovendo “o estímulo ao individualismo e à competição, à carreira ‘solo’, reforçada pelos mecanismos de avaliação de desempenho individual em contraposição à dimensão do sujeito histórico social, do sujeito político que constrói sua subjetividade coletiva.”.

Neste sentido, a Professora F (p. 39) relata:

[...] a gente não tem muito recurso, e a aprovação do aluno não depende só do professor. Depende também da família. Não é só do meu trabalho. O professor sozinho, sem o apoio da família, não consegue muita coisa. Eu acho que... Eu não achei muito certo isso. Meio injusto, até. Porque às vezes tu faz um trabalho, te empenha, e tem um bom rendimento e... Muitas vezes aquilo não é reconhecido.

Se eu te disser esse ano, agora, é o último ano, os anos iniciais ganharam prêmio. Eu não ganhei, fiquei em segundo lugar. Eu não ganhei prêmio. Eu vou fazer questão de ficar em segundo, em terceiro lugar. Porque não é isso que vai mostrar que tu estás preparando o aluno para a vida. Sabe quando eles chegam assim, “professora...”, principalmente assim no primeiro semestre, quando eles vão pro ensino médio, “Professora, lembra quando tu dava frações que a gente tinha que decompor e a senhora ficava furiosa que a gente não fazia, que a gente ia precisar no ensino médio?”, Sim. “Muito obrigado por ter brigado comigo.” Tem gente que vai lá me agradecer depois. E eu digo pra eles, não é hoje. Hoje tu estás aqui para me odiar, para daqui uns tempos me amar (PROFESSOR H, p. 69).

Desta forma, os docentes estão sendo responsabilizados pelo êxito ou fracasso dessas instituições, sem levar em conta que as escolas são distintas não só nos aspectos culturais e sociais, desafiando às escolas como instituições públicas a responder aos clamores de “justiça distributiva e de reconhecimento, [...] o que pode significar a ruptura com o princípio universalista da escola republicana.” (OLIVEIRA, 2011, p. 36).

A fala do Professor B (p. 14) vai ao encontro dessa reflexão

Nós não temos um modelo, por exemplo, se é escola da rede, todas tinham que ter a mesma estrutura, não só a mesma cor da tinta da parede. Por que umas têm, por exemplo, sala de informática e outras não têm? Por que não tem estrutura física para colocar sala de informática? Por que nós não temos um ginásio? Aí querem que tenhamos uma equipe de futebol, de vôlei, não sei do que, se nós não temos estrutura para isso, aí vai ter outra escola que vai ter, nós não vamos ter como competir com eles, assim eu acho que esse plano de qualidade na educação pode ser justo que tenha, para ele ser implantado nós temos que ter uma estrutura mínima também.”

Para Nosella (2010), a cultura do desempenho possui conotação filosófica e política que agrada a muitos e intriga outros, pois

[...] responsabiliza os atores educacionais pelos medíocres resultados do ensino, assim, a cada momento os conclama a prestar contas *accountability* de suas ‘competências’, mede resultados, estabelece estratégias, fixa metas e estimula a produção por meio da ‘meritocracia’ com pequenas premiações financeiras. No fundo, considera que o professor é uma máquina, arcaica e preguiçosa; o aluno é um atleta a ser adestrado; a escola é uma empresa que fabrica produtos de conhecimento para o mercado; este é o grande *a priori* metafísico (Ibid., p. 5).

Os professores, participantes da pesquisa, ao serem questionados sobre o Prêmio de Qualidade da Educação demonstram uma clara rejeição, sendo que 50% dos respondentes discordam plenamente da premiação, conforme o quadro a seguir.

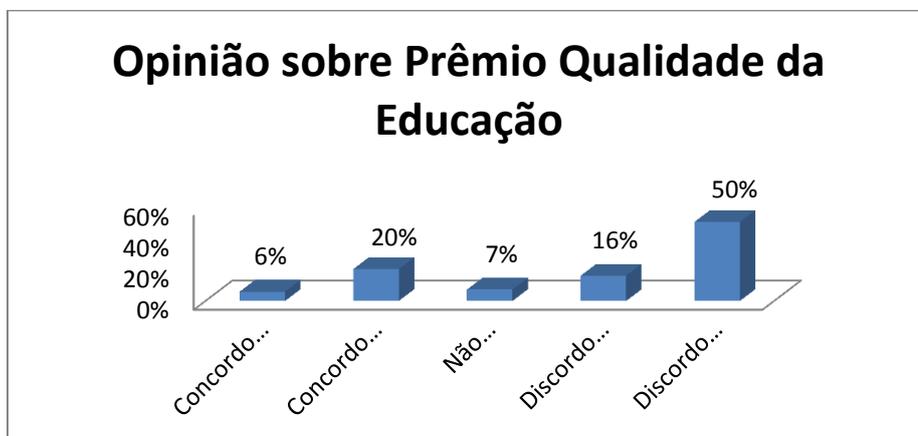


Gráfico 8 – Porcentagem de professores respondentes quanto à opinião sobre o Prêmio Qualidade da Educação

Com auxílio do *software* IRAMUTEQ, as razões evidenciadas para a visível contrariedade concentram-se, especialmente, sobre os seguintes aspectos: a avaliação deveria levar em consideração o contexto em que a escola está inserida (17,7%); a realidade social das escolas é diferente (24,6%); a necessidade de dar condições iguais para todas as instituições concorrerem ao prêmio (13,9%); o processo de ensino-aprendizagem não depende só do professor, o aluno também precisa apresentar interesse (19,1%). Outro aspecto destacado difere dos demais, pois abrange parcela de professores que destaca esta forma de premiação um incentivo para qualificar a educação (24,6%).

Geralmente, visto sob uma ótica mais ingênua, a defesa de propostas como essa, visam à melhoria do ensino e da qualidade na educação. Na verdade, este discurso vincula-se ao pensamento neoliberal de relação entre qualidade e produtividade. A eficiência, eficácia e efetividade dos processos que estão em jogo.

A análise das respostas demonstra que, ao se contraporem à proposta, os professores referem-se à escola em suas condições, realidades diferenciadas. As falas dos professores, demonstradas ao longo desta seção, ajudam a corroborar a contrariedade em relação à lei, problematizando questões que abarcam infraestrutura, origem social dos alunos, envolvimento da família, reconhecimento pelo seu trabalho:

É meritocracia. Eu acho que isso vem pra esse lado. E eu acho injusto... [...] Primeiro, como qualquer outra coisa, tu tem que dar estrutura para todos os professores, para todas as escolas serem iguais, pra ti poder dizer que o teu professor está em igualdade, para poder desenvolver o mesmo trabalho em todas as escolas que tu atua (Professor D, p. 26).

Não precisamos de prêmio, precisamos de apoio, cada escola é uma escola diferente (Professora I, p. 34).

Durante o decorrer da pesquisa de campo, evidenciou-se uma realidade contraditória, que perpassa os extremos opostos, pois, por um lado percebem-se escolas muito bem estruturadas, com quadro de professores estável, a grande maioria encontra-se em bairros mais “nobres” da cidade e conta com a ajuda das comunidades para sua aparente “normalidade”, como exemplo, as escolas municipais de maior IDEB da cidade.

Por outro lado, encontram-se escolas com prédios precários, algumas ainda construídas com madeira, faltam professores, tendo uma docente que assumir três

funções ao mesmo tempo, trabalhar com disciplinas diferentes, ao unir duas turmas na mesma sala para dar aula, e ainda, desempenhar a coordenação pedagógica da escola. Geralmente, as escolas nessa situação estão localizadas em locais mais pobres da cidade.

As observações mencionadas, não pretendem estabelecer um vínculo direto entre “qualidade” e “riqueza”, no entanto, no município é evidente a relação entre as duas questões, talvez, demonstrando ser a comunidade e não o Poder Público, um provedor diferenciado das estruturas e estabilidades escolares.

O Prêmio Qualidade da Educação, ou meritocracia, identificada na gratificação fora do Plano de Carreira, por critérios aleatórios e pelo IDEB da escola responde, adequadamente, aos propósitos neoliberais de competitividade entre as mesmas, sem que a avaliação individual de desempenho do professor seja considerada.

No que se refere ao Plano de Carreira Municipal de Santa Maria, a carreira é estruturada por classe e por nível, sendo a primeira estabelecida pelo tempo de serviço e, a segunda, condizente com a habilitação dos professores. As promoções obedecem ao critério de tempo de exercício mínimo em cada classe e ao de merecimento.

De acordo com o Art. 12 da referida lei, por merecimento, compreende-se a “demonstração positiva do membro do Magistério no exercício do seu cargo e se evidencia pelo desempenho das atribuições que lhe são cometidas, bem como, pela assiduidade, pontualidade e a disciplina” (SANTA MARIA, 2003).

As políticas educacionais nacionais têm dado enfoque especial para a avaliação por desempenho dos profissionais da educação, vinculadas aos planos de carreira, como explicita o Art. 67 da LDB 9394/96.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] **IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;** (grifos nossos).

A Resolução CEB/CNE nº 5/2010, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública, em seu Art. 4, Inciso V, disciplina a progressão salarial na carreira, “por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional”, esclarecendo, na sequência, o que compõem os incentivos:

Art. 4 [...] XVIII – constituir incentivos de progressão por qualificação do trabalho profissional, a partir dos seguintes referenciais, podendo ser agregados outros: a) dedicação exclusiva ao cargo, emprego público ou função na rede de ensino, desde que haja incentivo para tal; b) elevação dos níveis de escolaridade e da habilitação profissional, segundo o itinerário formativo, possibilitando o contínuo e articulado aproveitamento de estudos; c) avaliação para o desempenho do profissional da educação de que trata a presente Resolução e do sistema de ensino, que leve em conta, entre outros fatores, a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos, e a transparência, que assegura que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema, a ser realizado com base nos seguintes princípios [...].

Nota-se que a referida resolução também estabelece os princípios que devem reger a avaliação por desempenho:

Art. 4 [...] XVIII [...] 1 – para o profissional da educação escolar: 1.1 – participação democrática: o processo de avaliação deve ser elaborado coletivamente pelo órgão executivo e os profissionais da educação de cada rede de ensino; 2 – para os sistemas de ensino: 2.1 – amplitude: a avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação do sistema de ensino, que compreendem: 2.1.1 – a formulação das políticas educacionais; 2.1.2 – a aplicação delas pelas redes de ensino; 2.1.3 – o desempenho dos profissionais da educação; 2.1.4 – a estrutura escolar; 2.1.5 – as condições socioeducativas dos educandos; 2.1.6 – os resultados educacionais da escola; 2.1.7 – outros critérios.

Neste sentido, ainda esclarece que a avaliação por desempenho deve reconhecer:

Art. 4 [...] XIX – A avaliação para o desempenho profissional a que se refere a alínea 'c' do inciso anterior deve reconhecer a interdependência entre o trabalho do profissional da educação de que trata a presente Resolução e o funcionamento geral do sistema de ensino e, portanto, ser compreendida como um processo global e permanente de análise de atividades, a fim de proporcionar ao profissional um momento de aprofundar a análise de sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando, dessa forma, seu crescimento profissional e, ao sistema de ensino, indicadores que permitam o aprimoramento do processo educativo; [...].

Com isso, demonstram-se várias possibilidades de acompanhar o trabalho do professor, com critérios abrangentes, que envolvam a totalidade do contexto escolar e, principalmente, construído coletivamente. Segundo Sordi e Freitas (2013, p. 89) a “mudança é uma *construção local apoiada* e não uma *transferência* desde um órgão central para a ‘ponta’ do sistema”.

Tal construção é guiada por um projeto pedagógico da instituição, local – sendo consideradas as políticas globais –, que configura uma cesta de responsabilidades com as quais se compromete, demandando do poder

público as condições necessárias para a sua realização. [...] Implica assegurar ao magistério seu espaço de criação e invenção, mas, sobretudo, implica confiar no coletivo da escola (alunos, gestores, professores, pais e funcionários). A estratégia, aqui, não é escolher “um” responsável e confiar nele, mas organizar o coletivo, apostar na elevação das relações e publicizar compromissos (Ibid., p. 92).

Esse é um tema polêmico e que deverá, em breve, ser enfrentado pela gestão municipal, pois a legislação em vigor trata de desempenho e não de meritocracia, o que redireciona a política educacional municipal a subsidiar sua rede de ensino como um todo para que a instância organizadora da qualidade da escola seja construção do coletivo escolar.

Para Freitas (2011, p. 17),

A meritocracia reúne os instrumentos para promoção de ranqueamento ou ordenamento de alunos, escolas ou profissionais da educação com a finalidade de definir recompensas para professores ou para a equipe da escola (salariais) ou punições (demissão ou perda de salário adicional). Fortemente ancorada em processos matemáticos e estatísticos de estimação, é principalmente usada como ferramenta para estimar metas a serem cumpridas pelas escolas e pelos profissionais. Os resultados dos processos de avaliação são assumidos como válidos para definir o pagamento por mérito, entendido este como a recompensa por um esforço que levou a conseguir que o aluno aprendesse, atingindo uma meta esperada ou indo além dela.

Segundo Dubet (2004, p. 541-544), a concepção puramente meritocrática das avaliações, defronta-se com a abertura de um espaço de competição escolar objetiva, o que não implica na eliminação das heterogeneidades. Para o autor, o modelo de igualdade de oportunidades meritocrático pressupõe, “para ser justa, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, uma vez que, a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros”, no entanto, ignoram as desigualdades sociais, os que fracassam, os “vencidos”, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social, e sim, como responsáveis por seu fracasso.

4.4.5 Trabalho extraclasse

A jornada de trabalho docente está sendo considerada neste estudo como o tempo que envolve 2/3 de sua carga horária de trabalho frente ao aluno e 1/3 destinado às horas-atividades. O trabalho extraclasse relaciona-se com as

atividades concretizadas fora do horário contratual de trabalho, quer seja no espaço escolar ou não, abarcando assim a totalidade do envolvimento docente em ações de natureza profissional.

No trato das temáticas anteriores, muitos aspectos relacionados à jornada contratual de trabalho foram abordados, sendo difícil estabelecer fronteiras nas inter-relações existentes na investigação da atividade docente. Desta forma, neste item específico, serão abordadas com maior ênfase, as atividades desempenhadas pelos docentes fora de sua jornada de trabalho.

Para tanto, os professores ao serem perguntados se levam trabalho para realizarem em casa, a extensa maioria relata que sim, atingindo 95% (GRÁFICO 9).



Gráfico 9 – Porcentagem de professores que levam atividades para realizar em casa

Destes 95% de professores, 67% responderam levar as atividades com frequência "sempre", 21% executam esta demanda "semanalmente", 9% ocasionalmente e 3%, de 2 a 4 vezes por semana (GRÁFICO 10).

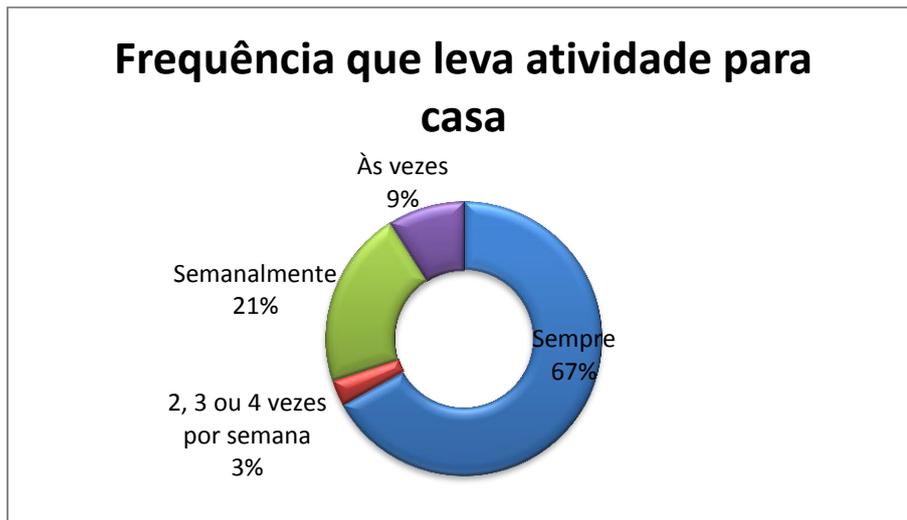


Gráfico 10 – Porcentagem da frequência em que os professores levam atividades para serem realizadas em casa

Em relação à quantidade de tempo semanal que disponibilizam a estas atividades em casa, 43% dos professores explicitaram executá-las em até 5 horas. Os demais revelam um trabalho superior a 5 horas, atingindo, em alguns casos, mais que 20 horas semanais, conforme demonstrado no Gráfico a seguir.

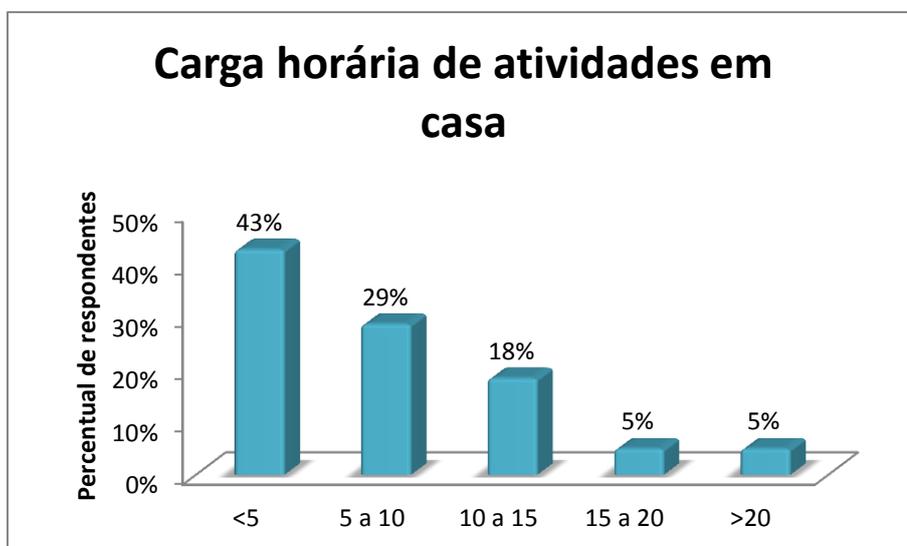


Gráfico 11 – Porcentagem de horas que o professor dedica às atividades do trabalho em casa, semanalmente

Outras pesquisas corroboram esses resultados. Um *survey* realizado em sete estados brasileiros encontrou uma média de cerca de sete horas semanais dedicadas à realização de atividades em casa. Geralmente, na literatura essa temática aparece associada aos processos de adoecimento docente, aspecto esse que será trabalhado no decorrer deste estudo.

De acordo com Teixeira (2010), para efeito de contrato de trabalho e direitos trabalhistas assumidos formalmente, considera-se como carga horária de trabalho somente o tempo dos docentes nas salas de aula e escolas. Contudo, salienta a autora,

[...] é preciso incluir em seu cálculo e dimensionamento - e esta tem sido uma luta histórica do movimento dos professores, de seus sindicatos e entidades representativas – os períodos de tempo ou jornadas nos quais os docentes se dedicam intensa e regularmente às tarefas do magistério, mesmo estando fora das salas de aula e das escolas ou distantes dos estudantes. Trata-se das ocasiões destinadas à preparação ou planejamento individual ou coletivo das aulas e demais atividades didático-pedagógicas, tais como: as avaliações dos estudantes, os estudos, pesquisas e atividades docentes de aprimoramento profissional. Ou, no interior da escola, os períodos de encontros com os pais, os conselhos de classe, as tarefas relativas a projetos específicos regulares ou eventuais, realizados individual ou coletivamente, entre os pares. Esse conjunto de atividades escolares e extraescolares, de desenvolvimento, planejamento e avaliação dos processos educativos é uma rotina na jornada de trabalho docente, não raro envolvendo o desempenho de funções não estritamente docentes, como trabalhos de coordenação e outros, a exemplo de responsabilidades relativas à comunidade escolar e à escola em seu conjunto (Ibid., p. 1).

Verifica-se que a grande dedicação ao trabalho desempenhada pelos professores, exige do profissional, o exercício de atividades fora do seu domínio institucional para poder dar conta da quantidade de trabalho que lhe é imposta pelo âmbito escolar, uma vez que, esta ação demonstra que a carga horária contratual para o desempenho da função não contempla a demanda oriunda desse trabalho.

Neste sentido, Nunes (2010, p. 1) reforça o entendimento de que os “períodos de atividade docente na escola são insuficientes para a realização das tarefas implicadas e exigidas pela docência, [...] estendendo-o para além da escola e da sala de aula”.

Mesmo com a regulamentação de 1/3 da carga-horária destinada às horas-atividades pela Lei Federal nº 11.738 de 2008, o Município de Santa Maria/RS designava esse tempo em lei, desde 2003, como trabalhado anteriormente, evidenciando-se assim, através deste estudo, que essas horas podem amenizar a

demanda quantitativa do trabalho extraclasse, mas de forma alguma vislumbram sua extinção.

Diante dos impactos que a Lei Federal nº 11.738 de 2008 gerou nas administrações públicas, não se espera de imediato uma possível alteração na composição das horas de trabalho docente. Talvez, a possibilidade de um horizonte de melhoria das condições de trabalho do professor esteja vinculada à dedicação exclusiva a uma única unidade escolar.

O excesso de trabalho extraclasse, atividade que não é remunerada e que suprime cada vez mais as horas de lazer, e até do descanso dos docentes, vem sendo denunciado há muito tempo pela categoria, como forma de ampliação dos níveis de exploração, principalmente, dos docentes da Educação Básica, “localizando-os entre os segmentos com níveis salariais mais baixos no conjunto dos trabalhadores, quando somados os seus tempos de trabalho na escola e fora dela” (NUNES, 2010, p. 1).

A autora salienta ainda, que o tempo de trabalho extraclasse, historicamente e “tradicionalmente exigido e incorporado à rotina do professor em todos os níveis e modalidades de ensino, embora varie em número de horas e em intensidade entre os próprios docentes”, tem sido uma característica peculiar do trabalho docente se comparado a outros grupos profissionais (Ibid., p. 2).

As pesquisas na área também demonstram como as políticas educacionais atuais têm aumentado nitidamente a demanda de trabalho além do horário contratual, dentro e fora do espaço escolar, com novas exigências vinculadas à gestão escolar, instâncias deliberativas, envolvimento com a comunidade escolar, entre outros.

Dentre os aspectos investigados neste estudo, foi identificado que as atividades realizadas fora da jornada de trabalho são, predominantemente, ligadas às demandas individuais do professor, como correção de trabalhos e/ou prova de seus alunos, planejamento/preparação de suas aulas, cadernos de chamada, relacionados diretamente às atividades de ensino.

Conforme pesquisa internacional realizada (TALIS/OCDE, 2014), os docentes brasileiros utilizam 22% mais de tempo em outras atividades relacionadas à profissão, como atividades burocráticas de correção de tarefas dos alunos, que a média encontrada entre os demais países investigados, entre eles, Finlândia, Coreia, Estados Unidos, México e Cingapura.

Neste sentido, outras atividades como: planejamento de trabalhos interdisciplinares com seus colegas, participação de projeto, reuniões pedagógicas, reuniões de planejamento, atendimento aos pais/responsáveis, participação em conselho de classe/turma, participação em conselho escolar, atendimento individualizado aos alunos, também apresentam índices significativos, que variam entre 20 e 30%, de realização fora do horário de trabalho. Essas demandas relacionam-se com a dedicação dos docentes, a discussão coletiva e o trabalho conjunto da escola.

O Professor D (p. 28) relata como essas atividades estão sendo incorporadas na rotina das instituições e na vida dos professores.

Mas pelo modo como hoje têm que resolver problemas da escola e, ao mesmo tempo, tem que ver o quê a mantenedora pede: que a escola faça reuniões fora de horário. Que a escola dê um jeito para que o professor no dia de folga venha na escola, então, pra resolver outros problemas. E isso, vocês sabem: o professor, no momento, em que está na sala de aula, ele não planeja [...] ele dá aula. Fora do horário é o horário de folga. Mas o professor, a vida toda, planejou fora da sala de aula, fora do horário de trabalho, e eu acho que estão esquecendo disso, nesse momento.

Para Borges (2010, p. 6),

[...] não se pode perder de vista o processo de tradução e de implantação das injunções colaborativas no âmbito da organização escolar e, especialmente, tomar-se em consideração as contradições entre as reformas e propostas curriculares e a realidade de intensificação do trabalho escolar, na qual os docentes são chamados a fazer mais e por um menor custo, respondendo às demandas dos legisladores e de administradores em termos de responsabilização e de obrigação de resultados.

As entrevistas realizadas com os professores complementam os dados quantitativos, ao demonstrarem como este processo, envolvendo o trabalho extraclasse se estabelece.

Ah levo sempre [trabalho para casa], uma hora e meia, duas, todos os dias. [...] eu nunca vou ficar menos de uma hora e meia, duas fazendo isso, pensando sobre isso, porque eu tenho hoje nonos, sétimos e sextos [anos], então eu tenho 3 temas normalmente sempre em função de pesquisa (Professora B, p. 15).

Eu, em casa, muitas vezes, no fim de semana, eu corrijo prova. E não é pouca prova: porque, como eu tenho a minha disciplina... a carga horária são duas, [...] pego praticamente toda a escola. E às vezes ainda falta [carga horária], eu tenho que complementar com outra disciplina. Aí eu sento, sempre, com uma quantidade de provas enorme. Aí eu tenho que preparar a prova, corrigir todas elas, passar para o caderno [...] Nem se houvesse todas as manhãs, do meu planejamento, se eu viesse

pra cá, eu ainda não teria tempo pra corrigir todas as minhas provas. Se eu não fizesse na minha casa, se eu fizesse só aqui na escola, essa uma manhã que eu tenho de planejamento, eu não teria tempo pra corrigir minhas provas aqui. Com certeza. Porque isso demanda tempo, né? Planejamento da aula, pra elaborar a prova, corrigir essa prova... Não teria tempo (Professora C, p. 20).

Olha, geralmente, assim... Final-de-semana. Tu vê: eu tenho aula até sexta-feira, né? Aí pega o que tenho que fazer, aí faço. Pego no sábado. Geralmente sábado à tarde, eu pego depois do meio dia, tipo uma hora, duas horas por aí... Eu pego e faço o que eu puder até sete ou sete e meia da noite. Aí depois eu tomo o meu banho e saio pra dar uma volta, né? [...] E domingo [...] se ficou ainda alguma coisa pendente, aí termino, né? Mas aí também pego, assim, de manhã. Porque de tarde eu não quero mais nada. Depois do meio-dia eu não quero mais nada. Aí eu quero descansar (Professora E, p. 32).

Umás quinze horas, semanais, mais ou menos, precisaria, assim por alto. Para corrigir avaliações. Pra procurar... Dependendo do tipo de aula, tu vai planejar uma aula. Se tu vai procurar um assunto, tu leva mais de duas horas para planejar uma aula. [...] Então, pra ti planejar a aula, pra corrigir avaliações, pra pesquisar, precisaria essas quinze horas. Trabalhando quarenta horas onde é que eu acho as quinze horas? (Professor I, p. 84).

Parte-se do pressuposto que a situação demonstrada pelos entrevistados, não diz respeito às questões organizacionais, e sim, se referem à falta de tempo para realizarem as atividades. O tempo destinado ao trabalho se torna prioridade na vida destes profissionais.

As falas dos professores explicam o quão a atividade docente possui trabalho além do que é contratada para tal, pois o envolvimento é tamanho e preponderante que envolve as horas diárias que restam depois de um dia de trabalho, ainda parecem dominar os finais de semana, demonstrando que as demandas do trabalho perseguem o contexto da vida privada, sem que seja possível viver as particularidades de cada tempo.

Nessa direção, os professores participantes da pesquisa expuseram quais atividades costumam levar para fazer em casa (Figura 3). As mesmas serão apresentadas através de imagem gerada pelo *software* IRAMUTEQ, que utiliza processo matemático de contagem de palavras para demonstrar as ocorrências das respostas. A representação gráfica da palavra é demonstrada na proporção da frequência de vezes que aparece, ou seja, quanto mais citada uma resposta, maior será seu tamanho na apresentação.

Identificam-se, praticamente, quatro ações mais amplas realizadas pelos professores em suas casas, abarcando a pesquisa, o planejamento, a elaboração e correção de atividades. Os professores manifestam certa contrariedade frente a tantas atividades que precisam desempenhar, mas, principalmente, em relação aos aspectos que consistem em registro das ações desenvolvidas e das avaliações aplicadas, conforme pode ser exemplificado com as seguintes falas:

A burocracia das papeladas, é muito papel, é muito papel, [...] não é comigo isso, me deixa louca (Professora B, p. 16).

[...] é a parte burocrática. Fazer aquele montão de caderno, aquele montão de... Aqui na escola a gente tem bastante essa parte. Bem... Caderno, muita coisa por fazer... Muita coisa. Claro que tem que ser, mas eu acho que podia ser menos... (Professora F, p. 34).

Corrigir as avaliações. Odeio. Por mim não precisava fazer. Eu tenho condições de dizer se o aluno sabe ou não sabe, ah, a gente tem uma avaliação que a gente tem que medir, de uma forma ou de outra tu mede por ponto, tu dá conceito, ou tu dá nota, ou tu dá porcentagem, o que tu der. Tudo na verdade pra mim expressa a mesma coisa. Escrito de forma diferente. Só que tu precisa botar no papel pra provar o que teu aluno consegue ou não consegue fazer (PROFESSORA I, p. 83).

Nota-se que, da mesma forma que os professores descrevem ser o planejamento, a atividade que mais demanda tempo extraclasse, esse mesmo descritor (75 ocorrências) também aparece como principal atividade que os docentes consideram importante para melhor desempenhar sua atividade profissional, mas não encontram tempo para fazer durante o horário contratual de trabalho. A forma subsequente mais destacada, relaciona-se ao trabalho com os colegas (69 ocorrências). leitura (58 ocorrências) Desta forma demonstra-se ao longo da apresentação, como os dados corroboram-se uns aos outros.

4.4.6 A rotina diária do professor

Com objetivo de conhecer a dinâmica entre o tempo de trabalho e tempo livre dos professores, estruturou-se uma simulação de relógio (APÊNDICE C), para que os professores registrassem como ocupam as 24 horas de um dia de semana e as 24 horas de um dia de folga, compreendido como um dia do final de semana (sábado ou domingo).

A partir da análise feita desse instrumento de coleta de dados, pode-se categorizar o tempo durante a semana em seis aspectos: sono, atividades pessoais, tempo na escola, atividades da escola em casa, deslocamento e refeições. Esse tempo está disposto em médias, de acordo com a jornada contratual de trabalho do professor.

Tabela 1 – Representação da distribuição do tempo das atividades durante a semana

Durante a semana						
Carga horária	Sono	Atividades pessoais	Tempo na escola	Atividades da escola em casa	Deslocamento	Refeições
20	6:32	5:03	7:18	0:56	0:46	1:17
40	7:00	3:29	9:14	1:15	1:08	1:31
60	6:08	2:42	11:11	0:55	1:19	1:20

Perante os dados, verifica-se que os respondentes passam o maior tempo de seu dia na escola. Destaca-se nesse quadro, o docente que possui jornada de trabalho de 20h, pelo fato de permanecer em média 7h18min na instituição, sendo que este número deveria se aproximar de 4h. Como um número significativo de professores optou por não identificar qual disciplina ministrava na escola ou se trabalhava com séries iniciais, com receio de ser reconhecido, o cruzamento dos dados ficou prejudicado para a avaliação desse quantitativo de tempo, pois a precisão das informações destes professores poderia trazer elementos para melhor conhecer sua realidade, identificando assim as tarefas ou características da função que os fazem permanecer por tanto tempo na escola.

As atividades pessoais agrupadas para tal denominação, referem-se ao que os professores denominaram de: cuidados pessoais (banho, trocar de roupa, arrumar-se, entre outros), atividades domésticas, filhos, família, casa, leitura, descanso e ao que nomearam de acordar.

Ao considerar o perfil destes docentes, tanto os de 20h, quanto os de 40h e 60h são, predominantemente, mulheres, com filhos e casadas, o tempo destinado a todos os aspectos que envolvem as atividades pessoais é extremamente pequeno.

Durante a análise da descrição feita pelo professores na simulação do relógio, chamou a atenção a forma recorrente que referiram-se aos filhos, escrevendo “contato com os filhos”, o que pareceu reforçar o pouco tempo com os mesmos, demonstrando que esse contato não é exclusivo ao filho ou a família, mas sim, permeado pelos cuidados de si, atividades domésticas, refeições, englobados na dinâmica que envolve todas as atividades realizadas durante a permanência em casa.

As atividades referentes ao trabalho, realizadas em casa, reafirmam os dados já apresentados. A pesquisa mostra que os professores destinam uma grande quantidade de horas, além do remunerado, no espaço escolar, bem como, no espaço doméstico.

Demonstra-se assim, a superioridade que o tempo dedicado ao trabalho ocupa e exerce no cotidiano da vida do professor, invadindo a vida pessoal/familiar dos docentes, corroborando o entendimento de que o tempo contratual de trabalho não representa como um todo o tempo total de dedicação ao trabalho, por parte do professor. Esse tempo envolve outras atividades que invadem as barreiras do espaço privado, refletindo no tempo livre, no tempo de lazer, de descanso, de cuidado dos filhos, de atividades com familiares e cuidados de si.

Em relação ao tempo de sono, encontra-se a média entre 6 e 7h diárias. O deslocamento do professor ocupa em torno de 1h, com tempo mínimo de 5min e máximo de 2h40min. Alguns professores relatam precisar “pegar” quatro ônibus diferentes para realizar cada trajeto de ida e volta escola - residência. O meio de transporte mais utilizado pelos professores para deslocarem-se ao trabalho foi o carro (187 respondentes), sendo parte deste quantitativo a forma carona, seguido do ônibus (107 respondentes) e a pé (18 respondentes).

Para Cardoso (2010, p. 112), o tempo dedicado ao deslocamento não é “reconhecido socialmente como de trabalho e tampouco como tempo à disposição do trabalhador”, portanto, não remunerado, constituindo-se assim, em mais uma ação realizada para diminuir o tempo livre.

No que diz respeito ao tempo que dispõe para as refeições, a média situa-se entre 1h e 1h30min. Observa-se que 6% do total de respondentes manifesta tempo inferior a meia hora para realizar sua refeição. O local da realização das refeições foi relatado pela maioria dos professores como sendo suas próprias residências, seguido da escola e outros locais, como casa de familiares, entre outros.

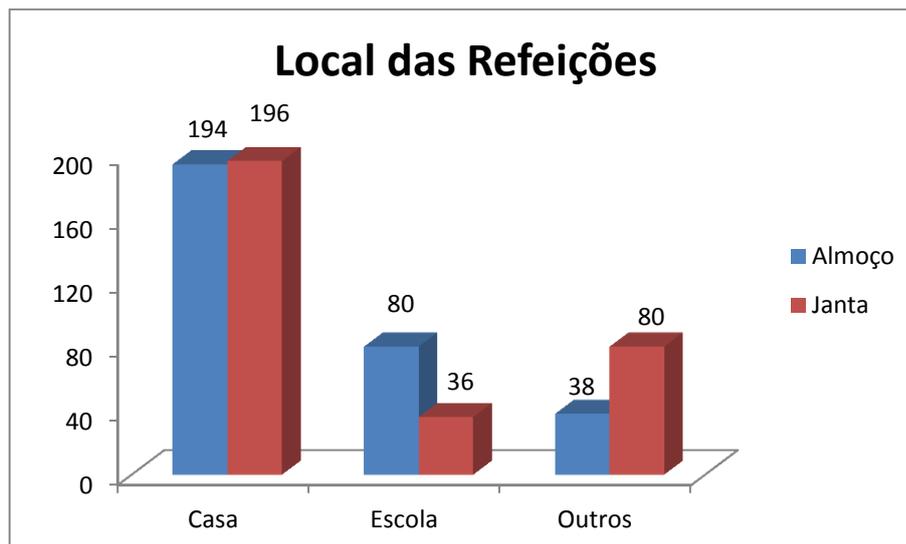


Gráfico 12 – Prevalência do local de realização das refeições

Permanecer na escola durante o período das refeições pode representar uma economia de tempo no deslocamento, ou a única alternativa frente à distância entre a residência e o(s) local(is) de trabalho, bem como, entre as diferentes instituições em que atuam. Muitas vezes, os professores não conseguem retornar para casa depois de um turno de trabalho e permanecem na escola para almoçar/jantar. Outras vezes, deslocam-se até a escola de destino do segundo turno de trabalho, para chegar antes do horário de início das aulas, conseguindo assim fazer sua refeição.

A Professora B (p. 11) relata permanecer na instituição o dia inteiro, “Hoje, por exemplo, eu fico o dia inteiro na escola, vim de manhã almoço aqui e fico à tarde para trabalhar [...]”. Numa situação diferenciada, a Professora G demonstra a rotina de ir para casa almoçar e retornar para a escola à tarde:

Eu vou pro colégio, dou minhas aulas lá... Às vezes saio de lá indignada, né? Aí venho pra casa, vou fazer o almoço, vou limpar minha casa. Aí depois... tenho que me organizar, penso: amanhã tenho que trabalhar isso, tenho que pesquisar aquilo. Aí vou para a escola de novo, né? (p. 15).

Desta forma, a fala da Professora também demonstra como os diferentes tempos interligam-se, dificultando a possibilidade de imaginar a vivência de tempos próprios, sem a influência do contexto social em que estão inseridos.

Percebe-se, através do relato da professora citada, que mesmo indo para casa, pouco se percebe um direcionamento ao descanso. Para as professoras que permanecem nas escolas ou utilizam desse espaço para o intervalo do almoço,

também são escassas as chances de conseguirem descansar, principalmente, ao considerar as características físicas das escolas.

A análise realizada sobre o tempo dos professores durante 24h de um dia de final de semana, foram subdivididos em sete aspectos, compreendidos nas seguintes atividades: sono, atividades domésticas, atividades pessoais, religião e atividades relacionadas ao trabalho realizadas em casa, conforme demonstrado na tabela abaixo.

Tabela 2 – Representação da distribuição do tempo durante os finais de semana

DURANTE O FINAL DE SEMANA							
Carga horária	Sono	Atividade doméstica	Refeições	Atividades pessoais	Religião	Descanso	Atividades da escola em casa
20	8:12	2:10	1:42	6:58	0:28	0:42	1:09
40	8:11	2:40	1:34	6:17	0:18	0:56	1:26
60	8:51	2:48	1:31	6:32	0:18	0:50	2:11

Diante das médias expostas, identifica-se que os professores conseguem dormir mais tempo, entre praticamente 8h e 9h, manifestam também dedicar em torno de 1h ao descanso ou sesta, o que pode indicar o grau de cansaço vivido durante a semana, dormir mais está intimamente relacionado à necessidade de descanso. Soma-se a isso, o tempo destinado ao repouso durante os finais de semana.

Os docentes comprovam destinar um tempo para a religião, mas as atividades domésticas são a tônica da vez, pois diferentemente do dia da semana de trabalho, em que essa função aparece com menor ênfase, no final de semana ocupa um grande tempo do docente, demonstrando ser um dia para colocar as “coisas em ordem” dentro de casa, principalmente aos sábados. Está vinculado às atividades de limpeza da casa, fazer comida, lavar roupa, entre outros. Percebeu-se quando da análise do questionário que houve uma diferenciação dos relatos referentes aos dois dias do final de semana, sendo que no sábado as atividades de limpeza sobrepõem-se. Os domingos, geralmente são destinados aos passeios, visita aos familiares.

Muitos professores anunciaram na simulação do relógio, preparar a refeição nos finais de semana para consumi-las durante toda a semana, tanto na escola quanto em casa, sugerindo assim, uma possível perda na qualidade nutricional dos alimentos, ao requeentá-los por vários dias, aumentando também os riscos de intoxicação alimentar.

No espaço do final de semana, mais uma vez, evidencia-se carga horária significativa destinada ao trabalho da escola. Em relação às atividades pessoais, o que os professores costumam fazer neste tempo, aparecem, principalmente, os passeios, dedicação à família, o ritual do acordar, leitura de jornais e revistas, cuidados pessoais (relacionados a higiene e estética), ir ao mercado reabastecer os mantimentos. Outra atividade que surge expressivamente, relaciona-se com a cultura gaúcha de tomar chimarrão, certamente, um resultado peculiar das regiões do sul do país.

Esses dados estão representados por uma Nuvem de Palavras, originada pelo *software* IRAMUTEQ, que agrupa as palavras e as organiza graficamente em função da sua frequência, portanto, quanto maior a representação da palavra, maior número de vezes foi citada pelos entrevistados da pesquisa.



Figura 4 – Nuvem de Palavras (IRAMUTEQ) - frequência de respostas em relação às atividades pessoais realizadas no final de semana

Os professores foram questionados sobre o que gostam de fazer, mas não encontram tempo na sua rotina, os descritores mais frequentes, expostos na Figura que segue, demonstram desejar, principalmente, viajar (57 ocorrências), seguido da vontade de ler (48 ocorrências). Nota-se que as demais ações mencionadas, relacionam-se com a atividade física, incluindo nesta categoria dançar, caminhar, fazer ginástica, academia e esportes, como ainda revelam querer fazer atividades manuais, artesanato. Desejam ir ao cinema, teatro, assistir filmes, ouvir música, fazer cursos. Outro aspecto salientado refere-se às relações pessoais, ficar mais tempo com a família, poder visitar, conversar, encontrar amigos. Ter tempo para o lazer, o descanso e para dormir também foram mencionados.



Figura 5 – Nuvem de palavras (IRAMUTEQ) - gosta de fazer, mas não encontra tempo na sua rotina

Ao analisar autores como Nahas (2006), nota-se que as principais variáveis relacionadas à saúde e qualidade de vida são o sono, alimentação adequada, atividade física regular e a necessidade de tempo livre para as opções de lazer.

Desta forma, observa-se na representação dos descritores mais mencionados nas respostas dos docentes, que há um prejuízo na sua qualidade de vida referente ao estilo de vida resultante da intensificação da jornada de trabalho, trabalho extraclasse e/ou dupla jornada.

É relevante observar que estas variáveis influenciam umas às outras. O débito e/ou falta de rotina de sono pode afetar a alimentação, a disposição e o humor, tendo em longo prazo, principalmente, prejuízos neurológicos, por exemplo.

Um fator contribuinte para a minimização dos efeitos negativos provenientes do trabalho, como as doenças neurológicas e ocupacionais é o exercício físico regular. Percebe-se uma consciência dos docentes acerca deste comportamento, que deveria ser incluído em sua rotina, o que não reverbera em ações, em tese, por falta de tempo.

Com baixo *status* socioeconômico, a dupla ou tripla jornada de trabalho tem repercussões sobre o cotidiano dos professores, como a diminuição de frequência a leitura, cinemas, viagens, atividade física, entre outros. Este dado chama atenção pelo fato de que ler é imprescindível para qualquer indivíduo, ainda mais para os professores que estão vinculados no dia a dia com o trato do conhecimento.

Essas relações estabelecidas sobre a vida dos professores podem indicar elementos para entender o esvaziamento de recursos culturais que o magistério vem sofrendo, especialmente, nas últimas décadas, geradas por questões salariais, por condições de trabalho adversas, seja por acumular a função em um ou mais estabelecimentos de ensino (GATTI et al., 1998), seja por trabalhar além do que é contratado, tanto dentro como fora do espaço escolar, em que a jornada de trabalho dos docentes vai além do tempo regulado, remunerado e reconhecido (ROBALINO, 2012a).

4.4.7 (In)Satisfação profissional

De acordo com Robalino (2012b), a complexidade da profissão docente demanda pesquisas que abarquem uma compreensão ampla sobre o trabalho dos professores. Com esse intuito, a autora ressalta existir um polo positivo e um polo negativo do trabalho, compreendendo assim a escola como

[...] centro de um trabalho que possui um conjunto de condições materiais e sociais que gera processos que podem contribuir com a realização pessoal e profissional, ou que, pelo contrário, podem afetar negativamente, desencadeando sintomatologias e/ou doenças que afetem o bem-estar do docente, assim como também a forma como ele se desempenha em seu trabalho (Ibid., p. 376-377).

Neste sentido, durante a efetivação desta pesquisa, os professores foram questionados sobre as situações que os realizam no trabalho, assim como, as circunstâncias que os entristecem durante o desempenho de suas funções. Dados esses que serão apresentados no decorrer desta seção.

No que se referem aos aspectos positivos pontuados pelos professores, o descritor com maior número de citações foi o aprendizado dos alunos (171 ocorrências), revelando ser o ato mais significativo de satisfação, ao obter valor superior ao dobro do segundo evento citado, expresso pela relação com os colegas (76 ocorrências). Evidencia-se que o terceiro descritor mais mencionado também faz referência aos educandos, salientado pelo interesse dos alunos (64 ocorrências).

Desta forma, demonstra-se a importância do aproveitamento escolar para os professores que, ao identificarem o aprendizado e o interesse dos alunos,

manifestam que o processo envolvendo o ato de ensinar, componente especial do trabalho docente, alcançou os objetivos propostos. Em outros termos, a mediação envolvendo o processo de ensino-aprendizagem obteve os resultados pretendidos, gerando circunstâncias que os alegam na realização do trabalho.

Outros estudos também corroboram o achado desta pesquisa. Segundo Penin (1985, p. 165), perceber o rendimento do aluno aparece como o principal fator de satisfação no trabalho pela maioria dos professores, “pelo motivo de que o evento ‘aluno aprendendo’ produz experiência de ‘eficiência pessoal’ no trabalho ou, experiência de ‘utilidade do esforço dispendido’”.

Identificam-se na Figura 6 outras respostas relacionadas aos alunos, com menor frequência, mas nem por isto menos relevante, como a relação com os alunos, a amorosidade, a afetividade, a alegria demonstrada por eles, bem como, a possibilidade de proporcionar um futuro melhor para as crianças e adolescentes, como fontes de contentamento.

O estudo realizado por Neves e Silva (2006, p. 72) também demonstrou que a maior fonte de prazer diz respeito à relação que os professores têm com seus alunos, “sendo uma dimensão facilmente evocada, sobretudo, [...] na relação afetiva que estabelecem com os alunos, e no fato de perceberem os resultados de seu trabalho”.

Picado (2009) ratifica os achados empíricos, ao evidenciar que o bom relacionamento dos professores com os alunos, a demonstração de interesse e participação dos mesmos nas aulas, como elementos facilitadores do bem-estar docente.

Esses dados estão representados na Figura que segue, através de uma Análise de Similitude (IRAMUTEQ), baseada na teoria dos grafos (MARCHAND; RATINAUD, 2012), que “possibilita identificar as coocorrências entre as palavras” e o seu “resultado traz indicações da conexidade entre as palavras” (MANUAL IRAMUTEQ, 2013, p. 6), agrupando-as em *clusters*.

Este tipo de análise textual evidencia ser um interessante recurso para demonstrar com maior abrangência os dados originários da pesquisa, fazendo com que o leitor possa interpretar e perceber com maior amplitude o contexto das respostas prevalentes.

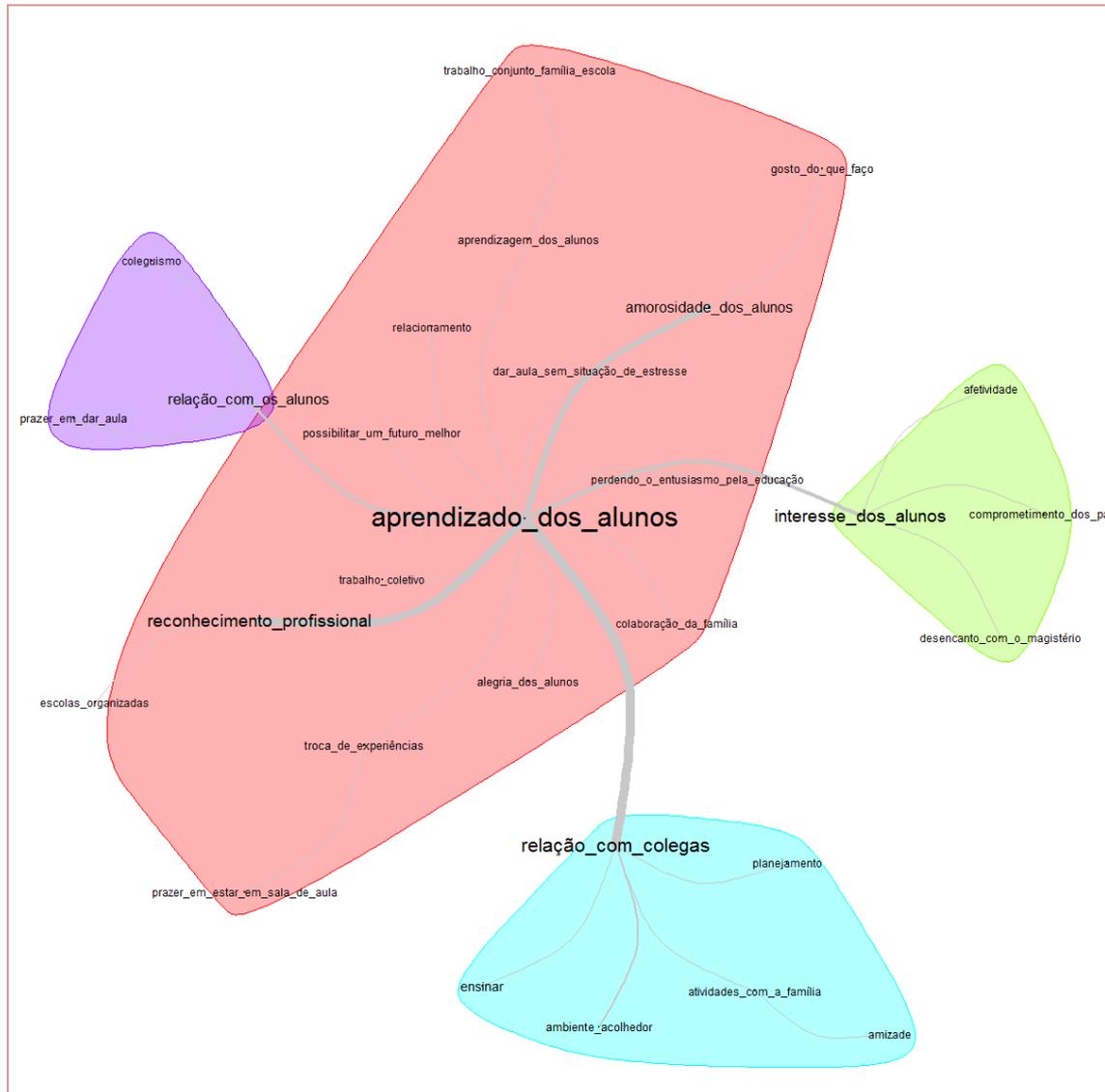


Figura 6 – Análise de similitude (IRAMUTEQ) - frequência de respostas sobre situações que realizam os professores no trabalho

Conforme demonstrado através dos dados apresentados, sinaliza-se que a relação com os colegas de trabalho, segundo evento mais citado, está no rol de situações que produzem contentamento. Outros descritores reforçam a importância dessa relação ao declararem o coleguismo, a troca de experiência, a amizade, o trabalho coletivo, com índices de contentamento.

De acordo com Picado (2009) os docentes consideram que a relação estabelecida e o apoio social que recebem dos colegas, consistem em alguns dos recursos mais importantes para enfrentarem as dificuldades e problemas laborais.

Para Martinez et al. (2009), os vínculos de trabalho construídos com os colegas são tão determinantes para o desempenho profissional, quanto a relação estabelecida com os alunos, ainda que estabelecidas de diferentes formas.

O reconhecimento profissional (57 ocorrências) aparece na sequência do quantitativo de respostas. Dejours (2009, p. 51) afirma que as pessoas esperam em troca de seu engajamento no trabalho “uma retribuição moral que assume uma forma extremamente precisa: o *reconhecimento*”, sendo facilmente perceptível o quanto essa dimensão simbólica “mobiliza a inteligência e o zelo, individuais e coletivos” no desenvolvimento das atividades.

Esse reconhecimento, no entanto, não é somente um suplemento de espírito nem um simples tapinha carinhoso nas costas. Ao contrário: o reconhecimento passa por provas bastante rigorosas que consistem em *juízos*. [...] O julgamento esperado é um julgamento que se refere especificamente ao trabalho cumprido: à sua *utilidade* por um lado, à sua *qualidade* por outro. Apenas quando obtenho o reconhecimento da utilidade e da qualidade do meu trabalho é que tenho a satisfação intensa da minha relação com o trabalho (Ibid., p. 52, grifos do autor).

Os dados também demonstram haver uma percepção clara, por parte dos docentes, da importância da participação da família na educação de seus filhos, pois indicam o envolvimento, o comprometimento dos pais, as atividades e trabalho conjunto entre família e escola como elementos que geram satisfação no trabalho. Esses descritores estão intimamente relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, já que a participação da família representa um dos fatores extraclasse determinantes para a qualidade do ensino.

Outro conjunto de descritores mencionados evidencia que os docentes consideraram questões relativas às condições de trabalho de suma relevância na geração de satisfação pessoal. Elementos do tipo ambiente acolhedor, escola organizada, conseguir planejar e dar aula sem situação de estresse aparece no quantitativo das respostas.

Notam-se expressões do tipo “gosto do que faço”, “prazer em estar em sala de aula”, “ensinar”, evidenciando que o docente apresenta realização no trabalho que exerce. Soma-se a esta constatação, o fato dos professores ao serem perguntados sobre a possibilidade de escolherem outra profissão, no atual contexto de trabalho, um percentual de 67,7% respondentes não desejam mudar, já 32,3% cogitaram a mudança.

Este dado nos remete a percepção de que os professores ao não quererem deixar a profissão, justificam esta decisão por gostar do que fazem, conforme pode ser evidenciado por alguns relatos a seguir:

Eu gosto muito do tratar com as crianças, sabe? Aquele retorno que eles te dão na hora ali tu já sabe se eles estão gostando, se eles não estão gostando. De tarde, por exemplo, quando eu entro aqui, eu não passo, eu não chego, eu chego antes, por que se eu chegar no horário que eles estão no pátio, eu não passo no pátio, eles vêm todos me abraçar, “a professora de informática, a professora de informática, hoje a gente tem informática”. É um Deus nos acuda! (Professor A, p. 3).

Eu amo dar aula (Professor B, p. 8).

Adoro dar aula mesmo (Professor I, p. 77).

Segundo Robalino (2012, p. 390) esses dados são expressivos, pois estão “ligados aos fatores protetores que fazem parte do polo positivo do trabalho docente, mostrando que, apesar das demandas pela melhoria das condições de trabalho, existe um nível de comprometimento e realização com a atividade profissional” de uma parcela significativa dos docentes.

Essa constatação ocorre num contexto em que a carreira docente não é almejada pela maioria dos jovens. Os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013) indicam queda significativa no percentual de formados em cursos de licenciatura, desde 2011, demonstrando que naquele ano, 238.107 concluintes foram registrados no grau acadêmico. Em 2012, foram 223.892 e em 2013, o número de formandos em licenciaturas baixou para 201.353.

Ao se referir a estudo que toma por base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005), abrangendo 137.001 sujeitos, Gatti (2010, p. 1361) demonstra que, quando os estudantes das “licenciaturas são indagados sobre a principal razão que os levou a optar pela licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor”, já entre os demais licenciados, esse percentual diminui para, aproximadamente, a metade.

Segundo essa autora, no que se refere à bagagem cultural das famílias de que provêm os estudantes de licenciatura, um indicador importante é a escolaridade dos pais, pois

Em um país de escolarização tardia como o Brasil, em torno de 10% deles são oriundos de lares de pais analfabetos e, se somados estes aos que têm pais que frequentaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental, chega-

se aproximadamente à metade dos alunos, o que denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação (Ibid., p. 1363-1364).

Os relatos dos professores evidenciam a questão da escolaridade dos pais, bem como, a influência que os mesmos exercem, como um fator de escolha da profissão:

Eu decidi ser professora mais pela intuição de uma tia que me criou. Uma família que me criou. Que parentesco não tem nenhum, mas chamei de “tio” e “tia” toda a vida, né? Ela sempre dizia assim: “A gente não tem nada pra te deixar. O que a gente pode te deixar é educação.” Então o melhor pra ti é ser professora. E sabe que foi indo, foi indo, e aquela ideia foi amadurecendo, e no fim eu fui fazer o magistério. Fiz no Bilac, né? Aí depois saí do Bilac, eu fiz Geografia e hoje eu só sei ser professora. Eu não saberia outra profissão. Eu, ah... Se eu tivesse que escolher outra profissão, seria ser professora de novo (Professora E, p. 23).

Olha, eu penso que... Naquela época [...] Eu morava pra fora [...] Sabe quando a gente não tem muito conhecimento? Na verdade, hoje eu vejo que eu podia ter [mudado de profissão], até tentei depois, mas aí eu acho que por acomodação eu fiquei professora mesmo. Mas naquela época, me chamou a atenção, foi por gostar, mesmo (Professora F, p. 36).

Mais ou menos foi incentivado pela minha mãe, que tem uma admiração pela função. Me parece que tinha um sonho de ter sido professora, ter estudado inclusive, ela não estudou. Foi meio assim que decidido pela minha mãe, também (Professora I, p. 83-84).

Apesar da maior parte dos entrevistados demonstrarem vontade de permanecer na docência, constata-se um quantitativo de 32,2%, percentual esse, não menos preocupante de professores que pensam em ter outra profissão. Nos descritores mencionados como de satisfação, identificam-se dois com tendências negativas: “perdendo o entusiasmo pela educação” e “desencanto com o magistério”, revelando assim, que um número representativo de professores não conseguiu identificar três aspectos positivos suficientes, conforme estabelecia o enunciado da questão, que trouxessem realização no trabalho.

Neste sentido, os professores também foram questionados sobre as situações que os entristecem durante o trabalho, a maior frequência de respostas refere-se ao desinteresse dos alunos (40 ocorrências), a este descritor pode-se relacionar outros citados que dizem respeito aos educandos, com frequências significativas, como dificuldade de aprendizagem, falta de estudo, alunos desmotivados, infrequentes, desrespeitosos (terceiro mais citado – 35 ocorrências), indisciplinados e com falta de limites.

Algumas falas de professores ilustram um pouco o anseio em relação às mudanças comportamentais dos alunos, como percebem-as com o passar do tempo de docência.

Eu acho, assim, que o que mudou realmente é a maneira dos alunos agirem. Eles hoje são alunos assim que tu fala, tu pede, tu cansa de pedir, e eles não te ouvem, e eles não te obedecem, eles não têm respeito, eles dizem o que vem na cabeça. E tem coisas que te magoam, que te chateia, né? Como já me mandaram “tomar lá”, “tomar cá”, “vai te...” né?, e “tu não é minha mãe”, esse tipo de coisa assim... Antes era bem mais fácil. Aqui tá sendo complicado o quinto ano também, mas eu acho que em relação à turma ser muito grande. Eu to com trinta e cinco alunos, tá? Onze... DOZE meninas e o resto, meninos. Então eu acho que isso aí é uma das coisas assim que mudou bastante. Antes eu acho que o aluno era mais... Ai, como eu vou te dizer? Assim: tu falava, ele te atendia mais. Eu não sei se é em função da televisão, desse mundo informatizado, que eles têm muito contato hoje com o Face, com isso, com aquilo, e a mãe nem sabe o quê que eles estão fazendo. Então eu acho que ali, sabe, tem pessoas que falam, escrevem pra eles. Que aí eles dizem: “Eu to conversando com alguém”. Mas na realidade tá só... né? E eu acho que isso aí é uma das coisas que influenciou bastante na maneira do aluno hoje; ele reagir, dele se comportar (Professora E, p. 33).

Eu havia feito uma avaliação, nos moldes antigos, pergunta, responde; cruzadinha, figuras representativas. Sistema reprodutor, ah... masculino e feminino. E daí tinha aqui uma de responder, umas questões que eram discursivas sobre o assunto, daí “professora, no tal assunto, não sei o que...”. Eles [alunos] querem que tu indique tudo, eles não leem o que está ali. Daí além de eu indicar a página, “ó, tu lê nesse subtítulo...”. Além da página, o subtítulo. Ela não encontrava, por quê? Por que ela estava procurando [...] pelo acento da palavra. [...] (Professora I, p. 86).

De acordo com Esteve (1999, p. 12) a relação estabelecida entre professor – aluno – processo de ensino-aprendizagem constituiu-se em uma das causas evidentes do “mal-estar docente²⁴”, termo esse, cunhado pelo autor como designativo para o sofrimento psíquico dos docentes, um “desolamento ou incômodo indefinível”. Estudos já realizados (CODO, 2006; ESTEVE, 1999) sobre condições de trabalho e saúde dos trabalhadores em educação assinalam que os problemas emocionais como estresse e *burnout*, “síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço parece ser inútil” (CODO, 2006, p. 238), são decorrentes, principalmente, do desgaste diário ao qual o professor se submete no relacionamento com seus alunos.

²⁴ “Quando usamos a palavra mal-estar sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por que” (ESTEVE, 1999, p. 12).

Gatti (2010) destaca a complexidade estabelecida nos dias de hoje, em função dos graves problemas que se enfrentam em relação às aprendizagens escolares, na qual não se deve reputar apenas ao professor a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino.

Segundo Esteve (1999, p. 33-34), é inquietante observar como os males da escola são simplificados, declaram-se os professores “responsáveis universais por tudo o que nela possa haver de errado, inclusive quando se trata de problemas em que a responsabilidade real do professor e sua capacidade para evitá-los é muito limitada”.

Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas [...] e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p. 1359).

Desta forma, também evidenciam-se esses diversos fatores, os quais são discernidos pelos professores ao pontuarem os eventos que os desagradam. Sendo assim, o segundo descritor mais citado, direciona-se a percepção de desvalorização profissional (39 ocorrências), a falta de reconhecimento pelo trabalho que desenvolvem e o descaso do Poder Público nas questões alusivas à educação.

De acordo com Martinez (2010, p. 2),

A mudança acelerada do contexto social no qual exercemos o ensino coloca, a cada dia, novas exigências. O nosso sistema escolar, massificado apressadamente nas últimas décadas, não dispõe ainda de uma capacidade de reação rápida para atender às novas demandas sociais. Quando consegue atender uma exigência, imperiosamente demandada pela sociedade, a faz com tal lentidão que, até lá, as demandas sociais já são outras. Os professores se encontram, portanto, ante o desconcerto e as dificuldades de demandas cambiantes e a contínua crítica social por não conseguirem atender essas novas exigências. Às vezes, o desconcerto surge do paradoxo de que essa mesma sociedade que exige novas responsabilidades aos professores não lhes provê dos meios que eles solicitam para cumpri-las; outras vezes, da demanda de exigências contrapostas e contraditórias.

Conforme Esteve (1999), o status social e cultural elevado que o professor tinha, durante os anos quarenta e cinquenta, modificou-se significativamente. Atualmente, o parâmetro social tende a estabelecer relação entre status social e

renda salarial, o que faz com que a ideia do saber caia por terra na valorização social. Para o autor, a constatação por parte da sociedade “de que alguém tenha escolhido ser professor não está associado ao sentido de uma vocação, mas ao álibi de sua incapacidade de fazer ‘algo melhor’, ou seja, para dedicar-se a outra coisa em que se ganhe mais dinheiro” (Ibid., p. 34).

Desta forma, segundo o mesmo autor, é que os problemas oriundos da modificação do apoio do contexto social, o baixo status social, a desconsideração social de seu trabalho são evidenciados como a segunda principal causa que motiva o abandono do magistério.

Dados oriundos da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS/OCDE, 2014) realizada com professores do ensino básico, apontam que quase 90% dos professores brasileiros acreditam que a profissão não é valorizada na sociedade, ainda assim, a maioria (87%) sente-se realizada com o trabalho. Também, segundo a referida pesquisa, 20% do tempo em sala de aula são usados para controlar o comportamento dos alunos.

[...] eu penso que nós, enquanto professores poderiam ser mais valorizados, no sentido de falta de responsabilidade, vamos dizer dos governantes, no sentido de que até hoje não ganhamos o piso. E à medida que tu ganha mais, tu tem condições de comprar um livro, de fazer uma atividade diferenciada, de ir num cinema, num teatro. Até para a gente mesmo teria condições, eu quantas vezes penso eu assim, preciso de uma aulas de pilates, mas com que dinheiro. Então é uma questão até pessoal de gente, até porque tu tem que estar de bem contigo mesmo para poder dar uma aula (Professora A, p. 86).

Segundo Robalino (2012, p. 373-374), o processo educativo vem “demonstrando a necessidade de formar, de maneira rigorosa, profissionais com capacidades para trabalhar em cenários diferentes e em constante mudança”. As alterações sociais e culturais ocorridas, seguidas das “novas regulamentações estabelecidas para o trabalho docente, colocaram os docentes em cenários de trabalho completamente novos, que geram situações que exercem um efeito direto em seu bem-estar”, pois segundo a autora, trabalha-se com “gerações que têm novos estilos e códigos de comunicação e aprendizagem”, que, muitas vezes, estão localizadas em comunidades com contexto de pobreza, violência, insegurança acentuados.

Na sequência da compreensão de desvalorização profissional e social, os professores mencionam o descomprometimento dos pais e das famílias dos alunos

(34 ocorrências), assim como, a falta de participação dos mesmos na vida escolar de seus filhos como motivadoras de insatisfação.

Para Esteve (1999, p. 33),

Há somente alguns anos, os pais esforçavam-se para ensinar a seus filhos o sentido da disciplina, a cortesia e o respeito, e não só não permitiam a seus filhos o menor enfrentamento com o professor como, além disso, muitos deles intervinham pessoalmente para explicitar ao professor, diante dos próprios filhos, o apoio que lhes ofereciam cegamente perante o menor conflito. No momento atual, muitos professores se queixam de que os pais não só despreocupam-se de infundir em seus filhos valores mínimos, convictos de que essa é uma obrigação que só cabe aos professores, como também estão de antemão dispostos a culpar os professores, colocando-se ao lado da criança, com o último álibi de que, no final das contas, se o filho é um mal-educado a culpa é do professor que não soube educá-lo [...].

Em pesquisa realizada por Silva (2013, p. 2) os próprios pais revelam sua impotência diante das dificuldades de lidar com a falta de limites das crianças e jovens e “acabam transferindo para a escola também este papel. Os valores básicos que antigamente eram transmitidos pela família, são hoje uma preocupação de todos aqueles que lidam com os educandos”.

A constatação por parte dos professores da ausência das famílias na educação de seus filhos, demonstra como as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais, que alteraram, significativamente, a organização familiar, assim como, refletiram o aumento progressivo das mulheres no mercado de trabalho, atingem inteiramente o trabalho docente e a vida escolar.

O próximo fator mais mencionado pelos professores que geram insatisfação pelo trabalho realizado, está ligado ao salário baixo (33 ocorrências). Evento esse, também encontrado em demais estudos (ESTEVE, 1999) como o principal motivador para deixar a profissão, ou de desencantamento com o trabalho (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; GASPARIRI et al., 2005).

Outros descritores aparecem pautados nas condições de trabalho, especificando a falta de infraestrutura e espaço físico adequados, a falta de condições para trabalhar, a falta de recursos materiais, financeiros e humanos. Demonstram também a falta de atendimento especializado aos alunos, como pode ser verificado na Figura a seguir.

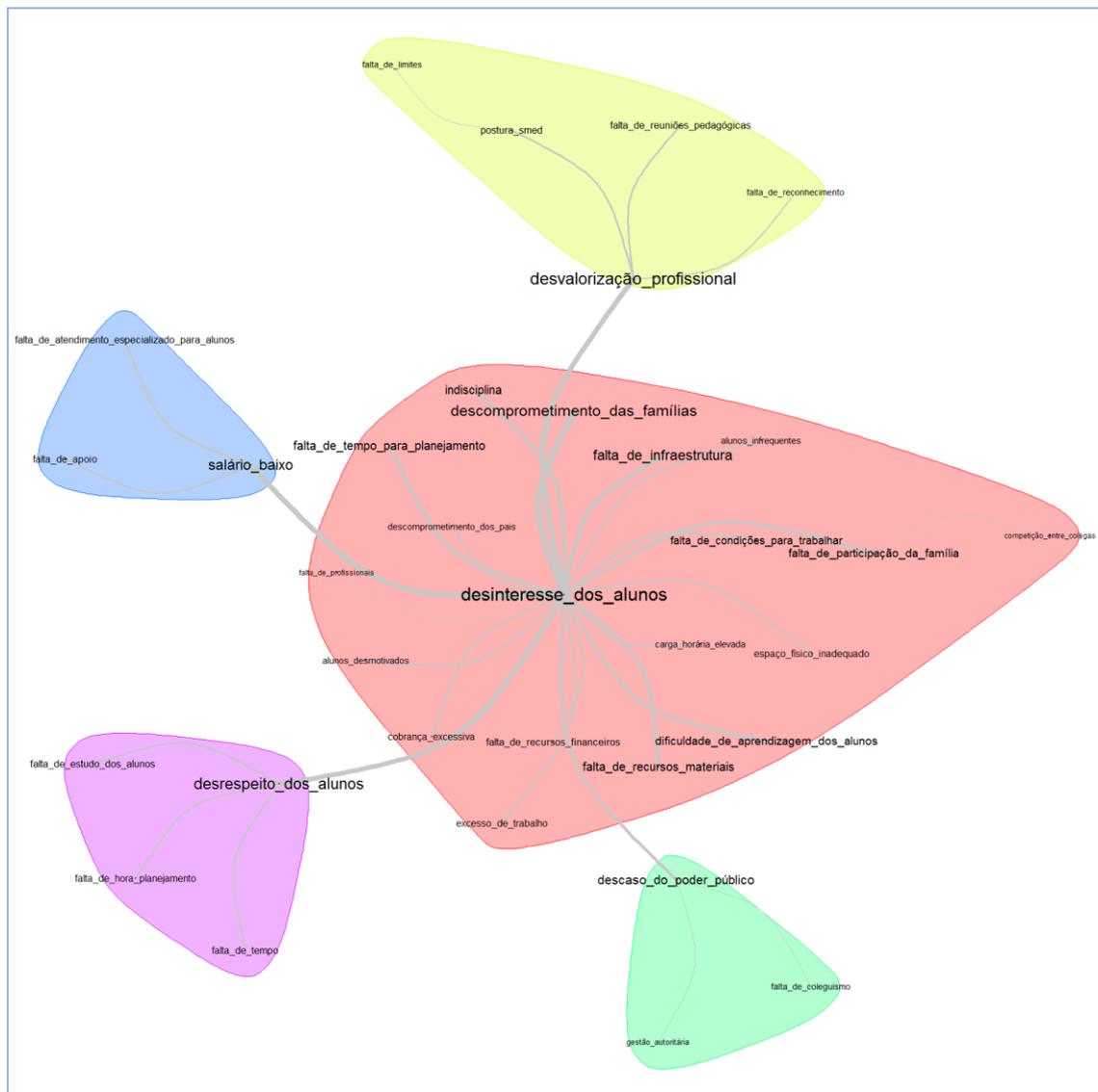


Figura 7 – Análise de similitude (IRAMUTEQ) - frequência de respostas sobre situações que entristecem os professores no trabalho

Esse aspecto está intimamente ligado à ampliação de responsabilidades dos docentes, decorrente das mudanças educacionais, na qual a legislação determina a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares. No entanto, o que tem sido debatido em torno do assunto é a capacitação profissional dos docentes de aulas regulares de ensino para trabalhar com um contexto de ainda maior diversidade. Desta forma, o professor tem que lidar com uma situação da qual não se sente preparado.

Talvez o que deixe o professor mais preocupado, seja a insegurança em relação à sua inexperiência, já que nos cursos superiores aprendeu apenas a lidar com a teoria e não teve acesso às práticas pedagógicas, diretamente

com alunos especiais. No que consiste à educação, o dia a dia da escola e da sala de aula exigem que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade dos alunos. Essa nova competência implica a organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem, dos agrupamentos dos alunos e dos tipos de atividades para eles planejadas (SILVA; ARRUDA, 2014, p. 6).

Estudos realizados sobre a inclusão escolar no município de Santa Maria/RS demonstraram o desconforto dos profissionais em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência, observado na falta de recursos materiais, na fragilidade dos processos formativos, na exigência “por mais formação e preparo para atuarem nesse ‘novo’ modelo educacional formal que toma como princípio a educação inclusiva, a educação para todos”, entre outros (NAUJORKS, 2006, p. 2). Mais recentemente, também se evidenciou uma espécie de silenciamento dos professores (POSSA; NAUJORKS, 2013), ou uma naturalização da educação inclusiva nos ambientes escolares diante dos discursos, investimentos e formações decorrentes dessa política.

No entanto, os dados apresentados neste estudo, demonstram que os professores mantêm reservas quanto a trabalhar com alunos com deficiência, sem auxílio para tal. No Art. 58, Parágrafo 1º, da LDB (Nº 9394/96), dispõe que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. No Art. 59, Inciso III da LDB (Nº 9394/96), fica explícito que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como, professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Desta forma, o texto da lei garante o apoio especializado. O que parece ser a principal inquietação dos professores municipais, é a forma de atuação desses profissionais especializados, subentende-se que a configuração desejada seja colaborativa, envolvendo o profissional especializado e o da classe regular na coexistência de atuação, acompanhamento, planejamento, responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem. De certa forma, esse modelo abonaria determinada insegurança do professor e asseguraria melhor qualidade de ensino aos alunos.

Diferentes configurações dão continuidade aos eventos revelados pelos professores, apontando a carência de reuniões pedagógicas, em consequência, a formação continuada em serviço, a falta de tempo para planejar, a ausência de horas previstas em lei para o planejamento e carga horária de horas aula elevada.

São questões que se inter-relacionam no contexto analisado, pois o tempo possível para que estas experiências se concretizem, ao considerarmos a carga horária contratual de trabalho, diz respeito às horas-atividades (1/3), prevista em lei.

Tempo esse, no qual aconteciam às reuniões pedagógicas na grande maioria das escolas, a formação continuada, as discussões sobre o PPP e, conseqüentemente, o trabalho coletivo era realizado. Esse espaço também proporcionava a tomada de decisões coletiva sobre as questões relevantes, envolvendo a organização e a gestão da escola. Diz respeito também, a partilha de poder e a responsabilização coletiva assumida no trabalho (BOY; DUARTE, 2014).

As reformas educacionais impulsionaram a transição de um modo de organização do trabalho docente mais isolado, centrado nas horas-aula, para outro mais colegiado ou colaborativo, através de mecanismos mais coletivos e participativos, amparados no princípio de gestão democrática da educação (BORGES, 2010, p. 3), alterando a organização escolar, pois os professores precisam engajar-se na gestão escolar, na elaboração e operacionalização do projeto político-pedagógico, no planejamento, na proposição de projetos interdisciplinares e na participação em instâncias de decisão, como os conselhos escolares (BOY; DUARTE, 2014).

As horas-atividades podem representar da mesma forma, um tempo

[...] que permite compartilhar os saberes e as experiências que os outros professores detêm e também as próprias atividades cotidianas de trabalho, como: troca de ideias, opiniões e sugestões a respeito dos avanços e dos retrocessos dos alunos no que [...] [se refere ao] respeito à aprendizagem; discussão conjunta a respeito do planejamento, dos métodos de ensino adotados, dos projetos da escola, da avaliação dos alunos e sobre estratégias de melhora nos índices de qualidade; discussões que envolvem a vulnerabilidade social, a indisciplina dos alunos e a falta de interesse destes quanto aos aspectos que envolvem a escola, assim como em relação às famílias [...] (Ibid., p. 90).

O enfrentamento e debate coletivo das problemáticas do contexto escolar contribuem “para a coesão, a organização e o fortalecimento dos atores implicados”, rompendo a sensação de “impotência diante dos fatos e desafiando a formulação de

saídas pensadas de modo compartilhado e, por isso mesmo, mais contundente em seus efeitos transformadores da realidade” (SORDI; FREITAS, 2013, p. 94).

Na realidade estudada, em função da desestruturação provocada pela falta de professores, pelo corte de projetos, entre outros, comprometeram-se as reuniões pedagógicas e o uso das horas-atividades dos docentes na forma estabelecida em lei.

Neste contexto, as escolas estão tendo que conviver com o agravante de duas realidades contraditórias, no que se refere aos professores das séries iniciais, concedendo as horas-atividades para os professores celetistas, pois os mesmos ganharam na justiça o direito a usufruir de um direito legal e não liberando os professores estatutários para a mesma atividade. O Parecer da Procuradoria Geral do Município (Nº68/2014) concluiu pela validade das horas-atividades, o que não poderia ser diferente diante da legislação vigente, mesmo assim, o processo de readequação nas escolas ainda não havia iniciado no final de 2014.

Desta forma, a inquietação quanto à quantidade de horas-aulas manifesta-se, considerando que, ao invés de trabalharem, aproximadamente, treze horas frente ao aluno, estão exercendo de dezesseis a vinte horas, prejudicando assim, além das situações salientadas anteriormente, o planejamento pedagógico dos docentes.

Entende-se através do estudo, que os docentes que possuem 1/3 da carga-horária de trabalho para horas-atividades, quando não são chamados a substituir professores em atestado, desenvolvem o que é mais urgente, relacionado aos aspectos mais individuais do trabalho, sendo os quesitos de colaboração e trabalho coletivo com os colegas, relegado a segundo plano, em função das particularidades apresentadas.

Percebe-se nos descritores apresentados, que os professores revelam o excesso de trabalho e a falta de tempo para si próprios como elementos de descontentamento. Esses descritores envolvem a especificidade da rede municipal em foco neste estudo, que descumpra as leis vigentes, agravada pela ampliação das funções docentes estabelecidas pela LDB 9394/96.

Apesar dos professores não expressarem problemática expressiva em relação ao número de alunos por turma, evidenciou-se uma média significativa acima de 25 alunos, o que auxilia a corroborar a percepção de excesso de trabalho, ao correlacionar esse montante ao número de aulas, planejamentos, correções de atividades, entre outras demandas.

Chama-se atenção para o apontamento de “falta de tempo para si próprios”, demonstrando o quanto o tempo de trabalho interfere na vida particular dos professores.

Segundo Robalino (2012, p. 320) o fato do trabalho docente invadir o “espaço doméstico, afetando o uso do tempo livre, o contato com a família e o lazer, constitui aspecto natural da profissão e não é questionado pelos docentes”. No entanto, através dos dados empíricos deste estudo, pode-se perceber que os professores estão se dando conta do aumento das exigências laborais e, conseqüentemente, de necessária maior dedicação de tempo para o cumprimento das mesmas, ocasionando, em decorrência, a falta de tempo para si próprios. Fato esse, “que resulta em soma de tempo de trabalho remunerado e de tempo de trabalho não remunerado fora do horário” (Ibid., p. 320).

De acordo com Martinez (2009, p. 399), o tempo e o espaço real de trabalho são insuficientes para o trabalho coletivo e a vida social da escola. Pode-se acrescentar que também são insuficientes para as demandas do trabalho individual do docente, como planejamento, correções, entre outros. A autora chama atenção para, praticamente, não existência de tempo para descanso dos professores na jornada de trabalho, assim como, para a inadequada organização de atividades entre professores que, geralmente, acontecem em tempo extra ao contratual de trabalho.

A falta de separação entre trabalho e descanso durante a jornada laboral e a carga de tarefas que obriga levar ‘pendências’ para casa, dificultam outra necessária separação de esferas pessoais: a laboral e a familiar. Sempre ocasiona fadiga e conflito esta intromissão que lesiona tempos e espaços específicos da vida do docente. [...] A inadequação permanente entre prescrição e trabalho real é fator de risco em qualquer trabalho. Muito visível no trabalho docente. A pressão psicológica e falta de retroalimentação de processos de trabalho pelas protagonistas levam consigo uma carga de sofrimento psíquico visível: em termos de fadiga residual difícil de reparar (MARTINEZ, 2009, p. 400).

Esteve (1999, p. 35) destaca que “trabalho demais a ser feito ou muito pouco tempo para fazê-lo” é considerado o terceiro fator mais comentado para o abandono do magistério. Segundo o autor,

[...] nos últimos vinte anos, houve uma grande fragmentação da atividade do professor; muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções. Para além das aulas devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-

se, orientar os alunos e atender os pais, organizar atividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas. Vários trabalhos de investigação identificam a falta de tempo para atender às múltiplas responsabilidades que se tem acumulado sobre o professor como causa fundamental do seu esgotamento. Klugman (1979) soube expressar concisamente o problema, no seu trabalho intitulado 'Demasiadas tarefas: um estudo da fragmentação do professor na escola do ensino básico'. A ideia que se repete em todos estes autores é a de que o professor está sobrecarregado de trabalho, sendo obrigado a realizar uma atividade fragmentária lutando em frentes distintas, atendendo simultaneamente uma tal quantidade de elementos diferentes que se torna impossível dominar todos os papéis (Ibid., p. 108).

A fala da Professora H (p. 16) auxilia na compreensão desses elementos pontuados pelos professores de falta de tempo, que são fruto de insatisfação.

[...] isso é uma coisa que eu sempre vivi que tu chega em casa e tu continua se envolvendo [com o trabalho]. Tu não é uma pessoa que chega em casa e pode se dedicar as tuas coisas, a tua família, dar atenção... tu sempre passa envolvida. Estou sempre no meu quarto pesquisando... Aquele exercício não presta para aquela turma. Vai ser bom...? Aquele exercício não vai chegar onde eu quero. Ah, esse exercício é maravilhoso eu vou conseguir trabalhar.

A mesma professora ainda relata um episódio abarcando a cobrança por mais dedicação e envolvimento de mais tempo de trabalho por parte do docente.

Eu tive um problema muito sério ano passado. Eu perdi duas aulas nos oitavos anos com a mãe do aluno tal que tem microcefalia e a educadora especial dele que é coordenadora pedagógica, não sei de que escola. Sabe o que elas disseram para mim? Se até que horas a senhora mais ou menos trabalha... Diariamente... Oito, oito e meia, nove horas. [Respondi] Até as onze, onze e pouco. Quase que diariamente eu vou preparando, pesquisando, vendo exercícios, ou planejando. Pelo menos quatro noites por semana é sagrado. E eu disse assim, eu não tenho mais tempo hábil meu para preparar trabalhos especiais para o aluno tal, porque eu não sou educadora especial. [...] O que a educadora especial particular dele disse? O que eu faço da meia noite em diante. Aí eu disse assim pra elas: Olha, a escravidão já passou, e pra mim chega. Já que eu falei sozinha, não fui apoiada por ninguém, eu vou atender os alunos. Mas foram horas de debate. Foram assim tipo, oito e meia até dez e pouco da manhã. Só eu falava [...] A equipe diretiva com as duas orientadoras ficaram paradas e não disseram nada. E eu me senti assim, atirada para os leões. Então, o que eu vou fazer a partir de agora? Eu não sei se esse tumor de origem, de células nervosas não foi de tanto me contrair, de tanto sofrer, tanto segurar, nesses longos anos (Professora H, p. 16-17).

No sentido da denúncia relatada pela professora, pontuam-se outros descritores mencionados, como a falta de apoio para trabalharem, as cobranças excessivas por parte de diretores, coordenadores pedagógicos e SMED, a gestão autoritária das escolas, assim como, a postura da SMED frente aos problemas da rede, bem como, a competição entre colegas e a falta de coleguismo.

Sobre esses eventos pontuados, no decorrer deste trabalho já foram explicitados no contexto da rede de ensino de Santa Maria/RS, que justificam a demonstração dos fatos geradores de insatisfação, por parte dos professores. Destaca-se também as demandas por resultados no aproveitamento escolar, bem como, o Prêmio Qualidade em Educação como possíveis causas para as cobranças e competições anunciadas.

Oliveira e Assunção (2009) fundamentadas em diferentes estudos, identificaram cinco fatores mais mencionados nas investigações sobre fatores estressores no trabalho docente, nas décadas recentes: o mau comportamento do aluno; as relações debilitadas com os colegas, diretores e familiares dos alunos; a pressão temporal; a perda do reconhecimento da profissão; a carga de trabalho extensiva. Achados esses, que corroboram os dados empíricos desta pesquisa.

Sendo assim, evidencia-se no decorrer da análise, que o polo positivo das respostas predominantes estão mais concentrados em alguns aspectos, apresentando prevalências claras, enquanto o polo negativo fortemente pulverizado, demonstrando quantitativos próximos para os eventos citados, o que pode manifestar que a insatisfação encontra gama maior de fatos perceptíveis, ou seja, muitas coisas incomodam, poucas satisfazem.

Mesmo assim, encontra-se na relação entre satisfação e insatisfação os dois lados de uma mesma moeda, se grupos principais de eventos como aprendizado dos alunos, reconhecimento profissional, família dos alunos e condições de trabalho geram alegria, evidencia-se que esses mesmos grupos são geradores de tristeza aos professores, podendo, desta forma, esses dados indicar um ponto de partida para o enfrentamento das contradições existentes, que não tem sua origem apenas nas escolas, portanto, não podem ser resolvidas apenas em seu interior. Conforme Penin (1985, p. 170) o potencial de satisfação/insatisfação no trabalho “não depende apenas, essencialmente, do indivíduo, mas, predominantemente, das condições objetivas, sociais e históricas nas quais o trabalho se desenvolve”.

De acordo com Robalino (2012b, p. 376), essas situações

[...] obrigam a pensar de maneira participativa com as políticas e estratégias integrais, multissetoriais e de longo prazo, orientadas para assegurar as melhores condições de trabalho e de vida no marco de políticas e estratégias que atendam as diferentes dimensões da vida laborativa, pessoal, social e cultural dos trabalhadores da educação.

Neste sentido de enfrentamento dos problemas reais do contexto escolar, perguntou-se aos professores: De que forma eles costumam reagir as situações problemas? O programa IRAMUTEQ, originou duas classes principais, a de número 1 e 4, sendo que a 4 foi subdividida em mais duas categorias.

Desta classificação, constata-se que os professores tendem a reagir de maneira resiliente (Classe 1), tentando melhorar o trabalho realizado, demonstrando calma, paciência, refletindo sobre as situações. Pode-se dizer que esses professores imputam-se uma espécie de culpa pelos transtornos ocorridos. A Classe 4 concentra professores que recorrem aos colegas da equipe diretiva, coordenadores pedagógicos para a resolução dos problemas. Dessa procura pela equipe, derivam-se atitudes de, por um lado, contornar e amenizar as situações problemas (Classe 3), por outro lado, procurar alternativas para os problemas, superá-los (Classe 2).

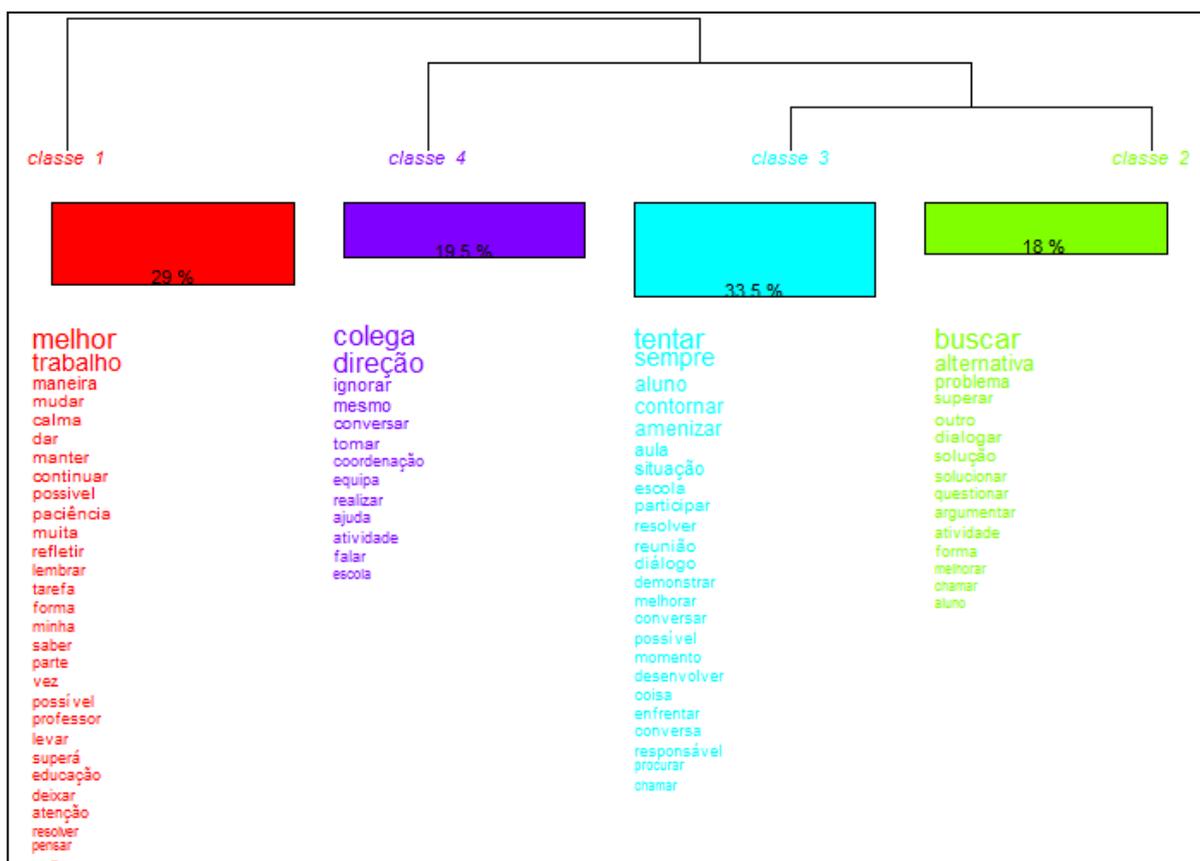


Figura 8 – Classificação Hierárquica Descendente (IRAMUTEQ) - atitudes dos professores perante situações problemas

A classificação revela como são estreitas as margens visíveis para encontrar saídas para as situações educacionais e de trabalho consideradas problemáticas, demonstrando a falta de alternativas criadas pelo coletivo, recaindo nas “mãos” da equipe diretiva uma espécie de poder, uma verticalização das ações que, muitas vezes, sem diálogo com os professores, desencadeia em autoritarismo e excessos de cobrança sobre o trabalho realizado pelos docentes.

4.4.8 Relação entre trabalho e adoecimento

A pesquisa realizada procurou analisar os principais motivos de afastamento dos professores, pois como verificado no decorrer da apresentação dos dados, a quantidade de licenças superou o número histórico, sendo necessária a abertura de contrato emergencial para professores, pela primeira vez, na rede municipal de ensino.

Aos professores foi questionado sobre o fato de já terem se afastado do trabalho por motivo de doença relacionada à sua atividade profissional, 66,1% dos respondentes relataram que nunca tiveram alguma doença relacionada ao exercício da função. No entanto, os 33,9% que responderam ter tido alguma doença relacionada ao trabalho, pontuaram com maior ocorrência as do tipo: depressão, estresse, ansiedade, problemas nas cordas vocais, como a afonia e problemas na coluna. Ressalta-se que a interpretação dessas doenças estarem ou não ligadas ao trabalho foi dada pelos próprios respondentes da pesquisa.

Segundo Martinez (2010, p. 1), “quando não se pode resolver por mecanismos de sublimação e/ou criativos” as dificuldades enfrentadas nas atividades laborais, “produz-se a formação de sintomas. Ansiedade, irritabilidade, insônia, contraturas, etc., todos emergentes de uma insatisfação que se torna perigosa pela impotência e desamparo que se apossa do sujeito”. Revela-se “quando o sintoma transcende a intimidade do sujeito, manifesta-se em um problema do processo de saúde-doença ou de disciplina laboral” (Ibid., p. 2).

Para a autora, essas doenças que se originam ao longo de certo tempo, são menos evidentes que os acidentes de trabalho, desta forma, muitas vezes, são identificadas, tanto socialmente, quanto subjetivamente, como problemas pessoais.

Neste sentido, “as licenças convertem-se em único tratamento possível” (Idem, 2009, p. 390).

Informações complementares aos dados da rede de ensino em foco foram obtidas através do Instituto de Previdência e Assistência à Saúde dos Servidores Públicos Municipais de Santa Maria (IPPASP-SM), envolvendo motivos de licença dos professores para tratamento de saúde e aposentadorias por invalidez. Os afastamentos de até 15 dias, não são direcionados ao Instituto, ficando apenas no âmbito do setor de Recursos Humanos do município. Sobre esses afastamentos não foi possível conhecer números, nem a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), pois não há registro informatizado.

Segundo dados concedidos pelo IPPASP-SM, a principal CID apresentada para a solicitação de licenças para tratamento de saúde e aposentadorias por invalidez está relacionada aos transtornos mentais e comportamentais, seguido de problemas musculoesqueléticos. Esses dados foram computados e informatizados, somente em 2008 pelo Instituto, por isto, o recorte temporal estabelecido inicia nesse mesmo ano.

Tabela 3 – Quantitativo anual de afastamentos de professores

QUANTITATIVO ANUAL DE AFASTAMENTOS DE PROFESSORES							
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014 (Até 06/14)
Licença p/ trat. saúde	25	44	56	50	54	52	21
Principais CID'S	F; C	F; O; S	F; M; O	F; M; O	M; F; C	C-F-M-O	C-F-M
Aposentadorias por invalidez	2	2	6	2	2	3	2
CID'S Aposentadorias	M; N	F	G; F; M	F	M; I	C;F	F-M
Ocorrência de professores homens	0	0	4	3	4	0	F-M
Quantitativo principais CID's	F – 10 C – 4	F – 8 O – 9 S – 3	F – 11 M – 7 O – 7	F – 10 M – 8 O – 8	F – 8 M – 8 C – 7	F – 6 M – 3 O – 2	
CID'S: C = Neoplasias (tumores) Malignos; M = Doenças do Sistema Osteomuscular e do Tecido Conjuntivo; N = Doenças do Aparelho Geniturinário; O = Gravidez, Parto e Puerpério;				S = Lesões, Traumatismos e Algumas Outras consequências de Causas Externas F = Transtornos Mentais e Comportamentais; G = Doenças do Sistema Nervoso; I = Doenças do Aparelho Circulatório;			

Os dados encontrados são corroborados por outros estudos (ASSUNÇÃO, 2003; GASPARINI et al., 2005; MARTINEZ, 2003; CODO, 2006; ROBALINO, 2012) envolvendo as relações entre o processo de trabalho docente, as reais condições sob as quais o mesmo se desenvolve e o possível adoecimento físico e mental dos professores, buscando as possíveis associações com o afastamento do trabalho por motivo de saúde.

Essa situação esboçada em diferentes pesquisas sobre o trabalho docente demonstra que o transtorno psíquico ocupa o primeiro lugar em diagnósticos que provocam afastamento de professores do trabalho (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009), assim como, evidenciado pelo presente estudo. O agravante dessa constatação é que a prevalência de indivíduos com risco de apresentar transtornos mentais é superior entre os professores, quando comparados aos registros encontrados em estudos com a população em geral. Sabe-se que os “transtornos psíquicos são associados aos fatores estressores ambientais” (Ibid., p.365).

Segundo Martinez (2003, p. 77), “O docente chama a atenção sobre si com um grito de dor/loucura”. Para a autora, “A dor e os limites da loucura... agora chamada de ‘*burnout*’ pelos ingleses, algo como professor fundido (como um motor), ou ‘sem fogo’, na desistência... a falta de desejo ou o mal-estar docente” representam o sofrimento psíquico do professor.

Para Codo (2006, p. 374),

Burnout é o nome da dor de um profissional enclacrado entre o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer, entre o que deve fazer e o que efetivamente pode, entre o céu de possibilidades e o inferno dos limites estruturais, entre a vitória e a frustração.

De acordo com Gasparini et al. (2005), os resultados das pesquisas sobre afastamento docente analisados isoladamente não podem representar vínculo direto entre os problemas identificados e o trabalho por eles desenvolvido, no entanto, a medida que analisados em conjunto, demonstram convergência, ou seja, “mostram coerência entre os seus achados e permitem a elaboração de hipóteses de pesquisa que visem identificar associações” (Ibid., p. 192-193), envolvendo o adoecimento dos professores, as condições de trabalho vividas em suas dependências, de acordo com as características das escolas.

Existe relativo consenso entre os estudos citados acima, apontando as mudanças ocorridas nas políticas educacionais, a partir da década de 1990, como

propulsoras desse processo de adoecimento, ao ampliarem a atuação do docente para além da sala de aula, o que trouxe novas exigências para esses trabalhadores, com efeitos sobre suas condições de trabalho.

No plano legal, a LDB (nº 9.394/96) em seus artigos 12, 13 e 14, determina as competências dos estabelecimentos de ensino, dos docentes e o envolvimento dos mesmos na gestão democrática, implicando na articulação com as famílias e a comunidade, na participação e elaboração da proposta pedagógica, na participação integral em períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional, na participação nos conselhos escolares, entre outros.

Assunção (2003, p. 88) ressalta que, o único elemento de ajuste para as mudanças, parece ser “a capacidade dos trabalhadores em elaborar estratégias para compensar os efeitos provocados” pela inadequação entre as condições e demandas do trabalho. Transfere-se assim para o professor a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição, evidenciando a “incompatibilidade entre as mudanças propostas e implementadas e a realidade que os trabalhadores enfrentam nas escolas” (Ibid., p. 88).

As contradições existentes podem estar na origem das queixas de cansaço e do adoecimento da categoria dos trabalhadores do ensino. Os esforços individuais dos professores para compensarem a falta de acomodação das metas educacionais na organização real do trabalho podem explicar as queixas de cansaço, os distúrbios psíquicos menores e os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais [...]. Ou seja, no espaço da produção do ensino, ao professor não são garantidas as condições que lhe permitam atingir os objetivos que orientam as reformas educacionais recentes, as metas de produtividade e os planos pedagógicos. Nessas situações, o único elemento de ajuste é o trabalhador, à custa de um sobreesforço vocal, de investimentos pessoais para auxiliar o aluno carente a comprar material escolar, de restrição do seu tempo supostamente livre para criar estratégias pedagógicas que compensem a ausência de laboratórios, de salas de informática e de bibliotecas minimamente estruturadas (Ibid., p. 88).

Para Gasparini et al. (2005, p. 192), a hipersolicitação das funções psicofisiológicas gerada nos docentes, em decorrência das circunstâncias, sob as quais “mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar”, sem o devido tempo para a recuperação, são desencadeadores ou precipitadores dos “sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais”.

Salienta o autor,

[...] que o trabalho do professor não se restringe ao exercício de sua função dentro da sala de aula, exige atualização e preparação constantes para ser realizado de modo satisfatório. Muitas tarefas são realizadas sem a presença dos alunos, fora da sala de aula e, frequentemente, fora da escola, estendendo a jornada de trabalho. Quando o professor ministra aulas em várias turmas para alunos em níveis de ensino, escolas e turnos diferentes, a preparação das aulas vai requerer avaliações múltiplas e esquemas variados. Será necessário maior investimento de tempo na execução de um volume maior de trabalho e mais dedicação e esforço intelectual. [...] No conjunto, os fatores citados explicariam a sobrecarga mental, situação que culmina com a exaustão mental, em que o professor se sente exaurido emocionalmente e o trabalho perde o sentido. As situações mais frequentemente vividas, geradas pelo sofrimento no trabalho, são: depressão, fadiga, insatisfação, frustração, medo, angústia e ansiedade, até chegar à exaustão (Ibid., p. 196-197).

Martinez (2003, p. 81) aborda a questão do adoecimento psíquico, considerando que o processo de ensino-aprendizagem “está ligado ao afeto e ao sentido político que cada grupo lhe dá e valoriza. É o conteúdo afetivo – o amor em realidade – o núcleo ético do trabalho docente”. “A relação com Outros – com o Outro – é a maior fonte de sofrimentos que se expressam com a forma de mal-estar”, pois o professor está envolvido em uma teia de relações com seus alunos, colegas, pais, entre outros.

Nessa linha de raciocínio, Codo (2006) demonstrou através de pesquisa realizada, que a origem do sofrimento psíquico e das patologias dos educadores localiza-se na interrupção e bloqueio do circuito afetivo professor/aluno/professor, proporcionado pelas condições e realidade do trabalho desenvolvido nas escolas, levando ao que classifica de “desistência”, já que o docente “sente tensão entre afrontar ou desistir diante de uma situação laboral que não pode resolver nem de forma individual nem em forma coletiva” (MARTINEZ, 2010, p. 2).

Por isso, segundo Martinez (2003, p. 88), “que o docente adoce os sentimentos, o desejo, a sensação do inacabado, do desamparo ao qual se vê isolado na sala de aula e despojado de valor na sociedade do consumo e do lucro a qualquer preço”.

Assunção (2003) salienta as particularidades que cada docente enfrenta às situações de trabalho.

Toda atividade predominantemente física ou mental exercida pelo homem tem repercussões sobre o seu trabalho, que pode manifestar-se de maneiras diversas a curto e a médio prazo: mudanças do modo operatório, fadiga, doenças, acidentes. Por outro lado, a variabilidade interindividual é

grande: o custo psicofisiológico, as modalidades de execução desse trabalho são diferentes de um trabalhador para outro, e um mesmo indivíduo não as cumpre sempre da mesma maneira. Alguns encontram saídas para evitar o sofrimento e o adoecimento, e protegem o seu tempo extralaboral, não carregando para casa as marcas do trabalho. Os fatores constitucionais, como sexo, idade, origem geográfica; os fatores ambientais, como formação, aprendizagem, nutrição, tradições socioculturais, e os fatores limitantes, como senescência, deficiências e hábitos alimentares irregulares, interferem na maneira de fazer o trabalho e de reagir aos agentes agressores. O indivíduo-padrão não existe e tampouco a tarefa-padrão da organização científica do trabalho (Ibid., p. 99).

Desta forma, a situação evidenciada com os professores da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS, aponta para a tendência demonstrada por outras pesquisas, em relação ao processo de adoecimento dos professores e aos tipos de problemas desenvolvidos durante o processo de trabalho. Sendo assim, um panorama de alerta se instaura para que possíveis ações possam ser construídas visando o quadro de saúde dos professores, levando em consideração os diferentes fatores que influenciam esse processo, como condições de trabalho desfavoráveis e fatores organizacionais, ambientais, assim como, os dados originários desta pesquisa no que tange a (in)satisfação profissional.

4.5 Categorias de conteúdo

A partir da apresentação dos dados da pesquisa, as categorias de conteúdo do estudo serão expostas, com intuito de articular e analisar os recortes particulares com o objeto e a finalidade da investigação, fazendo a mediação entre o universal e o concreto. Sendo assim, para responder aos impactos da atual configuração do mundo do trabalho e das reformas educacionais no trabalho docente e na vida do professor municipal de Santa Maria, as seguintes categorias foram delimitadas:

4.5.1 A precarização do trabalho docente

A precarização do trabalho é elemento constitutivo do metabolismo social que acompanha a reestruturação produtiva do capital e a construção do Estado

neoliberal, tornando-se parte das mudanças sociais que ocorrem no mundo do trabalho.

Segundo Antunes (2008b, p. 37), essas alterações referem-se à substituição ou alteração do padrão produtivo taylorista e fordista, pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo toyotista são exemplos. Assim como, pela substituição do “modelo de regulação socialdemocrático, que deu sustentação ao chamado estado de bem-estar social”, que “vêm sendo solapado pela (des)regulação neoliberal, privatizante e antissocial”.

Desta forma, o capital, em escala global, vem “redesenhando novas e velhas modalidades de trabalho – o *trabalho precário* – com o objetivo de recuperar as formas econômicas, políticas e ideológicas da dominação burguesa” (Id., 2008a, p.4, grifo do autor).

Castel (2010, p. 526) chama atenção para a demonstração clara no capitalismo moderno da precarização do emprego, que inserida na dinâmica atual, cristaliza-se pela desestabilização dos estáveis, “como consequência dos novos modos de estruturação do emprego, a sombra lançada pelas reestruturações industriais e pela luta em favor da competitividade” e da lógica de mercado (Ibid., p. 517).

Demarca-se assim, que as metamorfoses não se referem apenas à denúncia da exclusão, dos excluídos socialmente, dos desempregados, dos extranumerários, dos sobrantes, mas, sobretudo, do emprego estável, pois mesmo a existência de vínculos formais não tem sido suficiente para resguardá-los da precarização.

Para tais alterações, proliferaram-se as defesas ideológicas sobre livre escolha e garantia de liberdade individual (HARVEY, 2008). Antunes (2008a) destaca a utilização, por parte do ideário neoliberal, “de expressões que, de certo modo, estiveram presentes nas lutas sociais dos anos 1960, como *controle operário, participação social*”, acrescenta-se trabalho coletivo, para “dar-lhes outras configurações, muito distintas, de modo a incorporar elementos do discurso operário, porém *sob clara concepção burguesa*” (Ibid., p. 5, grifos do autor).

Nesta lógica, o trabalho docente adentra nessa contextualização das mudanças do mundo do trabalho, orientado pela reestruturação das políticas públicas educacionais desencadeadas no Brasil, entre outros países, alavancada, a partir da década de 1990, em que grandes contradições se fazem presentes, com

destaque para a LDB nº 9394/1996, à medida que incorporou demandas dos movimentos sociais, também possibilitou que, em nome da participação coletiva, da gestão democrática, do envolvimento nas questões organizacionais da escola, fosse ampliado o quantitativo de tarefas e compromissos dos docentes, sem a devida adequação de sua carga horária para atender a tais demandas. Situação essa, agravada no contexto municipal, pelo não cumprimento da destinação de 1/3 da jornada de trabalho para o planejamento e horas-atividades.

Assim, a precarização é escolhida como uma das categorias de conteúdo do presente estudo, por auxiliar na compreensão dos dados evidenciados que demonstram uma clara alteração com relação às exigências nos níveis de produtividade e qualidade do trabalho docente, imposta pela política educacional, com seus diferentes exames padronizados de verificação de desempenho dos estudantes (Prova Brasil, ANA, entre outras) e indicadores de qualidade educacional, sobretudo, em nível municipal, através da criação do Prêmio Qualidade na Educação (Lei Municipal nº 5341/2010 e nº 5610/2012), em que pesam para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade às más condições de trabalho, à falta de recursos financeiros, pedagógicos e humanos para o desenvolvimento das atividades relativas ao processo de ensino-aprendizagem.

Na realidade pesquisada, também se constata a deterioração das relações de trabalho, evidenciadas pelo descomprometimento das famílias e dos próprios alunos no que tange a vida escolar, incidindo na desvalorização profissional, no desrespeito de pais e alunos, na indisciplina e na falta de interesse. Leva-se em conta neste processo de deteriorização, as relações com os colegas, através da pouca possibilidade de trabalho coletivo, trocas de experiências, entre outros; o fomento à competição entre professores e escolas, promovidos pela concessão de premiações por rendimento escolar. Inclui-se neste rol de precarização da situação de trabalho, também as relações com as equipes diretivas e a SMEL, cada uma em seu âmbito de atuação, exerce cobranças excessivas diante das condições atuais de trabalho dos professores municipais, num quadro evidente de falta de docentes, em que as substituições de colegas são realizadas por tempo indevido e sem a necessária qualificação para desenvolver os conteúdos das disciplinas dos professores ausentes.

Outro elemento da precarização é constatado nos baixos salários pagos pela jornada de trabalho e, de mesmo modo, na extensão do tempo de trabalho

executados dentro e fora da instituição escolar, não remunerado, “consumindo o tempo de vida pessoal-familiar” (ALVES, 2009, p. 195). Dessa forma, os professores têm o seu tempo de vida reduzido a tempo de trabalho, por se submeterem “irremediavelmente a levar, para casa, tarefas e preocupações dos locais de trabalho”, “o que é deveras, indício visceral da precarização do trabalho” (Ibid., p. 196).

Conforme salienta Antunes (2008a), trabalho precário sempre existiu, no entanto, assumiu mote estratégico na dominação capitalista, institucionalizando-se por todo mundo, transferindo as responsabilidades dos sucessos e insucessos aos trabalhadores. Neste sentido, evidencia-se o aumento de responsabilização dos docentes no processo educacional, sendo apontados, ao mesmo tempo, como protagonistas e obstáculos às reformas da educação pública (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

No ponto de vista da sociedade em geral, recai sobre o professor todo o peso do êxito ou não do processo de ensino-aprendizagem. O que chama atenção no presente estudo é que os professores depositam, principalmente, nesse aspecto, suas sensações de felicidade e tristeza pelo trabalho desenvolvido, numa aparente autorresponsabilização pelo (in)sucesso educacional, que sugere, muitas vezes, um processo de adoecimento, pois ao não ter domínio sobre todas as variáveis que interferem no rendimento escolar, também encontram sucessivas dificuldades de alcançar os objetivos propostos, num movimento contínuo de percepção de trabalho pouco aproveitado, desperdiçado por parcela considerável de alunos.

A aparente noção de que, o professor parece ser o único elemento de adequação no enfrentamento das atuais condições e exigências de trabalho, pode ser explicada pela noção de flexibilidade, pois de acordo com Castel (2010, p. 517), “é uma maneira de nomear essa necessidade de ajustamento do trabalhador”, exigindo assim, que “esteja imediatamente disponível para adaptar-se às flutuações da demanda”. Neste sentido, a flexibilidade e polivalência são necessárias para os avanços educacionais, em um contexto de sobrecarga de trabalho, de itinerância e rotatividade, de exercício em número ilegal de horas aulas, com quantidades elevadas de alunos e, conseqüentemente, toda a demanda daí decorrente, sem que existam garantias de tempos e espaços para planejamentos coletivos, construção de estratégias coletivas, discussão de Projeto Político Pedagógico, reuniões pedagógicas, entre outros, inclusos na jornada contratual de trabalho.

O que chama atenção é que as condições pelas quais os professores estão realizando suas atividades não apresenta possibilidade de dar conta, essencialmente, do planejamento individual das horas-aulas, pois se demonstra na pesquisa, ser esse aspecto relacionado ao trabalho que consideram importantes, mas não encontram mais tempo na sua rotina para desenvolvê-lo. Ao ponderar que os docentes trabalham, essencialmente, com conteúdos, historicamente, construídos e velozmente atualizáveis, constata-se nos dados empíricos que os tempos necessários para acompanhar essas mudanças são escassos. Portanto, parece estar num horizonte ainda mais distante, a probabilidade de idealizar, pensar, estudar e construir a qualidade educacional que tanto se almeja.

Outros aspectos que devem ser levados em consideração, ao tratar-se da precarização do trabalho, diz respeito ao plano de saúde e ao regime de previdência. A desproporção entre os proventos recebidos e os altos valores dos planos de saúde está fazendo com que muitos professores não consigam aderir aos mesmos, principalmente os de início de carreira.

A questão da previdência será um dos próximos eventos pelos quais os professores irão se deparar. Ao passo das mudanças ocorridas em nível federal e, as já anunciadas no setor público estadual, também atingirão a esfera municipal, na medida em que a contribuição dos ativos não dará mais conta do crescente número de inativos.

Segundo Castel (2010, p. 510-511) a Seguridade Social é compreendida como “a garantia dada a cada homem de que, em qualquer circunstância, poderá assegurar, em condições satisfatórias, sua subsistência e a das pessoas sob sua responsabilidade”. No entanto, os riscos dessa segurança ocorrem quando o Poder Público apresenta dificuldades em manter suas proteções por meio de ação contínua.

Se o Estado se retira, é o próprio vínculo social que corre o risco de se decompor. O indivíduo encontra-se, então, em contato imediato com a lógica da sociedade salarial entregue a si mesma que dissolveu, juntamente com as solidariedades concretas, os grandes atores coletivos, cujo antagonismo cimentava a unidade. Em tal contexto, o corporativismo ameaça substituir o interesse geral (CASTEL, 2010, p. 508).

A precarização também está ligada ao aumento da exploração da força de trabalho do professor e, principalmente, nas consequências da dinâmica que engendra a inter-relação entre o tempo de trabalho e o tempo livre do docente,

ocasionado pelo tempo de trabalho extraclasse, visto que, os períodos de atividades desenvolvidos pelos docentes na escola são insuficientes para a efetivação das tarefas estabelecidas e demandadas pela docência.

O tempo de trabalho, geralmente, para fins de definição,

[...] é aquele de que o trabalho se distingue de outras atividades do cotidiano, possuindo uma organização e disposição bem específicas no tempo, de tal modo que o tempo livre nitidamente se separa deste, ganhando também um contorno bem definido, pois assim como a realização das atividades associada ao trabalho, tidas como obrigatórias e economicamente rentáveis, comprova a ocorrência de um tempo de trabalho, o conjunto das outras tarefas, obrigações e atividades que não se relacionam diretamente ao trabalho, aponta para a existência de um tempo livre, considerado como todo o tempo de não trabalho dedicado ao estudo, destinado às tarefas domésticas, [...], familiares, religiosas, políticas, sociais, etc., bem como reservado às atividades de lazer [e ao ócio] (MASCARENHAS, 2005b, p. 398).

Neste sentido, o tempo livre vincula-se ao tempo de trabalho e ao trabalho propriamente dito, prevalecendo seu sentido de tempo de não-trabalho, tempo liberado do trabalho, ou como quer Marcellino (2000) “tempo disponível”, por acreditar-se que não existe um tempo verdadeiramente livre na lógica do capital de coações ou normas de conduta social. Historicamente, esta separação foi construída pela imposição de regulação do tempo social pelas sociedades industriais, em que a luta dos trabalhadores por jornada de trabalho menores e obtenção de um tempo maior fora do trabalho, fez com que o tempo livre “surgisse” novamente em meio às contradições do desenvolvimento capitalista.

No contexto da pesquisa, é evidente que a divisão estabelecida entre os tempos apresenta-se de forma muito tênue, uma vez que, o tempo de trabalho extrapola o tempo contratual e o tempo livre abarca atividades relativas ao trabalho, juntamente com as diferentes situações da vida privada. Identificam-se nos dados, o escasso tempo que, principalmente, as docentes encontram em usufruir um tempo liberto de obrigações²⁵. Isto corrobora para explicitação de que o tempo livre para o docente deve ser escrito entre aspas - “livre” - no sentido de que pouco ou quase nada dispõe.

²⁵ “Grande parte dos autores que estudam lazer atribui ao *tempo livre* a ideia de um tempo em que não se faz nada por obrigação; é, então, um tempo liberto das obrigações no qual se pode optar por fazer alguma atividade prazerosa, descansar ou simplesmente não fazer nada. O lazer seria uma esfera desse tempo livre - ou tempo liberado - que implicaria em realização de atividades, enquanto ao ócio associa-se comumente a ideia de não fazer nada, de contemplação e preguiça” (PADILHA, 2004, p. 167).

O que demarca a análise sobre os tempos docentes é a invasão das demandas oriundas das atividades relativas ao trabalho, parecendo demonstrar um absoluto vínculo, onde pensar/executar/planejar ações de trabalho permeia, praticamente, a extensão de um dia. Vários relatos de professores ajudam a corroborar esta percepção de pleno envolvimento com o trabalho no decorrer do texto, assim como, o do docente a seguir:

O tempo de trabalho interfere na minha vida particular. Interfere porque nós não temos um tempo dentro da escola pra fazer um planejamento das atividades. Toda vez que tu vai fazer uma atividade, por exemplo, [...] um professor de vinte horas, no mínimo ele tem cinco turmas para atender. Quatro ou cinco turmas: para fazer notas, para fazer cadernos, para planejar, para fazer todas as atividades. Tu vai fazer isso fora do teu horário de trabalho. Então interfere no teu horário de lazer e tempo livre. Porque tu vai ter que tirar um dia, ou dois ou três... [...] E são DIAS. [...] nos dias da semana, que tu tira uma hora, uma hora e meia [...] pra fazer esse trabalho ou tu tira um dia inteiro, porque tu tem que ver notas, tu tem que ver o aluno, tu tem que avaliar todo o planejamento que tu fez pra ti saber o que tu tá fazendo com aquele aluno também. Porque o aluno não é só um número – ele é uma pessoa. E o professor sabe disso. Tá trabalhando com isso. Como eu disse agora também há pouquinho: é a evolução do aluno. Tu “pesa” tudo isso, tu tem que tá concentrado... Tu tem que levar um tempo, [...] mas, tu não tem esse tempo (Professor D, p. 11).

Portanto, o enfrentamento do contexto analisado precisa abarcar a redução da jornada de trabalho que se constitui numa das reivindicações mais importantes dos trabalhadores, “por ser um mecanismo de contraposição à extração de sobretrabalho, realizada pelo capital, desde sua gênese com a Revolução Industrial e, contemporaneamente, com a [...] era do toyotismo” (ANTUNES, 2005, p. 174), mas também e, necessariamente, da redução de tempo de trabalho e do quantitativo de obrigações a serem desenvolvidas pelos professores.

Neste sentido, não é possível compatibilizar o argumento de muitos teóricos de um tempo livre diferente, ou “melhor”, que possa “solucionar” ou “emancipar” o ser humano, que esteja ligado a um tempo de trabalho abstrato como o que hoje se apresenta na sociedade capitalista. No contexto investigado, permanece a tendência de exploração da força de trabalho, no sentido de precarização das suas condições de vida, de exacerbação do volume de trabalho, tornando, cada vez mais, visível no trabalho docente às condições de desefetivação, de desrealização, e de adoecimento a que está submetida (ANTUNES, 2005).

Nesses termos, demonstra-se que a precarização constitui-se em processo de ampliação de exploração do trabalho, de diminuição da seguridade e de

deterioração dos salários reais, cujo aspecto da intensificação compõe o cenário de desestruturação e instabilidade do trabalho com estatuto de estável.

4.5.2 A intensificação do trabalho docente

A intensificação do trabalho acompanha a lógica da precarização, na medida em que, a “base objetiva da precarização do trabalho se caracteriza pela intensificação (e a ampliação) da exploração (e a espoliação) da força de trabalho pelo desmonte de coletivos de trabalho e de resistência sindical” (ALVES, 2009, p. 189).

Para Dal Rosso (2006), na história do capitalismo, a manipulação dos graus de intensidade do trabalho esteve sempre relacionada com a exigência por mais resultados, quer sejam quantitativos ou qualitativamente superiores, assim, “a tendência do capital, uma vez que, o prolongamento da jornada de trabalho lhe é [...] vedado por lei, é de ressarcir-se mediante sistemática elevação do grau de intensidade do trabalho” (MARX, 1996, p. 50).

Segundo Dal Rosso (2008), qualquer trabalho é realizado segundo determinado grau de intensidade, no entanto, a noção de intensificação é originária da verificação de que mais trabalho foi produzido no mesmo período de tempo considerado. Para tal constatação, analisa-se a pessoa do trabalhador, o coletivo dos trabalhadores e não outros “componentes do processo de trabalho que têm capacidade de alterar os resultados, tais como: as condições tecnológicas” (Ibid., p. 20).

Neste sentido, o autor esclarece que do trabalhador é exigido algo a mais, um empenho maior, seja físico/corporal, seja intelectual/mental, seja psicologicamente/emocional/afetivo, ou alguma combinação desses elementos, pois uma demanda concreta de trabalho exige o “concurso de todas as capacidades do trabalhador”, ainda que seja mais focalizado em alguma delas. (Ibid, p. 20-21).

A intensificação significa

[...] trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, [...] supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do *plus*, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa. Resultarão desse envolvimento

superior do grupo com o trabalho um desgaste também maior, uma fadiga mais acentuada e correspondentes efeitos pessoais nos campos fisiológico, mental, emocional e relacional (Ibid, p. 22-23).

Desta forma, a complexificação provocada pela intensificação do trabalho do professor expressa-se no aumento do número de tarefas a serem realizadas, na mesma unidade temporal, mas “compreendido em sua totalidade de pessoa humana que desenvolve a atividade” (Ibid, p. 21), pois

Além do envolvimento pessoal, o trabalhador faz uso de relações estabelecidas com outros sujeitos trabalhadores, sem as quais, o trabalho se tornaria inviável. São levadas em conta na análise da intensificação do trabalho, as relações de cooperação com o coletivo de trabalhadores – a transmissão de conhecimentos entre si que permite um aprendizado mútuo – e as relações familiares, grupais e societárias que acompanham o trabalhador em seu dia a dia e que se refletem dentro dos locais de trabalho, quer como problemas quer como potencialidades construtivas (Ibid, p. 21).

Com esse intuito, estudar o tempo de trabalho e o tempo livre dos professores é suficiente para explicar por que se tornaram socialmente relevantes. A constatação de sobreposição do tempo de trabalho sobre o tempo livre, principalmente, envolvendo a mulher professora que comprova ser responsável pela renda familiar e pelas atividades domésticas de sua casa, da mesma forma que tem o compromisso com a família e filhos, faz com que se aborde, inicialmente, a jornada de trabalho como elemento de intensificação.

Através dos dados oriundos deste estudo, evidenciou-se a maior quantidade de tarefas realizadas na mesma unidade temporal, oriundas, principalmente, da legislação educacional, assim como, o prolongamento da duração e permanência do professor na escola além da jornada de trabalho contratual. Também, verificou-se a grande quantidade de horas dedicadas aos afazeres correspondentes às demandas de trabalho realizadas em casa pelo docente, novamente não remuneradas. Tempos esses, que permanecem invisíveis, no que tange a remuneração, não sendo possível compensação de horas, muito menos, pagamento de hora extra.

Assim, demonstra-se que o contingente de realização de mais trabalho é inferido, também, pela necessidade de levar, praticamente, todas as atividades de construção didático-pedagógicas, conforme demonstrado nos dados, para fazer em seu próprio domicílio, elevando o quantitativo de carga horária para atender as exigências de trabalho, já que durante a jornada contratual não é possível desenvolvê-las.

Congrega-se a esses fatores, que os professores em horário de trabalho, na escola, destinam-se a execução das horas-aulas frente ao aluno, o tempo que, porventura, possa sobrar, não validam as horas-atividades (planejamento), primeiramente, por não estar garantido pela gestão municipal, segundo, pelas condições e dinâmicas da vida escolar que necessitam de elevado número de substituição de professores afastados ou ausentes, atendimento aos pais, equipes diretivas, exercendo a função de “quebra-galho” para qualquer demanda oriunda do contexto. Soma-se a essas ações, o retorno do professor para escola, fora do seu horário de trabalho, geralmente em outros turnos, para participar de reuniões, conselhos de classe, conselhos escolares, esporádicas formações, atendimento aos pais ou algum mecanismo já instituídos de deliberação, comissões, atividades comemorativas (dia dos pais, dia das mães, festa junina, etc.), muitas vezes, com o objetivo de angariar fundos para a escola.

Em relação ao espaço e tempo fora do horário de trabalho e fora da escola, desenvolvem as atividades de planejamento, correções, elaboração de provas, trabalhos, participação em cursos, congressos na perspectiva de atualização. As possibilidades são infinitas de atividades, quando se trata do trabalho docente, pode-se incluir o desempenho de práticas em finais de semana, passeios escolares, atualização procedimental da escola via *facebook*, *blogs*, etc. Combinado a todas essas atividades, ocorre a potencialização dessas funções quando do exercício do magistério em mais de uma unidade escolar, bem como, mais de uma disciplina curricular, número de turmas, alunos, por exemplo.

É oportuno salientar que o contexto apresentado não compromete apenas a vida do professor, mas também a dinâmica escolar, pois diante de inúmeros afazeres e as condições de trabalho, compromete-se e dificulta-se a participação coletiva, a formação continuada, as reuniões pedagógicas, impossibilitando a continuidade de estudos mais intensos e a construção de alternativas aos problemas enfrentados. O privilégio de efetivação desses momentos de encontro, quando ocorrem, passa a ser marcado e, de certa forma, “dissipados” com temáticas referentes a questões mais imediatas relativas ao trabalho pedagógico, à questão disciplinar, ao planejamento de festas comemorativas, ao calendário escolar, entre outros.

Para Apple (1987, p. 9), a intensificação do trabalho do professor tem “vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter nenhum tempo sequer para ir

ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área”.

Segundo Dal Rosso (2008), essa questão tem diversas implicações, dentre as quais se destaca a qualidade de vida afetada pela interferência na possibilidade de usufruir ou não de mais tempo livre, a definição da quantidade de tempo durante o qual as pessoas se dedicam a atividades econômicas, e o estabelecimento de relações diretas entre as condições de saúde, o tipo e o tempo de trabalho executado.

O que se pretende demonstrar refere-se ao acréscimo de trabalho do professor, o “mais trabalho”, que vem juntamente com as mudanças nas políticas educacionais intensificar o trabalho docente, envolvendo uma quantidade de tempo que o trabalho passa a consumir da vida das pessoas, principalmente, com o propósito de aumento quantitativo e qualitativo de resultados, desenvolvido sob a lógica da implantação do Estado gerencial.

A reforma administrativa na perspectiva gerencialista, alterou o modelo burocrático, baseado em padrões hierárquicos rígidos de controle de processos, e preconizou a descentralização das ações de modo geral, em meio a forte controle hierárquico gerencial sobre resultados. No caso específico da educação, a preconização da descentralização dos sistemas de ensino, da gestão democrática da educação básica, apesar das contradições existentes, desenvolve esta função com a descentralização das ações administrativas, pedagógicas e financeiras, redirecionando e transferindo a ação estatal, para instâncias do poder executivo local, ou para a sociedade civil, mas com intenso controle do desempenho escolar, verificado por exames externos e índices como parâmetros. Desta forma, consegue comprometer as instituições escolares e, por consequência, o professor pelos (in)sucessos do quadro educacional do país, impondo maior envolvimento e compromisso dos mesmos, como se fossem autônomos.

Martins (2001) chama atenção sobre a contraditória correlação entre descentralização e (re)centralização do poder das políticas educacionais, assim como, de uma autonomia escolar *versus* uma avaliação padronizada, na medida em que se enfrenta a compreensão de autonomia correlacionada à descentralização, perdendo seu significado nas orientações internacionais e nacionais, ao implantar a avaliação externa sobre o rendimento escolar como central para “o aumento da eficácia e da eficiência dos sistemas de ensino”, justificando assim, “o controle que o

Estado deve exercer sobre os processos descentralizadores de gestão do ensino e da outorga da autonomia às escolas” (Ibid, p. 30-31).

Para a autora,

É inegável que há uma legitimidade no controle do Estado sobre a implementação de suas políticas setoriais, por meio da avaliação dos processos e dos impactos dos programas governamentais. Porém, é necessário que essa legitimidade seja vista no âmbito das relações complexas existentes entre a sociedade civil - instância à qual as escolas deveriam prestar contas efetivamente do que fazem com a escolaridade de jovens e crianças - e o Estado, a quem compete prover o sistema de ensino de condições adequadas para que os programas de governo sejam operacionalizados (Ibid, p. 31).

Presencia-se na política educacional municipal uma grande disposição para assumir programas do Governo Federal e, conseqüentemente, os recursos daí provenientes, envolvendo a gestão numa busca incessante por financiamento e cumprimento das formalizações dos convênios já estabelecidos, se comparados ao fomento e construção de políticas locais, que consolidem possibilidades de superar os problemas regionais/locais das gestões escolares, do trabalho docente e do rendimento escolar, em seus diferentes aspectos.

O trabalho docente encontra-se numa dinâmica de expectativa social, em que se espera dele “preparo, formação e estímulo [...] para exercer o pleno domínio da sala de aula e para responder às exigências que chegam à escola no grau de diversidade que apresentam e na urgência que reclamam” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 355), frente a um contexto em que se encontram de “ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia” (Ibid, p. 367).

Desta forma, chama-se a atenção para a intensificação do trabalho - em que o aumento do ritmo e da velocidade, das cobranças e das exigências, do volume de tarefas, da responsabilidade, do envolvimento e da competição entre os docentes e escolas - gera um processo de tendências destrutivas para a vida do professor, associado, principalmente, à falta de tempo para si e ao adoecimento “ligado a um conflito entre a vontade de bem fazer o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a [...] aumentar a sua produtividade (Ibid, p. 367)”.

Segundo Kohen (2005, p. 89),

Quanto mais alienado, mais doído, mais esteja sofrendo o professor, haverá menos possibilidade de formar um sujeito livre, e aí se incrementa seu mal-estar, seu sofrimento, sua sensação de fracasso e frustração, o que abre uma porta para a doença.

Por outro lado, diferentes estudos, inclusive este, evidenciam a degradação do trabalho “não só em termos de qualidade da atividade, mas também da qualidade do bem ou do serviço produzido”, pondo em risco “a qualidade da educação e os fins últimos da escola” (Ibid, p. 366-367). Portanto, perpassaria o almejado resultado educacional, preconizados pelas políticas públicas. Assim, demonstra-se que as políticas implantadas na gestão pública oriundas do modelo privado, não demonstram mudanças consistentes em termos de aumento do rendimento escolar, nem nas práticas tradicionais de gestão, em que os mecanismos de participação instituídos não evidenciam a concretização e mobilização da comunidade escolar na gestão, que deveria ser democrática, de modo que esta parece apenas autorizar decisões previamente definidas.

A gestão acompanha a lógica da democracia procedimental, que nessa perspectiva, limita a participação popular e torna mínimo o processo democrático, ao cumprir alguns procedimentos como: votar, eleger diretores, passando o poder aos representantes eleitos, sem que a comunidade escolar envolva-se diretamente, retendo o desenvolvimento de organizações coletivas e preservando a ordem socioeconômica desigual estabelecida.

Embora a pretendida descentralização, democratização da gestão educacional parece não se efetivar na prática, no sentido de uma democracia substancial, reorganizando as continuidades da sociedade capitalista, a comunidade escolar tem papel central na reversão da conjuntura atual, especialmente, na própria política municipal.

Assim, do ponto de vista dialético, um problema

[...] não pode ser resolvido de fora dele, mas sim desde dentro dele, levando em conta as contradições reais da sua existência. Portanto, são os atores sociais envolvidos com os problemas os que detêm conhecimentos importantes sobre a natureza deste, seus limites e possibilidades (SORDI; FREITAS, 2013, p. 89).

De acordo com Martins (2001, p.35),

[...] a ausência de impedimentos para o desenvolvimento de projetos pedagógicos autônomos transforma a escola num amplo campo de exercício de livre arbítrio que, tanto será mais bem sucedido quanto maiores forem as condições de infraestrutura e de recursos humanos capacitados que ela tiver.

Apesar do contexto de intensificação não ser exclusividade dos professores de Santa Maria/RS, nem dos docentes de forma geral, mas dos trabalhadores que vivem da sua força de trabalho, Mészáros (2008) explicita que o ponto central de um processo de transformação,

[...] uma vez que deve abarcar todos os aspectos da complexa inter-relação materialmente fundada entre *capital, trabalho* e o *Estado* – é concebível apenas como uma forma de *reestruturação transicional com base na alavanca herdada e progressivamente alterável de mediações materiais*. Como no caso do pai de Goethe, ainda que por razões fundamentalmente diversas, não é possível demolir o prédio em que todos nós vivemos e erigir em seu lugar um outro edifício sobre fundações totalmente novas. A vida deve continuar na casa escorada durante todo o curso de reconstrução, ‘tirando um andar depois do outro, da base para cima, enquanto *introduz-se a nova estrutura*, de tal modo que, *ao fim, nada da velha casa [terá] restado*’. Com efeito, a tarefa é ainda mais árdua. Pois o madeiramento deteriorado do edifício também deve ser substituído enquanto liberta a espécie humana da perigosa conformação estrutural do sistema do capital (Ibid, p. 25, grifos do autor).

Desta forma, ao não se constituir uma organização efetiva do tempo destinado a resolver os problemas enfrentados no contexto educacional, dentro do espaço escolar e da jornada de trabalho, os professores correm o risco de serem devorados pelo urgente, e não terem tempo de posicionarem-se sobre o importante (GADOTTI, 1999).

5 CONCLUSÃO

A partir da apresentação dos dados da pesquisa e diante das inúmeras variáveis de análise que não foram exploradas, cada uma de modo específico, devido ao tempo limite para finalização deste trabalho, uma vez que, individualmente, resultariam por si só em inúmeros outros trabalhos, a preponderância da discussão situar-se-á sobre o tempo “livre” e tempo de trabalho dos professores, sua correlação e evidências encontradas diante dos dados apresentados.

Ao tratar sobre consequências do capitalismo, da reestruturação produtiva, do neoliberalismo, das relações desses com o Estado, a democracia, geralmente, referimo-nos à fábrica, sem real noção dos efeitos de todos estes aspectos para a vida dos professores.

Em outras palavras, como menciona Souza (2012, p. 19), o que, na maioria das vezes não é “explicitado e como esse suposto novo mundo ‘neoliberal’ se torna de ‘carne e osso’ humano de todo o dia, transformando o cotidiano, as emoções, os sentimentos, os sonhos, e as esperanças das pessoas comuns”.

Neste sentido, e num esforço de síntese de algumas conclusões a que se chegam com este estudo, entendendo-as sempre como parciais e provisórias, os principais aspectos evidenciados sobre os impactos, os efeitos da atual configuração do mundo do trabalho e das reformas educacionais no trabalho docente e na vida do professor municipal de Santa Maria serão apresentados:

1. Prolongamento da jornada de trabalho dos professores no espaço escolar, extrapolando o tempo contratual, sem remuneração.

Essa afirmação decorre dos dados demonstrarem que os professores permanecem mais tempo trabalhando no espaço escolar do que são contratados, com especial atenção ao professor de 20h, por permanecer tempo, consideravelmente, maior do seu horário contratual na escola.

2. Prolongamento da jornada de trabalho dos professores para além do espaço escolar e do tempo contratual, adentrando no tempo “livre”, sem remuneração.

Essa constatação é oriunda das informações empíricas que revelam a quantidade de tempo que os professores trabalham em seus ambientes familiares com atividades relacionadas à escola. Os professores demonstraram levar grande parte do trabalho relacionado à escola para fazer em casa, soma-se a isto, a manifestação de falta de tempo para realizar mais dessas mesmas tarefas.

Agrava-se a este processo, a falta de cumprimento da legislação municipal e nacional em relação à composição da jornada de trabalho, que destina 2/3 das atividades em interação com educando e 1/3 do horário às horas-atividades, o que diminuiria o quantitativo de afazeres dos professores, no entanto, nem de longe parece resolver a questão da intensificação do trabalho docente.

3. A precarização do trabalho docente

Considera-se que a precarização foi identificada pelos baixos salários; prolongamento da jornada de trabalho contratual; trabalho extraclasse; aumento das obrigações relativas ao trabalho; aumento das exigências nos níveis de produtividade e qualidade do trabalho; elevação da responsabilização do professor sobre o trabalho desenvolvido; deteriorização das relações de trabalho; as más condições de trabalho, as quais envolvem a falta de recursos financeiros, pedagógicos e humanos para o desenvolvimento das atividades relativas ao processo de ensino-aprendizagem, entre outros.

4. A intensificação do trabalho docente

Demonstra-se a intensificação pelo aumento de tarefas desempenhadas no mesmo espaço de tempo, oriundas das reformas educacionais, ao mesmo passo que, é inferida pelo quantitativo de atividades relacionadas ao trabalho que o professor precisa levar para fazer fora do espaço escolar. A intensificação incorpora o que Marx (1989) denomina de “hora mais intensa”. A intensificação do trabalho, nem sempre reproduz, de

modo visível, as reais consequências no exercício do trabalho docente, podendo ser “incorporada” sem que exista a real percepção da mesma.

No entanto, apesar de, historicamente, os professores levarem trabalho para casa, algo que parece naturalizado, os dados originados neste estudo, manifestam a identificação por parte do docente, diante das atuais condições de trabalho precarizado e intensificado, das inquietações e desconfortos decorrentes desse processo, revelando “a falta de tempo para si próprio”, o “desencanto” com a profissão, entre outros descritores como indicativos de novos tempos, que podem acomodar-se e naturalizar-se novamente ou representar elementos constitutivos de transformação nas condições de trabalho dos professores.

5. Desestabilização do trabalho docente com estatuto de “estável”

Indica-se a desestabilização, principalmente, pela insegurança quanto às garantias sociais e aos direitos “já” adquiridos, ao plano de saúde, à previdência e à precarização do trabalho que, em época de neoliberalismo atingem os empregos “estáveis”.

6. As professoras mulheres, eminentemente maioria no magistério municipal são as principais provedoras de renda de suas famílias e responsáveis pelo trabalho doméstico em suas casas.

Demonstra-se que as professoras não foram liberadas ou tiveram a herança de modelo de família patriarcal modificada no contexto histórico, mas acumularam jornadas de trabalho intensificadas e precarizadas com as responsabilidades domésticas, com cuidados dos filhos e familiares, passando a serem também as principais provedoras de renda de suas famílias.

7. Invasão e sobreposição do tempo de trabalho sobre o tempo “livre”

Diante dos dados apresentados, percebe-se o quão a análise complexifica-se e amplia-se ao tratar dos tempos docentes no plural. A evidência da dupla, tripla jornada de trabalho que os professores enfrentam conduz a repercussões negativas, tanto para a vida privada, quanto para o trabalho realizado pelo docente.

Assim, não se constata uma interioridade entre os tempos da vida autônoma, de tempos qualificados, ambos complementares e necessários ao ser humano, enquanto dimensões constituidoras do ser, mas uma interioridade regida pela lógica da intensificação e precarização do trabalho, em que os tempos se inter-relacionam por invasão e sobreposição do tempo de trabalho sobre o tempo “livre”, tendo o tempo disponível que abarcar a atividade extraclasse.

Dessa forma, o tempo de trabalho extrapola o tempo contratual, tornando a residência do professor uma continuação da sua jornada de trabalho, visto que, os períodos de atividades desenvolvidas pelos docentes na escola são insuficientes para a efetivação das tarefas estabelecidas e demandadas pela docência.

Identifica-se que os professores comportam um esvaziamento de recursos culturais gerados por condições de trabalho adversas. O professor está assoberbado de trabalho e as atividades vivenciadas no tempo disponível, em nada lembram a contemplação das civilizações antigas, voltam-se para o trabalho em atividades oriundas da escola, as tarefas diárias domésticas, o cuidado com os filhos, às necessidades do descanso, entre outros. Diferentemente de muitos estudos que apontam a indústria midiática, os *shoppings* e o consumo como preponderantes no tempo livre das pessoas (PADILHA, 2006), esta tendência não foi identificada na vida dos professores municipais de Santa Maria.

Percebe-se na rotina diária do professor, que seu tempo é extremamente justo, revelando, sobretudo, descritores indicativos de sobrecarga e cansaço, como falta de tempo para ficar com a família e vontade de descansar. Situação essa, que pouco pode ser revertida pelo período do final de semana, em que afazeres domésticos são a tônica da vez.

Neste sentido, o desgaste proporcionado pelo prolongamento da jornada de trabalho e intensificação do trabalho, repercute na redução de vida útil do trabalhador (MARX, 1985), pelo fato de não atingir a reposição necessária de descanso, de desgaste físico e mental, que envolvem as longas e intensas jornadas, gerando adoecimento e esgotamento prematuro de seu tempo de vida (OSÓRIO, 2009).

Assim, identificaram-se os limites e dificuldades dos tempos dos professores municipais de Santa Maria. As possibilidades estão postas:

“A emancipação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores” (KARL MARX).

A organização dos tempos de vida e dos tempos escolares investigados demarca o atual contexto, mas não, necessariamente, determinam o futuro, bem como, as possibilidades de mudanças. O tempo de trabalho e o tempo “livre” representam uma construção histórico-social, que demonstram ao longo do tempo “o resultado da correlação de forças presente na sociedade em cada momento histórico. Isso permite pensar a sociedade, suas instituições, regras e valores, como algo passível [...], de intervenção, reconstrução e transformação” (CARDOSO, 2010, p. 114).

Portanto, os dados da pesquisa podem representar aos professores municipais um indicativo para analisar e discutir o que ocorre hoje nos tempos docentes, suas consequências para a vida individual e social. Um ponto de partida em torno das contradições existentes decorreria dos aspectos elencados sobre (in)satisfação com o processo de trabalho, pois apresentam-se elementos representativos de dois lados de uma mesma moeda reveladoras de possibilidades.

Apesar das transformações que complexificaram e alteraram o trabalho docente, tanto o tempo de trabalho, como o tempo livre apresenta uma dupla dimensão, “ao mesmo tempo, *cria e subordina, emancipa e aliena, humaniza e degrada, oferece autonomia, mas gera sujeição, libera e escraviza*” (ANTUNES, 2008, p. 4, grifos do autor). Desse modo, o desafio vital em nossos dias é “dar *sentido* ao trabalho humano, tornando a *nossa vida também dotada de sentido. Instituir uma nova sociedade dotada de sentido humano e social dentro e fora do trabalho*” (Ibid. p. 14, grifos do autor).

Uma sociabilidade tecida por *indivíduos* (homens e mulheres) *sociais e livremente associada*, na qual a ética, arte, filosofia, tempo verdadeiramente livre e ócio, em conformidade com as aspirações mais autênticas, suscitadas no interior da vida cotidiana, possibilitem as condições para a efetivação da identidade e gênero humano, na multilateralidade de suas dimensões. *Em formas inteiramente novas de sociabilidade, em que liberdade e necessidade se realizem mutuamente*. Se o trabalho torna-se dotado de sentido, será também (e *decisivamente*) por meio da arte, da poesia, da pintura, da literatura, da música, do tempo livre, do ócio, que o

ser social poderá humanizar-se e emancipar-se em seu sentido mais profundo (Id, 2005, p. 177, grifos do autor).

De acordo com Mészáros (2009), planejar em direção as aspirações da totalidade dos indivíduos sociais, capacita-os a estabelecer objetivos significativos para si mesmos, como sujeitos reais de sua própria atividade vital.

Assim,

O projeto abrangente buscado de forma consciente e o *planejamento* dos objetivos sociais realizáveis, conforme têm origem nas determinações dos indivíduos sociais particulares e não são impostos por alguma autoridade estranha, são inseparáveis. Os necessários falseamento e fracasso do planejamento em todas as formas do sistema do capital devem-se à ausência dessas duas condições vitais (Ibid, p. 26).

Essa seria a condição preliminar para uma vida emancipada e antagônica ao sistema do metabolismo social do capital, em que “não é possível compatibilizar trabalho assalariado, fetichizado e estranhado/alienado com tempo [verdadeiramente] livre”. Uma vida desprovida de sentido no trabalho é “incompatível com uma vida cheia de sentido fora dele” (ANTUNES, 2001, p. 22).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério Feminino. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 71-78, 1996.

ALVES, G. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal: precarização do trabalho e redundância salarial. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 188-197, Dec. 2009.

ALVES, N. N. L. Perfil e desenvolvimento profissional docente na educação básica em Goiás. In: OLIVEIRA, J. F.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDERY, M. A. et al. **Para Compreender a ciência: Uma perspectiva histórica**. São Paulo: EDUC/Espaço e Tempo, 1999.

ANTUNES, R. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

_____. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. Editora Boitempo, São Paulo, 7ª reimpressão, 2005.

_____. **Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho?** Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho - São Paulo, 28 e 29 de novembro de 2008a. Disponível em: <http://www.fundacentro.gov.br/Arquivos/sis/EventoPortal/AnexoPalestraEvento/Mesa%201%20-%20Ricardo%20Antunes%20texto.pdf>.

_____. Tempo de trabalho e tempo livre: algumas teses para a discussão. In: BRUHNS, H. T.; GUTIERREZ, G. L. (Org.). **Representações do lúdico**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTO, Gaudêncio. **A Cidadania negada**. São Paulo: Cortez, 2008b.

APPLE, M. Ensino e trabalho feminino? Uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev. 1988.

_____. Magistério e trabalho feminino. In: APPLE, M. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 53-80, 1995.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Rev. Fac. Educ.** v. 24, n. 2, São Paulo, 1998.

ARAÚJO, C. Prefácio à Edição Brasileira. In: TOCQUEVILLE, A. **Igualdade social e liberdade política**. São Paulo: Nerman, 1988.

ARAÚJO, T. M. Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. **Ciência saúde coletiva**, v. 11, n. 4, 2006.

ARON, R. **As etapas do pensamento sociológico**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009.

ASSUNÇÃO, A. A. Adoecimento. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

AUGUSTO, M. H. Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1269-1285, Dec. 2013.

BALBACHEVSKY, E. Stuart Mill: Liberdade e Representação. In: WEFFORT, Francisco C. (org.) **Os Clássicos da Política**. São Paulo, Editora Ática, v. 2, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: 70. ed. 2011.

BAUMAN, Z. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.

BELL, J. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores em educação, saúde e ciências sociais**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BESSIN, M. Le Kairos dans l'analyse temporelle. **Temps et Contretemps: approches sociologiques**, 32, Paris: [s.n.], p. 55-71, 1998.

BOBBIO, N. **Teoria do ordenamento jurídico**. 8. ed. Brasília: UnB, 1996.

_____. **Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2000.

BOÉTIE, É. L. Discurso da Servidão Voluntária. **Revista dos Tribunais**. São Paulo, 2003.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORGES, C. Trabalho coletivo. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, 2007.

BOY, L. C. G.; DUARTE, A. M. C. A dimensão coletiva do trabalho docente: uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 81-104, Dec. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6755 de 29/01/2009** - Presidência da República. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em> www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/.../decreto/d6755.htm

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

_____. MARE, **Plano diretor de reforma do aparelho do estado**. 1995. Disponível em: <www.bresserpereira.org.br/.../MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 23 set. 2013.

_____. **As desigualdades na escolarização no Brasil: relatório de observação n. 5**. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2014.

_____. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil** promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Ed. Fisco e Contribuinte, 1988.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

_____. Ministério da Educação. FNDE. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. Brasília: FUNDESCOLA/ DIPRO/FNDE/MEC, 3. ed.

BRESSER-PEREIRA, L. C.. IA Reforma do Estado nos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. **Cadernos MARE**. n. 1. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

_____. IA reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista de Administração Pública - RAP**. Rio de Janeiro, v. 34, n. 4, p. 7-26, 2000a.

_____. In: Bresser-Pereira e Spink, (Orgs.). (1998). Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial. **Revista do Serviço Público**, v. 47, n. 1, 1996.

_____. **Revista de Administração Pública**, v. 34, n. 4, p. 55-72, 2000. In Moderna Gestão Pública: dos Meios aos Resultados, Lisbon: Edição INA-Instituto Nacional de Administração, p. 55-72, 2000.

BRUSCHINI, C. O trabalho da mulher brasileira nas décadas recentes. **Revista Estudos Feministas** N. E /94 2º semestre/1994b.

_____. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 537-572, Dec. 2007.

_____. Trabalho feminino: Trajetória de um Tema, Perspectivas para o Futuro. **Estudos Feministas**. n. 1, p. 17-32, 1994.

BRUSCHINI, C.; LOMBARDI, M. R. A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 110, p. 67-104, July, 2000.

_____. Instruídas e trabalhadeiras trabalho feminino no final do século XX. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 157-196, 2002.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **IRAMUTEQ**: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, 2013.

CARCANHOLO, R. A.; SABADINI, M. Sobre o capital e a mais-valia. In CARCANHOLO, R. A. (Org.). **Capital: essência e aparência**. São Paulo: Expressão Popular, p. 176, 2011.

CARDOSO, A. C. M. Os trabalhadores e suas vivências cotidianas: dos tempos de trabalho e de não-trabalho. **Rev. Bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 25, n. 72, p. 101-177, Feb. 2010 .

CASASSUS, J. A centralização e a descentralização da educação. **Cadernos de Pesquisa**, nov. 1995, n. 95, p. 37-42.

CASASSUS, J. Descentralização e desconcentração dos sistemas educacionais na América Latina: Fundamentos e crítica. **Cadernos de Pesquisa**, ago. 1990, n. 74, p. 1-9.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poletti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CHAUÍ, M. S. **A questão democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CHAUÍ, M. S. Introdução ao direito à preguiça. In: LAFARGUE, P. **O Direito a Preguiça**. São Paulo: HUCITEC, 1999.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CHEVALIER, J. J. **As grandes obras políticas**: de Maquiavel aos nossos dias. Rio de Janeiro: Agir, 2. ed., 1982.

CHOMSKY, N. Ano 501: **A conquista continua**. São Paulo: Scritta, 1993.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.. Educação básica no Brasil na década de 1990, subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 mar. 2010.

CODO, W. (Org.). **Educação**: Carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes. 2006.

COHN, G. Tocqueville e a paixão bem compreendida. In: BORON, A. **A Filosofia política moderna. De Hobbes a Marx**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; DCP-FFLCH, Departamento de Ciências Políticas, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, USP, Universidade de São Paulo. 2006.

COUTINHO, C. N. A democracia como valor universal. In: SILVEIRA, E. et al. **Encontros com a Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 33-47, 1979.

_____. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Orgs.) **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, p. 11-40, 2002.

_____. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2000.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2010.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, (Mundo do Trabalho), 207 p., 2008.

_____. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 65-92, mar. 2006.

DE MASI, D. Perspectivas para o trabalho e o tempo livre. **LAZER numa sociedade globalizada = Leisure in a globalized society**. São Paulo: SESC/WLRA, p. 191-200, 2000.

DEJOURS, C. Entre o desespero e a esperança: como re-encantar o trabalho. Dossiê: Qual é o sentido do trabalho? **Revista CULT**, 139(12),49-53, 2009.

DELORS, J. (Org.) **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo: Cortez/Brasília, MEC-UNESCO, 2006.

DRAIBE, S. As Políticas Sociais Brasileiras: diagnósticos e perspectivas. In: **Para a Década de 90: prioridades e perspectivas de políticas públicas - Políticas Sociais e Organização do Trabalho**. Brasília: IPEA, v. 4. 1989.

DUARTE, A. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educ. rev.**, Curitiba, n. esp. 1, 2010.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialético em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, 2004.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, n. 4, 1991.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 2008.

_____. **O mal-estar docente – A sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: Edusc, 1999. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 3, 2007.

EVANS, P. Sobre A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista. In: BRAGA, R. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.

FELDFEBER, M.; IMEN, P. A formação continuada dos docentes: os imperativos da profissionalização em contexto de reforma. In: FERREIRA, N. S. C (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERRARO, A. R.. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, 2012.

FILGUEIRAS, L. **Projeto político e modelo econômico neoliberal no Brasil: implantação, evolução, estrutura e dinâmica**. Disponível em: www.desempregozero.org.br/ensaios/projeto_politico_e_modelo_economico_neoliberal.pdf, 2005. Acesso em: 15 abr. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, L. C. **Uma pós-modernidade de libertação**: reconstruindo as esperanças. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012.

_____. **Responsabilização, meritocracia e privatização**: conseguiremos escapar ao neotecnicismo. Trabalho apresentado no III Seminário de Educação Brasileira, Cedes-Unicamp, 28 fev. a 01 março 2011, Campinas.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995b.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-90.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis: Vozes, 1995a.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v.30, n.106, 2009.

_____; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, 2005.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNCAO, A. Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, Aug. 2005.

GATTI, B., ESPOSITO, Y., NEUBAUER DA SILVA, R. Características de professores(as) de 1º grau: perfil e expectativas. In: SABINO, R. et al. (Org.). **Formação de Professores**. São Paulo: Editora Unesp, p. 251- 265, 1998.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Dec. 2010.

GENTILI, P. (Org.) Educar para o desemprego a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. (Org.) **Pós Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. (Org.) Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In, AZEVEDO, J. C. et al. **Utopia e democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Universidade/ UFRGS/ Secretaria Municipal de Educação, pp. 143-156, 2000.

GIROUX, H. A. **Os professores como Intelectuais - rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GORZ, A. **Adeus ao proletariado: para além do socialismo**. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1987.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Introdução ao estudo da Filosofia**. A Filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Editora Loyola, 2007.

HAYEK, F. A. **Os fundamentos da Liberdade**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1983.

HIRATA, H. Tendências recentes da precarização social e do trabalho: Brasil, França, Japão. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. esp. 01, p. 15-22, 2011.

HYPOLITO, A. M., VIEIRA, J. S., PIZZI L. C. V. Reestruturação curricular e auto intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p.100-112, 2009.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, 2010.

_____. Trabalho Docente e Profissionalização: Sonho Prometido ou Sonho Negado? In: VEIGA, I. P., CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a Profissionalização do Magistério**. São Paulo: Papyrus, 1999.

KOHEN, J. Entrevista. **Revista Docência**, Santiago/Chile, n. 25, p. 41-71, mai. 2005.

KOPNIN, P. V. **A Dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOZIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª ed. 1985agás. São Paulo: Centauro, 2004.

KRENTZ, L. Magistério: vocação ou profissão? **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 03, 1986.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (p.55-75).

LA BOETIE, È. **Discurso sobre a servidão voluntária**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2003.

LAFARGUE, P. **O Direito a Preguiça**. São Paulo: HUCITEC. 1999.

LEHER, R. Trabalho Docente, Carreira e Autonomia Universitária e Mercantilização da Educação. In: VII SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA - BUENOS AIRES, 3, 4 Y 5 DE JULIO DE 2008. **Anais**. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/index.html. Acesso em: 22 set. 2008.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUKÁCS, G. **O Trabalho**. Tradução para fins didáticos de Ivo Tonet (UFAL) a partir do texto *Il lavoro*, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per Una Ontologia dell'Essere Sociale*, s/d.

MACPHERSON, C. B. **A democracia liberal**: origem e evolução. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.

MANCEBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, 2007.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer**: uma introdução. 2. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2000.

MARINI, R. M. **Dialética da dependência**. Uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini. (Org.) Emir Sader. Petrópolis, RJ: Vozes, Buenos Aires: CLACSO, 2000.

MARRI, I. G.; WAJNMAN, S. Esposas como principais provedoras de renda familiar. **Rev. bras. estud. popul.**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 19-35, Jun. 2007.

MARTINEZ, D.. Estudos do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 75-86, 2003.

_____. Mal-estar docente. Verbete. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

_____; COLLAZO, M.; LISS, M. Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordage del malestar y el sufrimiento psiquico de los docentes en la Argentina. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 389-408, ago. 2009.

MARTINS, A. F. P.; ZANETIC, J. Tempo: esse velho estranho conhecido. **Cienc. Cult. [online]**, São Paulo, 2002, v. 54, n. 2, p. 41-44. ISSN 2317- 6660.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 28-48, Dec. 2001.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política, 1859**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/> Acesso em: 18 jun 2014.

MARX, K. Mais-Valia Absoluta e Relativa. In: RICARDO, A. (Org.). **A Dialética do Trabalho II: Escritos de Marx e Engels**. São Paulo. Expressão Popular, 2013.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro Primeiro - O processo de produção do capital, Tomo 1 (Prefácios e Capítulos I a XII), São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro Primeiro - O processo de produção do capital, Tomo 2 (Capítulos XIII a XXV), São Paulo: Nova Cultural, 1996a.

_____. Posfácio à segunda edição. In MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do Capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. Salário, Preço e Lucro. In: RICARDO, A. (Org.). **A Dialética do Trabalho: Escritos de Marx e Engels**. São Paulo. Expressão Popular, 2004.

_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MASCARENHAS, F. Entre o ócio e o negócio: teses acerca da anatomia do lazer. **Tese de Doutorado**. Campinas, SP, 2005.

_____. Verbete Tempo Livre. In: GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005b. p.397- 400.

MAUÉS, O. **A Organização dos Docentes da Educação Superior Brasileira**. In: VII Seminário REDESTRADO – Nuevas Regulaciones En América Latina - Buenos Aires, 3, 4 Y 5 De Julio De 2008.

MEDEIROS, M. **Trajectoria do Welfare State no Brasil: Papel Redistributivo das Políticas Sociais dos Anos 1930 aos Anos 1990**. Brasília: Ministério do planejamento, orçamento e gestão, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, n. 852, dezembro de 2001.

MÉSZÁROS, I. O desafio e o fardo do tempo histórico. **Revista Política & Sociedade**. n. 13, out. 2008.

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

_____. **Para Além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2002.

MILL, J. S. **Sobre a Liberdade.** Petrópolis: Vozes, 1991.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7^o Ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo.** 4. ed. Londrina: Midiograf, 2006.

NAUJORKS, M. I. **Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** 2006. Disponível em: <www.pedagobrasil.com.br/educacaoespecial/stresseinclusao.htm>. Acesso em: 06 dez. 2011.

NEVES, F. J. T. **Tocqueville e stuart mill: reflexões sobre o liberalismo e a democracia.** Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Ciência Política da Universidade Federal Fluminense. (s/d). Disponível em: <http://www.achegas.net/numero/dezessete/fabricio_neves_17.htm> Acesso em: 15 abr. 2012.

NEVES, M. Y. R.; SILVA, E. S. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ/RJ, Ano 6, n. 1, 1. sem. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v6n1/v6n1a06.pdf>

NOSELLA, P. Cultura do desempenho. Verbete. In. OLIVEIRA, D. A. DUARTE, A. C. e VIEIRA, L. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

NOZAKI, H. T. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

NUNES, C. M. F.; Verbete tempo de trabalho extraclasse. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010.

OFFE, C. Trabalho, a categoria-chave da Sociologia? **Revista Brasileira de Ciências Sociais/RBCS**, n. 10, v. 4 (5-20), Rio de Janeiro: ANPOCS, jun. 1989. Publicado, em inglês, em *Disorganized Capitalism: contemporary transformations of works and politics*. Oxford: Basil Blackwell, 1986.

OLIVA-AUGUSTO, M. H. Tempo, indivíduo e vida social. **Cienc. Cult.** [online], São Paulo, 2002, v. 54, n. 2, p. 30-33. ISSN 2317-6660. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252002000200025&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 fev. 2014.

OLIVEIRA, D. A. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 25-38, 2011.

_____. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a)

_____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. esp. 1, p. 17-35, Editora UFPR), 2010c.

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, 2005.

_____. Verbete trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (Org.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010b.

_____; VIEIRA, L. M. F. **Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil – Sinopse do survey nacional**. Belo Horizonte, GESTRADO/FAE/UFMG, 2010d. [Relatório de Pesquisa]

_____; _____. **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. 1a.ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

_____; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, J. F., LIBÂNEO, J. C. A Educação Escolar: sociedade contemporânea. In: **Revista Fragmentos de Cultura**, v. 8, n. 3, p. 597-612, Goiânia: IFITEG, 1998.

OSÓRIO, J. Dependência e superexploração. In: SADER, E.; SANTOS, T. **A América Latina e os desafios da globalização**: Ensaio em homenagem a Ruy Mauro Marini. Rio de Janeiro: Editora PUC/Rio; Boitempo Editorial, 2009.

PADILHA, V. **Shopping center**: a catedral das mercadorias. São Paulo: Editora Boitempo, 209 p., 2006.

_____. Tempo Livre. In: GOMES, C. L. (Org.) **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 240 p., 2004.

PAULANI, L. M. Hayek e o individualismo no discurso econômico. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 38, 1996.

PEIXOTO, E. Levantamento do estado da arte nos Estudos do lazer: (Brasil) Séculos XX e XXI – alguns apontamentos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 561-586, 2007.

PENIN, S. T. S. A questão pública da satisfação/insatisfação do professor no trabalho. **Revista Fac. Educ.**, São Paulo, 11 (1/2), jan./dez. 1985, p. 149-179.

PEREIRA, S. M. Políticas educacionais no contexto do estado neoliberal: a descentralização de poder em questão. **Políticas Educativas**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 16-28, 2007.

_____.; ZIENTARSKI, C.; SAGRILLO, D. R. Projeto Político-Pedagógico: limites, contradições e desafios no processo de democratização da escola. **Educação Unisinos**, 16(2), p. 135-142, 2012.

PICADO, L. Ser Professor: do mal-estar para o bem-estar docente. **Psicologia.com.pt**: O portal dos psicólogos. 2009. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2009.

POCHMANN, M. **Educação e trabalho**: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educ. Soc.** Campinas, v. 25, n. 87, 2004.

_____. **Revolução no embate das idéias e projeto de sociedade**. Disponível em: http://www.cartamaior.com.br/templates/qcolunaimprimir.cfm?coluna_id=4077>. Acesso em: 15 jan. 2009.

PRIEB, S. **O trabalho à beira do abismo**: uma crítica marxista à tese do fim da centralidade do trabalho. Ijuí: Unijuí, 2005.

_____; CARCANHOLO, R. O trabalho em Marx. In: CARCANHOLO, R. **Capital: essência e aparência**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

QUIRINO, C. G. Tocqueville: sobre a igualdade e a liberdade. In: WEFFORT, F. C. (Org.) **Os Clássicos da Política**, São Paulo: Editora Ática, 1999.

RIZEK, C. S. Prefácio. In: CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ROBALINO, M. A saúde e o trabalho docente: um desafio para as políticas públicas da educação. In: OLIVEIRA, D.; VIEIRA, L. F. (Org.) **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012b. 468p.

_____. A saúde e o trabalho na educação da América Latina. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 11, p. 315-326, jul./dez. 2012a.

RODRÍGUEZ, M. V. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. **Acta Sci. Human Soc. Sci.** Maringá, v. 30, n. 1, p. 45-56, 2008.

ROUSSEAU, J. J. **O Contrato Social**. São Paulo: Ed. Cultrix, s/d.

SÁ, T. “**Precariedade**” e “**trabalho precário**”: consequências sociais da precarização laboral. *Configurações* [Online], 7, 2010, posto online no dia 18 Fevereiro 2012, consultado em: 16 mar. 2014. URL : <http://configuracoes.revues.org/2013>.

SADER, E. **O trabalho, a atividade mais transversal da humanidade**. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/?/Blog/Blog-do-Emir/O-trabalho-a-atividade-mais-transversal-da-humanidade/2/27093> em 01/05/2012 às 10:46. 2012.

_____. Trabalho, desemprego e tempo livre. **LAZER numa sociedade globalizada = Leisure in a globalized society**. São Paulo: SESC/WLRA, p. 191-200, 2000.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J. **La Gestión Participativa en la Enseñanza** (Presupuestos sociopolíticos). Madrid: Ediciones Narcea, S. A., 1979.

SANTA MARIA, **História**. Disponível em:
<http://www.santamaria.rs.gov.br/infotur/municipio.html> Acesso em: 25 set. 2014.

SANTA MARIA, RS. **Lei Municipal nº 5341 de 10 de agosto de 2010**. Cria o Prêmio Qualidade na Educação e dá outras providências.

SANTA MARIA/RS. **Notícias**. Câmara autoriza a contratação emergencial e temporária de 35 professores para a rede municipal. Disponível em:
<http://www.santamaria.rs.gov.br/infotur/municipio.html?secao=noticias&id=8705&pchave=contrata%C3%A7%C3%A3o%20tempor%C3%A1ria%20professor>. Acesso em 16 jul 2014.

SANTA MARIA/RS. **Lei Municipal nº 4696/03, de 22 de setembro de 2003**. Estabelece o plano de carreira do magistério público do Município, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências.

SANTOS FILHO, J. C. Democracia Institucional na Escola: Discussão Teórica. **Revista de Administração Educacional**, v. 1, n. 2, p. 41-102, [80-185] (1998).14:10.

SCHMITZ, E. **Fundamentos da Didática**. 7. ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, p. 101 a 110, 2000.

SCHUMPETER, J. A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Zahar. 1984.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: **Iluminismo Às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. ED. DP&A, 2003.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, A. P. M.; ARRUDA, A. L. M. M. O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n.1, 2014.

SINPROSM. Terminamos 2014 mal e começamos 2015 num caos ainda maior. Disponível em: <http://www.sinprosm.com.br/terminamos-2014-mal-e-comecamos-2015-num-caos-ainda-maior-diz-coordenadora-do-sinprosm-em-reuniao-na-camara-de-vereadores/> Acesso em: 03 mar. 2015.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SORDI, M. R. L.; FREITAS, L. C. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013.

SOUSA, S. Z. L. Avaliação de desempenho. Verbete. In. OLIVEIRA, D. A. DUARTE, A. C. e VIEIRA, L. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. 2010.

SOUZA, J. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** 2. ed. Editora UFMG, 2012, 354 p.

SPINK, P. K. O Lugar do Lugar na Análise Organizacional. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, p. 11-34, 2001.

TARDIF, M. e LESSARD, M. C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, I. A. C. Avaliação de desempenho. Verbete. In. OLIVEIRA, D. A. DUARTE, A. C. e VIEIRA, L. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. 2010.

THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. **Costumes em comum**, São Paulo: Cia das Letras, 1998.

TOCQUEVILLE, A. **A Democracia na América**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1987.

_____. **A democracia na América**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUMOLO, P. S. **O significado do Trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo**: ensaio de análise crítica. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/ts.htm>, Acesso em: 11 mai. 2005.

_____.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc.** Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, 2008.

VON MISES, **Liberalismo**: segundo a tradição clássica. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2010.

WEBER, M. **A Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo**. Edição de Antônio Flávio Pierucci. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WHITROW, G. J. **O que é tempo?** uma visão clássica sobre a natureza do tempo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **O tempo na história**: concepções de tempo da pré-história aos nossos dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

WOOD, E. M. “Estado, democracia y globalización”. In: BORON, A. A.; JAVIER & GONZÁLEZ, S. **La teoría marxista hoy**: problemas y perspectivas. Buenos Aires: CLACSO. 2006b.

_____. **Democracia contra o Capitalismo**. Tradução de Paulo Sérgio Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. O que é (anti) capitalismo? **Revista Crítica Marxista**. n. 17, p. 37-50, 2006a.

ZANELLA, J. L. O trabalho concreto diante das máquinas: seriam as máquinas as causadoras do desemprego? **Revista Faz Ciência**, v. 20, p. 5-228, 2006.

ZARIFIAN, P. O tempo do trabalho: o tempo-devir frente ao tempo espacializado. **Tempo Social, Brasil**. v. 14, n. 2, p. 1-18, 2002.

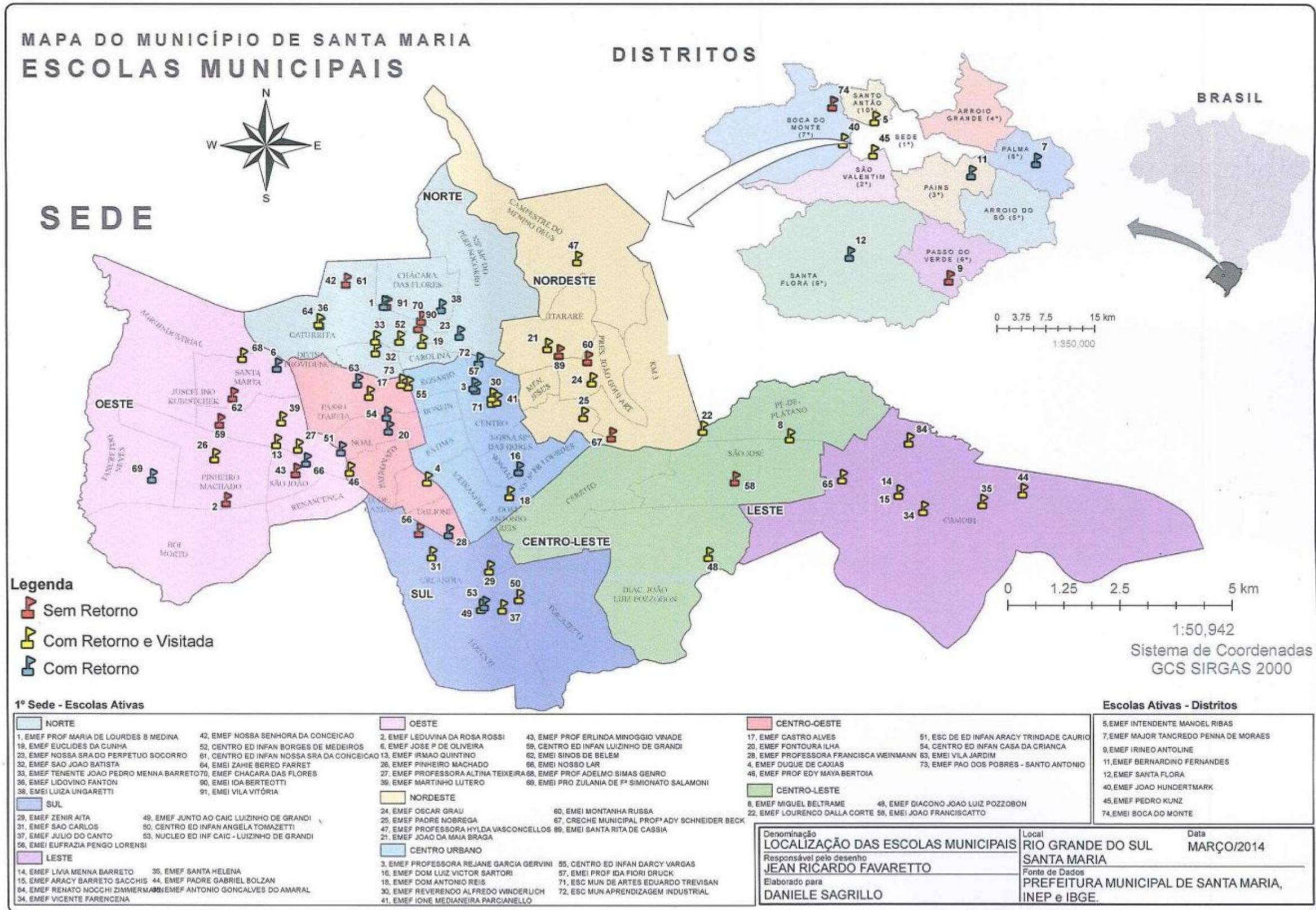
APÊNDICES

Apêndice A – Lista de artigos

1	Title: Reformas educacionais e proletarizacao do trabalho docente.(texto em portugues) Source: Acta Scientiarum: Human and Social Sciences [1679-7361] Rodriguez, Margarita yr:2008 vol:30 iss:1 pg:45
2	Title: Cultura escrita e grafocentrismo: um estudo sobre apropriacao e usos sociais da escrita por funcionarios prestadores de servicos basicos em espacos educacionais universitarios. Source: Veredas [1415-2533] Cerutti Rizzatti, Mary yr:2012 pg:150
3	Title: O potencial das atividades centradas em producoes de alunos na formacao de professores de matematica.(articulo em portugues) Source: Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa [1665-2436] De Oliveira, Ana yr:2011 vol:14 iss:3 pg:335
4	Title: Exploring archaeology: an educational project at the Sao Jorge dos Erasmos sugar mill/Explorando a arqueologia: um projeto educativo no Engenho Sao Jorge dos Erasmos. Source: Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia [0103-9709] yr:2007 iss:17 pg:419
5	Title: Trabalho docente: em busca de novos sentidos Source: Reflexão e ação [0103-8842] yr:2011 vol:19 iss:1 pg:165
6	Title: Narciso e o avesso do espelho – o lazer no imaginário do professor Source: Educação [0101-9031] yr:2012 vol:27 iss:1 pg:99
7	Title: Docência e exaustão emocional Teaching and emotional exhaustion Source: Educação & sociedade [0101-7330] yr:2006 vol:27 iss:94 pg:229
8	Title: Worker's life conditions in the teaching profession: Association between lifestyle and quality of life at work among physical education teachers/Condições de vida do trabalhador docente: Associação entre estilo de vida e qualidade de vida no trabalho de professores de educação física. Source: Motricidade [1646-107X] Both, J yr:2010 vol:6 iss:3 pg:39
9	Title: Gênero e qualidade de vida percebida: estudo com professores da área de saúde Gender and perceived quality of life: research with professors from the health area Source: Ciência e saúde coletiva [1413-8123] yr:2012 vol:17 iss:3 pg:741
10	Title: Effectiveness of a vocal improvement program for teachers /Efetividade de um programa de aprimoramento vocal para professores. Source: Revista CEFAC [1516-1846] Luchesi, Karen yr:2012 vol:14 iss:3 pg:459
11	Title: Gênero e surdez / Gender and deafness Source: Reflexão e ação [0103-8842] Klein, Madalena yr:2007 vol:15 iss:1 pg:100
12	Title: Influence of Work-Related Variables on Quality of Life of Anesthesiologists in the City of João Pessoa Source: Revista brasileira de anestesiologia [0034-7094] Oliveira dos Santos yr:2011 vol:61 iss:3 pg:333 -343
13	Title: Projeto do futuro e identidade: um estudo com estudantes formandos.(texto em portugues) Source: Aletheia [1413-0394] Hery Ito, Larissa yr:2008 iss:27 pg:65
14	Title: Perfil sociodemoGráfico e condições de saúde e trabalho dos

	professores de nove escolas estaduais paulistas Perfil Sociodemográfico y las condiciones de salud y trabajo de profesores de nueve Escuelas Estatales Paulistas Socio-demographic profile and health and working conditions of teachers of nine state of são paulo public schools Source: Revista da Escola de Enfermagem da USP [0080-6234] Vedovato, Tatiana yr:2008 vol:42 iss:2 pg: 291
15	Title: Projeto do futuro e identidade: um estudo com estudantes formandos.(texto en portugues) Source: Aletheia [1413-0394] Hery Ito, Larissa yr:2008 iss:27 pg:65
16	O desenvolvimento dos professores universitários de educação física e os ciclos de vida profissional : três estudos de caso Miranda, Simone De Cunha, António Camilo 2011. Tese doutoramento Estudos da Criança (área de especialização em Educação Física, Lazer e Recreação)
17	Tese doutoramento: A investigação-acção em contexto colaborativo : mudanças nas concepções e práticas dos professores.Silva, Maria Leonor Cadório Da, 1960 - Simão, Ana Margarida Veiga, 1957 - 2011

Apêndice B – Mapa com a geolocalização das Escolas Municipais de Santa Maria - RS.

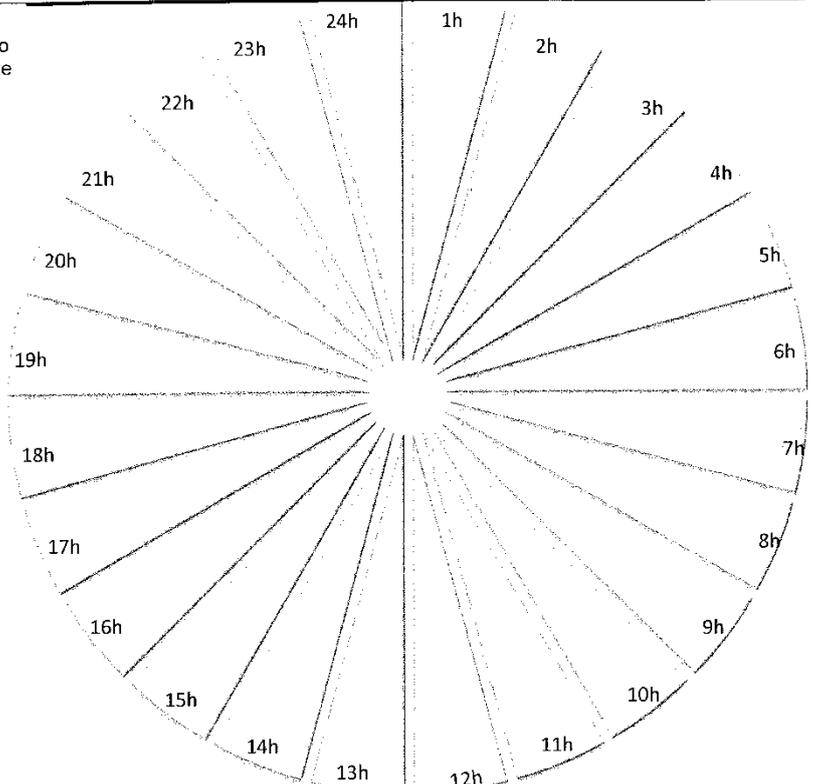


Apêndice C – Modelo Questionário (p. 1)

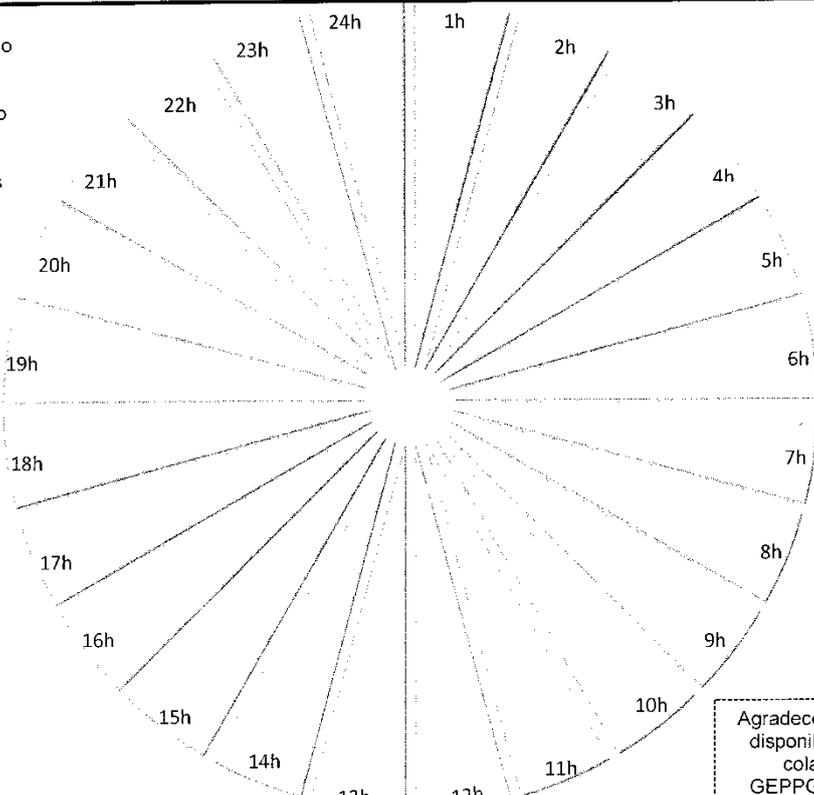
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO		Nº do questionário: _____
<p>Caro(a) Professor(a) da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS Com o objetivo de melhor compreender o tempo dos professores durante sua jornada de trabalho, assim como fora do horário de trabalho, solicitamos sua participação respondendo o questionário abaixo. Ressaltamos que sua identidade será preservada, não sendo necessário identificar-se. Agradecemos sua disponibilidade e colaboração. GEPPGE/UFSM</p>		
<p>1- Nome da ESCOLA MUNICIPAL que trabalha: (Caso trabalhe em mais de uma escola municipal, escolha uma delas.)</p>	<p>20- Função(ões) que exerce na Rede Municipal de Ensino: () Professor; () Direção; () Vice-direção; () Coordenador ou Orientador Pedagógico; () Orientação Educacional; () Outra(s), especifique:</p>	
<p><i>Nesta primeira etapa do questionário informe alguns dados pessoais e de formação acadêmica:</i></p>		
<p>2- Sexo: () Feminino () Masculino</p>	<p>21- Quantidade de horas-aula semanais de sua responsabilidade na Rede Municipal de Ensino:</p>	
<p>3- Ano de Nascimento:</p>	<p>22- Série/ano(s) que leciona na Rede Municipal:</p>	
<p>4- Estado Civil:</p>	<p>23- Tempo de cada hora-aula:</p>	
<p>5- Você tem filhos? () Sim, quantos? () Não</p>	<p>24- Média de alunos por turma:</p>	
<p>6- Formação acadêmica: () Ensino Médio–Curso Normal () Ensino Superior–Pedagogia () Ensino Superior–Licenciatura, qual(is)? () Ensino Superior Bacharelado, qual(is)?</p>	<p>25- Você leva atividades relacionadas ao seu trabalho na escola para fazer em casa? () Sim, quais? () Não –Vá para a questão 54.</p>	
<p>7- Pós-graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado</p>	<p>26- Com que frequência você leva essas atividades para fazer em casa?</p>	
<p>8- Em quantas escolas você trabalha?</p>	<p>27- Quantas horas semanais você utiliza para a realização dessas atividades em casa?</p>	
<p>9- Trabalha em outra(s) rede(s) de ensino? () Sim, especifique: () Não –Vá para a questão 12.</p>	<p>28- Cite três situações que o realizam em seu trabalho? 1- 2- 3-</p>	
<p>10- Carga horária contratual de trabalho em outra(s) rede(s) de ensino:</p>	<p>29- Cite três situações que o entristecem ou incomodam em seu trabalho? 1- 2- 3-</p>	
<p>11- Turno(s) que trabalha em outra(s) rede(s) de ensino: () Manhã () Tarde () Noite</p>	<p>30- O que você costuma fazer quando está diante das situações que o entristece ou incomoda em seu trabalho?</p>	
<p>12- Tempo total de serviço no magistério:</p>	<p>31- O que considera importante para melhor desempenhar sua atividade profissional, mas não encontra tempo para fazer durante o horário de trabalho?</p>	
<p>13- Quem é o(a) principal provedor(a) de renda de sua casa?</p>		
<p>14- Qual é a soma total de rendimentos das pessoas que moram em sua casa?</p>		
<p>15- Exerce outra atividade remunerada além do magistério? () Sim, qual(is)? _____ () Não</p>		
<p><i>A partir de agora, as questões referem-se a sua situação funcional e atuação na</i> REDE MUNICIPAL DE ENSINO de Santa Maria</p>		
<p>16- Tempo de serviço no magistério municipal:</p>		
<p>17- Carga horária contratual de trabalho na Rede Municipal:</p>		
<p>18- Turno(s) que trabalha na Rede Municipal de Ensino () Manhã () Tarde () Noite</p>		
<p>19- Possui regime complementar de trabalho? () Sim, quantas horas? _____ () Não</p>		

Apêndice C – Modelo Questionário (p. 3)

52- Registre no "relógio" abaixo como ocupa cotidianamente as vinte e quatro horas do seu **dia de trabalho**, considerando: hora-aula, deslocamento, refeições, atividades pessoais, descanso, entre outros.



53- Registre no "relógio" abaixo como ocupa as vinte e quatro horas do seu **dia de folga** (sábado ou domingo), considerando: refeições, atividades pessoais, descanso, entre outras.



Agradecemos sua disponibilidade e colaboração.
GEPPGE/UFSM

Apêndice D – Roteiro de entrevista

- Dados pessoais, estado civil, filhos, família, formação, tempo de trabalho;
- Escolha da profissão, outra atividade remunerada;
- Turno de trabalho, carga horária, função, quantas escolas, redes de ensino;
- Percepção de mudanças no decorrer dos anos de docência;
- Relacionamento com os alunos, colegas e equipe diretiva;
- Autonomia e/ou controle no trabalho, avaliação, origem;
- Estrutura física, material e recursos das escolas;
- Reuniões pedagógicas;
- Prêmio qualidade em educação;
- O que gosta e o que não gosta na profissão;
- Rotina de dia de semana;
- Rotina de final de semana;
- Trabalho da escola para fazer em casa, quantidade, tempos;
- Relação entre os tempos dentro e fora da escola;
- Mudanças no tempo de trabalho.

Apêndice E – Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: O tempo de trabalho e de não-trabalho dos professores da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS

Pesquisador responsável: Prof^a Dr^a Sueli Menezes Pereira

Pesquisador-aluno: Daniele Rorato Sagrillo

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Programa de Pós-Graduação em educação – Departamento de Administração escolar

Telefone para contato: (55)9105-0304 E-mail: danielesagrillo@yahoo.com.br e sueli.ufsm@gmail.com

Local da coleta de dados: Escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas apresentadas neste instrumento de coleta de dados de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder as questões propostas, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. O pesquisador deverá responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

A pesquisa tem como objetivo principal analisar o tempo de trabalho e o tempo de não trabalho de professores da educação básica da rede pública de ensino de Santa Maria/RS, a partir da atual configuração do mundo do trabalho e das reformas educacionais.

Para tal, a investigação seguirá os percursos metodológicos da pesquisa qualitativa, orientada pela abordagem do materialismo histórico e dialético, que permitirá analisar as questões norteadoras desta pesquisa procurando estabelecer as possíveis relações entre os tempos docentes. Através das questões formuladas você é convidado a expressar seus entendimentos e compreensões acerca dos tempos de trabalho e de não-trabalho, mudanças no trabalho, satisfação profissional, estratégias de resistências, gestão escolar e mecanismos de participação.

Fui informado(a) ainda:

- a) Dos riscos do presente estudo: o preenchimento deste questionário não representará qualquer risco de ordem física ou moral para você. Ao responder as questões propostas pelos pesquisadores poderá ocorrer desconforto emocional, por remeter a memória à lembranças particulares/ou desconforto físico, ou seja, cansaço. Havendo algum possível desconforto, você poderá solicitar interrupção/intervalo sempre que considerar necessário.
- b) Dos benefícios do presente estudo: quanto aos benefícios na participação deste estudo, os mesmos não apresentam benefícios diretos a você, porém, os resultados, expostos posteriormente nas análises a serem efetivadas pelos pesquisadores, poderão contribuir, quando de sua divulgação, para a compreensão dos tempos docentes no contexto municipal.
- c) Da segurança da confidencialidade: fica acordado que as informações fornecidas terão caráter confidencial, portanto a privacidade será garantida. Por questão de sigilo, os nomes dos sujeitos da pesquisa não serão veiculados, mesmo em etapa de publicização dos resultados da investigação.
- d) Da segurança de acesso aos resultados da pesquisa: o participante terá liberdade de acesso aos dados do estudo em qualquer etapa da pesquisa, sendo que também terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas, pelos contatos fornecidos.

Ciente quanto ao exposto neste documento, eu, _____ estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.
Santa Maria (RS), ___ de _____ de _____.

Assinatura do sujeito de pesquisa

.....(Somente para o responsável pelo projeto).....

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.
Santa Maria (RS), _____ de _____ de _____.

Prof^a Dr^a Sueli Menezes Pereira - Pesquisadora Responsável
Daniele Rorato Sagrillo - Pesquisadora Aluna