

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PAOLA CARDOSO PURIN

**O TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE CIDREIRA/RS: LIMITES
E POSSIBILIDADES DE UMA PRÁXIS EMANCIPADORA**

PORTO ALEGRE

2011

PAOLA CARDOSO PURIN

**O TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE CIDREIRA/RS: LIMITES E
POSSIBILIDADES DE UMA PRÁXIS EMANCIPADORA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Jaime José Zitkoski

PORTO ALEGRE

2011

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

- P985t Purin, Paola Cardoso
O trabalho docente na Rede Municipal de Cidreira/RS: limites e possibilidades de uma práxis emancipadora [manuscrito] / por Paola Cardoso Purin. – Porto Alegre, 2011.
136 f.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.
Orientador: Prof. Dr. Jaime José Zitkoski
1. Educação. 2. Trabalho. 3. Trabalho docente. 4. Escola. 5. Práxis Emancipadora. I. Zitkoski, Jaime José. II. Título.

CDU 37:330.342.14

Bibliotecária Responsável: Maria Salete Ribeiro CRB10/1913

PAOLA CARDOSO PURIN

**O TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE CIDREIRA/RS: LIMITES E
POSSIBILIDADES DE UMA PRÁXIS EMANCIPADORA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Defesa em 10 de março de 2011.

COMISSÃO EXAMINADORA

**Professor Dr. Jaime José Zitkoski (FACED)
(Orientador)**

Professora Dra. Marlene Ribeiro (FACED)

Professora Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado (FACED)

Professora Dra. Laura Fonseca (FACED)

Professor Dr. Marion Machado Cunha (Prof. Visitante – UNEMAT)

DEDICO...

Com muito amor, aos meus amados pais, Ivete Cardoso Purin e Valdir Purin. Eles são a fortaleza da minha vida. As pessoas que nunca mediram esforços para criar todas as condições possíveis à minha felicidade e realização. A presente presença de vocês, tanto em seus exemplos de luta enquanto educadores quanto na de pais zelosos e amorosos, foi e é fundamental na minha existência. Muito obrigada!

A Boanerges Camargo Cardoso e Zila Silveira Cardoso, meus amados avós. Que a nós deixaram o ensinamento de que “o que importa é o amor”. São parte do que sou hoje. Estarão sempre em nossos corações. Saudades eternas (in memoriam)!!!!

AGRADEÇO...

Ao Prof. Jaime, um grande amigo e meu orientador: muito obrigada por toda atenção, disponibilidade, amorosidade e ensinamentos. Sua simplicidade e humildade são exemplos para a vida toda. Sua sabedoria e alegria de viver são contagiantes. Uma das pessoas mais coletivas e comprometidas com que já vivi. É uma honra ser sua discípula.

Aos meus irmãos, Gabrielle Cardoso Purin e Marcos Cardoso Purin, que a cada dia me ensinam o que é o amor e o sentido de ter uma família: “nunca abandonar”;

Ao meu sobrinho, Luiggi Palaoro Purin, o Lulu, por alegrar e encher de esperança a minha vida;

À minha cunhada, Carina Palaoro, uma grande amiga e sábia conselheira;

Ao meu cunhado, Agnaldo Almeida, por todo o cuidado e alegria de sempre;

À família Cardoso Farias: Ana, Marco, Didi e Guigui, que encheram de arte a minha infância e continuam presentes em minha vida;

À família Cardoso Camargo Pinto: Tânia, Gustavo, Laura e Ana Helena, sempre amorosos. Apesar da distância, estão cada vez mais presentes em nossas vidas;

Ao meu amado amigo Marion, o irmão que a vida me possibilitou ter: o teu amor se expressa no teu cuidado;

À Ingrid Wink, amiga amada, revelada como grande companheira: muito obrigada por todo amor, aprendizagens, vivências, trocas e paciência;

À minha amada amiga Elen Tavares Machado, a irmã que a vida me permitiu escolher: estaremos sempre juntas;

À Fabiane Lessa, minha amada amiga do coração: sua coletividade e sabedoria fazem minha vida mais feliz;

À Tzusy, uma amiga muito especial com que a vida me brindou: é muito bom te ter por perto;

À Graziela Santos, grande amiga de todas as horas: obrigada por todo apoio, coletividade e carinho.

Ao Cristian, amado amigo de longa data: sua alegria é contagiante;

À Sonia Ribas, Katiane Machado, Elizabeth Lopes, Gregório Grisa, Adriana Longoni, Paulo Junior, Raquel Derungs, Walter G. Lippold, Shin, Eduardo (Alemão), Dilmar, Ana, Alexandra, Lika, Gilson, Deise, Marcelisa, Jardélia, Mariana Richiter, Carmen Victoria, Samuel, Onias, Bianca, Fabíola, Henrique... Amigos e companheiros de luta que, ao dividirem comigo suas existências, me permitiram *ser mais*;

À Deise Roos Cunha, uma grande amiga, que nem a distância e o tempo apagam;

Aos meus companheiros e companheiras professores de Cidreira, por sua solidariedade e cumplicidade;

À Mercedes G. de Paula, por todo apoio e solidariedade à concretização de minha formação humana;

Ao grupo de orientação coletiva, Roque, Marcelo, Ingrid, Marcio, Terezinha, Grazi, Thiago, Valter e Valdineia, por todas as problematizações e pelas aprendizagens socializadas;

À Profa Carmem Machado por sua sabedoria, coletividade e coerência;

Ao Prof. Triviños por me ensinar que a rigorosidade teórica é condição necessária ao educador comprometido com a utopia de superação do capital. Obrigada por me apresentar o marxismo.

À Profa. Marlene por nos contagiar com sua garra e por seu comprometimento político, carregado de afetuosidade.

À Profa. Laura, por sua radicalidade carregada de amorosidade.

Ao Prof. Minasi, grande amigo, sempre disposto a dividir seu espaço, tempo e conhecimentos. Sua disciplina teórica e comprometimento com os trabalhadores, enquanto um educador, são um exemplo. Muito obrigada por toda colaboração em minha formação.

A Banca avaliadora, pelo movimento de dispor-se à leitura e avaliação desta dissertação, trazendo uma grande contribuição a realização deste trabalho;

Aos funcionários da FACED, pessoas fundamentais ao andamento da Universidade. Muito obrigada pela atenção e respeito. Principalmente na pessoa da Mary (*in memoriam*), que não media esforços para garantir a qualidade da FACED.

Ao CNPq, por auxiliar e subsidiar o desenvolvimento desta dissertação.

Canção Óbvia

Paulo Freire

*Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.*

*Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.*

*Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens.*

*Suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão os mistérios dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais;
meus olhos verão o que antes não viam;
enquanto esperarei por ti.*

*Não te esperarei na pura espera
porque meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.*

*Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,
em voz baixa e precavidos:*

É perigoso agir

É perigoso falar

É perigoso andar

*É perigoso esperar, na forma em que esperas,
porque esses recusam a alegria da tua chegada.*

*Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes de denunciam.*

*Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim*

para a rosa que se abrirá na primavera. (FREIRE, 2000, p. 5)

RESUMO

Nesta dissertação estudamos o trabalho docente realizado pelos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Cidreira/RS (RMC). Este estudo, de natureza qualitativa, inscreve-se sob orientação do método materialista-dialético. O principal objetivo consistiu em compreender e explicitar as contradições que movimentam o trabalho dos professores em Cidreira e como estas medeiam (porque não determinam) o fazer político pedagógico dos educadores no espaço escolar diante da precarização do trabalho imposta pelo capital flexibilizado, buscando entender os limites e as possibilidades à construção de uma práxis emancipadora. O pressuposto que rege nossas análises é que a reestruturação produtiva do capital, que provocou profundas mudanças estruturais, tecnológicas, produtivas e organizacionais na sociedade, tendo como uma de suas bases a reestruturação do mundo do trabalho, repercute diretamente na composição, estrutura, gestão e relações de trabalho na escola pública. Ou seja, as contradições entre capital e trabalho condicionam as relações educacionais vividas na RMC. Por um lado, as premissas da acumulação flexível interpelam as relações de trabalho dos professores, expondo os educadores a um intenso processo de exploração da sua força de trabalho por meio de estratégias como a intensificação, a precarização, a temporariedade do capital flexível, o adoecimento e exploração das emoções e sentimentos dos educadores. Estas formas de exploração, ao colocarem o professor em situação de vulnerabilidade, impõem limites concretos à constituição de uma práxis emancipadora. Por outro lado, ainda que, sob a égide do capital, práticas e relações de luta e resistência dos trabalhadores, desde o empenho em possibilitar uma formação teoricamente consistente e crítica aos alunos até uma organização de professores para reivindicarem seus direitos e/ou outras condições de trabalho e existência, se desenvolvem, em disputa. E representam a esperança e a consolidação de movimentos na e para a constituição de uma práxis emancipadora. A pesquisa revela a relação contraditória que o trabalho do professor na sociedade capitalista pressupõe, entre as determinações de desumanização e as possibilidades de emancipação, do professor enquanto classe trabalhadora e da escola enquanto espaço de formação.

Palavras-chave: **Educação; Trabalho; Trabalho docente; Escola; Práxis Emancipadora.**

RESUMEN

En esta disertación estudiamos el trabajo docente realizado por los profesores de la educación infantil y de la educación primaria en la Red Municipal de Educación de la ciudad de Cidreira/RS (RMC). Este estudio, de naturaleza cualitativa, está sob orientación del método materialista-dialéctico. El principal objetivo constituye en comprender y explicitar las contradicciones que activan el trabajo de los profesores en la ciudad de Cidreira y como estas pueden mediar (porque no determinan) el hacer político pedagógico de los educadores en el espacio escolar delante de la precarización del trabajo impuesta por el capital flexibilizado, buscando entender los límites y las posibilidades a la construcción de una praxis emancipadora. El presupuesto que rige nuestros análisis es que la estructura productiva del capital, que provocó profundas mudanzas estructurales, tecnológicas, productivas y organizacionales en la sociedad, teniendo como una de sus bases la reestructuración del mundo del trabajo, repercute directamente en la composición, estructura, gestión y relaciones de trabajo en la escuela pública. O sea, las contradicciones entre capital y trabajo condicionan las relaciones educacionales vividas en la RMC. Por un lado las premisas de la acumulación flexible interpelan las relaciones de trabajo de los profesores, exponiendo los educadores a un intenso proceso de exploración de su fuerza de trabajo por medio de estrategias como la intensificación, la precarización, la temporalidad del capital flexible, la enfermedad y la exploración de las emociones y sentimientos de los educadores. Estas formas de exploración, al poner el profesor en una situación de vulnerabilidad, imponen límites concretos a la constitución de una praxis emancipadora. Por otro lado, todavía que sob la égida del capital, prácticas y relaciones de lucha y resistencia de los trabajadores, desde el empeño en posibilitar una formación en teoría consistente y crítica a los alumnos hasta una organización de profesores para reivindicaren sus derechos y/o otras condiciones de trabajo y existencia, se desarrollan, en disputa. Y representan la esperanza y la consolidación de movimientos en la y para la constitución de una praxis emancipadora. La investigación revela la relación contradictoria que el trabajo del profesor en la sociedad capitalista presupone, entre las determinaciones de deshumanización y las posibilidades de emancipación, del profesor en cuanto clase trabajadora y de la escuela en cuanto espacio de formación.

Palabras clave: **Educación; Trabajo; Trabajo docente; Escuela; Praxis emancipadora.**

LISTA DE SIGLAS

CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CAE	Centro de Atendimento ao Educando
CEEE	Companhia Estadual de Energia Elétrica/RS
CNM	Conselho Nacional dos Municípios
CTG	Centro de Tradições Gaúchas
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MD	Materialismo Dialético
MH	Materialismo Histórico
PNE	Aluno Portador de Necessidades Especiais
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RMC	Rede Municipal de Cidreira
RS	Estado do Rio Grande do Sul
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TRAMSE	Trabalho, Movimentos Sociais e Educação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE GRÁFICOS E TABELA

Gráfico 1 – Carga horária total dos(as) professores(as) da RMC	73
Gráfico 2 – Apresentação percentual da Jornada de trabalho total dos(as) professores(as) da RMC	73
Gráfico 4 – Percentual comparativo das residências do(as) professores(as) da RMC	75
Gráfico 5 – Atividades paralelas desenvolvidas pelos(as) professores(as) da RMC	77
Gráfico 7 – Percentual de satisfação e insatisfação dos(as) professores(as) RMC com as condições de trabalho	81
Gráfico 8 – Principal fonte de salário dos(as) professores(as) da RMC	86
Gráfico 9 – Média percentual da quantidade de filhos dos(as) professores(as) da RMC	86
Gráfico 10 – Gastos com transporte dos(as) professores(as) da RMC.....	88
Gráfico 11 – Escolaridade dos(as) professores(as) da RMC.....	92
Gráfico 12 – Professores com Pós-graduação e graduação da RMC	93
Gráfico 13 – Avaliação dos(as) professores(as) quanto a formação continuada na RMC	94
Tabela 1 – Perspectivas de mudanças apontadas pelos(as) professores(as) da RMC	83

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS	12
2 AS RELAÇÕES EDUCACIONAIS EM CIDREIRA	21
2.1 O MUNDO DO TRABALHO: DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO, RELAÇÕES SÓCIO-ECONÔMICAS E EDUCAÇÃO	22
2.2 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO	32
3 AS RELAÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR EM TEMPOS DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL	35
3.1 O TRABALHO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA	36
3.2 O TRABALHO DOCENTE: DA ALIENAÇÃO À HUMANIZAÇÃO	49
4 AS CONTRADIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE CIDREIRA	63
4.1 O PROCESSO DE INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR	66
4.2 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO	79
4.3 O PROFESSOR DA TEMPORARIEDADE DO CAPITAL FLEXÍVEL	101
4.4 A TENSÃO ENTRE OBJETIVIDADE E SUBJETIVIDADE	107
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES GERAIS	112
REFERÊNCIAS	124
ANEXO A – Controle da Bolsa Família do Município de Cidreira/RS (Imagem recorte do documento do cadastro de famílias assistidas pela bolsa família)	128
ANEXO B – Imagem de documento “Projeto Presença” que apresenta dados de alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Cidreira “beneficiados” com a Bolsa Escola ou com o Pró-jovem	129
APÊNDICE A – Questionários aplicados	130
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevistas	132
APÊNDICE C – Carta de participação e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	135

PALAVRAS INICIAIS

Este trabalho constitui-se como a dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), orientado pelo Professor Dr. Jaime José Zitkoski, na Linha de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (TRAMSE). Neste primeiro momento, denominado palavras iniciais, apresentamos de forma sintética as bases de organização e desenvolvimento da pesquisa, bem como de sua sistematização final – o estudo aqui materializado.

A realização desta dissertação, denominada *O trabalho docente na Rede Municipal de Cidreira: limites e possibilidades de uma práxis emancipadora*, não se constitui apenas como um trabalho acadêmico realizado para cumprir uma formalidade ou para obtenção de um título. Esta pesquisa emerge dos condicionamentos e limitações que, enquanto educadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Cidreira – cidade localizada no litoral norte do estado do Rio Grande do Sul -, enfrento com o coletivo de trabalhadores da educação no cotidiano do fazer político-pedagógica docente. Nesse sentido cabe destacar que esse estudo emerge da vivência de sua pesquisadora. E, frente a esse vivido que conduziu a necessidade da pesquisa, a questão central, balizadora, que problematizou as construções teórico-metodológicas, os estudos e as análises, foi entender o movimento do mundo do trabalho.

Dessa forma este estudo se “encharca” também da esperança e vontade em possibilitar aos sujeitos da educação uma formação integral, que dê conta de desenvolver e ampliar a compreensão das e sobre as dimensões da vida humana (cognitivas, motoras, emocionais, mas também as culturais, políticas, econômicas, ideológicas etc.) e que potencialize as classes populares criar estratégias na e para sua organização por vida digna. E, da mesma forma, toma por base o desejo dos trabalhadores da educação de viver nas suas relações de trabalho a ampliação da realização humana, e não a concretização da exploração e precarização da vida. Esta pesquisa emerge dos limites, necessidades e desejos de uma educadora, enquanto parte da classe trabalhadora.

O processo histórico pesquisado, intitulado *O trabalho docente na Rede Municipal de Cidreira/RS: limites e possibilidades de uma práxis emancipadora*, emergiu de nosso tempo vivo e vivido. Sua delimitação compreende analisar as relações de trabalho dos educadores em Cidreira/RS, em tempos de acumulação flexível, e os limites e possibilidades destas relações para que sejam práxis emancipadora. A delimitação deste fenômeno é oriunda de um longo processo de discussões e análises, de organização e reorganização coletiva. Nesse sentido expressa a processualidade do fenômeno que nos propomos a estudar e a condição de provisoriedade da realidade, viva, em movimento.

Ao longo da elaboração da proposta de pesquisa e do seu desenvolvimento, um questionamento não cessava: por que pesquisar sobre o trabalho docente na Rede Municipal de Cidreira/RS, pensando os limites e possibilidades de uma práxis emancipadora, como efeitos deste trabalho?

Em Cidreira, os espaços escolares formais públicos são ocupados por uma grande parcela da população de educandos oriundos das classes populares. E este espaço é de grande importância na formação dos sujeitos que dele participam, pois possibilita construir valores, crenças, conhecimentos, hábitos, práticas etc. A questão é: a serviço de quê e de quem está essa formação?

Podemos dizer que o que antes se constituía enquanto uma hipótese de pesquisa, nesse momento, podemos trazer como uma materialidade revelada. De forma geral, os valores, conhecimentos, hábitos, práticas que se desenvolvem nas relações educacionais escolares na Rede Municipal de Cidreira (RMC), ainda que em meio a uma disputa, tem servido para manter o sistema de metabolismo social do capital, por uma série de elementos: formação pragmática, superficial, projeto político-pedagógico defasado, falta de apoio multidisciplinar entre outros – que ocultam a opressão, exploração e precarização da vida. De forma geral, não possibilitam a problematização das causas da condição desumana de existência e nem a construção da autonomia dos sujeitos da educação.

Entendemos que essa condição de formação materializada na RMC expressa as mediações da contradição entre capital e trabalho no espaço escolar. A forma como tem se organizado as relações educacionais não se dão isoladas em si mesmas. Elas se movimentam em meio ao imperativo do capital de ampliar sua taxa de lucro.

Sob nosso ponto de vista, um dos elementos que problematiza e condiciona o tipo de formação educativa possibilitada é o trabalho do professor. Ele tem papel fundante porque faz uma série de mediações no espaço escolar. Por isso nosso interesse em pesquisar sobre o trabalho do professor na Rede Municipal de Cidreira, sobre sua materialidade e

processualidade, para entender que relações entavam e possibilitam uma práxis emancipadora em seu trabalho docente.

Nesse sentido, apontamos que os sujeitos da pesquisa são os professores da RMC, trabalhadores que vendem sua força de trabalho para garantir sua existência. Sujeitos que sofrem os efeitos do capital flexível na sua atividade de trabalho e de vida por meio de processos de flexibilização, precarização, de temporariedade do trabalho, de incertezas, de sofrimentos.

Assim, para dar conta do interesse que mobilizou essa pesquisa, organizamos o seguinte problema que delineou nossa proposição: que contradições movimentam o trabalho docente dos educadores em Cidreira e como estas medeiam (porque não determinam) o fazer político pedagógico dos educadores no espaço escolar diante da precarização do trabalho imposta pelo capital flexibilizado?

Consideramos importante tomar como fio condutor para entender o que possibilita ou cessa a constituição de uma práxis emancipadora na RMC, a análise sobre a materialidade em que se desenvolvia o trabalho do professor. Pois, de antemão, já trazíamos a compreensão do trabalho se constituir enquanto uma relação social que também é interpelada pelo capital. Nesse sentido, buscar entender essa mediação do capital tornou-se essencial até mesmo para desmistificar a hipótese de culpa/causa individual dos professores frente às mazelas históricas da sociedade presentes no espaço escolar e na formação dos educandos.

Diante desse conjunto, estabelecemos dois objetivos centrais, partindo das contribuições do professor Dr. Luis Fernando Minasi, para a realização dessa pesquisa: o primeiro, analisar, interpretar e compreender as contradições do trabalho docente dos professores da RMC que impedem ou possibilitam práticas pedagógica emancipatórias como efeito do modo de produção capitalista; o segundo, propor sugestões, à luz dos resultados da investigação, de saberes que possam ajudar na organização de conceitos e práticas a partir das categorias do Materialismo Histórico, com fins de criar condições adequadas de conhecimento, para poder interferir de modo crítico na realidade em que se vive.

Tomamos a questão do trabalho e da prática social – tendo em vista a possibilidade de (re)criação de relações de emancipação – como centrais à realização desta pesquisa. Frente a este árduo desafio, a necessidade de um caminho teórico-metodológico consistente e coerente tornou-se condição indispensável. Nesse sentido, optamos por desenvolver um estudo de natureza qualitativa, valendo-nos das categorias científicas do Materialismo Histórico, do Materialismo Dialético e da Economia Política como sustentação teórica. Pois “a concepção marxista não implica somente no debate acadêmico, para o qual se promove o conhecimento

racional-científico. Sua dimensão filosófica interpela o sujeito, enquanto ser social, para o comprometimento efetivo com a realidade estudada e com a forma como estabelece relações ativas” (CUNHA, 2010, p. 27).

Dessa forma, esta dissertação inscreve-se enquanto pesquisa qualitativa. Isso consiste em mais do que uma opção metodológica, mas na vinculação teórico-metodológica à concepção marxista. Acreditamos em sua potencialidade epistemológica e comprometimento com os processos de transformações humanas.

A pesquisa qualitativa possui “dois traços fundamentais. Por um lado, sua tendência definida de natureza desreificadora dos fenômenos do conhecimento e do ser humano; e, por outro, relacionada com aquela, a rejeição da neutralidade do saber científico” (TRIVIÑOS, 1987, p. 125). Dessa forma, a pesquisa qualitativa, sob a dimensão teórica crítica, busca desmistificar o mundo reificado, ideal, para se chegar à compreensão efetiva da realidade. E ainda assume o papel político de que a pesquisa possui uma função social de contribuir com o processo de luta pela dignidade de vida.

Segundo Kosik (apud WALHENS, 2002, p. 21) “o marxismo é um esforço para ler, por detrás da pseudo-imediaticidade do mundo econômico reificado as relações inter-humanas que o edificaram e se dissimularam por trás de sua obra”.

A pesquisa qualitativa, baseada no referencial teórico marxista, se sustenta na *dialética* como “método de explicitação científica da realidade humano-social” (KOSIK, 2002, p. 39). Nesse sentido, “a dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade; é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (KOSIK, 2002, p. 39). Nas considerações de Kosik, podemos entender que a dialética, partindo da concreticidade dos fenômenos, busca por meio da abstração (reprodução espiritual) e na capacidade de análise mediada pela teoria (reprodução intelectual), entender criticamente a realidade estudada. Triviños (2006b, p. 37) complementa ainda que “a dialética como movimento da história busca descobrir a essência dos fenômenos históricos através das contradições que eles apresentam, de suas transformações, categorias e leis”.

A totalidade dos fenômenos histórico-sociais não se apresenta de imediato à nossa compreensão. Nesse sentido é que a pesquisa qualitativa, sob o método dialético, por meio da abstração e da análise, tem papel fundante no que tange conhecer para transformar. Segundo Marx, sobre a abstração dos fenômenos sociais, presente em sua obra, O Capital: “Além disso, na análise das formas econômicas, não se pode utilizar nem microscópio nem reagentes

químicos. A capacidade de abstração substitui esses meios” (MARX, 2008, p. 16). Triviños, balizado por essa orientação de Marx, considera a capacidade de abstração

(...) o veículo fundamental que emprega a pesquisa qualitativa para concretizar os objetivos que pretende almejar. Sem uma capacidade de análise, isto é, sem se poder elevar num processo de abstração, não é possível decompor um todo em suas partes nos fenômenos sociais (TRIVIÑOS, 2006, p. 03).

Nesse sentido, para garantir o desenvolvimento desta pesquisa, pautado sob os princípios teórico-metodológicos (marxistas) até então apresentados, conduzido pela abordagem qualitativa, nos valem de métodos e técnicas para a coleta de informações.

A realização da pesquisa se deu a partir de duas dimensões, imbricadas, que envolvem uma série de processos: a da formação acadêmica (na própria UFRGS por meio das disciplinas, orientação, eventos etc.; e nas viagens de participação em eventos) e a da empiria (por meio da experiência de trabalho enquanto professora da Rede e da pesquisa de campo na cidade de Cidreira/RS).

O processo de formação acadêmica se desenvolveu de forma mais aprofundada e sistemática, principalmente, ao longo dos vinte e quatro meses de mestrado, considerando a realização do estágio de docência no primeiro semestre do ano de 2010. A pesquisa de campo iniciou no ano de 2010, posteriormente à qualificação do projeto. Consistiu no movimento de participar dos espaços que constituíam a RMC. Nesse sentido, iniciou-se com a solicitação de autorização da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) para visita e obtenção de informações nas escolas. Posteriormente, consistiu na visita de todas as escolas da Rede, as de EI e de EF, por diversas vezes, para a realização dos questionários, das entrevistas e outras fontes de informações (coleta de documentos, diálogos informais etc.).

Os sujeitos de nossa pesquisa compreendem os professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da RMC. Inicialmente mencionamos que a população com a qual trabalhamos somou uma quantidade de 110 professores nos questionários (80% do total de professores da Rede) e oito professores nas entrevistas. Ao longo do texto os professores identificados por números tiveram sua participação por meio do questionário. Os professores identificados por letras participaram da entrevista semi-estruturada.

A coleta de dados constituiu-se de diferentes (mas correlacionados) movimentos/processos de organização na sua realização.

O primeiro movimento compreendeu a realização de um questionário (APÊNDICE A) com os professores da RMC. Por meio deste questionário, de respostas abertas e fechadas, pudemos apreender algumas grandezas quantitativas e algumas informações pontuais sobre as condições de trabalho dos educadores: quantas horas estes professores trabalham; em quantas escolas diferentes; com quantas séries; quantos alunos; se participam de algum movimento social popular ou escolar; que horários dispõem para planejar, avaliar, preparar aulas, estudar entre outras questões. Destacamos que 80% dos professores da Rede responderam ao questionário. Consideramos esta uma quantidade expressiva, que apontou uma riqueza de informações.

A partir do questionário, realizou-se o movimento de tabulação das informações coletadas. Estas informações foram transformadas em gráficos e tabelas, dispostas ao longo do texto.

Nesse processo de coleta de informações realizamos também uma entrevista semi-estruturada (APÊNDICE B). A elaboração das questões orientadoras e a escolha dos sujeitos se deram posteriormente a realização dos questionários, pois utilizamos as respostas dos questionários como critério de escolha e base para a construção da entrevista. Nesse sentido, os professores que participaram da entrevista semi-estruturada (oito professores) não foram escolhidos de forma aleatória. Sua participação se deu a partir dos seguintes critérios: vontade de participar (APÊNDICE C); professores com uma extensa jornada de trabalho; professores que trabalhavam em mais de uma rede; professores das duas modalidades da educação básica (EF e EI). Outro movimento realizado no desenvolvimento da pesquisa de campo compreendeu o processo de transcrição das entrevistas.

Os processos e movimentos desenvolvidos ao longo do mestrado, tanto aqueles pertinentes à formação acadêmica quanto à pesquisa de campo, mencionados anteriormente, foram substanciais na elaboração da dissertação (envolvendo a análise das entrevistas, dos questionários, orientações, leituras e escrita etc.). Cabe mencionar que a coleta de documentos como estatutos, regimentos, projetos, entre outros, foi se realizando ao longo destes movimentos.

Podemos dizer que o período de coleta de dados representou um grande desafio. Existia uma necessidade de diversos deslocamentos, a dificuldades dos educadores de disporem de tempo para participarem das entrevistas e questionários, a inexistência de uma série de documentos e, também, o receio de alguns professores em se “expor” ao falarem das suas relações de trabalho. De contrapartida, a riqueza de informações apresentadas nos

questionários, mas principalmente nas entrevistas, foi substancial. As falas dos professores representam um dos principais elementos que viabilizaram esta pesquisa.

No processo de realização da pesquisa e da sua consolidação final, na forma da dissertação, muitas outras situações se colocaram.

O problema de pesquisa e os objetivos desse estudo, os quais nos orientavam a analisar a organização do trabalho do professor, nos permitiram compreender que a contradição entre capital e trabalho vem mediando as relações de trabalho do professor no espaço escolar. Que o trabalho do professor vem sendo atacado por meio de uma desregulamentação dos seus direitos trabalhistas, de estratégias de precarização e intensificação do seu trabalho, ampliando sua exploração e alienação e enfraquecendo seu ímpeto de luta. E que estas mediações não só limitam a construção de uma práxis emancipadora como possibilitam efetivar uma *práxis fetichizada* (KOSIK, 2002). No entanto, não de forma passiva. A pesquisa nos revelou que mesmo sob a égide do capital, práticas e relações de luta e resistência, desde o empenho em possibilitar uma formação teoricamente consistente e crítica aos alunos até uma organização de professores para reivindicarem seus direitos e/ou outras condições de trabalho e existência, se desenvolvem, em disputa. E representam a esperança e a constituição de uma práxis emancipadora.

Consideramos essa análise um avanço frente à forma como vem se pautando as práticas educativas na RMC frente aos seus limites (ora de culpabilização dos professores; ora dos professores entrarem em sofrimento, desistência; etc.). Pois explicita que não só o capital tem força, mas também a classe trabalhadora. Que os limites vividos no espaço escolar não são efeitos da “falta de competência” dos professores, mas de causa estrutural; que o trabalho docente é explorado e que a organização política do coletivo dos professores é condição necessária para lutar e romper com essa forma de desumanização; que a formação possibilitada aos filhos da classe trabalhadora atende aos interesses do capital e não de sua condição de classe, e que tal condição precisa ser problematizada; entre outras coisas.

Ao longo da pesquisa observamos que há uma lógica mercadológica imposta às práticas educativas escolares, flexibilizando e precarizando o trabalho docente. E esta lógica cria as condições necessárias para que o educador, em seu trabalho docente, acabe concretizando uma prática – e não uma práxis – superficial e reprodutora dos valores e interesses do capital – muitas vezes até sem realizar essa escolha política conscientemente – devido a uma série de causas, a saber: pelo restrito acesso / produção teórica (em virtude de uma formação precarizada); por não dispor de tempo de trabalho para analisar criticamente seu fazer político-pedagógico; por muitas vezes adoecer fisicamente e espiritualmente devido à jornada

extenuante de trabalho que necessita cumprir – e que, geralmente, se estende para além da escola – para manter sua sobrevivência, entre outras coisas.

Compreendemos que a necessidade do reconhecimento dos limites materiais que envolvem o trabalho dos educadores (exploração e alienação da sua força de trabalho, formação docente precária e aligeirada, direitos sociais mínimos, precarização e flexibilização da sua condição docente, entre outros) é cada vez mais urgente. Como condição para a própria superação destes limites e para a organização de um coletivo de educadores envolvidos na e para a luta por sua dignidade de trabalho e de vida. Para que, assim, essa luta política possa fomentar, dialeticamente, a consolidação de uma práxis que contribua no processo de emancipação social.

A pesquisa aqui desenvolvida, “sob a perspectiva da qual Marx esclarece sobre o ‘método de exposição’, de ‘descrever o movimento do real’” (CUNHA, 2010, p. 34), está assim organizada:

No capítulo dois, intitulado *As relações educacionais em Cidreira*, discutimos sobre o campo de pesquisa investigado, levantando os aspectos políticos, econômicos, culturais, entre outras relações, e sua correlação com o processo educacional na Rede Municipal de Ensino de Cidreira.

As relações de trabalho do professor em tempos de reestruturação produtiva do capital constitui a temática problematizada no terceiro capítulo. Neste, discutimos sobre a organização do trabalho no atual modo de produção, a dinâmica que este movimento implica nas vidas dos trabalhadores e como o trabalho do professor vem se desenvolvendo frente às premissas do capital. Situamos concretamente a concepção de trabalho pela qual lutamos. Ainda, frente à contraditória dimensão em que se desenvolve o trabalho docente, problematizamos sobre a possibilidade de efetivação da práxis emancipadora.

No capítulo quatro, intitulado de *As contradições do trabalho docente na Rede Municipal de Cidreira*, analisamos, a partir da particularidade de Cidreira, as contradições que movimentam o trabalho do professor. Desta materialidade buscamos entender, a partir das mediações provocadas pela contradição capital-trabalho, os processos que viabilizam ou cessam o desenvolvimento de relações de trabalho dignas e que tipo de formação tem sido possibilitada aos educandos da RMC.

No último tópico, intitulado *Algumas considerações gerais*, realizamos algumas ponderações e sínteses possíveis frente às análises desenvolvidas. Problematicamos a questão do trabalho do professor na RMC e a possibilidade de realização de uma práxis emancipadora.

Este estudo, que compreende a análise das relações que envolvem o trabalho docente em Cidreira, por meio de um referencial teórico crítico-materialista, pretende fazer a *denúncia* (FREIRE, 2005) das condições precárias da formação educacional escolar, explicitando que esta condição não é culpa individual e nem incompetência dos educadores. Pretende desvelar, juntamente com os educadores, que, como vem acontecendo com todos os sujeitos da classe trabalhadora no modo de produção capitalista, o seu trabalho é explorado, precarizado e flexibilizado. E, ao fazer essa denúncia e desvelamento, este estudo pretende ser um instrumento de empoderamento dos educadores, pois entendemos que a luta política travada pelos trabalhadores em defesa da dignidade de suas vidas é uma arma importante para romper com a hegemonia do capital. Empoderamento que se traduz no reconhecimento desses educadores como classe trabalhadora. Sujeitos educadores – de um espaço público de caráter popular – no enfrentamento pela ampliação do seu estado de direitos sociais. Na e pela luta por uma educação pública (porque popular) de qualidade, laica e democrática como um direito social, disputando para que ela não seja privatizada. Pois, em nosso entendimento, a luta em defesa da educação pública caminha lado a lado com a luta pelo fim da exploração e alienação do trabalho docente.

Que fazer?

Provisoriamente, compreendemos que espaços dignos de trabalho, salários dignos, espaços permanentes de formação, integralidade do fazer político-pedagógico com outros campos que se relacionam e que são necessários a este fazer (multiprofissionais, gestão pública etc.) são condições mínimas e necessárias para que o trabalho docente, principalmente na prática político-pedagógica na escola, possibilite uma formação educacional voltada ao desenvolvimento da totalidade do ser humano, de qualidade, de desvelamento da realidade de desumanização e de organização político-emancipatória de seus sujeitos, aos filhos da *classe-que-vive-do-trabalho* (ANTUNES, 1999). É pela efetivação destas condições que lutamos!

2 AS RELAÇÕES EDUCACIONAIS EM CIDREIRA

Não é possível, portanto, compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a história da educação contemporânea sem se compreender o movimento do capital (SAVIANI, 2005, p. 17).

As relações sociais são históricas e estão em constante processo, movimento, e não se dão de formas isoladas. Os fenômenos históricos sociais possuem, dialeticamente, relações e ligações com outros fenômenos, tendo como condicionante o modo de produção social vigente da sociedade.

Sob esses princípios, analisar o trabalho docente em Cidreira significa compreender uma série de mediações fundamentais e conjunturais que a ele se relacionam e também o constituem. Em nosso entendimento, por exemplo, não é possível pensar as relações que se desenvolvem na sala de aula sem pensar nos sujeitos que as produzem. Não é possível analisar a práxis político-pedagógica do educador sem considerar sua formação, suas condições de trabalho, sua história de vida, sua concepção do mundo. Não é possível pensar a escola sem ponderar, entre outras coisas, as estruturas legais e a gestão que a medeia. É necessário compreender sua concretude, sua historicidade.

Ressaltamos, também, que falar de um determinado fenômeno é falar de seu tempo e espaço, situá-lo historicamente. Nesse sentido, nos propomos a explicitar elementos, os quais consideramos necessários, que nos permitam analisar o processo histórico dialético em estudo. Em um primeiro ponto será descrito a história de Cidreira/RS e discutido sobre a correlação de forças existente ao longo de seu desenvolvimento. No ponto seguinte o foco será a Rede de ensino do município e as contradições entre capital e trabalho, apropriação privada e produção coletiva, que movimentam suas relações.

2.1 O MUNDO DO TRABALHO: DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO, RELAÇÕES SÓCIO-ECONÔMICAS E EDUCAÇÃO

Cidreira é uma cidade que se localiza no litoral norte do Rio Grande do Sul, a uma distância de, aproximadamente, 100 km (GONÇALVES, p. 13, 2007) da capital Porto Alegre. Possui em média 11.800 habitantes¹. Compreende a área de aproximadamente 246,36 km²².

Se considerarmos a existência oficial de Cidreira enquanto um município (regulamentada pela lei estadual nº 8.606, de 09/05/1988), podemos considerar que este é relativamente jovem. Possui vinte e dois anos. No entanto, a existência desse espaço histórico vem se processando de longa data. É uma das praias mais antigas do litoral.



Ilustração 1 – Mapa parcial para visualização de Cidreira- RS

Fonte: <http://maps.google.com/>

Para entendermos a história de Cidreira, é necessário nos remetermos ao século XVIII. Foi em 1767 que o Almojarife-Mor³ Manuel Pereira Franco recebeu da Coroa de Portugal a chamada sesmaria de Cidreira (que compreendia cinco fazendas: Cidreira, Rondinha, Roça Velha, Ponta do Mato e Porteira). Posteriormente, por herança, a posse dessas terras passaram a ser do Padre Anacleto Pinto Gomes. Por sonegação de impostos, a sesmaria de Cidreira foi confiscada pelo Estado e, em 1819, passou a pertencer a Luiz José Ferreira Saraiva, que as arrematou em leilão.

¹ Consultado em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EuRFirZK58QJ:www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php%3Fcodmun%3D430545+ibge+cidreira+rs&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>, em 01 de julho de 2010.

² Consultado em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EuRFirZK58QJ:www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php%3Fcodmun%3D430545+ibge+cidreira+rs&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>, em 01 de julho de 2010.

³ Cargo administrativo português.

Esse momento inicial de seu desenvolvimento enquanto cidade expressava a existência de tempos difíceis. Havia pouquíssimas pessoas que vinham para Cidreira por uma série de motivos. As terras situadas no litoral não despertavam interesse e tampouco eram valorizadas porque não se situavam como um projeto do capital, de acumulação e reprodução ampliada (as atividades de agricultura eram consideradas inviáveis em função do alto custo de investimentos, por exemplo). Além disso, não possuía boa infra-estrutura (estrada de acesso, transporte, hotéis, trabalho, casas, ruas, comércios, educação, saúde etc.) para manter as pessoas, tampouco atrativos culturais de diversão. Disponha somente dos atributos naturais (mar, lagoas, dunas, clima agradável, tranqüilidade etc.). Frente a essas condições, foi a partir de 1860 que vieram para Cidreira os primeiros veranistas (famílias nobres da capital), ainda em meio a muitas dificuldades (longas viagens de carroça, no estilo ‘caravana’, em trajeto precário, hospedando-se em cabanas de palha com chão de areia batida) (2010, IBGE).

Os primeiros moradores de Cidreira vieram a partir da construção do farol (1907). Por volta de 1930 começaram a surgir as primeiras casas de madeira. Entre estas, a Igreja Nossa Senhora da Saúde, o Hotel Atlântico, Hotel Farroupilha (atualmente edifício Alvorada), Hotel Castelo, Hotel Farol, Hotel Cidreira. Em 1941, foi instalado o primeiro gerador de luz que funcionava até as 22 horas.

A partir de 1949, ainda que lentamente, se estréia um período de grandes avanços para a consolidação de Cidreira. Neste ano já existiam 45 casas de madeira. Em 1950 inicia-se a construção da estrada que liga Cidreira a Porto Alegre, concluída em 1958 - a RS 040 (revestida de saibro, recebendo cobertura asfáltica somente em 1970). Ainda neste ano inicia-se o processo de urbanização de Cidreira e Balneário Pinhal através dos empreendimentos de Fausto Borba Prates. Em 1954 a Companhia de Energia Elétrica Estadual (CEEE) instalou o primeiro gerador de energia elétrica. Em meados da década de 60 houve a instalação do primeiro posto telefônico. Em 1966 a água passou a ser tratada e distribuída pela Corsan.

Buscando ainda nas origens de Cidreira elementos para entender sua constituição, tendo em vista a sua formação administrativa enquanto um município, cabe destacar que Cidreira pertencia inicialmente ao município de Santo Antônio da Patrulha. Mais tarde passou a pertencer a Osório. Por fim, até sua emancipação em 1988, pertenceu a Tramandaí.

Isto consiste num fato importante para compreendermos o movimento de desenvolvimento de Cidreira, como também do próprio litoral norte⁴, e suas implicações ao

⁴ Inicialmente todos os municípios do litoral norte pertenciam a Santo Antônio da Patrulha. Quando Osório se emancipou, ainda possuía uma série de distritos, como Capão da Canoa, Tramandaí, Cidreira, Balneário Pinhal

mundo do trabalho. Até o ano de 1988, Cidreira existia enquanto distrito de outras cidades. Isso implicou em certa estagnação no seu desenvolvimento político, econômico, educacional, cultural etc. porque os municípios aos quais pertencia pouco davam conta das suas demandas enquanto sede – situação que influenciava Cidreira, como um distrito. A situação de precariedade das condições (que hoje ainda são limitadas) de vida e de trabalho era ainda mais acentuada. Estes distritos acabavam não tendo prioridade no momento dos investimentos e fomento ao desenvolvimento. Frente a essa condição de insatisfação da sociedade, Tramandaí e Capão da Canoa, os maiores distritos de Osório, iniciam um movimento político organizado, lutando pela emancipação de suas condições de dependência⁵ administrativa. Nesse processo, em seu tempo, Cidreira também foi organizando sua luta política por se instituir como município. Em 11 de abril de 1988, realiza seu plebiscito, tornando-se um município com poderes político-administrativos em 09 de maio de 1988.

Podemos entender que as próprias condições históricas de constituição de Cidreira contribuíram para que hoje o município possua uma série de limitações, de diversas ordens, que não possibilitam aos trabalhadores condições de dignidade humana. Exemplificando: diferentemente de outros Estados, no RS sua urbanização e desenvolvimento não iniciou pelo litoral. Nesse sentido - por desde a origem ser considerada terra improdutiva, sem estrutura, somente para o descanso do verão -, enquanto outras regiões do Estado prosperavam em sua constituição, o litoral andava a passos lentos e curtos. Podemos dizer que, comparado a outras regiões, o litoral ainda é um espaço muito precarizado para muitos trabalhadores reproduzirem suas existências.

A centralização do poder sob o controle dos militares (1964 – 1985), também foi um elemento concreto que determinou o ritmo para o desenvolvimento do litoral e de Cidreira. No caso, o lento processo de instituir os municípios, como um ente administrativo, discutido anteriormente, situa-se no período da ditadura militar, imprimindo formas específicas às relações sociais vividas nesse momento histórico (políticas, econômicas, culturais, educacionais, morais etc.).

etc. Posteriormente, quando Tramandaí se emancipou, manteve-se a mesma lógica de existência de distritos – no caso, Cidreira e Balneário Pinhal o eram. Quando Cidreira se emancipou, o Balneário Pinhal também permaneceu como distrito seu, até emancipar-se.

⁵ Este movimento político possibilitou um plebiscito, que “foi aprovado pela Assembléia Legislativa em 25 de maio de 1965, e realizado em 25 de junho daquele mesmo ano. Não fosse a emancipação de Tramandaí, toda esta vasta faixa que fazia parte do Município de Osório, estaria totalmente estagnada, pois teria sido impossível à Prefeitura, por mais esforço que fizesse, promover o desenvolvimento de tão vasto território” (2010, IBGE).

Quando dizemos que Cidreira é ainda um município que possui muitas limitações que inviabilizam a dignidade da vida das pessoas do mundo do trabalho, não o fazemos como juízo de valor. Realizamos essa afirmação baseados em fatos concretos (observação da realidade, entrevistas, índices etc.). Por exemplo, Cidreira possui uma média de 11.000 habitantes. Por meio de informações fornecidas pelo setor da secretaria de Assistência Social que organiza o programa Bolsa Família⁶ em Cidreira, descobrimos que existe uma estimativa de famílias pobres, do Perfil Cadastro Único, de 1.220 famílias⁷. Podemos dizer que, em Cidreira, em torno de 4.880 pessoas são consideradas pobres⁸ (aquelas com renda *per capita* menor ou igual a meio salário mínimo). Ou seja, 44% da população de Cidreira faz parte desse universo. E este é um número significativo. É quase metade da população vivendo no padrão de pobreza. Atualmente, 757 famílias recebem o benefício.

Tomando ainda como referência as informações obtidas por meio dos registros desses programas, e agora de forma mais direta com a educação, é fato que em média 800 alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Cidreira (ANEXO B) são “beneficiados”, ou com a Bolsa Escola, ou com o Pró-jovem (ambos auxílios pertencentes ao programa bolsa família). Considerando que na Rede Municipal, no Ensino Fundamental, estejam freqüentes em média 1500 alunos (SMEC), mais da metade destes recebem a bolsa do governo federal: mais da metade destes alunos estão na condição de pobreza.

Estas informações expressam a condição concreta precária de vida que atinge um quantitativo relevante de trabalhadores. E no caso de Cidreira são explícitas as contradições entre capital e trabalho que impõe ao mundo do trabalho relações de profunda desigualdade socioeconômica. Que mediações estão presentes nessa situação estrutural e conjuntural? Sob que condições surgem esses números?

Entendemos que as relações centrais da organização do trabalho e do processo

⁶ Não nos propomos a discutir nesse momento sobre o conteúdo e intencionalidade política deste programa. No entanto, em nível de caracterização, mencionamos que o Bolsa Família é um programa desenvolvido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, instituído pela Lei 10.836/04 e regulamentado pelo Decreto nº 5.209/04. Em síntese, propõe ser “um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. O Programa integra a Fome Zero que tem como objetivo assegurar o direito humano à alimentação adequada, promovendo a segurança alimentar e nutricional e contribuindo para a conquista da cidadania pela população mais vulnerável à fome” (BRASIL, 2010). Gostaríamos de destacar que os dados e indicativos sistematizados por este programa tornaram-se um importante instrumento de coleta de informação na busca de conhecer as características sócio-econômicas dos habitantes de Cidreira.

⁷ Informação obtida na Secretaria de Assistência Social do município, em julho de 2010, no setor que atende à realização do Programa Bolsa Família (ANEXO A).

⁸ Este número é obtido por meio de uma média que se realiza a partir de uma multiplicação por quatro, tendo em vista ser a possível medial entre três e sete pessoas por família.

produtivo capitalista fundam-se na necessidade da precarização da vida do trabalhador: desemprego estrutural, exploração do trabalho excedente, limitação dos direitos dos trabalhadores, o desmonte das condições de vida na aparência da temporariedade, que faz emergir um deslocamento do trabalhador do seu coletivo e do mundo do trabalho e suas necessidades de transformação como uma falsa reguladora de se sentir e se pensar sujeito da história. Parte dos que vivem do trabalho tem apenas quatro meses da temporada de verão (novembro a março) para se empregarem e vender a força de trabalho.

Por isso é fundamental destacar que as relações sociais que se movimentam, atualmente, na cidade de Cidreira, têm por base o modo de produção social capitalista. Isso quer dizer que o capital, enquanto um sistema de metabolismo social (MÉSZÁROS, 2009), cujo fim maior é a produção de lucro, atravessa as relações educacionais, governamentais, o mundo do trabalho, as ações culturais, entre outros, seja como germe de enfrentamento, seja como causa de subordinação, também nesse espaço.

Analisar as relações culturais⁹ possibilitadas e vividas num dado espaço e tempo histórico é também de grande valia para entender a organização e constituição de um povo. Pois as relações culturais atravessam, principalmente, a subjetividade do ser humano. Ou seja, produzem interfaces com as dimensões da ética, da moral, da estética, da capacidade de criticidade, entre outras. E estas dimensões da subjetividade humana, muito tensionadas nas relações culturais, criam as condições concretas de ser no mundo da existência material, enquanto ser e estar no mundo.

Da cidade de Cidreira, um levantamento quantitativo realizado pelo Conselho Nacional dos Municípios (CNM)¹⁰ frente aos aspectos culturais, aponta a existência de biblioteca pública, Clubes e associações recreativas, estádio e ginásio esportivo. De contrapartida, aponta a inexistência de museus, teatros e salas de espetáculos, centro cultural entre outros. Mas o que esses dados podem nos dizer? Existem espaços em Cidreira que possibilitam a interação cultural e a ampliação da sensibilidade humana, mas numa proporção ínfima e limitada. Ínfima porque a variedade de espaços é mínima; limitada porque os espaços citados anteriormente, como clubes e associações recreativas e o estádio, por organizarem-se numa

⁹ Entendemos por relações culturais aquelas que envolvem e se desenvolvem nos espaços de lazer (esportes, cinemas, teatros, parques etc.), de acesso às artes (musicais, visuais, cênicas, literárias etc.), de pesquisa e organização da história (museus, pesquisas, biografias, marcos, monumentos etc. referentes às suas raízes e desenvolvimento histórico), de crenças religiosas, da constituição da concepção étnica, do imaginário e representação social do povo local entre outras.

¹⁰ Consultado em http://www.cnm.org.br/cultura/mu_cultura_quadro.asp?iId=8&iIdMun=100143100, em 17 de agosto de 2010.

lógica privatista, são acessados por um grupo pequeno de pessoas, principalmente voltados aos veranistas, que no período de férias vão à praia e acessam os espaços de lazer. Compreendemos ainda que a inexistência de espaços como cinemas, teatros, museus entre outros tipos de lazer e socialização refletem as condições econômicas e políticas da cidade e a correlação de forças existentes entre elas. Expressam uma relação de contradição. Por exemplo, da necessidade humana de vivenciar espaços e experiências que potencializem sua interação cultural – e que possam ampliar o senso crítico das pessoas –, enriquecendo sua constituição humana; e o fato destes espaços serem de forma geral uma mercadoria, ou seja, utilizado por quem pode comprar diretamente seu acesso - porque geralmente são fomentados pela iniciativa privada -, entre outras coisas.

E, na cidade de Cidreira, na qual as condições concretas de existência são extremamente precárias para a maioria do povo, como mencionado anteriormente, questionamos: ao capital existe o interesse de comercializar uma mercadoria (também os produtos da cultura) num espaço no qual a maioria dos “consumidores” não tem condições de comprar? Ou: o interesse do capital é negar e combater, de forma geral, qualquer movimento que represente a possibilidade de questionamento da classe trabalhadora frente à sua condição de exploração e alienação?

Destacamos ainda dois movimentos interessantes para analisar a organização e constituição dessa cidade por meio das relações culturais¹¹. Um deles é o provocado pela organização social que se intitula “Centro de Tradições Gaúchas (CTG)”.

Em Cidreira, atualmente, existem em funcionamento três entidades: uma urbana, que abrange de forma mais ativa a parte artística do movimento (invernadas artísticas, bailes entre outros); duas rurais, que abrangem com mais intensidade a parte campeira das entidades (laçar, ginetear, provas de rédea entre outras). O interessante é que, apesar de nestas entidades a participação efetiva das pessoas ser bastante limitada – tendo em vista que é necessário pagar para participar -, socialmente, de forma geral, existe um reconhecimento e aceitação da sociedade em geral frente às relações e valores que esta entidade sustenta e transmite. Tal

¹¹ Fazemos essa menção por entender que nesse estudo não daremos conta de realizar uma análise que abarque a totalidade das relações culturais na cidade de Cidreira. Até porque não é nosso objetivo. Apontamos estes elementos para problematizar algumas particularidades que por muito nos passam despercebidas e também pela importância desse aspecto na constituição da sociedade. Destacamos ainda que ao analisar as relações culturais – bem como as econômicas, políticas, educacionais etc. em outros momentos do texto - como um movimento particular, não consideramos que estas se dêem separadas das demais relações sociais. Ao contrário: estão correlacionadas e são intrínsecas ao movimento do real. A separação que fazemos se dá por questões didáticas, porque apesar de baseados na materialidade das relações, nosso movimento de análise se realiza por meio da abstração. E nos pareceu apropriado este movimento.

processo de aceitação, de forma geral, se desenvolve sem muitos questionamentos sobre a legitimidade deste movimento, se este realmente representa a totalidade das tradições (culturais, políticas, econômicas etc.) gaúchas. O processo de indagação e problematização por parte da sociedade sobre o porquê deste espaço não ser de acesso a todos, entre outros pontos, é pouco expressivo.

A questão é que estas entidades “cultivam” a dita cultura gaúcha: dançar músicas regionalistas tradicionais; usar roupas como o vestido de prenda e a bota, lenço e bombacha; andar a cavalo; reproduzir atividades do campo como laçar, tosquiar, carnear; realizar atividades como cantar, tocar e declamar; entre outras coisas. Utilizo aqui o adjetivo “dita” porque a cultura gaúcha - apesar de compreender estas atividades cultivadas nos CTGs como características da cultura de nosso Estado - não se resume na proposta mantida nesses centros de tradição gaúcha.

Entendo que o reconhecimento e aceitação da sociedade em geral das relações propostas pelos CTGs se dá na absolutização e na naturalização dessas relações como as típicas do RS. No entanto essas relações estão pautadas numa cultura baseada no modo de vida do estancieiro, que indiretamente reproduz a naturalização da divisão da sociedade em classes (porque existia o patrão, dono do campo, detentor da propriedade da terra, na grande maioria latifúndios; e o peão, seu empregado, detentor apenas da sua força de trabalho). E que também reforçam a divisão social de gênero, porque se orientam a partir de relações sustentadas na dominação masculina (porque se organizam estimulando as relações assentadas no patriarcado; legitimam a divisão vertical do trabalho porque neste espaço a mulher está, de forma geral, hierarquicamente em desvantagem em relação aos homens, ocupando postos de menor poder e prestígio dentro do movimento; entre outras coisas).

A cultura cultivada no CTG toma por base as raízes européias na constituição do gaúcho, tornando insignificante a participação dos negros e índios nessa “trama” cultural. Ainda, esta organização cultural, além de não dialogar com as demais formas de constituição do povo gaúcho, nem das mais remotas até as contemporâneas, em pouco dialoga com as expressões culturais oriundas das classes populares.

Esta entidade, o CTG, é uma das referências culturais legitimadas na cidade de Cidreira – o que não é comum somente a este espaço, mas a muitas cidades do RS – no que se refere à constituição histórica e cultural do seu povo e história. Tanto que as relações sociais vividas nesta entidade, com seus conteúdos e práticas, é reproduzida também no espaço da escola e em outras instituições.

Apesar de retomar uma parte da cultura do RS, da história do nosso povo, acaba

reproduzindo uma cultura eurocêntrica, reforça a divisão de classes e raça (porque geralmente é freqüentado por pessoas mais favorecidas economicamente; havendo uma participação mínima de negros, por exemplo), se orienta na lógica da competição, condicionando tanto os referenciais das relações ético-morais quanto o entendimento crítico e amplo da história e constituição do povo gaúcho em Cidreira. E este é um elemento a ser considerado tendo em vista entender como se organizam as relações educacionais e o trabalho docente nesta cidade.

Outro movimento que destacamos ainda, tendo em vista analisar a cidade de Cidreira, é o fato de haver uma quantidade significativa de instituições e movimentos religiosos na cidade. Este se torna um elemento importante porque não só a fé das pessoas, mas as doutrinas religiosas sustentadas nesses espaços, condicionam o modo de vida das pessoas e da cidade. Não pretendemos fazer um julgamento de valor do conteúdo ideológico dessas instituições e movimentos. Mas o fato é que o espaço do culto religioso é um espaço de interação e mediação social, no qual as pessoas além de constituírem uma rede de relações sociais e um referencial de princípios e valores, buscam acalento e apoio frente à dureza da vida. Buscam na “fé” ajuda para enfrentar e resolver os problemas cotidianos da vida (dificuldade financeira, conjugal, emocional entre outras). Buscam respostas para entender a vida. A dúvida que levantamos é: por que numa cidade, que possui em média 11.000 habitantes, há em média 50 movimentos e instituições religiosas e nenhum museu, ou teatro, ou organização cultural público? Por que essa existência massiva de movimentos religiosos para buscar entender a vida e quase nenhum espaço que nos possibilite entender a vida e buscar mudar nossas vidas por meio da explicitação e tensionamento das contradições do próprio movimento do real? Por meio de nossa própria ação, de nossa materialidade?

Chamamos atenção para essa particularidade que envolve as relações culturais da cidade porque à classe-que-vive-do-trabalho, de forma geral, os espaços culturais e de lazer possibilitados são aqueles que oferecem uma leitura fetichizada da concreticidade da vida. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o capital tenta se apropriar do trabalho humano do trabalhador, tenta dominar a vida, aliena o trabalho e o trabalhador. Entendemos que os valores socializados a partir dessas relações, pautados na subserviência e no salvacionismo, combinada com a intensa exploração do trabalho, potencializam o processo de alienação do trabalho e de subordinação do trabalhador ao capital. Como aponta Cunha, essas práticas com base nas “superstições religiosas tentam impedir a elaboração de uma compreensão crítica e coerente da realidade, em que a dimensão do trabalhador não insurja como força de transformação. Em outras palavras, para evitar a superação crítica do senso comum” (CUNHA, 2010, p. 66).

Podemos dizer que as bases que movimentam a economia da cidade giram em torno do comércio e da construção civil (tendo em vista a condição turística da cidade e a necessidade de lazer para os veranistas); da agricultura e da pecuária (pois Cidreira possui, apesar de concentrada na propriedade de poucos, uma vasta área rural); da pesca (até como forma de lazer), permeados pelo turismo. Mencionando também a grande demanda de trabalhadores vinculados ao serviço público, que atendem às mais diversas necessidades da cidade (educação, saúde, infra-estrutura entre outros).

Nesse sentido compreendemos ser de extrema importância explicitar que essa cidade possui uma característica (emergente da sua própria constituição histórica) que, de certa forma, condiciona as relações (inclusive as de produção) vividas neste espaço: de ser uma cidade turística. Essa característica cria uma cisão na vida da cidade, pois Cidreira é um espaço na temporada de veraneio distinto do resto do ano. Iniciando pela quantidade de pessoas que compõe a população, que, no verão, chega a ser até dez vezes maior que a população fixa de moradores, ultrapassando a quantidade de cem mil pessoas.

Nessa cidade, os comércios de propriedade privada – uma das principais fontes de renda e trabalho - funcionam ativamente no período do verão. Sendo assim, pelo “curto” tempo que possuem para lucrar, exploram os trabalhadores, em sua maioria moradores de Cidreira, possibilitando condições de trabalho sub-humanas: de dez a doze horas de produção por dia, com salários mínimos, folga esporádica, em sua maioria sem carteira de trabalho assinada, entre outros. Os trabalhadores que vivem em Cidreira, por enfrentar um inverno longo e escasso de possibilidades de trabalho, são desafiados à produção de suas existências, a sobreviverem na (in)formalidade das relações de trabalho.

Há um paradoxo incessante nessas relações de trabalho. Se na época do veraneio, milhares de trabalhadores vivem sob a pressão do lucro, com seus contratos temporários, no período considerado de “baixa temporada”, ou seja, em que o veraneio não é a regra de “toda a cidade” (o inverno), as condições de trabalho são mais agravantes para os trabalhadores, porque são “jogados” a mercê da própria sorte, sem empregos – vivendo da informalidade e do trabalho autônomo. Aumenta o número de desempregados, das dificuldades do “prato de comida” para a prole. A maior quantidade de desempregados e a necessidade de sobrevivência imperam também como regra. Esse movimento convida os olhos desatentos a centrarem suas compreensões à falta dos “recursos vindos dos turistas no período do

inverno¹²”. Pode-se até chegar a compreensão da regra cíclica de “verão e inverno”. Entretanto, essa aparência não destituiu a violência com a qual essas regras comportam na vida dos catadores de material reciclável, carroceiros, diaristas etc., tendo de garantir subsídios para enfrentar esse período, submetendo-se à exploração do *continuum* do capital.

A regra cíclica do veraneio e do inverno para muitos trabalhadores é o ciclo do tempo que encerra as concepções e práticas do mundo, de um imperativo da “alta e baixa temporada”. Nesse movimento, o trabalho e o emprego ganham concreticidade diante dos matizes das relações estabelecidas e dissimuladoras. E, ao mesmo tempo, as efetivas dimensões da vida e sua capacidade de emancipação, sob a força da contradição, produzem fissuras na normalidade ditada pela cidade de “praia”.

Como um processo contraditório, o movimento do real na cidade de Cidreira expressa a existência de um espaço marcado pelas dificuldades de vida do povo da praia. Em nossa análise não podemos velar a condição concreta de vida social em que se sustenta o movimento histórico da cidade se almejamos a (re)criação de relações de superação das atuais. De um espaço no qual a concepção de trabalho vem marcada pela naturalização da exploração. E que concretamente, para a maioria das pessoas, se faz (a exploração) de forma mais perversa, porque sequer possuem formalmente um trabalho. A exploração não se dá só na forma como alguns pensadores como Marx e Engels analisaram sobre o trabalho do proletariado na Inglaterra no século XIX, por exemplo. A exploração vem marcada pela flexibilização do trabalhador, pela perda de direitos sociais, pela informalidade das relações de trabalho, pela culpabilização e produção do sentimento de autorresponsabilização das e nas pessoas por não possuírem os meios para garantir sua sobrevivência e dos seus, ou seja, o trabalho.

Ao discutirmos, ainda que de forma geral, sobre as relações sociais que constituem este espaço, estamos apontando que esta é a materialidade de Cidreira e daqueles que ocupam a RMC. Ou seja, de uma cidade que se movimenta em meio a relações cujos elementos que naturalizam as opressões e a exploração, legitimando a divisão de classes, são hegemônicos. Constituem-se como relações alienadoras que tentam imobilizar a classe trabalhadora frente à precária condição de existência que detém.

Para finalizar esse tópico, sublinhamos situações fundamentais que merecem destaques:

a) Cidreira foi se constituindo não como um pólo, uma referência de desenvolvimento do

¹² O estado do Rio Grande do Sul tem quatro estações bem definidas: inverno, primavera, verão e outono. A estação do verão é considerada período de veraneio, no qual o litoral “gaúcho” se torna o local de lazer e turismo para pessoas de outros estados e países, como a Argentina e Uruguai, preferencialmente, e também pessoas do interior e da capital do Rio Grande do Sul.

Estado, mas como uma pequena cidade em meio a uma série de limitações; b) atualmente a condição de miserabilidade e pobreza das classes populares, que constituem a maior parte da população, é concreta; c) a maior parte do povo não tem acesso a formas variadas de cultura e lazer; d) o capital atravessa todas as formas de relação social da cidade, pois por meio delas podemos perceber movimentos tanto de exploração do trabalho quanto de alienação da realidade.

São sob essas bases que se edificam as relações educacionais!

2.2 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO

A Rede Municipal de ensino de Cidreira atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental da Educação Básica. Atualmente constitui-se de três escolas de Educação Infantil, contemplando desde o berçário até a pré-escola; de quatro escolas de Ensino Fundamental, das quais três são de Ensino Fundamental Incompleto e uma atende o Ensino Fundamental completo e a Educação de Jovens e Adultos. São ao todo sete escolas municipais em Cidreira. Há também o Centro de Atendimento ao Educando (CAE), que concentra o trabalho multidisciplinar relacionado à formação escolar (psicopedagoga, psicóloga, fisioterapeuta, fonoaudióloga, terapia ocupacional, classe especial de alfabetização).

Na Educação Infantil existe uma média de 400 educandos. No Ensino Fundamental, a média é de 1500 educandos. No CAE, de 90 educandos.

No município existe uma média de 140 educadores. Destes, 79% (110 professores) são do Ensino Fundamental e 21% (30 professores) são da Educação Infantil. Cabe destacar que do total de professores do Ensino Fundamental, em média 100 atuam com os educandos em sala de aula e 10 encontram-se em casos excepcionais (licenças em geral). Destes que atuam com os educandos, quatro são professores contratados e nove possuem convocação (que consiste num desdobramento temporário de horas de trabalho além das que possui enquanto professor concursado). Os demais professores da Rede, inclusive os da Educação Infantil, são concursados. Ressaltamos ainda que o fato de existir professores concursados na Educação Infantil, em todos os níveis (do berçário ao pré B), é inédito e recente. Pois historicamente os professores deste segmento da educação ou eram contratados (situação predominante) ou eram remanejados das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) para as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) – considerando ainda que não havia educadores em todos os níveis. E o primeiro concurso ocorreu no ano de 2008.

Na Rede Municipal de Cidreira as formações docentes possibilitadas aos educadores não são permanentes e sistemáticas. Ocorrem eventualmente a partir de sua participação em seminários, fóruns, cursos etc., podendo ser pago ou não pela SMEC. Segundo a SMEC, esta oferece formação sistemática no início do ano letivo. Atualmente os professores dispõem do “quinto turno”, que compreende, conforme o plano de carreira, a hora atividade. Ou seja, o momento que o professor dispõe (20% da carga horária de trabalho) para planejamento, reuniões, estudo etc. no seu horário de trabalho. Neste espaço não há nenhuma proposta de formação sistemática e/ou coletiva para os educadores da Rede.

O trabalho sistemático e permanente de supervisão e orientação nas escolas é também inédito, pois vem se consolidando a partir de 2008, quando ocorreu o primeiro concurso para estas áreas. No entanto ainda não vem dando conta das necessidades existentes nas escolas, tendo por motivo principal a necessidade de mais trabalhadores¹³.

O trabalho com a equipe multidisciplinar compreende a existência de psicóloga, psicopedagoga, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga e classe especial de alfabetização para alunos com deficiências, concentrados no CAE. No entanto este serviço ainda é precário. Apesar de sua existência - o que é um avanço -, a demanda de atendimentos (tanto para crianças e jovens com deficiências quanto para os demais alunos da Rede que necessitam de auxílio para avançar no seu desenvolvimento humano) é muito superior ao número real existente destes profissionais. No CAE e nas próprias escolas existe uma enorme lista de espera.

Segundo o relato dos trabalhadores da educação na Rede Municipal, existe um descaso da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) em relação às escolas no que concerne às questões de cunho pedagógico. Primeiro pela falta de diálogo e assessoria aos educadores. Segundo pela transferência das atribuições referentes a supervisão e orientação escolar da educação exclusivamente a cada escola, faltando também uma organização coletiva e dialógica entre a esfera municipal e as escolas.

Destacamos que na Rede Municipal não há (e nunca houve) um plano municipal de educação. Ou seja, não existe uma referência, diretrizes municipais, construídas no coletivo da cidade, para a educação em Cidreira. No sistema municipal o que existe é uma tentativa de

¹³ Na EMEF Marcílio Dias, a maior do município, com funcionamento nos três turnos e com uma média de 900 alunos, há apenas uma supervisora e uma orientadora para todo o EF e uma orientadora para a EJA. Para as escolas Alfredo Pedro e Francisco Mendes que carecem muito desses recursos, há uma supervisora dividida para as duas escolas, considerando que a orientadora da Francisco Mendes atende ainda as EMEIs. Na escola Alfredo Pedro a orientadora também é dividida com o CAE. Nas EMEIs não há supervisora e a orientadora (da Francisco Mendes) atende um turno por semana cada escola.

elaboração de um *plano de estudo* municipal, que na verdade consiste numa lista de conteúdos acordada pelos professores da Rede por séries. Nas escolas de Ensino Fundamental existe um projeto político-pedagógico (PPP) e Regimento Escolar, igual para todas as instituições (porque foi construído em gabinete) e desatualizado, pois é do ano de 2003. Questionamos então sobre a função social do PPP, a necessidade de sua existência e a forma como se constrói, e se não se constrói ou se desenvolve de forma equivocada, por que isso ocorre? Nas escolas de Educação Infantil a situação está mais complicada. Não existe nenhum referencial de trabalho, nenhuma proposta teórico-metodológica e político-pedagógica nessas instituições. Não existe nenhum currículo construído, e nenhum tipo de estudo ou formação em processo para a construção desse referencial entre os educadores, SMEC e comunidade escolar. Não existe um suporte e referencial para os professores nas EMEIs. Quando mencionamos esse não existir, nos referimos à existência de uma proposta construída pela e para uma coletividade. Esse não existir não atende aos interesses da classe trabalhadora. De contrapartida, considerando que essa “falta” expressa, entre outras coisas, a fragilidade das relações escolares e formação educativa, atende aos interesses do capital: de formação de força de trabalho subordinada e fragilizada.

Podemos considerar que existe uma falta generalizada de trabalhadores para a organização/construção da educação na Rede Municipal. Pois no coletivo de trabalhadores que constituem a SMEC existem apenas duas supervisoras pedagógicas para atenderem toda a demanda pedagógica da Rede. E esta quantidade mínima de trabalhadores¹⁴ para desenvolver a tarefa educativa expressa a divisão social do trabalho e a simplificação das tarefas do trabalho docente.

A partir de dados informados pela SMEC, atualmente são possibilitados aos alunos da Rede Municipal, pela mantenedora, alguns projetos. São eles: a escolinha de futebol, a banda municipal e o balé. Consistem em atividades extra-classe realizadas em espaços específicos (não são nas escolas).

Neste item buscamos trazer um panorama geral do como tem se organizado as relações educacionais na Rede Municipal de Cidreira. Cientes da complexidade que constituem as relações sociais e da processualidade das mesmas, bem como deste estudo, mencionamos que estas são algumas informações que consideramos pertinentes para caracterizar o como tem se gestado a educação na Rede Municipal.

¹⁴ Se considerarmos que existem oito instituições que envolvem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental nos Anos Iniciais e Finais, a EJA, a Educação Especial e uma média de 140 educadores e 2000 educandos.

3 AS RELAÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR EM TEMPOS DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL

O exercício de conhecer e analisar a realidade é também um ato político. Não é uma tarefa neutra. Freire destaca que “toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira, em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de alguma coisa contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido” (2000, p. 109). E Frigotto aponta sublinha: “não há processo educativo neutro. A educação como prática social se articula ou tece, medeia e reforça determinada perspectiva ou projeto social mais amplo” (2000, p. 349).

O ato de pesquisar, enquanto atividade pedagógica que se materializa na ação humana, de seres históricos e sociais, está carregado das intencionalidades e concepções de mundo que possui o(a) pesquisador(a). O pesquisador(a) não é um ser isolado socialmente. Ele é um sujeito social que se constitui das e nas relações que vive. As intencionalidades e as concepções de mundo que atravessam o ato de pesquisar, o ligam sempre a um determinado projeto de sociedade. Nesse sentido, a pesquisa é um ato político porque pode se configurar tanto como um instrumento de *manutenção* quanto de *mudança*¹⁵ das relações sociais. Em nosso caso, situamo-nos no de mudança das relações de poder e de dominação vigentes desta sociedade, soerguida pela violência e exploração do tempo de trabalho (MARX, 2008).

Propomos-nos nesta dissertação analisar o trabalho docente na Rede Municipal de Cidreira (RMC) para entender as contradições que movimentam as relações educacionais nesse espaço e suas repercussões na organização das relações de trabalho dos professores – não perdendo de vista o tipo de formação que vem sendo possibilitada aos educandos. Nesse sentido, no capítulo anterior, discutimos sobre a materialidade histórica deste espaço, sobre as correlações de força existentes na cidade de Cidreira, por entender que as relações

¹⁵ Utilizamos o conceito de *mudança* tendo em vista a utopia de transformação social, que vislumbra um mundo diferente, não mais sustentado na exploração humana e ambiental e nas injustiças sociais. Mudança no sentido de ser uma condição necessária que, seguida de uma série de outras mudanças, intenciona a transformação social – porque transformar significa uma mudança radical, na raiz, e, para que atualmente tenhamos uma transformação social, seria necessária a superação do modo de produção capitalista, o qual sustenta e orienta as relações sociais atuais.

educacionais não se dão apartadas das demais esferas da vida. Pois “a história não é fruto do acaso e tampouco um produto de poucos personagens. Ela se produz por um intrincado movimento dialético de uma realidade material, social e histórica que, ao mesmo tempo, condiciona os homens em suas formas de se conceberem e se organizarem em sociedade” (CUNHA, 2010, p. 50). A forma como vem se constituindo e relacionando a cidade, o mundo do trabalho, a cultura entre outros elementos, se desenvolve de maneira correlacionada ao campo da educação. Nesse caso, a escola enquanto uma instituição pública, bem como o modo de vida de seus sujeitos na cidade de Cidreira, representam a materialidade em que está imerso o trabalho dos professores. E, como apontado anteriormente, as relações sociais nesse espaço estão marcadas e condicionadas pela regulação do capital.

Analisar as relações de trabalho do professor torna-se fundamental para entender as mediações que condicionam não só o trabalho docente, mas também que formação vem sendo possibilitada àqueles que encontram na escola pública a principal forma de acesso a uma formação educacional que possibilite a interação com os conhecimentos organizados historicamente e o desenvolvimento das diversas dimensões que nos constituem humanos. Almejamos e lutamos pela mudança das relações de formação educativa, não mais pautadas numa lógica bancária, competitiva, pragmática etc.; bem como por outras relações de organização da sociedade, nem tampouco pautadas na precarização, alienação e exploração do trabalho. Entender, para além do que prega o senso comum sobre a educação e as relações de trabalho do professor, torna-se de grande importância para romper com as opressões que nos imobilizam e impedem uma vida digna.

Entendemos que as relações de trabalho do professor, no atual momento histórico, não se desenvolvem de forma independente da finalidade de prover a valorização contínua e crescente do capital. Compreender os princípios desse modo de produção que condiciona a materialidade de nossas vidas, bem como as mediações que impele às relações de trabalho docente, é fundamental nessa pesquisa.

Neste capítulo, discutimos sobre a concepção de trabalho que compreendemos necessária à realização de relações sociais de humanização e como o trabalho vem se organizando sob o modo de produção vigente: o capital. Discorreremos ainda sobre a dimensão contraditória do trabalho do professor nesse momento histórico.

3.1 O TRABALHO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Discutir sobre a categoria trabalho é de suma importância no desenvolvimento deste

estudo. Na delimitação do processo histórico a ser pesquisado, o trabalho se constitui como uma das suas principais propriedades. E de que concepção de trabalho está se falando? O que é trabalho afinal?

Frente a este questionamento, diversas são as respostas possíveis, considerando as diferentes teorias e concepções sobre o que é, qual é o sentido, o significado do trabalho.

A concepção de trabalho que sustenta este estudo, que é também pela qual lutamos, compreende o trabalho como a atividade humana necessária à vida e sua auto-realização – e não como atividade que seja condição de exploração, precarização e destruição da vida e da natureza. Tal concepção entende o trabalho como atividade criativa porque possibilita ao ser humano projetar sua existência – e não como atividade alienante, na qual o trabalhador não se reconhece nem no que produziu e nem nas relações de produção vividas. Igualmente reconhece o trabalho como atividade humanizadora sendo esta meio de desenvolver as potencialidades humanas, de ampliar nossa sensibilidade ontológica frente ao mundo. Nesse sentido Freire (1992) diria, ao anunciar a condição ontológica do ser humano como *ser mais*¹⁶, que, pelo trabalho, humanizamos o mundo.

Desta perspectiva, o trabalho é uma atividade do humano nas suas relações de significação da vida, seja do lazer, do prazer, do acesso ao conhecimento e, entre outras, *a alegria de viver* (FREIRE, 2005, p. 94).

Vejamos:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (MARX, 2008, p. 211).

Nas palavras de Marx fica evidente que por meio do trabalho o ser humano se produz e reproduz a si mesmo. E, além de atender a sua necessidade de *ser da natureza* (sobrevivência natural), o trabalho enquanto criador e mantenedor da vida se constitui como atividade criativa – pois, diferentemente dos animais, os seres humanos, na relação na e com a natureza

¹⁶ Na perspectiva freireana, *ser mais* significa a condição ontológica do ser humano de estar “em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade” (ZITKOSKI, 2008, p. 380).

e a sociedade, criam e recriam sua existência.

Em Marx, o trabalho aparece como valor de uso, ou seja, “atividade dirigida com o fim [...] de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas” (MARX, 2008, p. 218). Frigotto (2005, p. 13) reconhece que “Marx destaca uma dupla centralidade do trabalho quando concebido como valor-de-uso: criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades e, como decorrência dessa compreensão, princípio educativo”.

O trabalho como valor de uso, segundo Frigotto (2005), na primeira dimensão da centralidade – ainda que distinta, mas articulada –, se constitui como o trânsito entre o *mundo da necessidade* e o *mundo da liberdade*. Mundo da necessidade como aquele que compreende as necessidades mais imediatas de sobrevivência material e social (morar, comer, vestir entre outros) dos homens e mulheres como seres históricos. Mundo da liberdade como aquele de criatividade, em que homens e mulheres controlam suas relações humanas, não delimitados pelo mundo da necessidade. Cabe destacar a importância da ciência e da tecnologia na constituição e dilatação do mundo da liberdade, pois ambas criam condições materiais de diminuir o tempo de trabalho despendido na produção de nossa sobrevivência e de aumentar o tempo livre do trabalhador. No entanto, sob o modo de produção capitalista, os avanços da ciência e da tecnologia no processo de produção assumem outro papel: aumento da exploração do trabalho e fomento do desemprego.

A segunda dimensão da centralidade do trabalho para Marx – do trabalho como valor de uso e como princípio educativo – refere-se a importância de socializar a compreensão de que o trabalho, enquanto mediação para a criação e manutenção da vida, é um direito e dever de todos os sujeitos e, portanto, a ser concretizado como prioritário na perspectiva de superação das condições de desumanização em todas idades. Principalmente para que não se criem grupos e não se reproduzam valores que sustentem como natural a exploração do ser humano sobre o ser humano. “Na expressão de Antônio Gramsci, para não criar mamíferos de luxo – seres de outra espécie que acham natural explorar” (FRIGOTTO, 2000, p. 343).

O trabalho é uma atividade humana, concreta, que se desenvolve no movimento do real. Em outras palavras, uma atividade histórica, que tem se processado de diferentes formas, ao longo da história, de acordo com os modos de produção vigentes em cada período.

Este estudo vem compreender, no âmbito das relações sociais que se desenvolvem no município de Cidreira/RS, as contradições que movimentam o trabalho docente nesse espaço, partindo do tempo presente. Sendo assim, para entender esse processo, torna-se necessário apreender os pilares que sustentam e movimentam as relações sociais vigentes. Esses pilares

estão no modo de produção capitalista¹⁷ – permeado de profundas contradições: produção coletiva e apropriação privada (MARX, 2008), por exemplo.

Sobre a necessidade de compreender o modo de produção para entender as relações sociais, Frigotto (2000, p. 344) faz importantes apontamentos.

O conceito de modo de produção social da existência é, pois, a chave para perceber como, até hoje, o gênero humano, sob as sociedades de classe, como insistia Marx, vive cindido e a humanidade se dilacera e se perde. Também esse conceito é central para perceber como o trabalho humano vem-se modificando ao longo da história.

Podemos dizer, inicialmente, que “o sistema de metabolismo social do capital é, segundo Mészáros, o resultado de um processo historicamente constituído, onde prevalece a divisão social hierárquica que subsume o trabalho ao capital” (ANTUNES, 1999, p. 19).

Disso, o capital não é uma coisa abstrata, mas como o sistema de metabolismo social do capital¹⁸. Entretanto, como se desenvolve historicamente esse modo de produção? Frigotto reconhece o que segue.

O modo de produção capitalista, sob o qual nos encontramos, resulta de um longo processo histórico cujos vestígios remotos podem ser percebidos desde o século XVII e somente se torna dominante no século XVIII (2000, p. 345). Trata-se de um modo de produção social da existência humana que se foi estruturando em contraposição ao modo de produção feudal, e que se caracterizava pela acumulação de capital, mediante o surgimento da propriedade privada dos meios e instrumentos de produção. Para constituir-se, todavia, necessitava – além do surgimento da propriedade privada – da abolição da escravidão, já que era fundamental dispor de trabalhadores duplamente livres, ou seja, de não-proprietários de meios e instrumentos de

¹⁷ A análise a ser realizada sobre o modo de produção capitalista irá envolver alguns elementos básicos para uma compreensão inicial desse sistema de metabolismo social. Não pretendemos realizar um estudo detalhado do mesmo, considerando a complexidade e amplitude dos elementos para seu entendimento, bem como a necessidade de ampliar os conhecimentos teóricos acerca do assunto.

¹⁸ Cabe destacar que – partindo das considerações de Antunes (1999) e Frigotto (2009), sustentados em Mészáros – capitalismo e capital são fenômenos diferentes, inclusive conceitualmente. O **capital** compreende as relações sociais cujo fim é o lucro. Ele preexiste ao capitalismo (como, por exemplo, nos modos de produção feudal e escravista que, embora organizados e sustentados por bases diferentes às do capitalismo, também estavam cindidos socialmente em classes e tinham por objetivo a concentração da riqueza e do lucro, com base na exploração do trabalho) e é também a ele posterior (“por meio daquilo que Mészáros denomina ‘sistema de capital pós-capitalista’, que teve vigência na URSS e demais países do Leste europeu, durante várias décadas deste século XX. Esses países, embora tivessem uma configuração *pós-capitalista*, foram incapazes de romper com o sistema de metabolismo social do capital. Ver sobre a experiência soviética” – ANTUNES, 1999, p. 23). O **capitalismo** “é uma das formas possíveis da realização do capital, uma de suas *variantes históricas*, presente na fase caracterizada pela generalização da *subsunção real* do trabalho ao capital [...] é o complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho, que subordina suas funções vitais ao capital” (ANTUNES, 1999, p. 23). Nesse sentido – mesmo compreendendo capital e capitalismo como fenômenos distintos - quando expressamos no texto o conceito de **capital**, estamos nos referindo ao capital, na sua variante histórica, como sistema de metabolismo social do capital, o capitalismo (o qual expressamos também como modo de produção capitalista).

produção e tampouco de propriedades de senhores ou donos (2005, p. 16). Os burgueses (moradores dos burgos ou pequenas cidades) mediante a acumulação de capital primitivo (fruto do comércio, saques, pilhagem e usura, etc.) vão construir uma das classes sociais fundamentais – os detentores de capital ou capitalistas. Os escravos, agora “libertos”, os servos, trabalhadores do campo e artesãos, vão constituir outra classe fundamental – trabalhadores (proletários) que para sobreviverem necessitam vender sua força de trabalho em troca de salário ou dos meios de subsistência (2000, p. 345).

O capitalismo, desde sua origem, considerando sua máxima de acúmulo de riqueza, tem por base principal a exploração do ser humano pelo ser humano. Para que essa exploração aconteça, o tipo de propriedade e as relações sociais de produção se sustentam na separação entre capital e trabalho. Ou seja, os proprietários dos meios de produção (instrumentos, tecnologias, matérias-primas etc.) constituem uma classe social; aqueles que não dispõem de nada disso, mas dispõem de sua força de trabalho, constituem outra. É a separação entre os que produzem e os que controlam a produção.

Esta separação da sociedade em classes sociais com condições materiais e interesses antagônicos se expressa na forma como a propriedade dos meios de produção e riqueza produzida se encontram historicamente e nas mediações sociais, políticas e culturais.

A sociedade dividida em classes sociais acaba sendo uma das condições necessárias para a existência da miséria - tanto material quanto espiritual – entre os seres humanos. No entanto, é sob o sistema metabólico do capital que a exploração tanto do trabalho quanto do tempo livre, bem como a precarização da vida, de forma geral, particulariza-se, de forma intensa, aqueles que dispõem apenas da sua força de trabalho para viver. Seus mecanismos de reprodução são sutis e perversos¹⁹.

O capital é uma dinâmica social e histórica. Um sistema de mediações que, por meio de instituições, símbolos, valores, práticas sociais, teorias, subordina as relações sociais – desde as relações familiares até as relações de produção, desde as relações estéticas até as relações éticas, entre outras – à necessidade de expansão do próprio capital enquanto sistema social metabólico reprodutivo de mediação. E isso se justifica na sua finalidade essencial: a expansão do próprio sistema impelida pela acumulação e apropriação de riqueza.

¹⁹ A negação do trabalhador aos meios para a manutenção da vida, em função da exploração e alienação, tem como causa o metabolismo do capital necessitar de um contingente de trabalhadores sem trabalho; mesmo no período em que a ciência e a tecnologia encontram-se tão avançados, podendo diminuir a jornada de trabalho, despendida pelo trabalhador para manter sua sobrevivência e ampliar o seu tempo livre, elas acabam intensificando a exploração e a alienação. Além de expandir a acumulação de riqueza do capitalista, amplia o contingente de trabalhadores sem trabalho.

Esse sistema escapa a um grau significativo de controle precisamente porque ele emergiu no curso da história, como uma estrutura de controle totalizante das mais poderosas, dentro da qual tudo, inclusive os seres humanos, deve ajustar-se, escolhendo entre aceitar sua viabilidade produtiva ou, ao contrário, perecendo. Não se pode pensar em outro sistema de controle maior e mais inexorável – e, nesse sentido, totalitário – do que o sistema de capital globalmente dominante, que impõe seu critério de viabilidade em tudo, desde as menores unidades de seu microcosmo até as maiores empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais até os mais complexos processos de tomada de decisão no âmbito dos monopólios industriais, favorecendo sempre os mais fortes contra os mais fracos (ANTUNES, 1999, p. 25).

O capital, diferentemente dos outros modos de produção, adquire a característica de dinâmica expansionista e totalizante, ou seja, em seu metabolismo social tanto trabalho, quanto a propriedade, a ciência e a tecnologia deixam de ter centralidade como valores de uso, como meio de suprir as necessidades vitais dos seres humanos. A centralidade passa a ser o valor de troca, tendo como finalidade ampliar o lucro – “no interesse da auto-realização expansiva do capital” (ANTUNES, 1999, p. 21). E essa finalidade de ampliar o lucro se dá em medidas inexoráveis, *doa a quem doar*²⁰. “Por ser um sistema que não tem limites para a sua expansão (ao contrário dos modos de organização societal anteriores, que buscavam *em alguma medida* o atendimento das necessidades sociais) o sistema de metabolismo social do capital configurou-se como um sistema, em última instância, ontologicamente incontrolável” (ANTUNES, 1999, p. 23).

Essa característica do capital de aprofundar a separação entre a produção voltada para a satisfação das necessidades humanas e a produção voltada para sua própria expansão, trouxe efeitos contrários à própria vida, de forma universal, sendo dois, os principais: “a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal subordinada aos parâmetros do capital e do sistema produtor de mercadorias” (ANTUNES, 1999, p. 26).

Sendo o capital um sistema de metabolismo social, histórico, processual, imerso em contradições, encontra-se em mutação.

Expansionista, desde seu microcosmo até sua conformação mais totalizante, mundializado, dada a expansão e abrangência do mercado global, destrutivo e, no limite, incontrolável, o sistema de metabolismo social do capital vem

²⁰ Exemplificamos essa expressão trazendo a questão da intensa exploração do trabalho e da natureza no modo de produção capitalista, que extrapola os limites de respeito à vida.

assumindo cada vez mais uma estruturação crítica profunda. Sua continuidade, vigência e expansão não podem mais ocorrer sem revelar uma crescente tendência de crise estrutural que atinge a totalidade de seu mecanismo (ANTUNES, 1999, p. 27).

A crise do capital começa a dar sinais de sua estruturação crítica a partir da década de 1970. Podemos destacar, de forma geral, – tendo em vista que os elementos constitutivos essenciais dessa crise são de grande complexidade – que as causas dessa crise encontram-se na queda da taxa de lucro – devido, principalmente, ao aumento do preço da força de trabalho em função das lutas sociais da década de 1960 –; no esgotamento do padrão de acumulação taylorista / fordista, frente à diminuição do consumo que se acentuava por causa do desemprego estrutural; na crise do estado de bem-estar social; no aumento das privatizações, devido à desregulamentação e flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho; na crise do capital produtivo e ascensão do capital financeiro; etc. (ANTUNES, 1999).

Frente a essa crise do próprio sistema de metabolismo social do capital, criaram-se estratégias de recuperação da acumulação capitalista, iniciando um processo de reestruturação, tendo em vista o seu ciclo reprodutivo. As respostas mais evidentes desse processo foram “o advento do neoliberalismo²¹, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...]; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anterior” (ANTUNES, 1999, p. 31).

É importante explicitar que para o capital, mesmo estando numa crise de causas estruturais, isso não representava nenhuma transformação das bases nas quais se sustenta. A

²¹ Segundo Harvey (2008, p. 12 e 17), “o neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também 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 apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social e a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui 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 [...] As liberdades que ele encarna (o Estado neoliberal) refletem os interesses dos detentores de propriedade privada, dos negócios, das corporações multinacionais e do capital financeiro”.

solução se pautava numa ação imediata, superficial, que viesse a recuperar o fôlego e dinamismo do processo produtivo, que dava sinais de esgotamento. “Tratava-se, então, para as forças da Ordem, de reestruturar o padrão produtivo estruturado sobre o binômio *taylorismo* e *fordismo*²², procurando, desse modo, repor os patamares de acumulação existentes no período anterior [...] Gestou-se a transição do padrão taylorista e fordista anterior para as novas formas de acumulação flexibilizada” (ANTUNES, 1999, p. 36).

Além dessa reorganização do sistema produtivo do capital na geração de lucros, havia a preocupação em fortalecer o projeto de dominação, tendo em vista a luta de classes, entre capitalistas e trabalhadores, que efervesceu no final da década de 1960 e início dos anos 1970 com as revoltas dos trabalhadores²³ e a crise do estado de bem-estar social. Ao questionarem os pilares de sociabilidade do capital, os trabalhadores enfraqueceram seu poder de dominação ao possibilitarem “uma hegemonia (ou uma contra-hegemonia) oriunda do mundo do trabalho” (ANTUNES, 1999, p. 42).

A partir de 1970, no processo de reestruturação produtiva do capital e de retomada de seu projeto de dominação societária, emerge o toyotismo e a era da acumulação flexível como as estratégias que mais se destacaram. O padrão de acumulação flexível

se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semi-autônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo”

²² Em síntese, podemos dizer que esse binômio, taylorismo e fordismo, o qual prevaleceu como “expressão dominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho, que vigorou na grande indústria, ao longo praticamente de todo século XX, sobretudo a partir da segunda década, baseava-se na *produção em massa* de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais *homogeneizada* e enormemente *verticalizada* [...] reduzindo o tempo e aumentando o ritmo de trabalho, visando a intensificação das formas de exploração”. Esse sistema produtivo tinha por base o “trabalho *parcelar e fragmentado*”. E, sob esse padrão de produção, se consolida o processo de “*desantropomorfização do trabalho* (perda da destreza do labor operário anterior) e sua conversão em *apêndice* da máquina-ferramenta, que dotavam o capital de maior intensidade na extração do sobretrabalho”. “Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela *mescla* da *produção em série fordista* com o *cronômetro taylorista*, além da vigência de uma separação nítida entre *elaboração* e *execução*. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, ‘suprimindo’ a *dimensão intelectual do trabalho operário*, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva”. Essa fusão passou a “representar a forma mais avançada da racionalização capitalista do processo de trabalho ao longo de várias décadas do século XX” (ANTUNES, 1999, p. 36, 37,38).

²³ Que questionavam o controle social da produção, a exploração intensificada do trabalhador, o trabalho como atividade repetitiva e desprovida de sentido, o gerenciamento despótico do processo de trabalho e, também, o descontentamento ^{dos} trabalhadores em relação ao caminho social-democrata do movimento operário (ANTUNES, 1999).

dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O “trabalho polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho (ANTUNES, 1999, p. 52).

Podemos perceber que o padrão de acumulação flexível traz às relações de trabalho a falsa aparência de uma condição humanizada, pois muda, ainda que, superficialmente, algumas formas de organização utilizadas anteriormente. O uso da tecnologia como facilitadora no processo produtivo; a “nova” conotação participativa do trabalhador no processo de trabalho (que nas relações fordistas / tayloristas eram extremamente rígidas e verticais); o trabalho polivalente, multifuncional, qualificado, como “superação” da atividade de trabalho mecânica e repetitiva que “reduzia” a dimensão intelectual do trabalhador e tornava sua atividade sem sentido – pois agora o trabalhador não amortizaria sua atividade a uma única função; e ainda essa “ampliação” do trabalho visando a condição de diminuição do tempo de trabalho; entre outras. Todas essas “reformas” no processo produtivo oriundas da era da acumulação flexível são, em nosso entendimento, falácias de realizações concretas que tentam justificar um processo de “salvação” da economia mundial, mas, que, na verdade, representam a efetividade da intensificação da exploração da força de trabalho no processo de reestruturação produtiva do capital.

Segundo Antunes (1999, p. 53), “pode-se dizer que na era da acumulação flexível e da ‘empresa enxuta’ merecem destaque, e são citadas como exemplos a ser seguidos, aquelas empresas que dispõem de *menor* contingente de força de trabalho e que apesar disso têm maiores índices de produtividade”. Sob esse padrão produtivo, podemos destacar como exemplo a situação da organização educacional das escolas públicas estaduais no Estado do RS.

O governo de Yeda Crusius, governadora do Estado do Rio Grande do Sul na gestão 2006-2010, alicerçou a política educacional à lógica gerencialista empresarial, do *fazer mais com menos*. Desde o ano de 2008 realizou um processo denominado “enturmação”. Neste processo, as turmas do ensino básico que não tivessem um número “mínimo” de alunos (que deveria ser o máximo), eram agrupadas. A justificativa era não desperdiçar o dinheiro público no pagamento de professores. Essas ações produzem-se na ótica do trabalhador como “desnecessário”.

O resultado era a constituição de uma “sala de aula depósito” – que se compunha de um espaço entulhado de educandos. Esta política possibilitou, entre outras coisas, condições

mínimas de formação – dada a necessária interação educador-educando / educando-educando, que fica prejudicada frente à quantidade extrema de sujeitos –; e condições mínimas de trabalho aos educadores – as relações de trabalho dos docentes, em sua organização e em seu “acontecer” reduzia-se ao princípio da flexibilização, orientado pelo processo de reestruturação produtiva. No entanto as relações dos educadores e educandos nesse movimento não deixavam de se instituírem como exemplos de relações complexas, que envolvem objetividade / subjetividade / intersubjetividade.

Sem falar na intensificação da exploração da força de trabalho do professor e do seu tempo livre. O aumento da quantidade de alunos em sala de aula, diz respeito à dinâmica do capital, em que o acúmulo de atividades desenvolvidas, em sua maioria, fora do espaço de trabalho (preparação de aulas, de materiais, de análise de documentos etc.), lhe corresponde a violência disfarçada de um novo para reproduzir de forma mais intensa a luta do capital contra a vida dos sujeitos (suas formas de agir e se conceber na e com a realidade) e, nesse caso, do e com o mundo escolar.

Nesse exemplo podemos perceber, ainda, o Estado comprometido com os interesses da classe capitalista, em detrimento dos direitos sociais dos trabalhadores. O dinheiro que deixa de ser investido na educação, por meio de mecanismos como o da “enturmação”, e que possibilitam uma formação mínima (fragmentada, superficial, pragmática, dadas condições estruturais) aos filhos da classe trabalhadora, são investidos em outros setores, como na manutenção de financiamentos ao setor industrial e do agronegócio, por exemplo.

Entre as experiências do sistema de metabolismo social do capital de superação do padrão produtivo taylorista / fordista, o *toyotismo*²⁴ teve grande repercussão.

E como tem sido o trabalho nesse sistema social metabólico do capital?

²⁴ “O toyotismo, como via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial é uma forma de organização do trabalho que nasce na Toyota, no Japão pós-45, e que, muito rapidamente, se propaga para as grandes companhias daquele país” (ANTUNES, 1999, p. 54). Dessa forma, “a transferibilidade do toyotismo, ou de parte do seu receituário, mostrou-se, portanto, de enorme interesse para o capital ocidental, em crise desde o início dos anos 70” (ANTUNES, 1999, p. 57). O toyotismo tem como características fundamentais, segundo Antunes (1999): produção variada e heterogênea (contrapondo a produção em série e massa do taylorismo/fordismo); o trabalho em equipe, com multivariada de funções; a produção estruturada num processo produtivo flexível, que possibilita ao trabalhador desempenhar simultaneamente várias funções e ferramentas de trabalho; flexibilização, terceirização, subcontratação, controle de qualidade total, eliminação do desperdício, “gerência participativa”, sindicalismo de empresa, entre outros pontos, que são levados para um espaço ampliado do processo produtivo; utiliza-se a capacidade intelectual e cognitiva do trabalhador, que o fordismo desprezava, como um importante instrumento com vistas a ampliar a produtividade das empresas; tem como lei aumentar a produção sem aumentar o contingente de trabalhadores, racionalizando o processo produtivo e impondo um disciplinamento da força de trabalho para garantir ao máximo sua exploração; entre outros.

Historicamente no modo de produção capitalista o trabalho assume a perspectiva de fazer da força de trabalho uma mercadoria, tomando a forma de trabalho assalariado. Consideramos necessário explicitar o que entendemos por força de trabalho. Marx aponta que “a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho” (2008, p. 211). Pois “por força de trabalho ou capacidade de trabalho compreendemos o conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie” (MARX, 2008, p. 197). Sendo assim, a força de trabalho compreende a ação despendida no processo de trabalho, de produção da vida.

Mas por que a força de trabalho vira mercadoria no capital?

No modo de produção capitalista, como mencionado anteriormente, uma das suas bases está na separação entre capital e trabalho. Esta separação se configura na cisão da sociedade em classes: a que detém os meios de produção e a que dispõe apenas da sua força de trabalho.

Para que o trabalho se constitua como um processo de manutenção da vida, por meio da relação entre o ser humano e a natureza, necessita, além da força de trabalho, dos meios de produção (ferramentas, tecnologias, espaço físico, matéria prima etc.). Só que nessa formação social os meios de produção são de propriedade privada de uma minoria, que acaba tendo o controle da produção. Àqueles que não são donos dos meios de produção, resta a propriedade da sua capacidade de produção, da sua força de trabalho. E sua força de trabalho se configura como mercadoria, principalmente, porque ela pode ser comercializada por seu possuidor, visto que este é duplamente “livre”: livre por não ser propriedade de ninguém (como os escravos eram propriedades de seus senhores); livre por estar despojado de todos os meios necessários à concretização do seu trabalho, dispondo apenas da mercadoria força de trabalho.

A força de trabalho toma forma de trabalho assalariado porque, neste modo de produção, o capitalista a compra ao menor preço possível, por meio de um salário, e o que o trabalhador recebe corresponde apenas a uma parte do que produziu e/ou do tempo que trabalhou. Assim o que sobra deste trabalho não pago constitui o lucro (mais-valia) do capitalista.

Marx destaca que, nessa forma de constituição do trabalho, na qual a força de trabalho é consumida pelo capitalista, destacam-se as seguintes características:

O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida em que o trabalho se realize de maneira apropriada e em que se apliquem adequadamente os meios de produção, não se desperdiçando matéria-prima e poupando-se o instrumental de trabalho,

de modo que só se gaste deles o que for imprescindível à execução do trabalho. Além disso, o produto é propriedade do capitalista, não do produtor imediato, o trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor diário da força de trabalho. Sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria – por exemplo, a de um cavalo que alugou por um dia –, pertence-lhe durante o dia. Ao comprador pertence o uso da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho apenas cede realmente o valor-de-uso que vendeu, ao ceder seu trabalho. Ao penetrar o trabalhador na oficina do capitalista, pertence a este o valor-de-uso de sua força de trabalho, sua utilização, o trabalho. O capitalista compra a força de trabalho e incorpora o trabalho, fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, os quais também lhe pertencem. Do seu ponto de vista, o processo de trabalho é apenas o consumo da mercadoria que comprou, a força de trabalho, que só pode consumir adicionando-lhe meios de produção. O processo de trabalho é um processo que ocorre entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem. O produto desse processo pertence-lhe do mesmo modo que o produto do processo de fermentação em sua adega (MARX, 2008, p. 219).

Esse processo, em linhas gerais, representa a exploração do trabalho no modo de produção capitalista. Cabe destacar também que no sistema de metabolismo social do capital o trabalho se configura como um processo de alienação.

Para entender este processo de alienação, ainda que de forma geral – dada a sua complexidade –, buscamos sustentação em Marx. Ele destaca que nesse processo

o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa, é a objetivação do trabalho. A efetivação do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação (MARX, 2004, p. 80).

O trabalho enquanto atividade humana caracteriza-se por um processo de objetivação – no qual a força de trabalho é incorporada ao objeto e gera um produto – e de apropriação desta efetivação do trabalho. No modo de produção capitalista, como a propriedade dos meios de produção é privada – pertencendo ao capitalista – e a força de trabalho se transforma numa mercadoria, que também é comprada pelo capitalista, o produto que se efetivou nessa relação de trabalho acaba pertencendo àquele que dispõe da propriedade dos meios de produção e que compra a força de trabalho do trabalhador. E não ao seu produtor. É por isso que Marx coloca que no capital a efetivação do trabalho é a desefetivação do trabalhador, pois a apropriação do produto do seu trabalho é estranha, exterior a ele, não lhe pertence.

Frigotto destaca que “alienar é uma palavra que vem do latim e significa *transferir a outrem o seu direito de propriedade*” (2002, p. 17). E é nisto que consiste o processo de

alienação: o produto que o trabalhador produziu é estranhado, exterior a ele, pois a ele não pertence. Pertence ao capitalista, ao empregador. O trabalhador não se reconhece no seu trabalho, pois dele nada lhe resta. Em troca recebe um salário, que corresponde a uma parte do valor da produção e do tempo que trabalhou, e que mal lhe garante as condições mínimas para manter sua sobrevivência. Como reconhece Frigotto (2000, p. 347),

o trabalhador sofre uma tríplice alienação: um estranhamento e separação com o que produz; o roubo (legalizado) de parte do tempo de trabalho despendido na produção; e a não possibilidade de adquirir os meios de subsistência para reproduzir sua vida dignamente.

Cabe destacar que esse “roubo legalizado” que sofre o trabalhador no processo de produção se legitima pelos contratos e acordos de trabalho. Pois neles fica firmado legalmente e moralmente, perante a sociedade, a exploração da força de trabalho e a desumanização oriunda desse processo, vivificada pelo trabalhador.

Marx compreende que, nesse processo,

o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruina o seu espírito. [...] O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação (MARX, 2004, p. 82-83).

Podemos dizer ainda que o processo de alienação do trabalho se dá sob dois aspectos: no estranhamento do trabalhador com o produto do seu trabalho, como já mencionamos; e também no ato da produção, na própria atividade produtiva. Pois o trabalhador não se reconhece como tal, pois não lhe pertencem os meios de produção; estranha a si mesmo, pois não se realiza na sua atividade de trabalho. Sobre essa relação do trabalhador com sua atividade como algo estranhado, exterior a ele, que Marx enfatiza como “a energia espiritual e física *própria* do trabalhador, a sua vida pessoal – pois o que é vida senão atividade – como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele, não pertencente a ele. O *estranhamento-de-si*, tal qual acima o estranhamento da *coisa*” (MARX, 2004, p. 83).

O capital, um fenômeno social histórico, encontra-se em movimento, mutação. Como mencionado anteriormente, encontra-se numa fase de reestruturação da produção e do projeto de dominação, processos que são imperantes como formas necessárias da acumulação flexível e do neoliberalismo, que vem sendo respostas eficientes. Da mesma forma, as relações de trabalho também vêm sofrendo mutações frente a esse processo de reestruturação do capital.

Neste momento não iremos nos deter em analisar minuciosamente as particularidades dessas repercussões no mundo do trabalho atualmente, até porque a essência das relações de trabalho, no capital, permanece intacta: a produção do lucro por meio da exploração do trabalho e desumanização da vida da maioria dos seres humanos. Mas gostaríamos de apresentar alguns dos efeitos imediatos sofridos no mundo do trabalho atualmente:

desregulamentação enorme dos direitos do trabalho, que são eliminados cotidianamente em quase todas as partes do mundo onde há produção industrial e de serviços; aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha; destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num sindicalismo dócil, de parceria, ou mesmo em um “sindicalismo de empresa” (ANTUNES, 1999, p. 53).

A partir das considerações realizadas até agora: o sistema de metabolismo social do capital tem agregado um *sentido negativo ao trabalho* (MANACORDA, 2007), pois ao invés de ser o meio pelo o qual o ser humano se realiza, objetivamente e espiritualmente, tem sido meio de exploração do trabalho e precarização da vida em geral. E, no momento atual, parecem estas formas de desumanização do trabalho terem se intensificado e aperfeiçoado para darem conta do mote orientador das relações sociais neste sistema: a ampliação do capitalismo, conduzida pela ampliação da acumulação de capital, de forma incontrolável.

E o trabalho docente, como tem se dado atualmente? Nele repercutem as leis de mercado do capital? De que forma? Isso vem se refletindo nas relações educacionais vividas nos espaços escolares? Estas são algumas questões que, fundadas na análise desenvolvida até agora, serão problematizadas abaixo.

3.2 O TRABALHO DOCENTE: DA ALIENAÇÃO À HUMANIZAÇÃO

Inicialmente destacamos que analisar as relações de trabalho docente no espaço educativo da Rede Municipal de Cidreira enquanto um prioritário deu-se baseado em uma intencionalidade. Entendemos que a ação que realiza o educador no espaço escolar é trabalho (assalariado). É a atividade na qual, trabalhadores, por meio de suas capacidades físicas e intelectuais, produzem as condições reais de sua existência; educam e se educam; são constituídos e constituem o meio em que vivem. E, apesar de condicionado pelas premissas do capital flexibilizado, não se resume o trabalho do professor numa atividade mecânica e instrucional desenvolvida no âmbito escolar.

O trabalho docente não se limita a relações pedagógicas de reprodução dos valores e

princípios que sustentam e mantêm o MPC, vividas ora dentro da sala de aula, ora nos demais espaços e funções da escola, de forma neutra e acomodada.

Constitui-se de um conjunto de relações, correlacionadas e interdependentes, que envolvem o ser professor. Relações estas que, para além da prática de sala de aula, dizem respeito à historicidade desses sujeitos (sua história de vida, sua formação e prática docente etc.), a correlação de forças que se efetivam nesse lugar (entre os sujeitos desse processo: professores, alunos, gestores, comunidade, políticas públicas entre outros), as condições concretas de trabalho (salário, quantidade de horas trabalhadas, espaço de formação permanente, de organização político-pedagógica do espaço escolar etc.), a sua condição de classe (enquanto classe trabalhadora num movimento de luta de classes), as políticas públicas que institucionalizam essas relações, entre outros.

Por isso utilizamos nossa discussão centrada no trabalho docente, e não prática docente. O fazer do educador na escola é uma atividade²⁵ que envolve sua própria vida; sua inscrição política; sua condição de classe; suas escolhas; as condições materiais existentes, de diversas ordens, particulares e estruturais; as políticas públicas; projetos governamentais; envolve a luta dos trabalhadores diante dos interesses de classes antagônicas. Não representa apenas um mero conjunto de técnicas e conteúdos a serem realizados mecanicamente num espaço de relações fechadas, previsíveis, imóveis, que dependem exclusivamente da vontade e “competência” do educador.

É necessário mencionar que o trabalho docente, realizado na instituição escolar, além de todas as dimensões que o constituem / permeiam (citadas anteriormente, sob nossa concepção) é também (e principalmente) a atividade desenvolvida (em sala de aula ou em outros espaços) com os educandos.

O trabalho docente tem como uma de suas bases a relação que se desenvolve entre educador e educando. Mas não baseado numa relação autoritária na qual o educador é o detentor e transmissor do saber. Acreditamos que o trabalho docente, como trabalho humano, permeado por questões políticas, econômicas, culturais etc., também carrega consigo a especificidade de atividade humanizadora e emancipadora, como valor de uso. Nesse sentido é que tomamos como referência a perspectiva de Freire, principalmente quando ele aponta entre os inúmeros saberes necessários à prática educativa, na obra *Pedagogia da Autonomia*, que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças

²⁵ De formação humana, de produção das condições de manutenção da sua existência; e, contraditoriamente, de precarização da vida.

que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p. 23).

O ponto de partida para pensar o trabalho docente é entender o espaço em que este se concretiza: a escola. Ou seja, compreender que espaço de trabalho é a escola e suas relações com o modo de produção capitalista.

Podemos dizer que a escola, enquanto uma instituição social, possui um papel muito importante na sociedade em que existe, pois acaba produzindo (ou reproduzindo), legitimando (ou desvelando), transmitindo (ou problematizando) os conhecimentos e valores historicamente organizados. A escola acaba sendo fundamental tanto na sustentação quanto na problematização do imaginário social que se erige das relações sociais de produção, culturais, políticas, familiares etc. (modo de produção capitalista).

Enquanto um espaço permeado pelas contradições e, assim, de mediação social, a escola também reproduz a luta de classes entre a burguesia e a classe trabalhadora na e pela direção da sociedade. De um lado a burguesia, que usa a escola como formadora e fortalecedora de sua classe, possibilitando aos seus uma formação com acesso amplo as ciências, as tecnologias, a cultura, ao lazer, a arte, entre outras coisas. E, além disso, busca fazer da escola a irradiadora da ideologia dominante e, inexoravelmente, produtora da mercadoria força de trabalho por meio de uma formação adestradora, disciplinadora e instrumental (de um ponto de vista tecnicista) direcionada aos filhos da classe trabalhadora. Do outro lado a classe trabalhadora se utiliza da escola para potencializar sua luta por *dignidade de vida*²⁶, almejando o acesso ao conhecimento como arma para enfrentar a alienação, a opressão e a exploração, bem como vislumbrando a possibilidade de organização social por meio deste espaço.

Podemos dizer que, na sociedade do capital, orientada pelas premissas neoliberais e pela acumulação flexível, a escola, numa correlação de forças, se apresenta direcionada aos interesses do modo de produção capitalista, de forma geral. Como destaca Mészáros (2005, p. 35, 45).

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

²⁶ Em síntese, entendemos por *dignidade de vida* a condição de existência dos seres humanos pautada na coletividade (superando a divisão de classes e a exploração do trabalho), na materialidade da existência de condições adequadas de vida (educação, saúde, alimentação, lazer, culturas etc.) e na supressão de todas as formas de opressão que dão corpo a um processo de precarização e subsunção da vida.

sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas [...] ao internalizar as onipresentes pressões externas, os indivíduos devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais [...] Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.

Dessa forma, a escola - como um espaço de treinamento de habilidades para algumas competências que legitimam e preparam para a lógica de mercado –, além de possibilitar a formação do trabalhador necessário à expansão do capital²⁷, produz e legitima a internalização de um sistema de valores e uma estrutura de poder necessários. E que naturalizam a organização social em que vivemos e que provocam a acomodação das pessoas frente às relações de exploração e de desumanização, na dinâmica do Capital.

Podemos dizer então que o processo de reestruturação produtiva do capital, que compreende mudanças no padrão de produção e nas relações de trabalho, associado à implementação de políticas neoliberais, estabelece uma nova dinâmica aos processos educacionais e aos trabalhadores da educação.

A educação, de um direito social, passa a ser tratada como um serviço, algo a ser comprado, negociado. Como aponta Souza (2009, p. 110):

A OMC (Organização Mundial de Comércio) e o Banco Mundial declararam a educação como serviço, ou seja, mercadoria; é o caminho aberto para sua privatização. “Estudos rigorosíssimos” vaticinaram que a solução para a crise da educação não tinha relação com os investimentos, com o aumento das verbas, mas sim com a gestão ineficiente dos recursos. Trata-se não somente de privatizar ao máximo os serviços educacionais, mas também de reduzir ao máximo os investimentos públicos e administrar os parques recursos nos moldes das empresas privadas, com “eficiência e produtividade”.

A ofensiva do capital em recuperar suas taxas de lucro transforma a educação numa mercadoria. E como *o Estado não tem apresentado as competências adequadas para produzir e gerir esta mercadoria* (segundo a falácia neoliberal), a solução está em privatizar ao máximo esse serviço. Uma das estratégias de privatização está nas parcerias público-privadas.

²⁷ Um trabalhador dócil, que não questiona, não contesta e que aprenda a ser individual – para que defenda a propriedade privada – e competitivo – para que não se una e não se mobilize contra os princípios do capital, na esperança de que só na competitividade individualista possa chegar a ser aquele que irá dispor das riquezas do capital.

Além de ser mais barato para o Estado (uma vez que esse serviço é terceirizado e implica na sonegação de uma série de direitos sociais dos trabalhadores que o prestam e assim se torna mais barato), movimenta o lucro das empresas. E ainda implementa na escola pública, ocupada na grande maioria pelos filhos da classe trabalhadora, uma formação que acolhe a lógica gerencialista de mercado, atendendo a necessidade do capital, de dispor da mercadoria força de trabalho obediente às novas relações flexibilizadas de produção.

Além da privatização da educação, ocorre também a implementação da gestão eficiente dos recursos, baseada na lógica da empresa privada, para superar a crise da educação – como destacou Souza (2009) anteriormente. Assim, essa “nova” posição do papel do Estado frente aos processos educacionais – tendo em vista atender os interesses do capital de ampliação de lucro – altera as relações sociais no interior da instituição escolar: a escola pública passa a ter um modelo de funcionamento baseado nas premissas neoliberais, de marca privatista. A escola passa a ser organizada pela forma “cega” e absoluta da lógica das relações mercantis (podemos caracterizar essa relação com a própria divisão interna do trabalho dada na hierarquização do espaço escolar – direção, supervisão, orientação, docência etc.).

No movimento de reestruturação das relações sociais a partir da lógica capitalista, a educação configura-se como uma mercadoria e a escola um meio de produção do sistema. E essa mercantilização e privatização do ensino, de reflexo direto na organização da escola, influem também nas relações entre capital e trabalho. Souza (2009, p. 115) aponta que a “precarização do trabalho, remuneração flexível, fixação de metas a serem atingidas pela escola, e outras pérolas da reestruturação produtiva do capital, passaram a fazer parte do cotidiano do trabalho dentro da escola”. O trabalho docente não está imune ao processo de reestruturação das relações de trabalho, orientado pelo capitalismo, em seu objetivo de ampliação da exploração da mais-valia para ampliar a acumulação de riqueza.

Podemos dizer que no espaço escolar (enquanto serviço público educacional), seguindo a lógica flexibilizada do modelo de produção toyotista, a reestruturação produtiva busca reduzir os investimentos e a quantidade de educadores, mantendo ou ampliando a quantidade de pessoas atendidas. Associado ainda a um processo progressivo de destruição dos direitos sociais dos educadores, adquiridos historicamente por meio de muitas lutas, e também à progressiva implementação da remuneração flexível (na qual o salário tem por base, além das horas comercializadas da força de trabalho do professor, o cumprimento de metas na educação e índices de eficiência e produtividade).

Nessa perspectiva, concretiza-se a precarização e a flexibilização do trabalho docente. Os educadores trabalham numa estrutura de organização escolar que não possibilita o

planejamento e compartilhamento coletivo do trabalho desenvolvido entre os profissionais da educação. Não há disponibilidade de tempo para possibilitar aos educandos a atenção necessária, para se envolver organicamente com a localidade da escola e com os demais processos relacionados ao campo educacional (como o envolvimento em sindicato, o acompanhamento da constituição e da implementação das políticas públicas e de governo, participar da gestão da escola, estudar, entre outros); bem como para realizar o necessário movimento de reflexão (por meio da teoria) do trabalho desenvolvido.

Nesse movimento é muito comum observar a atribuição de uma multiplicidade de funções ao educador. Funções estas que geralmente vão muito além do que compreende a práxis docente, para as quais o educador não possui formação, e que exigem outros trabalhadores. Muitas vezes os educadores se obrigam a desempenhar funções de agente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras, dada a necessidade imediata do seu trabalho (que se realiza com seres humanos que necessitam de um mínimo de dignidade para terem condições de estudar). Situação esta (absurda) que tem, entre suas causas, a política de diminuição de recursos para a educação e a precarização da estrutura da escola e da educação pública. Souza (2009, p. 122) aponta que, na perspectiva do capital,

O professor, como operário do ensino, deverá ser também multifuncional, ou seja, realizar ao mesmo tempo várias tarefas, relativas a diferentes profissões, e atender ao maior número possível de alunos. É a “pedagogia diferenciada”: fornecer formação individualizada, a la carte – um cardápio de situações de aprendizagem – aos alunos, cada um devendo ter, necessariamente um percurso escolar eficiente e individualizado; cabendo ainda ao infeliz docente a realização de vários outros papéis simultaneamente para intervir a fim de assegurar a eficiência das aprendizagens, uma vez que o professor é o único responsável pelas aprendizagens de todos os alunos, independente das suas condições de trabalho – tratar da afetividade dos alunos, alfabetizá-los quando for o caso, dominar libras e braile, além de ser capaz de intervir clinicamente – isso mesmo, diagnosticar e tratar certas deficiências nos pimpolhos, fazer papel de médico como propõe Phillippi Perrenoud com a maior cara de pau, deste e de outros mundos.

Outro aspecto que necessita ser ressaltado frente à precarização do trabalho, é sobre as condições salariais dos docentes. Segundo Oliveira (2009a, p. 8),

a partir da segunda metade da década de 1990, no Brasil assim como em outros países da América Latina, os profissionais da educação, sobretudo no setor público, foram submetidos a uma política de arrocho salarial sem precedentes na história implicando grandes perdas salariais. Tais perdas decorreram, simultaneamente, da política de contenção salarial entre outros diferentes mecanismos que corroboraram para essa deterioração. Entre eles

medidas de flexibilização que provocaram mudanças substantivas na legislação do direito do trabalho no Brasil, complexificando ainda mais o quadro salarial desses profissionais.

Atualmente o salário que um professor de escola pública recebe, na grande maioria, mal dá conta de subsidiar suas necessidades básicas. Dessa forma, exercer outras funções ou ampliar a jornada de trabalho acaba se tornando uma condição imperativa à sobrevivência do educador. Assim, trabalhar muitas horas²⁸, em mais de uma escola, públicas e particulares, e até de cidades diferentes, com diferentes formas de vínculos empregatícios (efetivo, contratado, convocado – quando são desdobradas suas horas para além das que possui no vínculo oficial, mas recebendo somente o valor correspondente às horas e não proporcionalmente os direitos sociais – horista etc.) e até desempenhando funções para as quais não possui formação, tornam-se uma realidade *continuum* e comum na vida do trabalhador docente.

Muitos são os efeitos no campo educacional frente a esta realidade de organização do trabalho docente. Vejamos inicialmente estes efeitos sobre o próprio educador. O processo de exploração de sua força de trabalho se intensificou, pois o professor tem trabalhado muitas horas, a baixos salários e, ainda, concomitantemente, sofrido um ataque aos seus direitos sociais. O educador vem sentindo na pele uma violência física e simbólica no ambiente escolar ao se deparar com a dura realidade das condições de trabalho na escola pública e sentir-se impotente frente a ela. Muitos vêm somatizando a crise estrutural da escola e adoecendo. Costa (2009, p. 65) afirma ainda que:

A bibliografia especializada tem apontado que, na conjuntura internacional, a tendência que se desenha é de desvalorização do professor, ao mesmo tempo em que se difunde uma grande expectativa depositada nele de que cumpra seu destino como agente de mudança. Entretanto, esse ‘reconhecimento’ social não está vinculado à valorização dos salários e da carreira.

No espaço escolar os efeitos não deixam de ser nefastos. Com o trabalho docente – e os processos de ensino de forma geral – pautados numa lógica de precarização e flexibilização, a formação possibilitada na escola tem se configurado adversa à classe trabalhadora. Pois tem se efetivado a partir dos interesses da classe dominante e se concretizado de uma formação imediatista – porque não problematiza as relações de dominação e exploração da vida, bem

²⁸ Muitos professores chegam a cumprir a extenuante jornada de sessenta horas semanais em sala de aula, por exemplo.

como sonega o acesso irrestrito à ciência – e utilitarista – porque se centraliza nos ensinamentos que instrumentalizam o educando para o mercado de trabalho.

Podemos dizer também que a lógica da reestruturação do capital frente ao trabalho docente vem influenciando muito na organização dos trabalhadores. A precária condição salarial obriga o professor a ampliar sua jornada de trabalho. Assim o educador ou trabalha em espaços diferentes – o que não lhe permite ser orgânico daquela realidade – ou trabalha muitas horas – o que consome seu tempo e limita sua análise crítica da própria ação que realiza, bem como a participação nas demais atividades e espaços relacionados à sua carreira docente. Em nosso entendimento, esta situação configura-se como uma das causas da fragmentação da categoria docente²⁹. Nessa lógica, a imposição ao professor de ser um trabalhador polivalente que, pelo mesmo salário e nas mesmas condições de trabalho, acaba assumindo uma série de atividades não pertencentes a ele, além de tornar o trabalho docente um fardo, contribui “[...] para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante” (OLIVEIRA, 2009, p. 1132). Essa “perda de identidade profissional” acontece porque o educador não se reconhece mais enquanto um professor: um trabalhador da educação que, nas suas próprias relações de trabalho, teria como uma de suas principais tarefas históricas fazer a mediação entre o conhecimento historicamente construído e os educandos. Também contribui com a fragmentação dos docentes. Entretanto, está impedido de seu papel histórico.

Entendemos que a fragmentação do trabalho acaba sendo uma condição para a imobilização desses sujeitos professores. E esta imobilização somente interessa ao capital. A luta política organizada é um dos caminhos mais fecundo no processo de busca de condições adequadas de vida e de trabalho dignos. E é uma das armas da classe trabalhadora no enfrentamento ao capital. Nesse sentido, Antunes (1999, p. 42-44) destaca que a capacidade de organização da classe trabalhadora “perturbou seriamente o funcionamento do capitalismo,

²⁹ Ao utilizarmos a expressão *categoria docente*, estamos nos referindo ao grupo de trabalhadores professores que, na divisão social entre trabalho e capital, pertencem a classe daqueles que dispõe apenas da sua força de trabalho para sobreviver. Estes trabalhadores vendem sua capacidade vital e criativa, pois são desprovidos dos meios de produção e, dada a condição material que possuem, necessitam comercializar sua força de trabalho em troca de um salário. Compreendemos ainda que o professor, mesmo não produzindo diretamente mais-valia - mas estando diretamente ligado a esse processo-, faz parte da *classe-que-vive-do-trabalho*. Segundo Antunes (2009, p. 102), a *classe-que-vive-do-trabalho* compreende “a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo *central* os trabalhadores *produtivos* [...] Ela não se restringe, portanto, ao *trabalho manual direto*, mas incorpora a *totalidade do trabalho social*, a totalidade do *trabalho coletivo assalariado* [...] Mas a *classe-que-vive-do-trabalho* engloba também os trabalhadores *improdutivos*, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais-valia”.

constituindo-se num dos elementos causais da eclosão da crise dos anos 70 [...] solapavam pela base o domínio do capital e afloravam as possibilidades de uma hegemonia (ou uma contra hegemonia) oriunda do mundo do trabalho”.

Destacamos ainda a condição de alienação do trabalho docente. Apesar de ser um trabalho de natureza imaterial, não escapa ao processo de alienação, porque diz respeito à classe trabalhadora.

O trabalho docente desenvolvido na escola, apesar de não resultar num produto – na forma figurar como produto “físico” (propriedades físico-químicas, volume de massa corpórea) –, é uma atividade que tem uma finalidade. Podemos dizer que o “produto” do trabalho docente é o ensino, ou seja, o processo de elaboração, sistematização e socialização dos saberes com os educandos. E a objetivação deste produto se dá na preparação das aulas e também quando o professor ensina. Considerando ainda que, a partir das necessidades e premissas do capital, cabe à escola e ao professor (e este por muitas vezes o realiza) produzir a mercadoria força de trabalho subserviente ao processo de exploração do trabalho.

Entendemos que o trabalho se caracteriza na objetivação do produto e na apropriação deste, e é considerado alienado quando não pertence ao trabalhador que o produziu, mas àquele que compra sua força de trabalho. Dessa forma o trabalho se torna alienado, pois o produto, resultado do trabalho despendido pelo trabalhador, se torna estranho ao próprio trabalhador por não lhe pertencer.

O processo de alienação do trabalho do professor se inicia quando o professor estabelece uma relação estranhada com os próprios conhecimentos inerentes a sua atividade porque se constrói numa formação esvaziada, precária. Outra forma de alienação do trabalho docente se dá quando a autonomia é cerceada, ou seja, quando se retira do professor o controle do seu trabalho na elaboração das aulas, na seleção dos conteúdos e no processo de avaliação dos alunos. Como exemplo concreto, mencionamos os sistemas de ensino que vem aderindo aos programas educacionais como o do “Instituto Airton Senna”, no qual os educadores são obrigados a seguir um programa pronto, retirando-lhes toda a liberdade de cátedra – orientada por um projeto político pedagógico coletivo. Ele está assujeitado a um “ente” exterior que controla sua objetivação. Dessa forma, a condição do educador estar alienado de seu próprio produto (o ensino) também lhe recoloca na condição de classe trabalhadora, no seu impedimento de se instituir como sujeito do processo do trabalho, assim como de todos os trabalhadores na sociedade do capital. O processo do trabalho no qual o docente e os demais trabalhadores se realizam e efetivam, na mesma medida, pelas contradições geradas, é também a base concreta pela qual se pode criar elementos e

instrumentalizar os sujeitos da educação à emancipação social; e podem ser sujeitos da sua própria libertação.

São muitos os condicionantes e as formas de alienação do trabalho docente na especificidade do Brasil. Costa (2009, p. 78) faz ainda o seguinte alerta:

[...] chamamos a atenção para o fato de que o próprio sistema capitalista de produção empreende todo um esforço de produção da alienação no trabalhador, notadamente o professor, para, então, culpabilizá-lo por problemas que não decorrem do seu nível de qualificação, mas do fato de o governo brasileiro assumir acriticamente as diretrizes das agências internacionais para estabelecimento de políticas educacionais.

Podemos afirmar que o trabalho docente, sustentado na relação dialética entre seres humanos, num movimento de aprendizagem mútua, que lida com o conhecimento, com a arte e com a cultura historicamente produzidas; que no próprio processo de produzir a vida e na luta contra as negações do capital, por sua própria natureza, lhe corresponde como ato de potencialização da sua capacidade criativa e dessa forma, de auto-realização humana; sob o modo de produção capitalista, se torna a prisão do educador, o meio de sua mortificação. Segundo Souza (2009, p. 126), “esse é o resultado direto de uma política deliberada e consciente [...] da reestruturação produtiva na educação; as escolas se tornaram fábricas, campos de concentração, onde a liberdade e as luzes da razão, da cultura, da arte, do conhecimento dão lugar ao obscurantismo das ditaduras do governo e dos chefetes de plantão”.

No entanto não nos propomos neste estudo ingenuamente e fatalmente apenas descrever as condições do trabalho docente sob o capitalismo. Porque, corroborando com Freire (1992, p. 92), em sua obra *Pedagogia da Esperança*, a história também se realiza como *possibilidade* e não como *determinismo*. As relações sociais são processuais e históricas, e não determinadas e imutáveis. Mesmo estando o trabalhador docente condicionado pelas relações sociais capitalista, não está determinado por elas.

Ao descrever e analisar sobre o trabalho docente *denunciamos* suas condições concretas de exploração, alienação e precarização por entender que “ninguém supera a fraqueza sem reconhecê-la” (FREIRE, 2000, p. 47). Se almejamos uma formação escolar para a emancipação social e o trabalho docente como uma atividade libertadora e de auto-realização humana, como “exercício da decisão enquanto posição de sujeito” (FREIRE, 2000, p. 46) – necessitamos conhecer criticamente e denunciar essas relações opressoras. Da concepção que, “no mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para

mudar” (FREIRE, 2000, p. 79). E assim, ao mesmo tempo, buscando realizar o movimento de *anunciar* possíveis alternativas que provoquem mudanças naquilo que criticamos e denunciemos. Ainda em Freire (2000, p. 81), “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho”.

Não almejamos lançar uma receita sobre como “solucionar” a crise estrutural da educação e do trabalho docente – não teríamos tamanha arrogância por entender que esta é uma tarefa que exige uma transformação maior, que seria a transformação do próprio modo de produção vigente. Mas ao denunciar a condição desumanizadora do trabalho docente atualmente, não podemos deixar de anunciar a dimensão humanizadora que este possui para que possamos vislumbrar concretamente que relações de trabalho almejamos à classe trabalhadora de educadores para que, no espaço escolar, se possa possibilitar aos educandos criar elementos para sua emancipação, e não para perpetuar sua alienação. Sendo assim, nos questionamos: como se dá essa dimensão humanizadora do trabalho docente?

O trabalho docente compreende ser uma atividade de enfrentamento, pela luta que se objetiva pela humanização, de acordo com as relações de classe estabelecidas, quando, por meio delas, os educadores produzem também as condições da produção da vida no modo de produção capitalista. Dessa forma, ele se constitui como um princípio educativo porque o ser humano garante sua manutenção por meio de seu próprio trabalho, e não pela exploração do trabalho alheio.

O trabalho docente é também uma atividade criativa, na qual o trabalhador / educador projeta sua práxis político-pedagógica, bem como apreende conhecimentos, cria e recria novos saberes.

Na dialeticidade do trabalho docente, que tem por base a relação entre educador e educando, o trabalhador, ao mesmo tempo em que ensina, aprende; ao mesmo tempo em que modifica o meio de seu trabalho, é modificado por ele.

Podemos dizer também que o trabalho docente é atividade humanizadora quando tem em sua intencionalidade concretizar a condição ontológica do ser humano de *ser mais*. Pois o processo educativo que se concretiza entre os sujeitos da educação, a partir desta intencionalidade, vai exigindo o respeito mútuo e, a partir deste, a compreensão de que somos seres inacabados porque estamos num processo contínuo de aprendizagem. Exige ética, bom senso, humildade, tolerância, reflexão crítica dos processos realizados e a rejeição de qualquer forma de preconceito. Exige também curiosidade, alegria, esperança e comprometimento, entre outras coisas. Nessa relação, os sujeitos da educação encontram um espaço rico para

desenvolverem suas potencialidades humanas e ampliem sua sensibilidade frente ao mundo.

Compreendemos o fazer político-pedagógico do educador como trabalho docente³⁰. Como a atividade que, mesmo sob as relações de produção capitalistas, ainda possui uma dimensão humanizadora – como explicitamos acima. Cabe destacar que, baseados nessas premissas, acreditamos que o trabalho docente, como o trabalho efetivado pelo educador, nas condições adequadas, pode se constituir e se concretizar como *práxis emancipadora*. Mas o que compreende a *práxis emancipadora*? Sob nosso ponto de vista, a *práxis emancipadora* constitui-se como atividade revolucionária, crítico-prática, na luta travada pelos seres humanos na e para sua libertação contra as formas de opressão e desumanização que impedem sua realização. Em Kosik (2002, p. 222),

A *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A *práxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. A *práxis* é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente -, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade.

Partindo dessas considerações, é que justificamos a compreensão da *práxis* como atividade revolucionária, por entender que o ser humano tanto cria e compreende a realidade e, portanto, pode transformá-la. Sendo assim, uma atividade crítico-prática ao mesmo tempo, ou seja, teórico-prática, pois não é atividade prática contraposta à teoria, como apontou Kosik. É teórica, sem ser contemplação, porque guia a ação realizada; e prática porque é a ação guiada pela teoria (VÁZQUEZ, 2007). E ainda entendendo a *práxis* como emancipadora corroborando com o ponto de vista da emancipação como “uma grande conquista política a ser efetivada pela *práxis* humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social” (MOREIRA, 2008, p. 163).

Este estudo busca então conhecer os limites (dimensão desumanizadora frente à precarização da vida) e possibilidades (dimensão humanizadora e a consciência de que as relações são históricas e que o ser humano tanto é condicionado como também condiciona o

³⁰ Cabe destacar que o conceito de trabalho docente se refere ao professor como sujeito do mundo do trabalho, pertencente à classe trabalhadora e que desenvolve sua atividade somente porque vende sua força de trabalho sob as leis do capital. Ele está despossuído das condições da manutenção da vida e submetido à divisão social do trabalho, a qual lhe define sua posição no mercado, controlando sua vontade e necessidade. Em fim, o professor não é dono dos meios de produção, somente é proprietário de sua força de trabalho.

seu meio) do trabalho docente para vislumbrar e construir coletivamente as condições adequadas para que ele se efetive como práxis emancipadora. E já se organiza (este estudo), sob nossa intencionalidade e entendimento, como meio para criar uma – entre tantas – das condições necessárias à realização do trabalho docente como práxis emancipadora. Pois entendemos que uma das condições necessárias à práxis emancipadora é a intencionalidade política declarada e assumida pelo educador, a qual sustenta e orienta sua práxis. E esta intencionalidade exige uma escolha. Escolha que poderá se realizar de forma crítica e consciente quando o entendimento das relações sociais, de forma geral, não acontecer sob os véus impostos pelos interesses da classe que domina os meios de produção. Buscamos nesta pesquisa constituir um instrumento que possibilite tirar os véus que cegam nossa leitura do mundo.

Ao mencionar anteriormente elementos que sustentam a dimensão humanizadora do trabalho docente (atividade criadora e princípio educativo da vida, criativo, amplia a sensibilidade humana, entre outros), nos questionamos: é possível a realização deste no espaço escolar quando as relações sociais têm por base o modo de produção capitalista?

Essa é uma pergunta que viemos constantemente nos fazendo, e sabemos que a resposta é muito difícil de ser concretizada. No entanto nos arriscamos a dizer, provisoriamente – partindo do princípio de que a história e as relações sociais são processuais e permeadas por contradições e que para se chegar a uma transformação radical é imprescindível uma quantidade necessária de mudanças para que se rompam os limites do fenômeno em processo e este possa chegar a um novo estágio qualitativo –, que podemos tensionar, por dentro do próprio sistema educativo, a condição precarizada do trabalho docente, denunciando e problematizando esta condição, bem como buscando fortalecer um coletivo que, além de construir outra racionalidade frente aos processos educativos, concretize práticas coerentes que sustentem essa racionalidade.

Entendemos que essas possibilidades imperativas de tensionamento dos trabalhadores / educadores se constituem, entre outros movimentos, por meio da luta pela ampliação dos seus direitos sociais e condições dignas de trabalho, bem como pela defesa da escola pública laica, estatal e gratuita. A luta pela educação pública popular, e de qualidade, caminha lado a lado com a luta pelo fim da exploração e alienação do trabalho docente.

Estes são alguns apontamentos que realizamos sobre a questão do trabalho docente por entender que, na totalidade das relações sociais vigentes, tendo em vista o objetivo de superar o modo de produção capitalista, o trabalho docente possui um grande potencial de resistência e enfrentamento, tanto na relação com os sujeitos da educação – quando pode problematizar

as relações de exploração e plantar as sementes da inconformação e da desacomodação; quanto na organização e luta política enquanto *classe-que-vive-do-trabalho* (ANTUNES, 1999).

Para finalizar este tópico trazemos a fecunda reflexão de Souza (2009, p. 140).

Os professores podem romper com a paralisia e a impotência que tomam conta de parte da categoria ao perceberem que não estão caminhando sozinhos, ao terem plena consciência da necessidade de romper com o mundo do capital e construir um outro mundo socialista, quando se virem como parte de um movimento social mais amplo de redenção da humanidade, de passagem do reino da necessidade para o reino da liberdade; quando, no seu dia a dia, no fazer cotidiano dentro da escola, no processo de ensinar, sonham com o futuro e sabem onde querem chegar.

A utopia de uma sociedade que rompa com a destruição, precarização, desumanização e exploração da vida humana e da natureza; e se balize em relações de alegria, respeito à condição humana de *ser mais* e realização plena (material e espiritual) de todos; move-nos na realização deste estudo. Acreditamos que plantar e/ou reacender a esperança de uma vida digna nos trabalhadores/educadores é possível. Pois o trabalho docente mostra-se como uma atividade política que encontra na realidade social infinitas possibilidades históricas potencializadoras de mudanças e transformações, por meio de lutas acirradas, nas relações sociais.

4 AS CONTRADIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE CIDREIRA

[...] precisamos sempre situar o trabalho docente em suas condições materiais e muito especialmente em sua história (APPLE, 1995, p. 185).

[...] o processo de constituição do trabalho e do trabalhador é histórico e dinâmico, e “aquilo que eles são coincide com a sua produção, com o que produzem e também com o como produzem” (KUENZER, 2009, p. 29).

Iniciamos nossa análise partindo das considerações de Apple e Kuenzer: o trabalho docente vivifica um processo humano concreto e histórico e que se realiza condicionado pelas formas nas quais produzimos e reproduzimos materialmente nossa existência. Entender os processos e relações que constituem e orientam o trabalho do professor implica compreendê-lo inscrito no mundo do trabalho, objetivado sob as relações de produção capitalistas.

Apesar de, ao longo desse estudo, realizarmos o esforço de entender³¹ as relações de produção nesse momento histórico e como estas atravessam e condicionam as relações de trabalho, bem como as educacionais – e nisso a função social da escola e o trabalho do professor como um elemento fundante nesse movimento –, reafirmamos este posicionamento por entender que, mesmo sendo o prioritário da pesquisa apreender as contradições que dão movimento ao trabalho do professor na Rede Municipal de Cidreira, o trabalho docente, ainda nessa cidade, não foge aos imperativos do modo de produção vigente. O trabalho do professor se dá sob uma base concreta, que é a realidade. E constitui-se como a síntese dos processos de reprodução dos imperativos do sistema social metabólico do capital, bem como dos processos de resistência e luta em favor da classe trabalhadora; da relação dialética entre as bases materiais de produção e a concepção de mundo e de trabalho existentes. E negar esse movimento dialético entre o particular e o geral é negar a condição de totalidade como

³¹ Como segue no terceiro capítulo desta dissertação.

inerente ao movimento do real e, ainda, como uma categoria metodológica fundamental no que concerne entender a realidade para além da sua aparência e transformá-la. Kuenzer, com quem corroboramos, aponta sobre a totalidade que

Esta categoria 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, dos fenômenos para a essência e vice-versa, da totalidade para as contradições entre as partes (equilíbrio, harmonia/desarmonia, desarmonia) onde os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atingindo níveis crescentes de concreticidade (KUENZER, 2008, p. 64).

O processo de reestruturação produtiva do capital, sob a égide do neoliberalismo e da acumulação flexível, impôs um processo de reestruturação das relações educacionais no Brasil que, desde a década de 1990, vem influenciando e constituindo um novo cenário frente às propostas de formação e as condições de trabalho dos professores por meio de uma série de reformas³² que trouxeram uma nova regulação das políticas educacionais. Essas novas regulações, que influem diretamente na organização da escola pública, tanto em sua estrutura quanto na gestão, bem como nas relações de trabalho dos sujeitos da educação, baseadas nos critérios de “produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas, as orientações para o campo pedagógico” (OLIVEIRA, 2009, p. 1130),

são marcadas pela padronização de processos administrativos e pedagógicos, os quais possibilitam baixar custos e redefinir gastos, sem, contudo, abrir mão do controle central das políticas. O modelo de gestão escolar adotado combina formas de planejamento e controle central na formulação de políticas com a descentralização administrativa na execução das mesmas. A flexibilidade presente nesse modelo é colocada em prática mediante a descentralização administrativa que representa a transferência de obrigações dos órgãos centrais à escola e à municipalização do Ensino Fundamental. A descentralização financeira que permite à escola maior flexibilidade na gestão e captação de recursos externos e a descentralização pedagógica –

³² Como exemplos que evidenciam essas reformas (OLIVEIRA, 2009b, p. 210): “a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma situando 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 Valorização do Magistério – FUNDEF, por meio da Lei nº 9394/96; a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que pressupõem a participação da comunidade”, entre outros.

elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico pelo estabelecimento de ensino – são dimensões indispensáveis desse modelo (KUENZER, 2009b, p. 211).

Nesse sentido, a flexibilização das relações educacionais e das relações de trabalho do professor é uma prática muito perversa. Apesar da falsa aparência de descentralização e democratização das relações – porque transferem algumas tarefas de caráter pedagógico e financeiro –, o poder de decisão e o controle permanecem centralizados. O que se descentraliza é a execução das políticas. E nesse processo de ampliação da educação pública a partir da década de 1990, a transferência de obrigações àqueles que estão na “ponta” do processo (os municípios, as escolas e os professores, frente à totalidade do Estado) tem sobrecarregado em grande medida os trabalhadores docentes, tendo como consequência a maior responsabilização dos professores. Denominamos como um processo perverso porque se ampliam os desafios, as responsabilidades, a necessidade de outros conhecimentos, entre outras coisas; no entanto não se criam as condições materiais necessárias a esta nova gestão e organização do trabalho do professor.

É em meio às relações de flexibilização, intensificação e precarização do trabalho e da educação pública que se movimenta o trabalho do professor atualmente. Não de forma linear e passiva, como mera reprodução, como algo fatalmente dado. Mas, como um processo permeado pela contradição³³, resultante das sínteses entre opressões e lutas, resistências e concessões, reificação e emancipação. Cabe destacar que, partindo da particularidade do espaço de Cidreira, impelidos em estudar as contradições que atravessam e condicionam o trabalho do professor e as relações que estabelece com os demais fenômenos e a totalidade, nos desafiamos não em elencar e opor formal e mecanicamente as contradições inerentes ao trabalho docente, mas em, partindo delas, entender o movimento do real para então criar

³³ Entendemos a contradição como uma categoria fundante no processo de compreensão da realidade. Pois sustenta a condição de movimento e processualidade inerentes aos processos históricos. Sob o materialismo histórico-dialético compreende-se que os aspectos e as tendências contrários são próprios de todas as coisas e fenômenos da realidade. E estes, correlacionados, num movimento de interação, constituem a contradição dialética, ou seja, a unidade e a “luta” dos contrários. A contradição, enquanto a síntese da interação dos elementos contrários que constituem os processos históricos representa a “fonte do desenvolvimento da força motora, que faz avançar e condiciona sua passagem de um estágio do desenvolvimento ao outro” (CHEPTULIN, 1982, p. 286). Nesse sentido, corroborando com Kuenzer, “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 [...] assim, o pensamento deverá mover-se durante o transcurso da investigação, entre os pólos dialeticamente relacionados, buscando compreender onde e como se incluem/excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade [...] 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” (KUENZER, 2008, p. 65).

condições concretas de superação das formas que oprimem e desumanizam o trabalho e precarizam a formação de discentes.

4.1 O PROCESSO DE INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR

Eu quando trabalhava vinte horas era melhor do que eu sou agora (Professor/a T).

Remetemos a epígrafe deste tópico à fala de um dos sujeitos da pesquisa quando questionado sobre sua carga horária de trabalho. Este(a) professor(a) atualmente trabalha quarenta horas semanais, em escolas diferentes, com alunos em momentos de desenvolvimento bastante distintos. Em sua entrevista expressava, além dos limites vividos no espaço escolar enquanto educador(a), sobre a demanda de trabalho acumulada na escola e também para além desta. Pois como trabalha com alfabetização e com a educação infantil, uma organização prévia da sua prática docente (planejamentos, estudos, análise das produções dos educandos etc.) é condição essencial ao trabalho de educadora, e que infelizmente não dispõe do tempo necessário à realização destas atividades dentro das suas quarenta horas semanais. Nesse sentido, seu trabalho se estende para o seu tempo livre. Tempo que dispõe para satisfazer suas demais necessidades enquanto ser humano, inclusive ao convívio com seus filhos (crianças de quatro e seis anos) e família. Ao mencionar os efeitos que a sobrecarga do trabalho de professor impõe a sua existência, mencionou que no período em que trabalhava vinte horas semanais *era muito melhor do que é hoje*.

Este relato materializa uma condição que desde as reformas educacionais na década de 1990 vem interpelando os professores de forma direta: a intensificação do seu processo de trabalho. Mas ao que se atribui esse processo de intensificação do trabalho docente? Segundo Apple:

A intensificação ‘representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados’. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter 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 (APPLE, 1995, p. 39).

Essa *ampliação* da função social do trabalho do professor, uma ampliação *para menos* como refere Algebaile (2009), que tem implicado desde a degradação dos direitos dos trabalhadores até a mais intensa absorção das energias e forças dos professores em seu processo de trabalho, imprime uma contraditória condição vivida pelos educadores atualmente. Associado às diversas horas trabalhadas devido aos baixos salários, se amplia as

exigências aos trabalhadores na sua atividade de trabalho. Esta ampliação de exigências, no entanto, não está associada a um processo de formação necessário a estes novos desafios. O que não isenta os trabalhadores da necessidade de conhecer e desenvolver novos elementos para sobreviver às relações a que estão imersos. Contraditoriamente o professor busca criar as condições para sua sobrevivência a estas novas demandas a ele impostas (tanto de formação como de ampliação de salário por meio de uma extenuante jornada de trabalho), expressando um ímpeto de esperança e de resistência em busca de uma existência forjada de sentido. Porém, implicando a subsunção de sua vitalidade ao capital. Nesse sentido, trazemos a fala de uma professora que, trabalhando sessenta horas, expõe os efeitos do *intenso* processo de trabalho à sua vida.

[...] das sessenta horas que eu trabalho eu tenho uma noite de planejamento. Então é só um turno que eu não estou na escola. E aí não estou na escola, mas é o dia que eu tenho aula presencial na faculdade, que aí tu já aproveita pra fazer uma outra coisa que diretamente está ligada ao teu trabalho. Então é até uma coisa desumana. Porque eu acabo deixando um monte de outras coisas de lado em função do trabalho. Te digo assim: amo o que eu faço. Porque eu vivo aqui dentro [da escola]. Mas eu tenho a consciência que muitas vezes eu deixo a minha família, o meu marido, em segundo plano por causa do trabalho (Professor/a Z).

Observamos que a intensificação do trabalho docente resulta, além da ampliação da jornada de trabalho, no aumento de responsabilidades inerentes à função de professor. Nesse sentido

a intensificação do trabalho docente é entendida como o fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho, indo além das tarefas instrucionais e pedagógicas, para abarcar as questões de administração e gestão da escola e o desenvolvimento de atividades de formação que lhes proporcionem rever habilidades e competências necessárias para educar as novas gerações de acordo com as demandas do mercado (GARCIA; ANADON, 2009, p. 71).

Podemos dizer que o processo de intensificação do trabalho implica em uma dilatação do que se compreende pela atividade docente. Uma contraditória dilatação. Pois se ampliam as responsabilidades e tarefas a serem cumpridas pelos professores no espaço escolar – porque além das atividades relativas à sala de aula, ao professor tem competido a função de participar da organização da escola em suas questões político-pedagógicas, de buscar soluções às limitações de existência dos educandos porque implicam diretamente no desenvolvimento do seu trabalho, entre outras coisas. Mas não se criam as condições materiais para que o

professor possa realmente se envolver e participar de todos esses processos. Questionamos-nos: não cabe ao professor participar da organização da escola como um todo? Compreendemos que sim, até mesmo para lutar contra o processo de divisão social do trabalho no interior do espaço escolar, onde ainda existem aqueles que organizam e aqueles que executam o trabalho, dicotomicamente. Novamente nos questionamos: de que forma o professor que trabalha sessenta horas, em espaços diferentes, que muitas vezes com dificuldade e sofrimento tenta sobreviver ao desgaste físico e espiritual dessa demanda de trabalho, vai conseguir organicamente se envolver com esses processos que vão além do tempo de sala de aula?

Entendemos que ao processo de intensificação do trabalho docente o processo de flexibilização das relações de trabalho é uma condição essencial. Pois esta contraditória dilatação está impelida pela flexibilização: flexibilização que amplia as responsabilidades do professor, que lhe atribui uma sobrecarga de trabalho, que relativiza seus direitos de trabalhador; mas que não flexibiliza sua condição de assalariado que necessita vender sua força de trabalho para manter sua existência ou sua condição de classe. Por isso precisamos ter o cuidado de não confundir a flexibilização imposta pelas reformas educacionais, que são oriundas do próprio processo de reestruturação produtiva do capital, como um elemento de abertura, participação, democratização das relações. Esta flexibilidade atribuída ao trabalho do professor quando chamado a participar de todas as esferas da escola representa uma desregulamentação do seu processo de trabalho, que possibilita sua intensificação ao atribuir, como estratégia mais sutil e menos visível de exploração, novas funções e responsabilidades em seu trabalho. Nesse sentido, frente a estes imperativos, apontamos o “perfil” de professor exigido em âmbito internacional, prescrito por Delors.

Tendo assim perdido, em grande parte, a preeminência que tinham na educação, os professores e a escola encontram-se confrontados com novas tarefas: fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornece-lhes as chaves de uma compreensão verdadeira da sociedade da informação. Os problemas da sociedade envolvente, por outro lado, não podem mais ser deixados à porta da escola: pobreza, fome, violência, droga entram com os alunos nos estabelecimentos de ensino, quando até há pouco tempo ainda ficavam de fora com as crianças não escolarizadas. Espera-se que os professores sejam capazes, não só de enfrentar estes problemas e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais desde o desenvolvimento da tolerância ao controle da natalidade, mas também obtenham sucesso em áreas que os pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes (DELORS, 2006, p. 154).

Esta passagem de Delors representa a missão quase messiânica, a favor da acumulação

capitalista, imposta ao professor enquanto um educador. Pois, além de possibilitar aos alunos as “chaves de compreensão” para a “sociedade da informação”, deve dar conta de questões sociais como a pobreza, drogas, violência, desenvolvendo nos educandos a “tolerância” frente a sua condição de desumanização e, ainda, suprindo necessidades em que falharam os pais, o poder público etc. Despeja-se no professor a responsabilidade de resolver todos os elementos relacionados aos limites e fracassos da formação educativa escolar, como se dependesse de sua “boa *performance*” a superação dessas contradições que atravessam a vida dos educandos e o trabalho docente. Podemos observar esse processo de intensificação do trabalho docente na RMC a partir da fala do sujeito *Professor/a Z*.

Como esgotou os recursos de a gente estar mandando [os alunos] pro CAE, alguns casos a gente estava tentando mandar direto via assistência social, para que os pais fossem nos PSFs e depois fossem na assistência social. Como casos de óculos, de alunos que a gente sabe que têm problemas de visão e que estão sem óculos, casos de alimentação, de cesta básica. Fomos pra lá [na assistência social], mas também não resolve. Nós mesmos enquanto escola, esse ano, fizemos duas ou três cestas básicas montadas com doações dos professores pra distribuir pra algumas famílias que a gente sabe que estão passando necessidades [...] Família: os pais chegam pra gente na maioria das vezes e dizem: eu não sei o que eu vou fazer com o meu filho. Fora todos os outros casos absurdos que a gente às vezes tem de noite. De o próprio promotor mandar pra escola porque são alunos menores, mas são delinquentes. A gente tinha dois ofícios do promotor, e tínhamos que aceitar [os alunos] porque eram menores. Hoje onde é que eles estão depois que aterrorizaram as turmas com indisciplina, com brincadeiras, atrapalhando aqueles que realmente queriam? Hoje estão os dois presos porque assaltaram a mão armada e baixaram na FASE. Então é uma situação em que a gente é colocada assim, todos os dias à prova, tendo que enfrentar desafios que às vezes não são da escola, porque a escola sozinha não vai dar conta de tudo isso (Professor/Z).

A fala do/a *Professor/a Z* expressa a imposição de uma dinâmica de trabalho em que o professor e a escola são chamados a dar conta das mazelas históricas da sociedade. Explicita que os ditames colocados por organismos internacionais frente ao papel social que cumpre o trabalho do professor transcenderam as páginas dos livros, pois a condição de assumir a responsabilidade de pais, pastores, governantes, já não lhes é estranha – em alguns casos já está naturalizado. Observa-se também que esta contradição entre a ampliação da função da escola e do professor frente à falta de estrutura e condições materiais para lidar com essas relações, desperta um sentimento de angústia e de sofrimento aos educadores que, colocados à prova, não dão conta de resolverem sozinhos dilemas históricos que perpassam por diversas esferas da sociedade.

Podemos dizer que o processo de intensificação do trabalho docente, por meio da

dilatação das responsabilidades do professor, da flexibilização das suas relações de trabalho e da tentativa de naturalizar a função social do professor à de um *super herói*, cria as condições para a intensificação da própria subjetividade dos sujeitos que vivem esse processo.

Entendemos que “a subjetividade produz-se dentro de processos históricos e não pode ser, portanto, entendida como algo naturalmente emanado dos sujeitos (supra-históricos). A subjetividade que se materializa nas decisões históricas é ela própria um produto histórico-social” (KUENZER, 2008, p. 30). Nesse sentido, em meio a um movimento de intensificação das relações de trabalho, impelido pelo capital em busca de ampliação de riqueza, as próprias emoções das professoras e professores são submetidas a um processo de exploração que busca legitimar o movimento de subsunção do trabalho. A este movimento, Garcia e Anadon denominam *autointensificação*. A autointensificação refere-se

[...] à exploração, pelos discursos e pelas propostas educacionais oficiais, das autoimagens e dos sentimentos de profissionalismo das professoras. Isso acontece tanto pela iniciação a sentimentos de autorresponsabilização das professoras pelo fracasso da escola pública como pelo estímulo ao engajamento em mecanismos de profissionalização e ao exercício de uma conduta profissional baseada em uma ética salvacionista e missionária (GARCIA; ANADON, 2009, p. 75).

Torna-se necessário discutir sobre a questão da autointensificação visto que, nos diálogos realizados com os professores da Rede Municipal de Cidreira, frente às condições concretas dos processos educacionais neste espaço, as manifestações que expressavam o sentimento de culpabilização dos professores ou de um poder salvacionista frente aos problemas existentes, foram anunciadas freqüentemente. E, ainda, porque, como apontam as autoras (GARCIA; ANADON, 2009), o consentimento voluntário dos professores no seu processo de trabalho é uma base necessária à intensificação do trabalho docente. Nesse sentido, precisa ser percebido para ser argüido.

Eu ainda acho que o professor lá na sala de aula é quem pode. Ele é que pode conquistar o aluno e fazer com que ele descubra as possibilidades. Ele consegue se ele quiser, se ele se dispuser: eu vou fazer a diferença na minha turma. Ele tem que estar apaixonado pelo o que ele faz, em primeiro lugar pra passar pro aluno essa coisa do querer mudar (Professor/a Y).

Trabalhando sessenta horas tu não consegues ser cem por cento em nenhuma das áreas. Tu acabas te dividindo, e tu acabas te sobrecarregando. A gente acaba se cobrando porque eu quero fazer o melhor e infelizmente tu acabas falhando. Em um dos lados tu acabas falhando porque tu não consegues dar conta de tudo. Acaba te desgastando bastante física e emocionalmente (Professor/a W).

Os posicionamentos dos sujeitos da pesquisa, além de explicitarem a condição de autointensificação docente, apontam dimensões em embate. Na primeira fala, ao mesmo tempo em que expressa o otimismo da mudança, atribui essa função exclusivamente ao professor. Será que depende apenas do professor, em sua sala de aula, com seu querer e sua disposição, a mudança de condição da formação possibilitada ou do aluno? Entendemos que o professor representa um elemento fundante num processo de mudanças – e quiçá transformações – nas relações educacionais. Mas direcionar a função da luta apenas ao professor é negar que vivemos numa totalidade dinâmica e processual, atravessada por relações das mais diversas ordens (econômicas, políticas, culturais, educacionais, religiosas etc.). E que as lutas pelo fim das opressões se dão em todas as esferas da vida, por diversos sujeitos. Na segunda fala o/a professor/a entrevistado remete a si a culpa por não conseguir ser “cem por cento” em seu trabalho. Apesar de não mencionar diretamente as “falhas” que atravessam seu trabalho, assume a responsabilidade dos limites impostos à sua prática, reconhecendo essa autorresponsabilização como a causa do seu desgaste físico e mental. No entanto, entendemos que a análise realizada de si pelo sujeito *Professor/a W* vai ao encontro da lógica da exploração de sua própria subjetividade, pois nesse processo não considera sua condição de classe, de pertencente à classe trabalhadora, que tendo que vender sua força de trabalho, se expõe a uma extenuante jornada de sessenta horas semanais. E que não existe a culpa de si, mas uma condição concreta que a inviabiliza desenvolver um trabalho digno e que precisa ser combatida: a exploração que a arrebatava.

Entendemos que a intensificação do trabalho atualmente expressa uma estratégia de exploração³⁴ da força de trabalho sob os imperativos do capital. Nesse sentido, um elemento que tem se apresentado como essencial no processo de intensificação do trabalho docente é a ampliação da jornada de trabalho. Por uma série de causas.

Estender a jornada de trabalho do professor implica um acúmulo de atividades para este, seu desgaste emocional, a falta de tempo para se envolver organicamente com o seu trabalho, de tempo livre para lazeres, o sentimento de fracasso frente à constatação de não conseguir

³⁴ Cabe destacar que o sentido que atribuímos ao conceito de exploração é aquele que materializa a extração abusiva de outrem, violando seus direitos básicos de existência. Quando nos referimos à exploração do trabalho sob o modo de produção capitalista, estamos falando da apropriação abusiva e arbitrária da força e do produto do trabalho – pois o trabalhador trabalha muitas horas, sob condições precárias, não recebendo o valor equivalente ao que trabalhou e/ou produziu porque o empregador se apropria deste excedente não pago, num processo legitimado por Lei – que tem em vista a ampliação da riqueza ao capital. A materialização da exploração do trabalhador se cria por uma série de estratégias, como a intensificação, autointensificação, flexibilização, precarização entre outros. O efeito desse movimento é a acumulação de riqueza pelo capital e a degradação da vida daqueles oriundos da classe trabalhadora, pautada em sua miséria, violências, injustiças, privações etc.

dar conta das demandas de sua vida entre outras coisas. Mas por que acabam os professores trabalhando tantas horas? Vejamos, inicialmente, a fala de professores/as da RMC a respeito de sua jornada de trabalho (ambos/as trabalhando sessenta horas).

A gente trabalha sessenta horas por causa do salário. Eu sinceramente não acredito que ninguém trabalhe sessenta horas porque gosta de passar sessenta horas dentro de uma escola. A gente trabalha sessenta horas porque é a maneira que tu tem de ganhar um pouco mais (Professor/a Z).

Optei primeiro pela questão financeira. A gente tem planos lá em casa e com o salário que a gente ganha não dá (Professor/a Y).

Um dos motivos pelo qual eu assumi as sessenta horas foi, primeiramente pra correr o estágio probatório. Depois novamente pela questão financeira, porque tu acabas não tendo como suprir todas as tuas necessidades com aquele salário. Tu começa a ter outras prioridades e com aquela carga horária de quarenta horas tu não vai conseguir suprir aquelas necessidades. E aí um dos motivos foi esse, a questão financeira (Professor/a W).

Podemos apontar, partindo desses relatos, que uma das causas que leva os professores a submeterem-se a uma extenuante jornada de trabalho é a questão material de sua existência. Pois o salário que recebem pela venda da sua força de trabalho não dá conta de suprir suas necessidades básicas de existência, obrigando-os a se exporem a um processo intenso de exploração por buscarem outras condições de vida. Movimento que consideramos desumanizante, pois a busca por sua efetivação enquanto “gente” implica na própria *desefetivação* (MARX, 2004) do trabalhador.

Por meio dos questionários realizados com os professores da RMC e da sistematização realizada a partir das informações coletadas, observamos que a intensificação da jornada de trabalho dos seus educadores não é uma exceção, mas a condição da maior parte dos trabalhadores, como se apresenta abaixo nos gráficos:

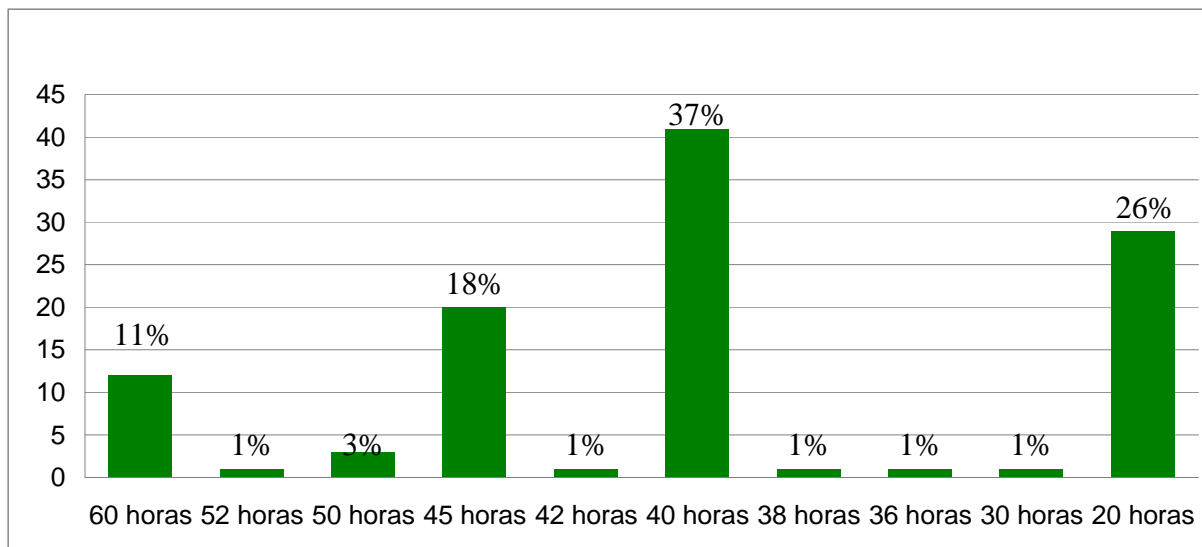


Gráfico 1 – Carga horária total dos(as) professores(as) da RMC

Fonte: Questionário realizado com os(as) professores(as) da RMC.

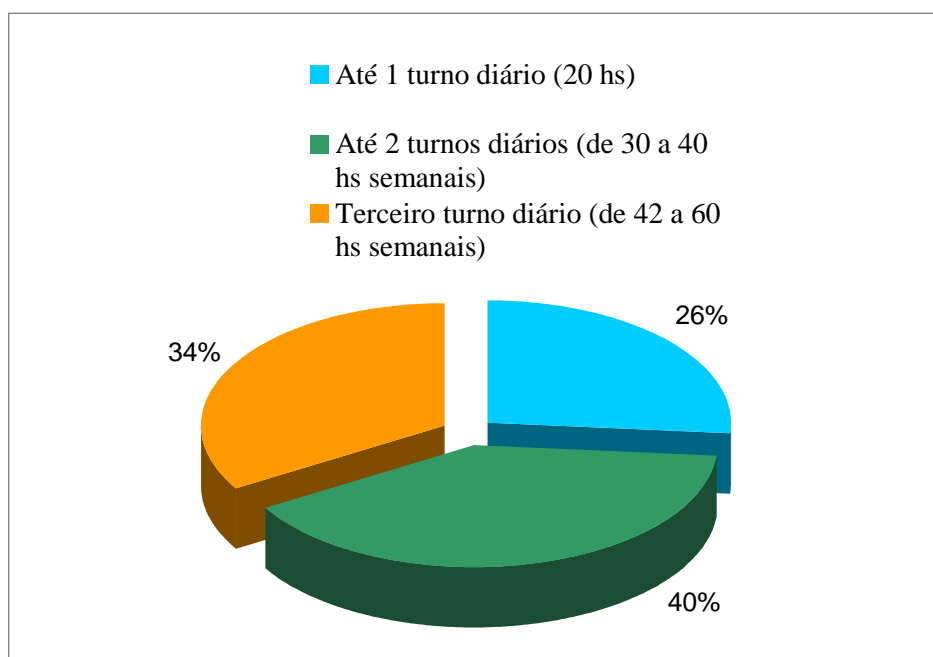


Gráfico 2 – Apresentação percentual da Jornada de trabalho total dos(as) professores(as) da RMC

Fonte: Questionário realizado com os(as) professores(as) da RMC.

O primeiro gráfico nos aponta as diferentes jornadas realizadas pelos professores da RMC, variando desde vinte horas semanais até sessenta. Podemos observar que a maior parte dos professores da Rede trabalha quarenta horas semanais. Já no segundo gráfico podemos ter uma dimensão mais concreta do que as horas de trabalho representam em turnos diários no dia a dia dos educadores.

O processo de intensificação da jornada e do trabalho do professor fica evidente a partir destas informações. É fato que 74% dos professores da RMC trabalham dois turnos ou mais por dia (ou final de semana), o que representa a materialização de uma exaustiva condição de trabalho e vida. Apontamos ainda que a quantidade de professores que atravessam o terceiro turno na sua jornada diária de trabalho (ou final de semana) porque trabalham de 42 a 60 horas semanais (34%) é superior a quantidade de professores que, enquanto docentes, trabalham um turno diário, somando um total de 20 horas semanais (26%). Ou seja: quase 35% dos professores da RMC estão trabalhando mais de dois turnos diários na semana. Não contabilizando nesses índices as horas em que o professor desenvolve atividades relativas à docência, fora da sua jornada oficial de trabalho, e que não são remuneradas. Como aponta *Professor/a Z*,

Muito me admira é que tem colegas que trabalham sessenta horas em sala de aula. Eu acho uma coisa de outro mundo porque a gente sabe que o trabalho do professor não é só dentro da sala de aula. Porque quantas folhas de chamada terá, quantos trabalhos vai ter pra corrigir semanalmente, quanta aula pra preparar? (Professor/a Z).

Estas condições concretas em que vivem os trabalhadores/professores traduzem a precária condição salarial àqueles que desenvolvem seu trabalho no espaço da escola pública. Que os leva a trabalhar muitas horas, expondo o professor a um processo de existência degradante, abdicando de viver outras relações constitutivas da vida, conduzidos pela necessidade da sobrevivência. As falas dos/as professores/as imprimem essa condição:

Evidente que com sessenta horas eu vou ter muito mais falhas. Tu tentas te doar, te dedicar, mas tu vai ter falhas. Não dá. Fora o remorso de quando às vezes tu chegas em casa e vê os filhos depois que dormem. A prioridade é teus filhos, tu estas fazendo isso por eles, mas tu não está acompanhando eles (Professor/a X).

É cansativo. Porque tu vives dentro da escola. Tu vives pra escola. O estar na escola é bom, o problema é o cansaço. Tem dias assim que sabe, eu tenho que [pensar] meu Deus, me ajuda, porque é difícil. Tu queres sentar, tu queres relaxar porque o dia foi difícil, e tu tens toda a noite ainda, e todos os dias (Professor/a Y).

A vida particular acaba ficando bem prejudicada. Porque tu acabas não tendo tempo nem cabeça, emocionalmente desgastada, fisicamente, tu estas tão cansada que no final de semana tu não tem nem ânimo pra fazer outras coisas (Professor/a W).

Cabe destacar que na particularidade de Cidreira existe um elemento, associado ao fato

dos professores terem longas jornadas de trabalho, que contribui com o processo de intensificação de seu trabalho, como podemos notar nos gráficos que seguem:

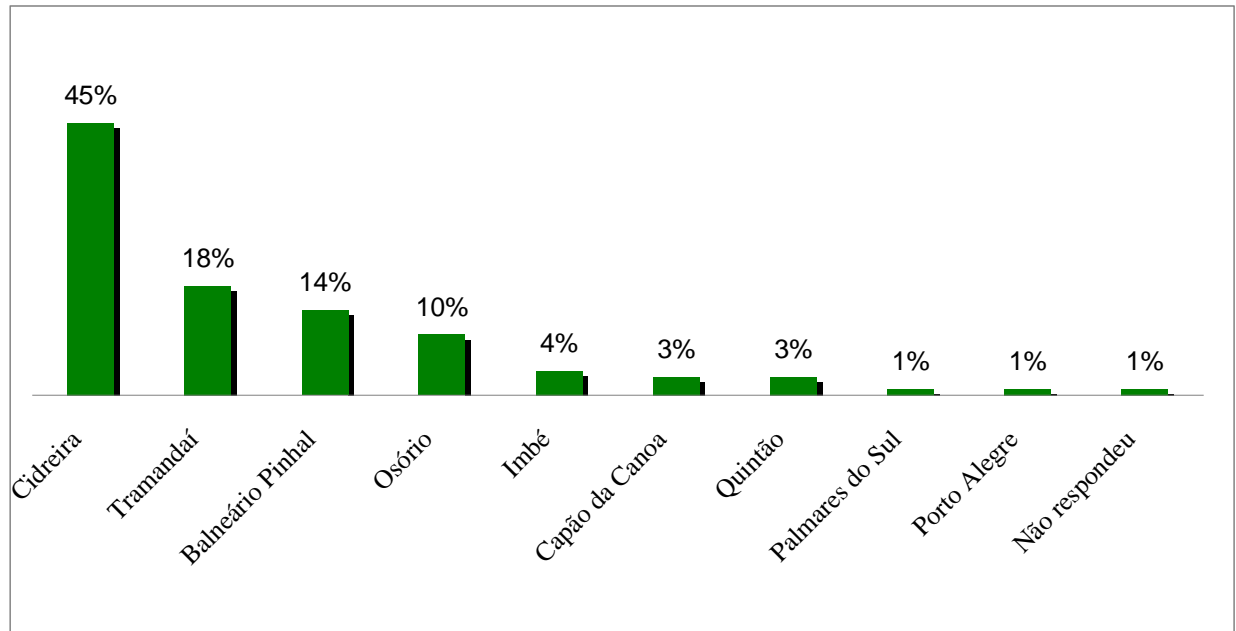


Gráfico 3 – Residências – cidades – dos(as) professores(as) que trabalham na RMC

Fonte: Questionário realizado com os(as) professores(as) da RMC.

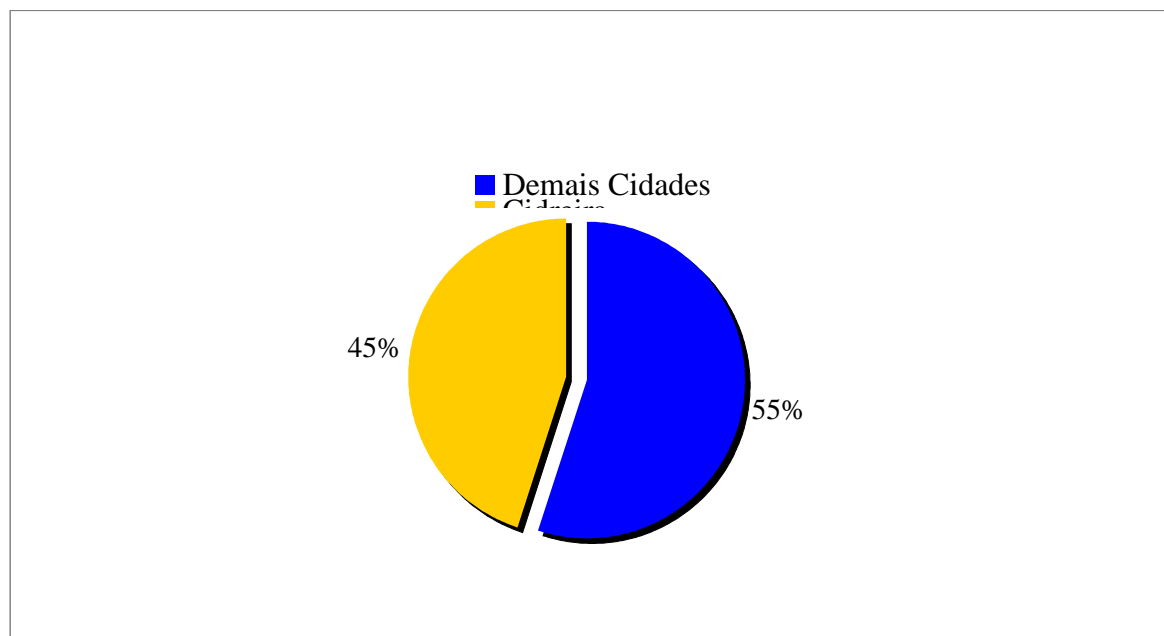


Gráfico 4 – Percentual comparativo das residências dos(as) professores(as) da RMC

Fonte: Questionário realizado com os(as) professores(as) da RMC.

O grupo de professores que trabalha na RMC constitui-se de trabalhadores de diversas

cidades do litoral e da capital como podemos ver no primeiro gráfico. E este é um elemento a ser analisado quando se pretende entender as relações educacionais num determinado espaço: considerar quem são os seus sujeitos. No caso da RMC, os trabalhadores/professores são, na maioria, *professores viajantes*, pois se deslocam de diversas cidades vizinhas para trabalharem em Cidreira. Segundo as informações fornecidas pelos professores da Rede, 55% não residem na cidade. Questionamo-nos: por que esta condição poderia ser uma propriedade contribuinte no processo de intensificação do trabalho docente?

Entendemos que a condição de professor viajante implica na intensificação do trabalho do professor, primeiramente, pela necessidade básica que é o deslocamento de suas cidades de origem para a cidade de Cidreira. Além do desgaste da viagem e o difícil acesso de algumas escolas, entra em questão o custo da viagem – tendo em vista que o município não paga nenhum tipo de auxílio transporte e esse valor é amortizado do seu salário – e a escalada de pressões, expectativas e culpas geradas nos professores por muitas vezes não poderem participar de atividades propostas pela escola ou pelo município, ou porque vão perder seu ônibus, ou sua carona, ou porque tem que viajar novamente para chegar a seu outro trabalho. Em sua fala, o/a *Professor/a W* caracteriza essa realidade:

A maioria dos professores é de outros municípios. E trazendo as reuniões para fora do turno elas [as professoras] participam naquela pressão: ai eu vou perder o meu ônibus, ai eu vou perder a minha carona, ai eu não consigo, ai eu não vou vir. Até um passeio com os alunos fora é bem complicado (Professor/a W).

Cabe destacar que a partir das informações dos questionários, foi possível constatar que a maioria dos professores que não residem em Cidreira trabalham ainda mais de um turno (ou dois) em outras redes e/ou em outras cidades. Há casos de professores que residem em uma cidade e trabalham em outras duas diferentes. Nesse sentido, além da ampliação das atribuições do professor e da jornada de trabalho, há o desgaste físico, emocional e financeiro vivido pelos professores da Rede em função das viagens diárias.

Outro processo que precisa ser considerado sobre os professores da RMC e que contribui para ampliar a intensificação do trabalho é o fato de uma considerável proporção de professores trabalharem, ainda, em outras atividades que não a docência. Vejamos os gráficos:

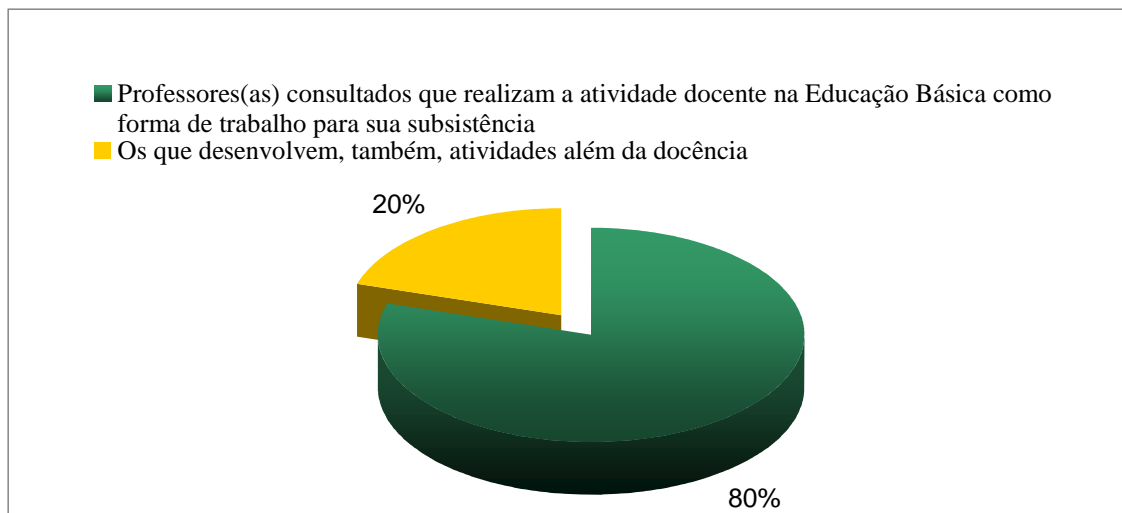


Gráfico 5 – Atividades paralelas desenvolvidas pelos(as) professores(as) da RMC

Fonte: Questionário realizado com os(as) professores(as) da RMC.

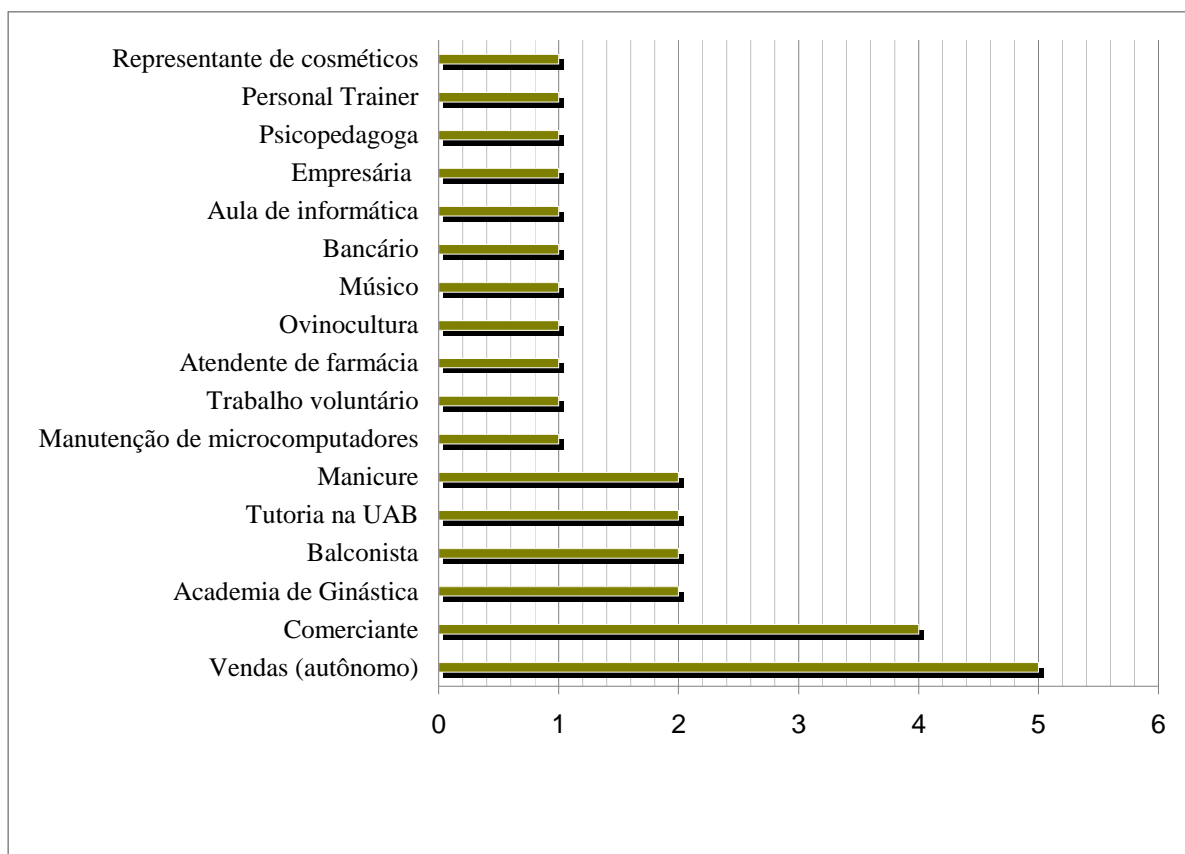


Gráfico 6 – Discriminação das atividades paralelas realizadas pelos(as) professores(as) da RMC

Fonte: Questionário realizado com os(as) professores(as) da RMC.

A partir das informações fornecidas pelos professores, dos 110 que responderam o questionário, 28 apontaram estar trabalhando, além da docência na Educação Básica, em outras atividades. Como evidencia o gráfico cinco, 20% dos professores da RMC realizam outros tipos de trabalhos. No gráfico seis, podemos perceber que as atividades de trabalho, que não a docência, são bem variadas.

A intensificação nesse processo talvez se apresente como uma estratégia mais sutil, pois pode, em sua aparência, representar que a busca por outras formas de trabalho está relacionada à escolha individual dos professores em viver diferentes relações, em encontro de satisfação pessoal. Em alguns casos talvez até o seja. No entanto, esse processo não se esvazia da condição de exploração imposta ao trabalhador. Devido à precarização do seu salário e de vida, precisa buscar outras formas de garantir sua sobrevivência. Ao se submeter a empregos paralelos, concomitantemente às demandas e responsabilidades de professor, somam-se outras atividades de trabalho que talvez exijam tanto quanto a atividade de professor e sob condições de trabalho e salários mais precarizados ainda.

Podemos dizer também que exploração e intensificação se interpenetram nas relações de trabalho. Em tempo difíceis, de hostilidade ao trabalhador, as estratégias do capital, de forte caráter destrutivo, têm produzido uma dinâmica de desregulamentação, intensificação e precarização do trabalho para sustentar e legitimar a acumulação capitalista. Da qual não está isento o trabalho do professor. Está dentro desta dinâmica, num processo dialético, de relações históricas que são construídas e reconstruídas, numa sociedade que é de classes, sob a contínua disputa de projetos distintos de sociedade. Nesse sentido, mesmo sob a força da hegemonia do capital, num vigoroso processo de destruição do trabalho, contraditoriamente, podemos perceber reações de *resistência*³⁵ dos professores frente às suas condições de trabalho.

Aqui não acontece, mas eu já trabalhei em escola em que o professor tinha que levar as crianças no posto porque era o dia do dentista. É uma exploração. Isso aí é coisa de pai. O fato de termos que dar presente para as crianças é uma exploração. Não é nosso dever dar presente pra eles. Na páscoa, [surge para] nós, 'ah, vamos ter que dar os docinhos'. No dia da criança 'ah, tem que dar uma lembrancinha'. É uma exploração do professor. Tu queres fazer uma atividade diferente e não pode porque não tem o material, e eles não te trazem. Tu vais lá e pra ti poder fazer tu tem que comprar o material. É explorar o trabalho da gente. Que a gente é explorado é. Porque tudo é o professor hoje. O professor tem que fazer tudo. E me dá uma raiva porque a gente às vezes é sozinha. E querem que a gente perpetue isso. Eu acho errado isso. A páscoa não é a gente encher de doce,

³⁵ Entendemos como *resistência*, a partir de Kuenzer e Caldas, o processo que, sob as relações de dominação presentes na sociedade e no trabalho, podem gerar, contraditoriamente, movimentos de desistência e resistência. Desistência é entendida como “a perda de sentido do trabalho e o descomprometimento dos docentes com a organização em que atuam bem como com os destinatários de seu trabalho” (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 20). *Resistência* é entendida, “no sentido crítico-emancipatório, como espaço de luta contra-hegemônica. Desta perspectiva busca compreender as dinâmicas das práticas docentes, partindo do pressuposto de que os processos de acomodação e resistência aí contidos operam por meio de uma dinâmica complexa, que serve não apenas aos interesses das relações de dominação, mas também contém interesses que falam de possibilidades emancipatórias” (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 20).

bala, cestinha. Aí já tem a concorrência de qual é a cestinha mais cheia. É ressurreição de Cristo, não é consumismo. Para mim isso aí é uma exploração. O meu marido me xinga um monte: 'tu não dá isso pras tuas filhas e dá pros filhos dos outros. E o que tu recebe? Nem um muito obrigado' (Professor/a T).

Nesta fala observamos que o professor compreende que há exploração no seu trabalho e quais são suas causas. Pois reconhece as relações de intensificação vividas no seu trabalho, nas quais tem ampliadas as suas atribuições e responsabilidades enquanto docente (compra de presentes, de materiais, fazer tudo sozinho). Entendemos que, ainda que individualmente, esta leitura a respeito dos processos de trabalho vividos representa uma forma de resistência. Mesmo sob o processo de intensificação do seu trabalho, o professor aponta não concordar com a perpetuação destas relações. O que representa um movimento importante no e para um processo de luta coletiva contra essa forma de organização do trabalho e da educação.

4.2 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

Uma das principais mazelas da flexibilidade contida nos processos de reformas tem sido a precarização do trabalho (OLIVEIRA, 2009b, p. 214).

Iniciamos nossa discussão partindo de Oliveira, pois sua argüição nos permite compreender que o processo de precarização do trabalho não acontece deslocado do movimento do real. A reestruturação produtiva do capital, que provocou profundas mudanças estruturais, tecnológicas, produtivas e organizacionais na sociedade, tendo como uma de suas bases a reestruturação do mundo do trabalho, repercute diretamente na composição, estrutura, gestão e relações de trabalho na escola pública. No caso do Brasil, e também em diversos países da América Latina, as reformas educacionais empreendidas desde 1990 tiveram impactos profundos nas condições de trabalho dos docentes de todos os níveis escolares (OLIVEIRA, 2009b).

O processo de precarização do trabalho do professor vem se efetivando enquanto um efeito do processo de reestruturação do capital. Correlacionado ao processo de intensificação do trabalho docente, constitui-se como uma estratégia do capital no que se refere à ampliação da exploração do trabalhador frente ao imperativo de ampliação de suas taxas de lucro.

No que consiste o processo de precarização do trabalho docente? Partindo de nossa epígrafe, a flexibilidade oriunda das reformas educacionais, que produziu a *intensificação* do trabalho do professor dilatando suas tarefas, responsabilidades e demandas de trabalho,

desencadeia um processo de *precarização* porque flexibiliza as próprias condições de trabalho dos educadores tendo em vista consolidar os novos imperativos que orientam as relações de trabalho: produtividade, eficiência, empregabilidade, eficácia, entre outros. Segundo Antunes, “flexibilidade e precarização são conceitos contemporâneos que estão ligados à retração dos direitos e da proteção social dos trabalhadores, e que tendem a se consolidar na medida em que o trabalho perdeu força política ante o capital” (ANTUNES, 2002, p. 52).

Entre os aspectos e as mudanças que apontam para a precarização do trabalho dos professores podem-se destacar a desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, os baixos salários docentes que não recompuseram as perdas significativas que sofreram nos anos da ditadura militar (GARCIA; ANADON, 2009, p. 67).

Muitos são os processos que materializam a precarização da vida do trabalhador. Entre eles, desemprego estrutural, novas formas de (in)formalização do trabalho, exploração de mais valia, limitação dos direitos dos trabalhadores, formação aligeirada e pragmática, o desmonte das condições de vida que acarretam formas desumanas de morar, comer, vestir, estudar, ampliar sua sensibilidade entre outros. Estas relações fazem emergir um deslocamento do trabalhador do seu coletivo e do mundo do trabalho, bem como de suas necessidades de transformação. Impõem-se como uma falsa reguladora de se sentir e se pensar sujeito da história, que se materializam em função do desmonte da luta dos trabalhadores.

Para entender o processo de precarização do trabalho docente, partimos da análise das condições de trabalho dos professores na RMC. Entendemos que as condições de trabalho envolvem uma série de elementos e recursos que possibilitem a realização do trabalho educativo, envolvendo a infraestrutura da escola, os materiais didáticos e os serviços de apoio aos professores e à própria escola. No entanto, a partir das entrevistas e questionários realizados com os professores da Rede, compreende-se que a racionalidade que orienta as condições de trabalho desse espaço é a da desvalorização da educação. Vejamos o gráfico:

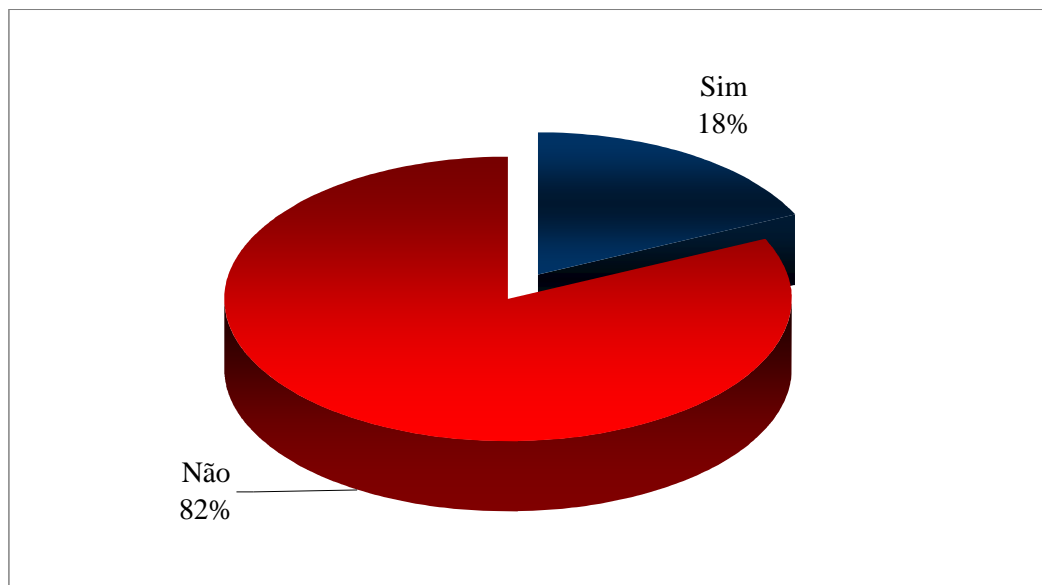


Gráfico 7 – Percentual de satisfação e insatisfação dos(as) professores(as) RMC com as condições de trabalho

Fonte: Questionário realizado com os(as) professores(as) da RMC.

Inicialmente mencionamos que partimos das falas dos professores por entender que elas não expressam meramente um mal-estar individual e isolado frente às limitações do seu trabalho e/ou por não estarem cumprindo as “novas exigências” impostas aos professores do século XXI. Entendemos que o sentimento de desvalorização expressa a materialidade das condições de trabalho que possuem os educadores. No caso da RMC, 82% dos professores que responderam ao questionário apontam não estarem satisfeitos com suas condições de trabalho, por uma multiplicidade de causas. Vejamos os posicionamentos dos professores a respeito.

Não somos valorizados. Não temos direito a vale-transporte, vale-alimentação, vivemos constantemente sobre pressão e na maioria das vezes não temos nem “direito” de ficar doentes, pois sempre faltam professores para substituição e apoio pedagógico (Professor/a 1).

Sinto falta de cursos e de uma estrutura que me ajude a trabalhar com alunos, pois muitas vezes me sinto frustrada em não conseguir auxiliar o meu aluno (Professor/a 2).

Precisamos de um salário melhor, vale-transporte, vale refeição. Uma equipe multiprofissional para atender os professores e principalmente os alunos que possuem muitas dificuldades de aprendizagem, necessidades especiais etc. (Professor/a 3).

O processo de insatisfação frente à realidade educacional concreta, que se explicita nas próprias falas dos professores a respeito das suas condições de trabalho, aponta que as relações de precarização e intensificação do seu trabalho se materializam nessa desvalorização da educação, que se traduz na desvalorização do seu próprio espaço de trabalho, de si enquanto educador e ser humano. Entendendo que esta desvalorização se sustenta no abandono e falta de apoio ao educador e à escola, o que gera um grande sofrimento aos professores. Pois frente às novas demandas que interpelam o trabalho do professor, orientadas pelas “novas” políticas educacionais, que impõe novas exigências educativas (expansão da escola, inclusão, mudanças tecnológicas, preparação para um mundo baseado nas flexibilidades, entre outros), não ocorrem as mudanças necessárias nas condições de exercício do trabalho docente. O professor é chamado a agregar e desenvolver novas funções sem, de contrapartida, ter o devido suporte prático.

Cabe destacar que, associado à falta de condições necessárias de trabalho ao professor, soma-se a precária condição de vida daqueles que, em grande maioria, usufruem do espaço da escola pública. As precárias condições sociais vividas pelos educandos agravam a falta de estrutura de trabalho dos educadores, “potencializando os problemas e dilemas com que o professor se defronta para desenvolver seu trabalho” (KUENZER, 2009, p. 33).

O professor é muito vulnerável. Uma vez uma professora ficou ironizando que hoje o professor vai trabalhar com sertralina. Mas como é que o professor vai ter estrutura quando te chegam e te contam certas coisas que tu fica assim, poxa vida. E tu és ser humano, não tem como tu ficar indiferente naquela situação. Por exemplo, meu aluno chegou um dia na minha sala quebrando tudo. Aí quando eu parei pra conversar com ele, ele disse: ‘professora, meu padrasto bateu na minha mãe e eu bati nele. Só que a minha disse que não queria mais ele, mas ele tava fazendo sexo com a minha mãe’. E aí como tu vai ficar indiferente com uma situação, com uma criança de oito anos já presenciando a violência em relação à mãe? Que a mãe, apesar dos pesares, é quem ele ama. É muito complicado. Aí tu vai ensinar: vamos lá, o alfabeto. Ele não vai querer. Por isso eu digo: o professor tem muitos cargos, ele tem que fazer de tudo um pouco. Tá muito difícil ser professor nos dias de hoje (Professor/a T).

Além do desmonte das condições de trabalho, o professor da escola pública precisa dar conta, de forma combinada, dos efeitos que a precária condição de vida dos educandos impõe ao espaço escolar. Como aponta Kuenzer, “exige-se dos educadores que desenvolvam ‘competências para suprir, em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe dos alunos’, num contexto de agravamento das condições sociais e redução de investimentos públicos”

(KUENZER, 2009, p. 33-34). Ao intensificar sua função social de educador, precarizando suas condições de trabalho, provoca-se nos professores uma realidade de sofrimento e abandono.

O questionário realizado com os professores da RMC nos permitiu captar informações muito importantes frente à organização do trabalho docente. Nesse sentido, trazemos uma tabela que sinaliza, sob o ponto de vista do coletivo docente, que propriedades/relações precisam mudar na organização do trabalho diante de sua precarização.

PERSPECTIVAS DE MUDANÇAS APONTADAS PELOS(A) PROFESSORES(A)³⁶:

- Formação pedagógica continuada 43%
- Salários melhores 41%
- Apoio pedagógico 38%
- Maior auxílio, presença e organização da SMEC 29%
- Equipe multidisciplinar e multiprofissional completa e atuante 23%
- Material pedagógico 17%
- Plano de carreira 12%
- Vale refeição e transporte 12%
- Organização da estrutura escolar 11%
- Mais respeito com os professores 9%
- Melhor relacionamento humano 7%
- Maior investimento na Educação Infantil 7%
- Equipe diretiva mais autônoma 5%
- Eleição de diretor 4%
- Equipe diretiva completa 4%
- Liberdade de pensamento 4%
- Melhoria na biblioteca 4%
- Maior espaço físico 4%
- Aumento de profissionais 2%
- Qualificar melhor os alunos 3%
- Atividades para alunos em turno inverso 2%
- Turmas com menos alunos 2%

Tabela 1 – Perspectivas de mudanças apontadas pelos(as) professores(as) da RMC

Fonte: Questionário realizado com os(as) professores(as) da RMC.

Muitos são os elementos levantados pelos professores da RMC aos quais vislumbram uma necessária mudança quando se anseiam outras condições de trabalho (dignas) e outra formação pedagógica aos seus sujeitos (de qualidade, em prol da classe trabalhadora). O que por um lado expressa a mobilização de um senso crítico do coletivo docente ao elencar diversas situações que desumanizam seu trabalho. Ou seja, muitas formas de precarização e

³⁶ Nesta questão o total ultrapassa 100% porque as respostas foram múltiplas; algumas repetiram-se nas falas dos professores.

opressão das relações humanas já não passam despercebidas aos trabalhadores da educação. Por outro lado, as falas dos educadores sobre as relações que necessariamente precisam ser superadas explicitam a dimensão concreta (precária) em que desenvolvem seu trabalho.

Vejamos a questão salarial. É fato que no Brasil, desde 1990, a categoria docente vem sendo atacada por um arrocho salarial, por meio de políticas de contenção salarial e deterioração dos direitos trabalhistas dos professores (OLIVEIRA, 2009a).

Na passagem ao século XXI os salários docentes não tinham ainda recuperado as perdas sofridas nos regimes militares. Em 1997, o 1º Censo do Professor do INEP mostrava que a média salarial nacional dos professores do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série variava entre R\$ 147,34 para os que tinham até o 1º grau, e R\$ 687,61, para aqueles que tinham o 3º grau completo ou mais. Em 2003, o mesmo INEP, por meio da “Sinopse do Censo dos Professores do Magistério da Educação Básica”, indicava que a média salarial dos professores brasileiros de 1ª a 4ª série variava entre R\$ 300,00, para aqueles que tinham o nível de escolaridade fundamental, até R\$ 644,00, para aqueles com nível superior, curso de licenciatura, evidenciando que a média salarial dos professores não tinha se alterado significativamente, especialmente para aqueles com níveis de escolaridade mais altos [...] Também a CNTE denunciava em 2003, no “Relatório de Pesquisa sobre a Situação dos Trabalhadores(as) da Educação Básica”, que de 1997 em diante não tinha havido praticamente crescimento dos salários dos professores brasileiros, sendo que a média salarial se situava na faixa de R\$ 600,00, estando o Brasil em pior posição que a Indonésia à época da pesquisa (GARCIA; ANADON, 2009, p. 68-69).

A desvalorização salarial imposta aos professores enquanto um elemento de desvalorização da educação potencializa a precarização do trabalho docente. Pois a condição de receberem baixos salários retroage diretamente sobre o trabalho que desenvolvem e suas próprias vidas. Vejamos a análise dos educadores da RMC sobre sua condição salarial:

O salário de vinte horas é muito baixo. A prova disso é que a maioria dos professores precisa trabalhar sessenta horas para poder suprir as suas necessidades básicas. Se nós ganhássemos um pouco melhor pra trabalhar pelas vinte horas tu poderia optar por trabalhar vinte horas e com certeza tu seria um profissional melhor (Professor/a W).

Eu tenho especialização. Com os descontos ganho setecentos e pouco. Isso não incentiva muito a gente. Tu trabalhas porque tem que trabalhar e manter a tua casa. Se tu vai ver uma família, com filhos pequenos, os gastos que se tem, é difícil sabe. Eu acho que é muito pouco setecentos e pouco. E pra trabalhar ali com crianças, trabalhar muitas vezes com os pais, porque tu fazes de tudo um pouco, não é fácil. Então é muito pouco o que eles pagam aqui. Fora isso, onde tu trabalhas, a estrutura que te oferecem (Professor/a T).

Estas falas expressam, para além das condições salariais vividas pelos educadores, os efeitos dessa precarização em sua vida. Na primeira fala podemos considerar a estreita relação do processo de intensificação do trabalho com o rebaixamento salarial. Devido à desvalorização salarial presente nesse espaço de trabalho, os professores, necessariamente, precisam trabalhar muitas horas para garantir a manutenção de sua existência. O que lhes é caro, pois a extenuante jornada de trabalho, além de sobrecarregá-los enquanto educadores, dando ao trabalho o sentido de desumanização, os impede de realizarem/viverem outras relações constitutivas da vida – tendo em vista que seu tempo é consumido pela atividade profissional para garantir a remuneração necessária as suas demandas de vida. E, conforme aponta este/a educador/a, se o salário fosse melhor os professores não necessitariam se submeter à tamanha exploração e, ainda, poderiam desenvolver um trabalho com outra qualidade.

A segunda fala expressa uma interação conflitante de relações vividas pelo trabalhador. Por um lado, a desvalorização do seu trabalho frente a sua formação – pois possui pós-graduação – e seu baixo salário (“setecentos e pouco”). Ainda, de sua baixa remuneração, tendo em vista o tipo de trabalho que desenvolve e as condições estruturais existentes. Por outro lado, mesmo reconhecendo essa precarização, vive a concreta necessidade de trabalhar sob tais condições, porque criar as bases para sua sobrevivência e de sua família é a regra da qual, enquanto trabalhador, não pode se abster. Como demonstram o gráfico abaixo, a maior parte dos educadores da Rede (57%), na manutenção de sua existência e de sua família, tem no salário recebido do trabalho de professor a principal fonte de renda³⁷.

³⁷ Os demais professores (em que o salário não é a principal fonte) apontaram ou terem o complemento da renda familiar associado ao seu salário na manutenção da família, ou que o salário do companheiro(a) ou dos pais é superior ao seu salário de professor – considerando que seu salário contribui na renda familiar. Os professores que apontaram que o salário de professor é a principal renda de seu sustento e/ou de sua família é porque ou esta é a única renda ou é a mais alta.

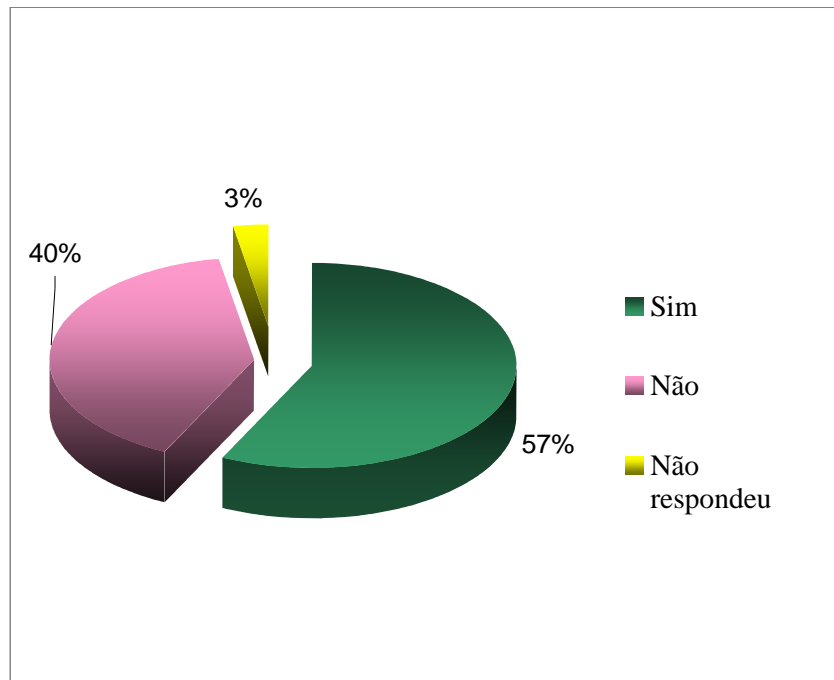


Gráfico 8 – Principal fonte de salário dos(as) professores(as) da RMC

Fonte: Questionário realizado com os(as) professores(as) da RMC.

Quando falamos em família, nos remetemos principalmente ao sustento dos seus filhos, e mais de 95% dos professores possuem filhos, como observamos abaixo:

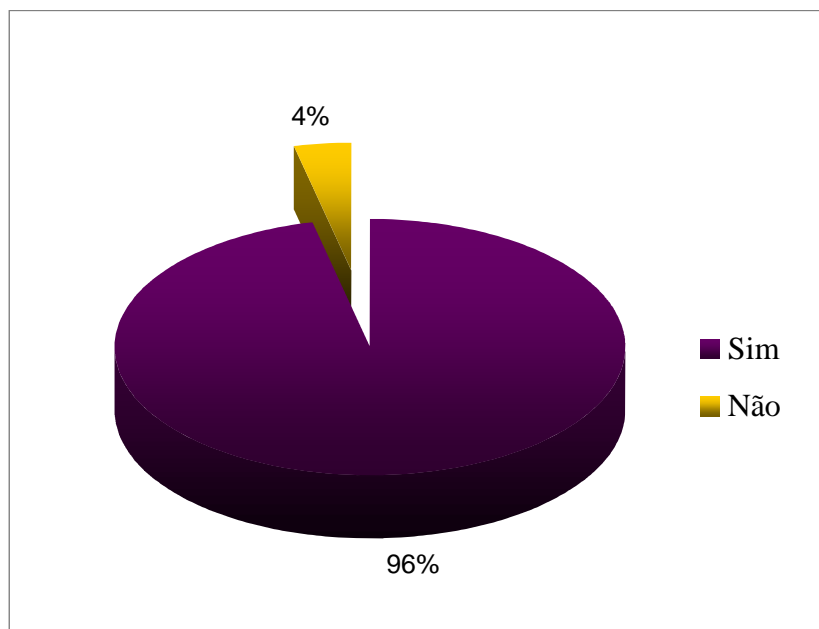


Gráfico 9 – Média percentual da quantidade de filhos dos(as) professores(as) da RMC

Fonte: Questionário realizado com os(as) professores(as) da RMC.

Outro elemento a ser apontado sobre as condições salariais dos professores da RMC, enquanto efeito da precarização do seu trabalho, é a iniquidade salarial. Nas falas dos educadores é explicitado, além da incompatibilidade do que recebem com o que fazem, a comparação com trabalhadores da mesma área ou de formação equivalente, e de outras localidades, que explicitam a desvalorização salarial dos educadores da Rede.

Se eu tivesse que viver apenas com esse salário [da RMC] eu não sobreviveria. Entre as três instituições que trabalho, de uma delas recebo uma bolsa, mas ainda é maior do que esse salário. No estado são quinze horas, e ainda é maior do que as vinte que recebo aqui, sendo que sou concursada há seis anos, com triênio, com as vantagens. O salário ainda está muito em defasagem. Eu não conseguiria. Não daria pra me manter só com vinte horas aqui (Professor/a U).

Se a gente for fazer um comparativo com os municípios vizinhos, quando eu saí de Pinhal eu estava ganhando mais ou menos trezentos reais a menos do que eu ganho aqui trabalhando quarenta horas, e lá eu tinha só vinte horas (Professor/a Z).

O salário é um dos mais baixos de todos os municípios do litoral e faz bastante tempo que não temos aumento. Não temos vale transporte nem vale refeição (Professor/a 4).

Podemos perceber que por trás dessa condição em que se sustenta o trabalho do professor, as estratégias do capital de precarização do trabalhador, e também da escola pública, vão se fortalecendo enquanto premissas da reestruturação das relações sociais, conduzidas “pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias” (ANTUNES, 2002, p. 35). Ainda, segundo Kuenzer e Caldas,

O rebaixamento salarial, além do mais, acarreta a limitação do padrão de vida dos professores, acentuando a tendência ao acúmulo de jornadas de trabalho, bem como o ‘estreitamento das estratégias para se lidar com os problemas do cotidiano’, ou seja, a falta de dinheiro faz com que os professores não possam contar com determinados bens ou serviços que facilitam as condições de vida, ‘acentuando a carga de trabalho e o sentimento de vulnerabilidade do trabalhador’” (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 35).

Retomando o relato do/a *Professor/a 4*, trazemos à discussão um elemento que tensiona o processo de precarização do trabalho: a derrubada dos direitos trabalhistas. Na *tabela 1*, trazida anteriormente, elementos como inadequação do plano de carreira às necessidades dos professores, o não recebimento de vale transporte e vale refeição, foram apontados como questões que viabilizam a insatisfação docente com suas condições de trabalho e que precisam

ser superadas. Quando indagados no questionário se recebiam vale transporte da RMC, 100% dos professores responderam não dispor deste. No entanto, conforme aponta a Lei Orgânica da cidade (Decreto Legislativo 012/90), Art. 99, § 1º “O vale transporte beneficiará todos os funcionários municipais, que necessitarem de transporte coletivo para se deslocarem de suas residências até o seu local de trabalho”. Trazemos essa questão do custo que o trabalhador detém em função da necessidade de pagar por seu deslocamento porque a maioria dos educadores da Rede (segundo as respostas dos questionários, 82%) tem alguma despesa desse tipo e precisa abatê-la do seu salário, tanto pelo fato de em sua grande maioria não residirem na cidade, quanto pelo difícil acesso de muitas das escolas municipais (impondo a necessidade do uso de carro ou ônibus, apesar da cidade ser pequena). Sendo que a Lei Orgânica aponta esse benefício ao servidor municipal. Vejamos os resultados dos questionários sobre os custos dos professores com transporte:

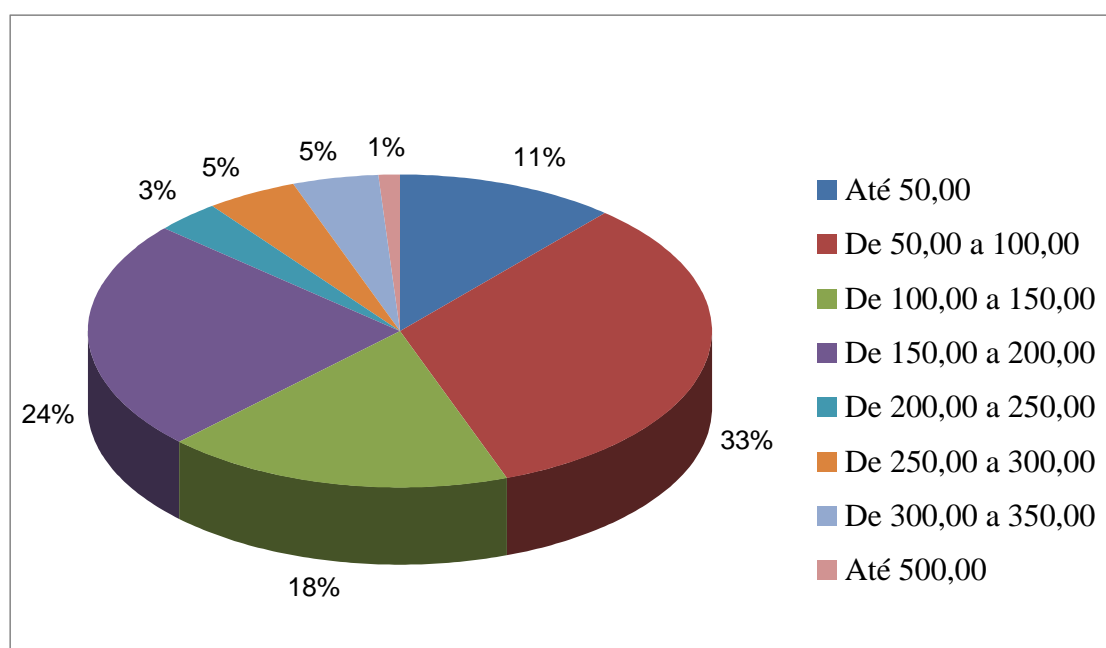


Gráfico 10 – Gastos com transporte dos(as) professores(as) da RMC

Fonte: Questionário realizado com os(as) professores(as) da RMC.

Este embate entre a necessidade da maioria dos professores precisarem do vale transporte, o direito assegurado em Lei e sua não efetivação, ilustra novamente o processo de violação dos direitos trabalhistas à *classe-que-vive-do-trabalho*, orientado pela lógica capitalista às relações sociais. Se considerarmos que 18% daquele total de professores, que possuem custos com transporte, gastam até cento e cinquenta reais por mês e 38% gastam de cento e cinquenta a quinhentos reais, tendo em vista o salário que recebem para uma amortização dessa proporção (considerando, por exemplo, que um professor pós-graduado

tem o salário líquido de “setecentos e pouco”, como apontou o/a professor/a entrevistado anteriormente e 45% dos professores da Rede não possuem graduação e, portanto, ganham menos ainda) temos uma dimensão concreta do processo de precarização do trabalhador, quando se ataca as condições básicas do seu trabalho. No entanto essa não efetivação de direitos não tem se dado de forma passiva. Segundo a fala de professores, há algum tempo essa questão vem correndo na justiça (processo de reivindicação).

Outro elemento conflitante, envolvendo os direitos do trabalhador e sua não efetivação, refere-se ao plano de carreira dos professores. Cabe mencionar que o plano de carreira vigente, aprovado no ano de 2006, é fruto da organização e mobilização dos professores da Rede frente às condições de trabalho da época – muito precárias. Não nos propomos neste momento a fazer uma análise minuciosa deste documento. Iremos destacar alguns elementos que nos possibilitam compreender as relações de trabalho dos professores atualmente.

O plano de carreira dos professores, Lei Municipal nº 1418/2006, que institui as normatizações sobre o quadro e os cargos do magistério, entre outras providências da carreira, no Art. 34 defere sobre as gratificações específicas aos profissionais da educação. Estas gratificações referem-se: “I - gratificação pelo exercício em escola de difícil acesso; II - gratificação pelo exercício em turma regular com alunos portadores de necessidades especiais e em classes especial” (Plano de Carreira, 2006). A Rede Municipal de Cidreira possui uma grande quantidade de alunos portadores de necessidades especiais – até mesmo por possuir o Centro de Atenção ao Educando, que trabalha com atendimentos multiprofissionais (psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta entre outros) e classe especial de alfabetização, o que mobilizou muitos alunos com deficiências a participarem do espaço escolar. Segundo a fala de alguns educadores da RMC, os professores que possuem alunos com deficiências, com laudos médicos, recebem a gratificação por trabalharem com alunos com deficiências. No entanto, no caso da gratificação pelo exercício em escolas de difícil acesso, nenhum professor recebe esta gratificação. Apesar do Plano de Carreira assegurar este direito, os professores não usufruem dele. Ao mesmo tempo em que são direcionados aos professores alguns direitos e os são garantidos, existe também a sua flexibilização, que implica na precarização do trabalhador.

Nas entrevistas realizadas com os educadores, bem como nos questionários, muitos professores apontaram como uma grande conquista para o coletivo docente a efetivação das *horas atividade*. Segundo o Plano de Carreira (Lei Municipal nº 1418/2006), o professor regente de classe da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de carga horária de vinte horas semanais, terá direito a vinte por cento dessa jornada de trabalho reservada para o

cumprimento das horas atividades. Segundo o Art. 34, §2º, “as horas atividades são reservadas para estudos, planejamento e avaliação do trabalho didático, bem como ao atendimento de reuniões pedagógicas e na colaboração com a Administração da escola” (Plano de Carreira, 2006).

A concretização desse espaço representa para os professores um fôlego frente às extenuantes jornadas de trabalho que possuem enquanto trabalhadores. Representa uma possibilidade de tempo para desenvolver suas atribuições docentes, que vão além do espaço escolar (planejamento, estudos, avaliações etc.), e que os professores acabam muitas vezes carregando para suas casas em seu tempo livre. Os professores reconhecem esse espaço como um avanço. No entanto, apontam ainda haverem muitas partes da totalidade de relações que compreendem a atividade do professor como elementos de precarização do seu trabalho.

Conforme apontamos na *tabela 1*, o primeiro e o terceiro elementos mais mencionados pelos professores como causas de insatisfação frente às condições do trabalho docente na RMC referem-se à falta de formação/apoio pedagógico. Segundo as informações dos questionários, 43% dos professores apontaram *formação pedagógica continuada* e 38% *apoio pedagógico* como elementos que precisam mudar na estrutura, relações e condições de trabalho dos professores na RMC. Ou seja, 81% dos professores explicitaram a questão pedagógica como um dos limites concretos do seu trabalho – sem contar os 23% que mencionaram a necessidade de uma equipe multidisciplinar e multiprofissional completa e atuante. Questionamos-nos: ao quê se atribui e por que se explicita a falta de apoio/formação pedagógica no trabalho do professor como elemento de precarização?

Muitas são as causas que despertam nos professores a necessidade de formação/apoio pedagógico. Iniciemos retomando algumas problemáticas já discutidas ao longo do estudo: o processo de intensificação do trabalho, que dilata as funções do professor; a condição de classe da maioria dos alunos que estudam na escola pública – de impedimentos e precarização da vida – que potencializa os dilemas vividos pelo professor em sua atividade docente; a existência de uma grande demanda de educandos que necessitam de apoio multiprofissional e que não dispõem desse apoio; não saber como trabalhar com as dificuldades de aprendizagem, relacionamento e de vida dos alunos na sala de aula; entre outras demandas. Todos estes elementos despertam nos professores um sentimento de incapacidade – por muitas vezes não conseguirem dar conta de todas estas relações que interpelam o processo de formação educativa – e de abandono – caracterizado por não disporem de recursos que os auxiliem nessa complexa atividade do professor. Mais uma vez, caracterizam a racionalidade de desvalorização da educação mencionada pelos professores. E justificam o processo de

sofrimento vivido por muitos professores. Novamente questionamo-nos: o que viabiliza/materializa essa necessidade de formação/apoio pedagógico apontada pelos professores?

Entendemos que ao trabalho do professor, uma condição essencial de mediação de sua ação político-pedagógica é a formação que possui este educador. O processo (que é contínuo) de formação docente vai (ou deveria) possibilitar ao educador os conhecimentos teóricos necessários ao trabalho de professor (políticos, filosóficos, pedagógicos, sociológicos, antropológicos, psicológicos entre outros), em estreita relação com sua experiência, tendo em vista a constituição de um trabalhador que possa pensar, construir e participar, criticamente, nas/das relações educacionais possibilitadas nos mais diversos espaços. Mas que tipo de formação tem sido possibilitada aos educadores atualmente?

No que se refere às políticas públicas de formação de professores, na realidade brasileira, reflete-se a tendência à subordinação às agências internacionais (COSTA, 2009). Como menciona Tavares, “a imposição dos princípios de mercado flexibilizado no âmbito da formação de professores é, portanto, mais uma das formas de realização do capital flexível materializando-se principalmente a partir da década de 1990 e suas reformas” (TAVARES, 2010, p. 72).

A partir das estratégias impelidas pelas políticas neoliberais, aos professores brasileiros, de forma geral, vem sendo possibilitada uma formação inicial empobrecida, alienada tanto dos conhecimentos básicos à tarefa docente quanto de sua função social, reduzindo-se muitas vezes a uma formação pragmática, superficial, esvaziada de teoria e prática política. Podemos tomar como exemplo a reestruturação das Diretrizes Curriculares Nacionais implementadas no curso de Pedagogia, sob as quais a formação

[...] assume uma concepção de docência alargada³⁸ e atende às demandas da sociedade capitalista ao tomar como princípios norteadores a adaptabilidade, a polivalência e a flexibilidade que corroboram com a Reforma Educacional implementada no Brasil a partir da década de 1990 (VIEIRA, 2007, p. 35).

A “falta” de formação e apoio pedagógico se dá já na formação inicial do professor. Pois esta vem se desenvolvendo em bases escorregadias, numa dimensão de superficialidade. E quando nos referimos a “falta”, nos remetemos às condições necessárias ao trabalho numa dimensão que vá ao encontro da formação de uma práxis docente. Pois do ponto de vista das

³⁸ Partimos do princípio que esta *docência alargada* da qual fala a autora compreende as práticas, as funções ‘não-docentes’ imputadas à docência, fragilizando-a.

políticas públicas orientadas pelas diretrizes neoliberais, esta é a formação e o apoio pedagógico necessário ao trabalhador subordinado às diretrizes do capital flexibilizado, nas quais são princípios orientadores:

O mercado como regulador da sociedade, em particular, da relação capital-trabalho; a abertura dos mercados nacionais para estimular a competitividade; a desestruturação do Estado de bem-estar social e o enfraquecimento de suas políticas públicas, com a fragilização da rede de proteção social; a privatização de redes estatais, da educação, da saúde e da previdência; a flexibilização da legislação trabalhista (CATTANI; HOLZMANN, 2006, p. 25).

O processo de *formação inicial precarizada* pode ser considerado como uma das causas que provocam nos professores, frente às relações vividas nas práticas educativas em tempos de desregulamentação das relações de trabalho, o sentimento de incapacidade e abandono. A formação básica docente – entre outros elementos –, de forma geral, sob as reformas educacionais vividas desde 1990, não propicia as condições materiais necessárias ao professor para trabalhar com a diversidade de relações que envolvem a formação educativa na escola pública. Podemos caracterizar essa questão do professor possuir a formação inicial e não conseguir dar conta da dinâmica do seu trabalho (porque precarizada) nos gráficos 11 e 12:

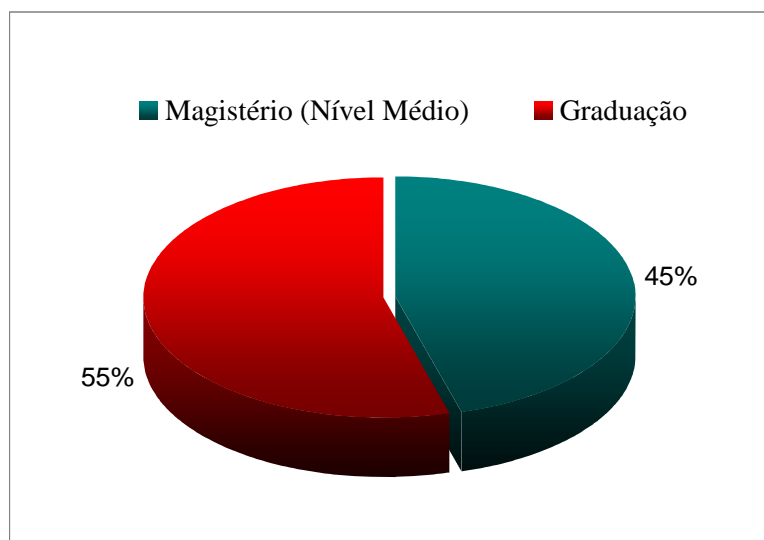


Gráfico 11 – Escolaridade dos(as) professores(as) da RMC

Fonte: Questionário realizado com os(as) professores(as) da RMC.

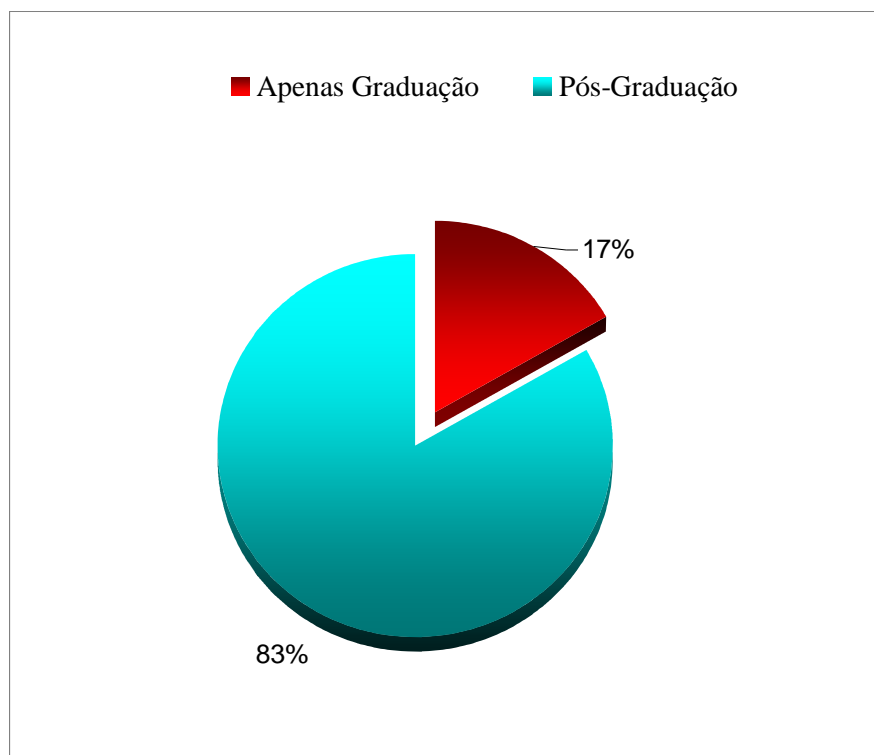


Gráfico 12 – Professores com Pós-graduação e graduação da RMC

Fonte: Questionário realizado com os(as) professores (as) da RMC.

A partir dos questionários, podemos apontar que mais da metade dos professores da Rede (55%) são graduados. Dos graduados, 83% possuem algum tipo de pós-graduação. Os professores que obtiveram sua formação docente em nível médio representam 45% das respostas dos questionários³⁹. Cabe considerar que mais de 20% destes estão cursando a graduação. Nesse sentido, podemos considerar que o coletivo docente da RMC possui, do ponto de vista da certificação, uma boa formação. No entanto, como registrado na *tabela 1*, 81% dos professores apontaram a necessidade urgente de formação e apoio pedagógico como elemento central para obter outras condições de trabalho. O que explicita o paradoxo entre deter a certificação, o tipo de formação/vida que tem/teve, e dar ou não conta das atividades docentes.

Retomemos ainda a questão da formação do professor. Entendemos que a formação docente é fundamental à forma que o trabalho do professor tomará nas relações educacionais. Ainda, que a formação constitui-se numa relação educativa. A qual, tomando por referência Mészáros (2005), constitui-se num processo amplo, porque se realiza em todos os espaços,

³⁹ Consideramos uma quantidade bastante expressiva de educadores sem graduação, tendo em vista a formação ser mais aligeirada e superficial que na licenciatura porque combina o Ensino Médio com a formação docente, que se dá em nível técnico.

todas as relações vividas. Nesse sentido, a formação inicial não constitui o único processo educativo sistematizado que realizará o professor. A formação inicial é um momento da formação docente, e não o único.

Apontamos a importância de entender a formação do professor como um processo em desenvolvimento porque as próprias relações educativas vividas com os educandos e no espaço escolar vão criar a necessidade de estar (re)analisando, (re)organizando e (re)criando as estratégias de trabalho, tendo em vista a dialeticidade das relações e o movimento do real.

É partindo dessas premissas que explicitamos outro paradoxo pertinente à questão da formação dos professores. É fato que os próprios educadores reconhecem a necessidade de formação/apoio pedagógico à realização do seu trabalho. O Plano de Carreira da RMC, no Art. 3º, aponta como um dos princípios básicos à carreira do magistério público: “Valorização Profissional: condições de trabalho compatíveis com a dignidade da profissão e com o aperfeiçoamento profissional continuado” (Plano de Carreira, 2006). No entanto, quando questionados sobre desenvolverem algum tipo de formação sistemática possibilitada pela RMC, os professores, em sua maioria, responderam não recebê-la. Segue o gráfico abaixo:

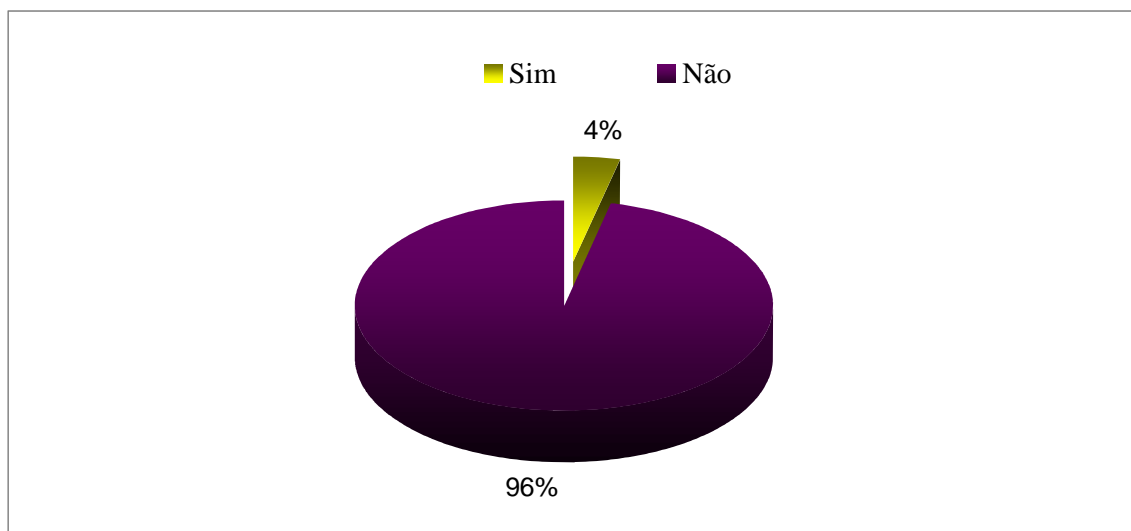


Gráfico 13 – Avaliação dos(as) professores(as) quanto a formação continuada na RMC

Fonte: Questionário realizado com os(as) professores(as) da RMC.

Como mencionado anteriormente, o processo de formação educativa do professor é permanente. Dispor de uma formação sistemática possibilitada pela mantenedora da educação pública é uma necessidade e também um direito. E falamos em formação sistemática por entender que o professor precisa de um subsídio ao longo de todo processo escolar. Ações

pontuais acabam sendo paliativas e não dão conta de tencionar os problemas para que possam ser superados. Nos processos educativos, a dialética estabelecida entre a teoria e a prática não se dá de forma imediata. Exige pensar, analisar, problematizar, por meio de referenciais teóricos, as práticas desenvolvidas, coletivamente. Não compreendemos que palestras, oficinas, cursos pontuais, entre outros desse tipo, sejam irrelevantes. Mas considerar que formações pontuais, de forma exclusiva, possibilitam um salto quantitativo-qualitativo nas relações educacionais é, ou ingênuo, ou perverso.

Nesse sentido, ao nos referimos às formações direcionadas aos professores, trataremos de formação em serviço e não formação continuada. Pois uma formação continuada pode ser desenvolvida em qualquer tempo e espaço: no tempo livre dos professores, à distância, entre outras formas. A formação docente é uma condição necessária ao desenvolvimento de uma formação de qualidade aos que estudam na escola pública, e necessita ser tomada como uma atividade de trabalho do professor, no seu horário de trabalho. Caso contrário, a *formação continuada* passa a ser mais um instrumento de intensificação do trabalho docente, pois o professor ou a realiza na condição de ampliar sua jornada de trabalho ou, ao não participar, lhe recai, indireta ou diretamente, uma cobrança de irresponsabilidade, de desprofissionalismo, gerando um sentimento de culpabilização nos professores. Formação em serviço não é favor ao professor, mas um direito. Como a escola pública de qualidade não é um favor às classes populares, mas um direito. Por isso nossa defesa pela formação em serviço. Caso contrário, uma situação contraditória é posta aos professores.

Existe uma incoerência nisso. Porque existe no plano de carreira a cobrança [de formação]. Por outro lado não tem o incentivo. Por exemplo, tivemos um fórum aqui em Cidreira na Rede Municipal, que foi trazido pela SMEC. Existiu uma reunião lá no início do ano e foi trazida uma pessoa pra dar uma palestra de incentivo aos professores. Foi um fórum, um só fórum de educação. Por exemplo, se os professores querem fazer um curso fora, querem se aperfeiçoar, fazer um outro fórum, numa outra cidade. Não existe este incentivo, nem financeiro. E o professor, devido ao plano de carreira, pois existe lá uma cláusula que ele tem que cumprir, tem que pagar essa carga horária. Eu acho isso aí complicado porque se é um pré-requisito pra ti trocar de classe, então que tu possas ir. Tu tens que fazer a formação, tu tens que ter uma formação continuada, mas por outro lado tu tens que continuar cumprindo tua carga horária. É incoerente porque tu não vai conseguir. Não tem como porque esbarra, primeiramente porque pra ti sair da tua sala de aula vai ser colocado um substituto, mas tu tens que pagar aquela tua carga horária. Por outro lado tu moras num outro município e aí já esbarra na outra escola. Isso aí eu até levantei com a SMEC, fiz essa colocação, perguntei, argumentei [sobre a liberação para estudo sem pagar a carga horária em curso], mas colocaram que não, que tá lá no plano de carreira, que é a lei (Professor/a W).

Materializam-se no relato deste/a professor/a, ao falar dos incentivos para formação, os impedimentos concretos para realizá-la. Sua fala aponta que, além de não haver uma formação sistemática em serviço, não existem incentivos para buscá-la em outros espaços. Menciona ainda que o professor precisa “pagar” a carga horária em que esteve em formação – pois esta ainda não vem sendo considerada como parte de seu trabalho. Dimensiona, com muita propriedade, as dificuldades vividas pelos professores da RMC quanto à realização de sua formação educativa: não possuem apoio, se vêm condicionados a não realizá-la devido à extensão da sua jornada de trabalho e aos impeditivos legais, aponta as implicações negativas que não concretizar uma formação acarreta em sua carreira (mudança de classe, etc.).

Outros elementos despertam nos professores a necessidade de formação/apoio pedagógico frente às situações-limites vividas nas relações de trabalho. Apontamos uma situação-limite que, sem apoio pedagógico, toma a dimensão de precarização do trabalho do professor: o processo de organização das relações político-pedagógicas orientadoras do trabalho escolar. Quando nos referimos a este amplo processo, direcionamos nossa análise para as suas sínteses: os projetos político-pedagógicos, os regimentos escolares, o plano municipal de educação, os planos de estudos, entre outros.

Organizar a proposta educativa de um dado espaço, bem como o fio condutor que orienta o trabalho dos professores é fundamental. Constituem-se como práticas necessárias para subsidiar e lutar pela superação dos limites inerentes ao espaço escolar; bem como à formulação do tipo de formação educativa, a favor de quê e de quem, vai se gestar enquanto proposta e prática; entre outras coisas. Questionamo-nos: como tem se processado a organização das relações político-pedagógicas orientadoras do trabalho escolar na RMC? Por que este pode se configurar como processo de precarização do trabalho?

Segundo as informações mencionadas pelos professores, a organização político-pedagógica das relações educativas na RMC encontra muitos limites e falhas. Vejamos o que apontam os/as professores/as.

Nós não temos uma proposta de trabalho pra Educação Infantil. A gente faz o que der na telha. Não tem um norteador, um objetivo, o que é, o porquê. Por isso que ta como ta (Professor/a T).

Não tem uma proposta que te oriente, não tem um projeto da escola, tu não tens um calendário escolar ali porque eles entendem que não é uma escola. Isso está solto por enquanto. Não tem PPP, não tem regimento (Professor/a T).

Precisamos de apoio da SMEC, porque desde que assumi o concurso não

tivemos uma sequer reunião. Não há projeto político-pedagógico, conteúdos nas EMEIS (Professor/a 5).

A gente não tem muito suporte, tem que estar indo muito pelo instinto, e errou tem que estar consertando. Falta organização da proposta pedagógica de todo o município (Professor/a Y).

A fala dos/as professores/as explicita a inexistência não só dos documentos orientadores da proposta educacional que se almeja (como PPP das escolas, plano municipal de educação, regimento escolar etc.), mas também dos processos necessários, baseados numa organização coletiva, que envolvam os sujeitos da educação na problematização e construção da proposta orientadora. Tanto por parte da mantenedora, quanto por parte das escolas. Como mencionado nas falas, não há reuniões e o trabalho se organiza individualmente.

A falta do PPP foi um elemento muito apontado pelos educadores da RMC. Pois entendem ser o PPP uma condição importante para um trabalho coletivo e uma educação de qualidade. Segundo o/a educador/a A, “*a gente não tem uma linha de atuação que seja para todos. O trabalho é muito individualizado. Cada professor segue o seu método. Nós não temos uma linha de ação até pela falta do PPP*”. Nesse sentido, muitos movimentos são mencionados como efeito dessa individualização do trabalho e ausência de um PPP.

O comentário mais forte, além da falta do PPP, é no sentido da gente construir realmente um plano de estudo. Porque o que a gente tem hoje não é plano de estudo. A gente tem uma listagem de conteúdos que foi construída pelos professores (Professor/a Z).

A única coisa que se tem é a listagem de conteúdos. É o único parâmetro que tem pra todas as escolas. Mas o como se trabalha é individual de cada um. O porquê trabalhar e o como trabalhar até se discute em reuniões, mas é muito superficial, não é uma coisa discutida, trabalhada (Professor/a Y).

Na fala dos/as professores/as se explicita o descontentamento docente com a forma de organização da proposta educativa existente. As bases existentes do projeto de educação se resumem a uma listagem de conteúdos, ainda descoladas da necessária problematização entre sua normatização e as contradições que se revelam na prática político-pedagógica. Essa condição concreta expressa o abandono e a falta de apoio em que se encontram os educadores em seu trabalho, pois o que lhes é possibilitado usufruir e construir enquanto proposta orientadora de trabalho, tendo em vista a formação humana dos alunos, limita-se a uma listagem de conteúdos. Explicita, também, que muitas das dificuldades vividas na relação ensino-aprendizagem entre educadores e educandos, no espaço da sala de aula e da escola, se

perpetuam e/ou agravam pela falta de discussão e problematização coletiva tanto da proposta que orienta essa formação quanto de experiências particulares que entram o processo de formação educativa nesse espaço.

Em face às situações-limites vividas pelos educadores em relação às condições precarizadas de trabalho e de formação aos educandos, entendemos que analisar as formas de organização das relações de trabalho é uma condição muito importante para construir alternativas possíveis. No caso da organização político-pedagógica que vem regulando as relações educativas em Cidreira, apontamos que estas se pautam na dinâmica da fragmentação de um coletivo e da (des)construção de uma proposta de formação da classe trabalhadora. Entendemos que esta fragmentação e desmobilização nos/dos processos que constituem as relações de trabalho contribuem com a precarização do trabalhador, pois potencializa a desarticulação do coletivo docente – uma das formas de luta e enfrentamento às opressões mediadoras das relações sociais.

Processos organizativos das relações educacionais no espaço escolar, como o projeto político-pedagógico, apesar de não garantirem uma transformação na forma de organização e na função social da escola, podem se constituir como um elemento de problematização e enfrentamento, por dentro da própria instituição, à lógica que orienta o espaço escolar e ao tipo de formação que vem sendo possibilitada aos educandos na escola pública. Como aponta Malavasi,

o PPP é um importante desencadeador de reivindicações e luta pela participação de outros seguimentos no debate acerca das finalidades da escola. Ele pode beneficiar movimentos que pretendam pensar a escola a partir de suas próprias necessidades locais. Assim ele adquire uma dimensão política que, muitas vezes, questiona o poder autoritário de gestores e reflete acerca de políticas educacionais que não pensam a escola como espaço de transformação (MALAVASI, 2009, p. 172).

Explicitamos, sob nosso ponto de vista, a necessidade de outras formas de organização das relações político-pedagógicas na RMC, pois a forma de regulação das relações educativas, atualmente, privilegia a fragmentação e a individualização do trabalho, possibilitando uma formação educativa superficial, pragmática e alienadora aos seus sujeitos. Apontamos a possibilidade de mudança quando priorizado, enquanto estratégias de organização, princípios como a coletividade, a participação, a problematização.

Cabe destacar que estas ponderações não se constituem enquanto dualidade: de relações desorganizadas que precisam de uma organização. As relações, na materialidade em que se processam, possuem uma organização. Uma organização que detém uma intencionalidade e

atende a um projeto de sociedade. Mencionar que o trabalho docente e as demais relações educativas na RMC, pautadas sob a fragmentação e individualização dos processos e sujeitos, assim se constituem porque se desenvolvem em meio a desorganização de uma sistema e/ou de seus sujeitos, é criar uma falsa aparência de desorganização a algo que está muito bem organizado: a formação possibilitada às classes populares e as condições de trabalho dos professores atendendo aos imperativos do capital, de formação de força de trabalho precarizada, subordinada aos princípios de sua organização, e de ampliação da taxa de lucro impelida pela extração de mais valia por meio da exploração do trabalhador.

Nesse sentido a questão não se pauta em organizar o que está desorganizado – pois a falsa aparência de desorganização atribuída à ordem existente, conferindo como causa até mesmo a responsabilização dos professores, constitui-se numa estratégia sutil de mascarar que as premissas do capital orientam os processos educacionais vigentes. Trata-se de disputar uma outra lógica que oriente as relações educativas, pautadas em princípios organizados numa coletividade, que possibilitem uma formação emancipadora. Trata-se de disputar a hegemonia da classe trabalhadora também na educação. Mencionamos o PPP como uma possibilidade de construção de outra racionalidade nos processos educativos porque, como menciona Malavasi, este se apresenta como elemento indispensável na organização do trabalho pedagógico escolar e na participação efetiva das pessoas como resposta às imposições dos planejamentos tradicionais (MALAVASI, 2003).

A construção de um projeto político-pedagógico pautado na coletividade implica a participação de seus sujeitos, ou seja, de todos os segmentos que constituem o espaço escolar (alunos, professores, pais, funcionários, direção etc.). Reconhecendo essas condições e a necessidade de elaboração dessa organização, na fala do/a professor/a se explicita uma contradição concreta entre necessidade e materialização na RMC. Sobre o processo de construção do PPP aponta o que segue:

Aqui na escola a gente não começou esse processo [de construção do PPP] porque a SMEC colocou que deveria ser chamada a supervisora para que ela norteasse juntamente com a direção da escola este projeto. Infelizmente como a gente tem a supervisão falha, a gente não conseguiu ainda. Mas nós vamos ter que desenvolver. Na outra escola em que eu trabalho pude observar que não começou justamente por isso. Eu acredito que as pessoas estão um pouco perdidas. Na realidade é esse o problema: as pessoas estão perdidas de como começar e por outro lado não existe o tempo, não existem horas para ver isso, a estrutura, as condições concretas. Por que o que o PPP é? É importante, é necessário que haja estudos. Estudos da comunidade, encontros, têm que haver entrevistas com a comunidade escolar que é o entorno da escola né. Depois com o grupo de professores tem que haver encontros, discussões, reuniões, e para isso não tem tempo,

não está acontecendo (Professor/a W).

Este fragmento aponta o paradoxo entre reconhecer a importância do PPP às relações educacionais; o limite pedagógico (conhecimentos teóricos) na organização de sua construção; e a falta de condições concretas, principalmente na questão do tempo e na quantidade de professores, para sua realização. Explicita-se novamente a contradição entre a ampliação das atividades docentes ao professor e o tempo/espço para realizá-las, pois se ampliam as responsabilidades, mas não se criam as condições concretas que viabilizem essas novas demandas. No caso da construção do PPP aponta-se o limite concreto da falta de tempo para sua realização, pois a carga horária dos professores é destinada, quase com exclusividade, à sala de aula, e os processos de diálogos e reuniões com o coletivo escolar demandam tempo – o qual não dispõe pela forma como estão organizadas suas condições de trabalho. E na construção do PPP, como aponta Azevedo,

o processo de construção e implementação do projeto político-pedagógico, como um instrumento de gestão democrática, para não cair num vazio, não pode prescindir da participação ativa dos atores locais: a comunidade escolar, através de práticas que considerem e se adaptem às especificidades de cada escola e à sua cultura, manifestas nos ritos e práticas dantes mencionados e na consideração da origem dos mesmos (AZEVEDO, 2010, p. 37).

Destacamos essa questão como elemento importante na discussão sobre o processo de precarização do trabalho docente. Pois a atribuição de uma série de responsabilidades ao professor frente às condições reais de trabalho que possui (não dispor do tempo necessário para realizar o que lhe é exigido na sua carga horária de trabalho; ter uma extenuante jornada de trabalho devido aos baixos salários, o que também absorve seu tempo; entre outros), como a elaboração do projeto político-pedagógico, por muitas vezes não se concretiza. Ou, quando realizada, tem por base a intensificação do trabalho do professor – pois este necessita desenvolver as atividades que envolvem essa construção fora do horário de trabalho – e/ou a superficialidade como regra orientadora dos processos de problematização e organização do PPP com o coletivo escolar. Nesse sentido, a precarização se materializa quando o professor trabalha sem receber pela atividade desenvolvida e/ou quando desperta no professor o sentimento de culpa, de incapacidade e angústia, tanto pela autorresponsabilização de não conseguir realizar todas as atividades a ele atribuídas quanto pelo desgaste emocional por estar sujeito a estas relações.

Essa condição de organização das relações escolares, pautada numa aparente

desorganização – pois a escola e os professores não dão conta de desenvolver os processos de gestão exigidos e de outras limitações existentes nesse espaço, o que não entendemos como desorganização, mas como a organização necessária frente às condições reais existentes e o processo de desmonte da escola pública –, muitas vezes é entendida e justificada atribuindo sua causa à “incompetência” dos professores. Ou seja, numa falsa aparência se transfere a causa dos limites enfrentados pela educação à atuação dos professores. Esse ponto de vista precisa ser combatido, porque apesar da participação e atuação do professor ser fundamental às relações escolares, não é a causa da precarização da educação pública. Atribuir ao professor essa “culpa” é a tentativa de mascarar que a educação, sob o modo de produção capitalista, é também um meio de produção e uma mercadoria. Que a “educação é considerada uma instância fundamental para a reestruturação produtiva como um todo” (TAVARES, p. 72, 2010). E que todas as condições são criadas para que os imperativos do capital de formação de força de trabalho alienada e subordinada aos seus princípios e valores, entre outros, sejam concretizados.

4.3 O PROFESSOR DA TEMPORARIEDADE DO CAPITAL FLEXÍVEL

Frente aos processos de intensificação e precarização que vêm ditando a materialidade das relações de trabalho do professor no Brasil, podemos dizer que emerge uma condição, particular ao momento histórico atual, que contribui com o processo de autovalorização do capital: a questão da temporariedade do trabalho do professor.

A temporariedade do trabalho do professor, sob nossa compreensão, envolve o processo de provisoriedade, de condição temporal transitória, sob o qual tem se pautado a organização do trabalho. Ou seja, como efeito do ataque aos direitos sociais dos produtores, bem como do movimento de desregulamentação das suas relações de trabalho (entre outras causas), a vida vai se pautando no não certo. A fluidez das relações potencializa o processo de exploração do trabalho. Nesse sentido, vai “acentuando a carga de trabalho e o sentimento de vulnerabilidade do trabalhador” (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 35).

Na RMC podemos apreender esse movimento na fala dos professores ao apontarem que, frente ao desmonte dos direitos trabalhistas na direção da acumulação flexível, as contratações e ampliação da jornada de trabalho são reveladores da temporariedade do trabalho do professor e dos efeitos que essa incerteza das condições concretas de existência causa em suas vidas.

Então hoje no município a gente tem muito estagiário, muito contrato, pessoas, alunos que se formaram no magistério agora que são os que estão em sala de aula trabalhando como professor itinerante e tal. Tão dentro da escola atuando por não ter muito pessoal (Professor/a Y).

Eu não sei como vai ser o ano que vem. Porque enfrentar mais um ano sessenta horas é difícil. Não planejo trabalhar o resto da vida sessenta horas. É uma situação temporária até eu conseguir as coisas que eu quero organizar lá em casa. Porque eu tenho filhos e sinto que tenho que dar atenção pra eles. E tem outras coisas que eu gosto de fazer e ta tudo parado. Tive que abrir mão pra poder tentar (Professor/a Y).

Eu estou trabalhando sessenta horas em função do salário. Se pagassem um pouquinho melhor não teria necessidade de trabalhar sessenta horas. Eu já disse pras gurias que o ano que vem eu não quero sessenta horas. Não quero, não quero. Não dá (Professor/a X).

As falas dos professores/as apontam questões pertinentes: uma significativa quantidade de educadores trabalhando sob um regime temporário (contrato, convocação para ampliação da jornada de trabalho etc.) frente à falta de pessoal; e o posicionamento de professores que, trabalhando sessenta horas, destacam compreender essa condição como algo provisório por não agüentarem mais esta demanda de trabalho.

Da primeira questão, entendemos que sustentado num movimento contraditório, a contratação de professores – que deveria suprir provisoriamente a falta de pessoas – torna-se um elemento de intensificação da exploração, pois os professores não possuem as mesmas garantias que os trabalhadores efetivos e não recebem o mesmo salário. Ainda, trabalham sobre a pressão de atender (em muitos momentos acriticamente) ao que lhes é exigido por não possuírem estabilidade em seu trabalho, impelidos pela necessidade de produzir sua sobrevivência e pelo conhecimento da grande quantidade de trabalhadores desempregados no mundo do trabalho (exército de reserva) que “ameaçam” sua condição de empregabilidade. Também contribui para fomentar a desarticulação de um coletivo docente organizado que luta e reivindica por melhores condições de trabalho anverso ao medo dos trabalhadores temporários de perderem o meio que lhes garante seu sustento.

A segunda questão, na qual os professores apontam a vontade de não mais cumprirem uma jornada de sessenta horas frente ao desgaste que lhes provoca, também destaca a interação de elementos distintos nas relações de trabalho. A probabilidade de uma extenuante jornada de trabalho transcende de uma possibilidade para uma necessidade, frente às precárias condições de trabalho – principalmente pela desvalorização salarial – vividas pelos educadores em relação às condições mínimas para a manutenção da vida.

Entendemos que estas duas situações materializam o processo de temporariedade do trabalho do professor sob o capital flexível porque o que pauta as escolhas dos educadores é a condição de incertezas frente suas necessidades materiais de sobrevivência.

Outro elemento que envolve a questão da temporariedade do trabalho docente, partindo da premissa da fluidez das relações calcada na incerteza das condições concretas para o e em seu desenvolvimento, tem a ver com a banalização de uma série de processos necessários ao desenvolvimento do trabalho do professor. Vejamos.

Penso que a gente deveria ter um tempo sistematizado para se reunir, pra organizar o trabalho pedagógico, que a gente não tem. Que a gente deveria ter uma equipe de apoio para nos atender (Professor/a Y).

As condições estão precárias. A gente não tem ainda um momento de sentar e planejar junto. A verdade é essa. A gente só se reúne quando é conselho de classe, ou quando tem alguma reunião administrativa ou pedagógica e é tudo muito corrido porque é pra decidir coisas que vão acontecer amanhã ou depois. Então não tem essa coisa de parar, pensar que tipo de educação nós vamos fazer, que projeto nós vamos trabalhar. Isso a gente não tem. Seria interessante se uma vez por mês a escola pudesse parar dentro do horário do professor – porque eu também não acho correto, justo, o professor ter que estar vindo fora do seu horário sem receber porque ele vai estar pensando uma proposta para os alunos, para escola, para fazer o melhor pra eles. E depois tem toda aquela questão: dia letivo e tal [que tem que ser cumprido e/ou recuperado]. Mas deveria ser feito, oportunizado de alguma maneira. Que houvesse uma vez por mês no mínimo um encontro em que a escola vai parar pra pensar sobre isso [quê educação vai se fazer]. Daí sim, nada administrativo. Seria tudo focado no político-pedagógico. Mas a gente não tem (Professor/a Y).

A condição de não possuir um tempo sistematizado para organizar, problematizar e construir a proposta educacional que orienta o trabalho do professor – considerando que os próprios professores reconhecem essa necessidade –, expressa que o desenvolvimento da formação educativa destinada aos filhos da classe trabalhadora se dá apartado de uma responsabilidade e comprometimento do Estado em lhes possibilitar uma formação emancipadora, pois não lhe garantem as condições adequadas. Essa falta de tempo e de referência à educação pública para sua constituição coletiva coloca tanto este espaço – que é tão caro às classes populares – quanto os próprios professores, numa condição vulnerável de realização, facilitando a concretização das premissas orientadoras do capital à educação pública.

A forma da temporariedade com que vem sendo interpelado o trabalho do professor desloca a possibilidade de embate das relações frente às contradições entre capital e trabalho.

Desvia a discussão da problematização de uma das causas estruturais necessárias a ampliação do lucro para o capital: a subordinação estrutural do trabalho ao MPC, fundada no trabalho assalariado, fetichizado e em sua divisão social hierarquizada (MÉSZÁROS, 2009). Como aponta este autor,

Na qualidade de modo de controle sociometabólico, o capital não pode tolerar a intrusão de qualquer princípio de regulação socioeconômica que venha restringir sua dinâmica voltada para a expansão. A expansão em si não é apenas uma função econômica relativa (mais ou menos louvável e livremente adotada sob esta luz em determinadas circunstâncias, e conscientemente rejeitadas em outras), mas uma maneira absolutamente necessária de deslocar os problemas e contradições que emergem no sistema do capital, de acordo com o imperativo de evitar, como praga, as causas subjacentes. Os fundamentos causais que auto-impelem o sistema não podem ser questionados sob hipótese alguma. Quando aparecem, os problemas devem ser tratados como disfunções ‘temporárias’, a serem remediadas com a reafirmação sempre mais rigorosa do imperativo da reprodução expandida (MÉSZÁROS, 2009, p. 176).

Sob esses princípios, o capital transfere para a individualização e culpabilização dos trabalhadores um problema que é estrutural: a exploração do trabalho e o desemprego generalizado.

Partindo da questão da temporariedade que vem atravessando as relações de trabalho, tenta criar a aparência que uma das principais causas da exploração, do desemprego e da “*superfluidade*” (ANTUNES, 2005, p. 36) das relações de trabalho não é a forma de trabalho capitalista, que sob o sistema do capital tem por base a “extração máxima do trabalho excedente dos produtores de qualquer forma compatível com seus limites estruturais” (MÉSZÁROS, 2009, P. 99). A causa está nas pessoas que não atingem um alto grau de empregabilidade⁴⁰ para disputar ou se manter em seus empregos.

Explicita-se uma relação contraditória à questão do como se organiza o trabalho do professor hoje. Porque frente à precarização da vida, oriunda das relações sociais orientadas pelo sociometabolismo do capital, a intencionalidade (do sistema) não está em romper com a forma de trabalho capitalista, uma das causas da precarização. A solução para a crise do

⁴⁰ Segundo Oliveira, “o conceito de empregabilidade refere-se à capacidade dos trabalhadores de se manterem empregados ou encontrar novos empregos, quando demitidos, a partir de suas possibilidades de resposta às exigências de maiores requisitos de qualificação demandados pelas mudanças tecnológicas do processo produtivo” (OLIVEIRA, 2001, p. 68). Aponta ainda que “o princípio que está por trás desse conceito é que o desemprego tem como causa a baixa empregabilidade do trabalhador, sendo, portanto, ele mesmo, o responsável por sua condição de desempregado, ou em outras palavras, por sua inadequação às exigências do mercado. O conceito de empregabilidade associado à necessidade de desenvolvimento de competências invoca os princípios da doutrina liberal clássica de responsabilização dos indivíduos pelo seu sucesso ou fracasso” (OLIVEIRA, 2001, p. 68).

trabalho está em apontar que os trabalhadores disputem melhores empregos e/ou trabalhem mais horas para ampliar seu salário. Até a legislação legitima isso⁴¹. “Portanto, não é surpresa que este sistema de reprodução social tenha de confinar a qualquer custo seus esforços remediadores à modificação parcial estruturalmente compatível dos efeitos e conseqüências de seu modo de funcionamento, aceitando sem qualquer questionamento sua base causal – até mesmo nas crises mais sérias” (MÉSZÁROS, 2009, p. 175).

As falas dos educadores da RMC revelam ainda uma importante particularidade sobre a atividade dos professores que trabalham nesse espaço. Particularidade a qual compreendemos ser um efeito da condição de temporariedade que permeia seu trabalho.

O pessoal aqui é itinerante, não pára no município. Hoje tu tens um orientador, amanhã tu não tens. Então tá bem complicado trabalhar (Professor/a U).

Se tu fores analisar o nosso quadro aqui do município, a maioria dos professores está utilizando Cidreira como passagem, até conseguir uma coisa melhor. Porque falta um pouco essa valorização. E isso reflete na escola. O que a gente encontra de uma forma geral é o pessoal desmotivado. Falando de mim, eu acho que a gente deveria ter uma valorização maior. Em todos os sentidos, não só salarial. De cursos, de incentivo, de motivação (Professor/a Y).

Aqui, como há a população flutuante, há também os professores flutuantes. Pensam assim: melhorou lá [as condições de trabalho], eu vou pra lá. Não existe uma ligação, um comprometimento, uma coisa maior, um profissionalismo em si, esse amor à camiseta (Professor/a X).

A partir das falas dos/as professores/as podemos observar a existência do *professor itinerante*, o *professor flutuante*, o *professor de passagem*⁴². Quanto à concepção atribuída por estes docentes sobre essa “modalidade” de relação de trabalho, é necessário considerar a contraditória realidade que impele um/os educador/es a esta condição.

O *professor de passagem* compreende ser aquele trabalhador que, dadas suas condições

⁴¹ Consideremos um preceito básico normatizado pela Constituição Brasileira de 1988, que no Art. 7º, quando regula sobre os direitos dos trabalhadores, aponta que a duração do trabalho normal não seja superior a oito horas diárias e quarenta e quatro semanais (facultada a compensação de horários e a redução da jornada, mediante acordo ou convenção coletiva de trabalho). Atualmente grande parte dos professores no Brasil trabalham mais de 44 horas semanais – e no caso da RMC 33% dos educadores, conforme dados do questionário, trabalham de 45 a 60 horas semanais – devido a flexibilização dos direitos trabalhistas dos educadores que, contraditoriamente a própria Constituição, permitem esse alargamento da sua jornada de trabalho, legalizando o processo de exploração de seu trabalho.

⁴² Ao discutirmos sobre essa questão, para fins de organização do texto, trabalharemos com a nomenclatura *professor de passagem* representando a síntese das variadas caracterizações conceituais relatadas pelos professores para referirem-se a esta forma de educador.

materiais (mora em cidade diferente da que trabalha; baixa condição salarial; poucos direitos trabalhistas, por exemplo), não desenvolve um vínculo orgânico com a RMC. Ou seja, classifica sua relação de trabalho nesta Rede como temporária, tendo como causa as precárias condições de trabalho. Geralmente encontra-se num processo de contínua procura por outros espaços que lhe garantam melhores condições de trabalho; e/ou aguarda a chamada de processos seletivos que já estão em andamento (nomeação de outros concursos, por exemplo).

Aqui entendemos se materializar a condição de temporariedade do trabalho do professor frente à acumulação flexível do capital. Pois as precárias condições de trabalho a que estão sujeitados conduzem o trabalhador a uma busca contínua por condições dignas de existência, frente a sua falta. Ataca um ponto que muitas vezes não é plausível de ponderações e/ou negociações, que é o mote da sua sobrevivência: garantir as condições materiais.

A questão da temporariedade nas relações de trabalho, que está correlacionada às suas condições materiais, impõe ao trabalhador uma condição de vulnerabilidade. Destacamos esse ponto por entender que este seja um dos elementos que contribui para a fragmentação da classe trabalhadora, porque desloca a luta por dignidade de vida da própria classe, transferindo-a para o indivíduo. Frente às relações de trabalho existentes do professor, que também são interpeladas e/ou orientadas pelo princípio da individualidade e da competição, muitas vezes quando não existe uma mobilização coletiva organizada, a escolha realizada é buscar individualmente outros espaços de trabalho, ao invés de tencionar o seu próprio espaço por outras condições (dignas) de realização.

É necessário considerar e problematizar o paradoxo que atravessa a fala dos professores ao mencionarem sobre o *professor de passagem*. Ao mesmo tempo em que reconhecem as precárias condições de trabalho e o processo de desvalorização profissional como causas para o professor não desenvolver o vínculo de luta com a Rede, atribuem uma certa “culpa” ao professor por se colocar ou estar nessa condição de passagem, relacionando-a com falta de profissionalismo e com uma prática utilitarista. Este paradoxo expressa, mais uma vez, as precárias condições de trabalho impelidas ao educador. Também revela, por um lado, a desmobilização coletiva dos professores por não lutarem por outras relações de trabalho – considerando que a prática de existirem *professores de passagem* foi anunciada por vários educadores. Por outro lado, revela ainda a existência de um movimento de desistência por parte dos professores, pois apontam que práticas de descomprometimento e acomodação diante de suas responsabilidades docentes são recorrentes.

Compreendemos que entender estas contradições é de profunda importância quando se pensa o trabalho do professor e o tipo de formação que vem sendo possibilitada aos alunos na

RMC. Pois estas contradições vêm mediando tanto as relações de trabalho do professor quanto a formação escolar. Nesse sentido entendemos que a sua problematização, no espaço e com os sujeitos onde se desenvolve, é urgente e fundamental. Algumas ponderações já foram possíveis de serem realizadas, mas sob nosso ponto de vista, encaminhamentos concretos serão possíveis de se realizar quando problematizados com o coletivo que vive cotidianamente essas relações. Nesse movimento apontamos a necessidade de buscar na dialética materialista uma referência para entender esse movimento. Pois ponderamos ser esta base de extrema importância para que um processo de diálogo sobre a materialidade das relações a serem discutidas, que é de interesse da classe trabalhadora para que o espaço escolar possibilite formação e trabalho dignos, não se resume a busca de culpados, ou na elaboração de dicotomizações vazias e superficiais, ou na legitimação das falácias do capital. “Trata-se, pois, de penetrar no terreno denso da concreticidade, buscando captar a síntese das múltiplas determinações que estruturam esses processos” (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 30).

4.4 A TENSÃO ENTRE OBJETIVIDADE E SUBJETIVIDADE

Ao longo dos itens anteriores nos propomos a analisar as contradições que vem movimentando o trabalho do professor a partir da análise da particularidade da RMC. Discutimos sobre os processos de intensificação, de precarização e sobre a temporariedade, que atravessam as relações de trabalho dos professores, orientados pela lógica do modo de produção capitalista.

No entanto, não podemos deixar de mencionar que este processo dialético, que se dá na relação entre o trabalhador e suas condições de existências, condiciona, interpela e modifica não só o meio em que se desenvolve, mas também o próprio sujeito.

Nesse sentido, entendemos que na tensão entre objetividade e subjetividade nas relações de trabalho do professor, podemos apontar como efeito na vida dos educadores o contraditório movimento que transita entre um processo de sofrimento e de satisfação com suas relações de trabalho. No processo de trabalho, o movimento entre o sofrimento e a satisfação, enquanto uma “relação dialética entre si, relação na qual se negam e se afirmam, ao mesmo tempo, fazem do trabalho um exercício qualificador, prazeroso e, simultaneamente, desqualificador, explorador e causador de sofrimento” (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 23).

Frente às condições concretas de trabalho, essas duas dimensões, de sofrimento e satisfação, enquanto efeitos dos processos produtivos se revelam de diferentes formas no

trabalho do professor. Vejamos.

Eu acho que o professor deveria trabalhar só vinte horas. Deveria receber um bom salário pra que ele pudesse se manter bem. Porque aí tu vais ter tempo pro teu trabalho, tu vai ter tempo pra te preparar praquele teu trabalho. Não vai ser tão desgastante. Porque tu tens quarenta horas, muitas vezes tu tens duas turmas diferenciadas, tem que fazer dois planejamentos, tudo dobrado. E tu não tens o apoio que tu precisa pra isso. Por isso que hoje em dia até estão mostrando na televisão. Um telejornal já mostrou muitos professores perdendo a cabeça porque a realidade está difícil, o professor não ganha bem, a instituição em que ele trabalha às vezes está falida também, tu não tens o apoio da tua equipe diretiva, de quem tu deverias ter apoio. Então, eu, pra mim, vinte horas seria o melhor (Professor/a T).

‘Graças a Deus’ eu sou uma pessoa que tem bastante saúde porque senão eu acho que tu não agüenta o rojão, tu não agüenta. É muito desgaste. O lado emocional fica bastante abalado. Eu sou muito agitada e eu acho que essa minha agitação é por causa disso, porque eu quero dar conta de tudo, eu me cobro muito e a gente acaba falhando. Tu não consegues ser uma professora cem por cento. Eu acho que eu não to conseguindo ser uma professora cem por cento para eles (Professor/a W).

As falas destes professores expõem, a partir da precária condição de trabalho vivida, o *sofrimento* que estas provocam em suas vidas. Pois frente à desregulamentação das suas condições de trabalho, a grande quantidade de tempo trabalhado e das demais limitações existentes em sua atividade docente, os professores sofrem porque não conseguem dar conta da grande demanda de atividades, por não conseguirem manter uma relação saudável com os alunos, por estarem abalados emocionalmente, desgastados.

O sofrimento na relação com o trabalho ocorre, segundo Dejours, em várias dimensões, que incluem desde condições de trabalho precárias ou insalubres até o sofrimento psíquico provocado pela discrepância entre as exigências prescritas e as condições para realizá-las (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 44).

As palavras de Kuenzer e Caldas nos permitem entender que muitas outras dimensões de sofrimento se desenvolvem a partir da materialidade do trabalho docente sob o regime de acumulação flexível. Podemos destacar a *síndrome de burnout*⁴³, a *síndrome da desistência*⁴⁴,

⁴³ Segundo Codo (1999, p. 13), a síndrome de Burnout pode ser definida como “a dor de um profissional enclacrado entre o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer, entre o céu de possibilidades e o inferno dos limites estruturais, entre a vitória e a frustração; é a síndrome de um trabalho que voltou a ser trabalho, mas

até outras formas de sofrimento psíquico que necessitam de apoio médico como depressão, labirintite entre outros. Vejamos:

Eu estava muito braba, andava muito irritada, eu brigava muito com eles [com a família]. Aí eu disse não, eu vou ter que me tratar. Aí eu tomava sertralina. Porque pelos sintomas que eu tinha, estava entrando num quadro depressivo, só chorando. Eu acho que esse esquecimento que eu tenho de não conseguir memorizar é de muita coisa, muito estresse. Só que como tu tens que correr atrás da máquina, além de atender as crianças, tu não pode parar. Porque se eu parar, de onde que eu vou sustentar a minha família? (Professor/a T).

Esta fala expressa novamente o processo de sofrimento vivido pelo professor devido à tensão entre suas condições reais de trabalho e sua subjetividade. Nesse sentido podemos compreender que a precarização do trabalho se dá também na precarização da sua subjetividade, pois a subsunção de seu trabalho provoca-lhe não só viver sob condições limitadas de existência – frente aos baixos recursos materiais de que dispõe e da exaustão oriunda da intensa jornada de trabalho. Provoca também o adoecimento dos seus sentimentos, das suas emoções. E este processo leva o trabalhador a querer afastar-se daquilo que é a causa do seu sofrimento: o seu trabalho (sob a forma capitalista). O que potencializa a fragmentação da classe trabalhadora e desqualifica os processos educacionais – pois devido à necessidade de manter seu sustento, muitos professores, mesmo em processo de adoecimento, continuam trabalhando, mas sem compromisso e envolvimento com sua atividade.

O processo de sofrimento vivido pelos professores atualmente é concreto e influi de forma significativa no trabalho docente. Sua dimensão não pode ser negada quando se problematiza as contradições que atravessam e medeiam o trabalho dos professores e as relações escolares. No entanto, podemos observar, a partir das falas dos professores, uma certa invisibilidade com que é tratada essa questão.

Tinha uma professora que atravessou uma fase em que estava deprimida. Então ela faltava muito. Pois pelas faltas dela ela foi colocada a disposição para as outras escolas. Mesmo ela tendo os atestados. Eles não têm esse olhar que o ser humano fica doente, que o ser humano também precisa ser cuidado (Professor/a T).

que ainda não deixou de ser mercadoria”.

⁴⁴ A síndrome da desistência “inclui esgotamento emocional, desenvolvimento de atitudes negativas em relação ao trabalho, falta de envolvimento pessoal nele e assim por diante” (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 29).

Entendemos que práticas de invisibilidade frente ao adoecimento dos professores – como no caso relatado, em que a professora por faltar ao trabalho foi colocada à disposição de outras escolas –, ao tentarem disfarçar sua relevância e as causas desse sofrimento, costumam tratar essa situação como uma excepcionalidade, direcionando ao professor, como um sujeito individual, as causas e conseqüências de seu próprio sofrimento. Muitas vezes o professor que em processo de adoecimento busca ajuda, é interpretado como descomprometido e inescrupuloso, porque busca criar situações para ficar afastado do seu trabalho.

Torna-se relevante analisar e divulgar o concreto quadro de sofrimento em que muitos educadores se encontram porque, ao revelar-se a condição de adoecimento dos sujeitos, remetemo-nos ao desvelamento de suas causas, que não são individuais, mas estruturais. Nesse sentido, contribui-se com o fortalecimento da luta por relações dignas de trabalho e existência.

Contudo, frente ao processo de precarização das relações objetivas e subjetivas, contraditoriamente, muitos professores entrevistados mencionaram a dimensão de satisfação que seu trabalho lhe proporciona.

O trabalho é a melhor coisa do mundo. Eu acho que eu não vivo sem trabalhar. Eu gosto de trabalhar. Às vezes a gente cansa, reclama de trabalhar demais, mas eu gosto de trabalhar, acredito que cresci muito enquanto pessoa (Professor/a W).

Eu gosto muito de usar essa palavra: esperança. Eu ainda acho que tem, não desisti ainda, não pendurei a chuteira. Eu estou disposta a fazer, a tentar melhorar. Eu gosto do que faço, não vou desistir. Só que às vezes a gente enfraquece, fica desanimado. É um sentimento de vontade, de querer fazer, e um sentimento de cansaço, de desânimo, de não conseguir e até de frustração de se sentir um pouco incapaz. Mas acho que dá, to disposta a tentar (Professor/a Y).

As falas destes/as professores/as, em meio à contraditória interação entre as relações sociais e suas concepções de mundo, apontam a condição de satisfação existente em seu trabalho por ele se constituir enquanto uma atividade que lhes possibilita aprender, crescer, melhorar. E ainda, por demonstrarem possuir esperança no trabalho docente como meio de melhorar a educação.

Frente ao processo de intensificação e precarização do trabalho e da subjetividade dos trabalhadores, cabe destacar que as relações vividas na RMC não se dão apenas na passividade dos professores frente à subsunção da sua força de trabalho. A partir das falas dos professores, revela-se que se acentuam as contradições entre a precarização e intensificação

do trabalho do professor e a resistência frente a este movimento ao apontarem sua esperança na mudança e a força que possui seu trabalho, revelando um compromisso de classe e manifestações de organicidade com a classe trabalhadora.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES GERAIS

A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar (FRIGOTTO, 2001, p. 81).

Iniciamos nossas considerações apontando que o movimento de analisar as relações educacionais e o processo de trabalho dos professores na RMC não se desenvolveu apenas como elemento para cumprir uma atividade acadêmica ou como mero exercício de abstração. Este estudo, enquanto desafio de reflexão teórica frente a uma realidade, desde sua inicial elaboração, existiu porque emergiu de uma necessidade concreta, impelida pelas contradições vividas, enquanto professora, em meu próprio espaço de trabalho. Nesse sentido trazemos as considerações de Frigotto, como epígrafe a este momento de sistematização do estudo, para evidenciar que chegar até aqui só foi possível porque essa pesquisa, enquanto um processo de análise, se deu pela intencionalidade de problematizar, para viabilizar, a possibilidade de ações transformadoras.

Não é nossa proposta fazer uma discussão de fechamento sobre o processo histórico analisado. Pois a sensação que temos é, ao chegar neste momento do estudo em que as relações se apresentam de forma menos caótica e mais elaboradas à nossa compreensão, ter um novo ponto de partida para a pesquisa. Dessa forma, considerando a provisoriedade histórica de todo conhecimento, nos propomos a organizar uma síntese frente às múltiplas ponderações que o estudo teórico e a socialização das informações coletadas em campo nos permitiram desenvolver.

Ao longo dessa dissertação buscamos analisar, a partir das relações educacionais desenvolvidas na RMC, as contradições que movimentam o trabalho docente nesse espaço, tendo em vista entender a possibilidade (e os entraves) de efetivação de uma práxis emancipadora. Nossa pesquisa não anuncia respostas prontas frente a esta complexa materialidade – até mesmo porque compreendemos ser de extrema arrogância atribuir receitas

pré-determinadas a um processo histórico que se devolve coletivamente, bem como uma atitude idealista. No entanto, nos revela elementos importantes que possibilitam criar condições de interação – acentuando seu movimento de contradição – das relações vividas nesse espaço, buscando contribuir com a coletividade da luta por uma educação emancipadora.

Inicialmente apontamos que a contradição entre capital e trabalho, no espaço de Cidreira, é concreta, latente, incessante. A forma com que o modo de vida se organiza e movimenta não se dá por uma casualidade, mas sob o embate desta contradição. Se por um lado nas relações sociais estão presentes as diretrizes, os interesses e os representantes do capital, de outro, numa correlação de forças, estão os interesses da classe trabalhadora, estão os próprios trabalhadores numa luta permanente contra as forças que os oprimem. Como aponta Cunha, “a existência humana no capitalismo é a expressão objetiva de relações entre ‘coisas’, para as quais o humano e o trabalho se tornam ‘esteiras’. Para a ‘coisa’ somente interessa a quantidade de trabalho para determinar o seu ‘valor’, medido pelo tempo de ‘trabalho’. Essa ‘coisa’ é a mercadoria que se reveste como determinante da vida. Se, de um lado, temos o capital e a classe capitalista, por outro, existe o trabalhador, como sujeito de classe, com historicidade de luta contra os poderes capitalistas” (CUNHA, 2010, p. 258).

Em outras palavras, apontamos que as relações sociais nesse espaço não se dão a partir de uma naturalidade da ordem da vida, legitimando a existência de desigualdades e injustiças sociais. Desenvolvem-se a partir das premissas do capital, numa luta, ainda que com proporções de força diferentes, que é de classe.

Insistimos nessa questão porque a estratégia de negar⁴⁵ que na sociedade existem sujeitos e relações distintas, com interesses de classe diferentes, constitui-se como meio de provocar a imobilização da classe trabalhadora e naturalizar sua exploração. De contrapartida, nas falas dos professores, ficam evidentes movimentos de resistência e luta contra a forma de trabalho capitalista. “No processo de produção material da vida, mesmo sob as condições de expropriação e apropriação que movem a acumulação e a reprodução do capital, o trabalhador se institui como esse ‘rio’, o qual ‘ninguém é capaz de deter’, como classe transformadora” (CUNHA, 2010, p. 259). Corroborando com Cunha, e a partir das relações analisadas, entendemos o trabalhador como o sujeito de classe que luta pela transformação do modo de produção vigente.

⁴⁵ Por exemplo, em algumas das relações sociais discutidas no segundo capítulo, que num processo de reproduzir uma série de conhecimentos e valores “distorcidos” da realidade, ao legitimarem o capital, potencializam a alienação da classe trabalhadora da sua própria condição de classe.

Analisar o movimento no qual Cidreira vem se desenvolvendo tornou-se um ponto importante para entender em que bases as relações educativas se processam. Pois como menciona Emir Sader (Mészáros, 2005, p. 17), ao escrever o prefácio da obra de Mészáros *A educação para além do capital*, destaca: “digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação”, por compreender que os processos educativos subordinam-se ao como a sociedade organiza suas relações sociais.

A condição de ser uma *cidade do turismo*, na qual a *regra cíclica de “verão e inverno”* expressa o paradoxo incessante da desumanização, ora pela intensa exploração do trabalho, ora pela própria falta dele, demonstra a concreticidade precária de vida que atinge um quantitativo relevante de trabalhadores. As contradições entre capital e trabalho impõem à classe trabalhadora relações de profunda desigualdade socioeconômica.

Esta é a base concreta em que se desenvolvem as relações educacionais escolares em Cidreira: um espaço atravessado pelas contradições do sistema do capital, soerguido na pobreza e precariedade da vida da *classe-que-vive-do-trabalho*. Um espaço em que a sazonalidade do trabalho representa a flexibilização da manutenção da vida. Frente a esta realidade, questionamo-nos: que contradições se desenvolvem na formação escolar? E no trabalho do professor? Que dinâmicas as premissas do capital provocam na formação que as escolas possibilitam e na organização do trabalho docente? Estas mediações têm possibilitado que práxis? Sob que formas?

As análises realizadas demonstram a disputa hegemônica existente no desenvolvimento da formação escolar e do trabalho do professor, explicitando a tensão entre capital e trabalho, pois as relações ora se desenvolvem tendo como princípio orientador a máxima do capital de ampliação da taxa de lucro, ora como espaço de resistência da classe trabalhadora. Nesse sentido, expressam o embate que direciona as práticas político-pedagógicas tanto para construção de uma *práxis utilitarista, fetichizada* (KOSIK, 2002), quanto para uma *práxis emancipadora*⁴⁶.

Podemos dizer que a formação possibilitada nas escolas da RMC não escapa a este embate. Tomemos como exemplo um elemento, que se refere aos índices de

⁴⁶ A discussão desta categoria, *práxis emancipadora*, foi realizada no terceiro capítulo desta dissertação. Em síntese apontamos que, sob nosso entendimento, a práxis emancipadora representa a atividade crítico-prática, na qual o ser humano tanto compreende quanto cria (e recria) a realidade, na luta pelo fim de todas as formas de opressão e dominação social. Destacamos que a práxis emancipadora, que se constitui por um lado numa dimensão individual – em cada sujeito –, expressa seu verdadeiro sentido na coletividade de classe. No caso da educação, a construção de uma práxis emancipadora se direciona tanto para o coletivo dos professores quanto para os sujeitos que vivenciam a formação possibilitada no espaço escolar.

aprovação/reprovação dos alunos. Das quatro escolas municipais da cidade, apenas uma oferece o Ensino Fundamental completo. As demais escolas possibilitam a formação até a quarta ou quinta série (quinto e sexto ano, respectivamente, do Ensino Fundamental de Nove Anos). Nesse sentido, grande parte dos alunos das escolas municipais, quando chegam à sexta série, é transferida para a escola que oferece o Ensino Fundamental completo. Durante a coleta de informações nas escolas tivemos acesso aos índices de aproveitamento, do turno diurno, desta escola (sendo o ano de referência 2009, elaborado em 2010). O elemento que nos chamou atenção foram os índices de reprovação desta série. Das cinco turmas de sexta série, baseado na quantidade de alunos que concluíram a série (com exceção dos alunos transferidos e evadidos), os índices de reprovação são os que seguem: 47%, 52%, 50%, 28%, 43%.

Podemos considerar que estes índices são muito expressivos: das cinco turmas, duas obtiveram mais de quarenta *por cento* de reprovação e outras duas metade da turma ou mais. Questionamo-nos: o que esses números querem nos dizer? Inicialmente apontamos entender que índices quantitativos não são capazes de expressar e nem responder pela totalidade de determinada relação social. Mas expressam parte dela. Também não tomamos esses índices para fazer juízos de valor do tipo: de quem é a culpa? De quem ensina? De quem aprende?

Entendemos que estes índices de reprovação expressam um limite concreto vivido no espaço escolar, envolvendo uma série de elementos. Pois a condição material que interpela o espaço da escola se constitui das condições precárias de trabalho e de formação dos professores; da miserabilidade da vida destes educandos, que sofrem uma série de privações, desde o prato de comida até ao mundo letrado; do processo de precarização da escola pública; da incompatibilidade de proposta educacional que vem sendo desenvolvida nas escolas com a realidade dos espaços em que se encontram pela própria falta de tempo de uma problematização e construção coletiva dessa; entre outros.

Dessas relações, a grande problemática é que a formação possibilitada a estes educandos é uma formação mínima (fragmentada, superficial, pragmática, dadas condições estruturais), que não dá conta de possibilitar acesso aos conhecimentos elaborados historicamente e de problematizar a própria condição de classe desses sujeitos. Nesse sentido, sob nosso entendimento, esta se materializa sob os interesses do capital, pois não problematiza sua hegemonia. Em seus limites, por muito contribui com o processo de *internalização* (MÉSZÁROS, 2005) de valores necessários à acomodação das pessoas frente às relações de exploração e de desumanização, na dinâmica do Capital.

De contrapartida, as relações que se movimentam no espaço escolar também se orientam para uma prática de luta, na busca de uma práxis emancipadora. Tomemos como referência este mesmo caso, de reprovação. O documento de referência aqui utilizado foi construído por professores da escola por não se conformarem com essa condição de reprovação em massa. Por compreenderem que sua causa não está nem na “incompetência” dos professores e nem na “incapacidade” dos alunos. Construíram esse documento como forma de explicitar essa realidade e reivindicar o apoio e a construção das condições necessárias para a superação dessa realidade. Este movimento representa que a vontade do coletivo escolar por outra qualidade de relações, e sua prática em busca de viabilizá-la, ainda que de forma incipiente, existem.

A vontade de compreender as relações educacionais na RMC, tendo em vista a construção de possibilidades de uma práxis emancipadora, em nossa pesquisa, teve como objeto central de análise as contradições que atravessam trabalho do professor. Pois compreendemos que o educador, enquanto um trabalhador que estabelece a ligação entre os conhecimentos organizados e reorganizados historicamente e os educandos, enquanto um problematizador de saberes, enquanto um ser humano, é um sujeito importante no processo de formação educacional escolar. E por entender que o movimento do real é contraditório e que todas as relações são permeadas pela contradição – e por isso carregam a possibilidade de mudança – que compreendemos que o trabalho docente consiste em relações / processos também de alternativas às dimensões de uma realidade de impedimentos das realizações humanas.

A pesquisa nos permitiu vislumbrar que o trabalho do professor no atual momento histórico, e também na cidade de Cidreira, é condicionado pelo sistema do capital. É em meio a relações de flexibilização, intensificação e precarização do trabalho e da educação pública que se movimenta o trabalho do professor atualmente. No entanto, não de forma linear e passiva, como mera reprodução, como algo fatalmente dado. Mas como um processo permeado pela contradição, resultante das sínteses entre opressões e lutas, resistências e concessões, reificação e emancipação.

Na RMC o trabalho do professor, enquanto uma função produtiva social, vem sendo interpelado de diferentes formas para atender ao imperativo absoluto da expansão do capital. Ao longo da pesquisa caracterizamos quatro dimensões que, contraditoriamente, vem condicionando o trabalho do professor e o tipo de formação possibilitada aos educando. Entendemos essas quatro dimensões como estratégias do capital de ampliar a exploração dos trabalhadores da educação. São elas: o processo de intensificação do trabalho, o de

precarização, a questão da temporariedade do trabalho e a tensão entre objetividade e subjetividade nas relações de trabalho.

O **processo de intensificação** implica na ampliação da função social do trabalho do professor. Vai desde a degradação dos direitos dos trabalhadores até a mais intensa absorção das energias e forças dos professores em seu processo de trabalho. Este imprime uma contraditória condição vivida pelos educadores atualmente. Associado às diversas horas trabalhadas devido aos baixos salários, se amplia as exigências aos trabalhadores na sua atividade de trabalho. Esta ampliação de exigências, no entanto, não está associada a um processo de formação necessário a estes novos desafios. O que não isenta os trabalhadores da necessidade de conhecer e desenvolver novos elementos para sobreviver às relações a que está imerso. Contraditoriamente o professor busca criar as condições para sua sobrevivência a estas novas demandas a ele impostas (tanto de formação como de ampliação de salário por meio de uma extenuante jornada de trabalho), expressando um ímpeto de esperança e de resistência em busca de uma existência forjada de sentido. Porém, implicando a subsunção de sua vitalidade ao capital.

Na RMC o processo de intensificação do trabalho do professor tem se materializado por meio da flexibilização, que relativiza suas funções docentes aumentando suas responsabilidades, seu tempo de trabalho, mas não sua condição de trabalhador assalariado que necessita vender sua força de trabalho para manter sua existência ou sua condição de classe.

O processo de intensificação, que amplia a demanda de trabalho do professor, se desenvolve também por meio da intensificação da própria subjetividade dos trabalhadores, denominado de autointensificação, que busca a subordinação moral e a conformação dos professores frente à subsunção do seu trabalho.

Outro elemento da intensificação na RMC está na questão da ampliação da jornada de trabalho. Pois o salário que recebem os professores pela venda da sua força de trabalho não dá conta de suprir suas necessidades básicas de existência, obrigando-os a se exporem a um processo intenso de exploração por buscarem outras condições de vida. Nesse processo, a maioria dos educadores trabalha de quarenta a sessenta horas semanais.

Na RMC, 55% dos professores que a compõem residem em outras cidades. Designamos estes como *professores viajantes*. Nesse sentido, a intensificação se vivifica porque além da ampliação das atribuições do professor e da jornada de trabalho, há o desgaste físico, emocional e financeiro vivido pelos professores viajantes em função dos deslocamentos diários.

O **processo de precarização do trabalho do professor** analisado na RMC compreende a flexibilização das próprias condições de trabalho dos educadores tendo em vista consolidar os novos imperativos que orientam as relações de trabalho: produtividade, eficiência, empregabilidade, eficácia, entre outros. Ao buscar entender a precarização do trabalho, constatou-se que a racionalidade que orienta as condições de trabalho desse espaço é a da desvalorização da educação. Que se traduz na desvalorização do professor, do seu próprio espaço de trabalho, de si enquanto educador e ser humano.

Os dados da pesquisa revelaram, a partir da própria avaliação dos educadores da Rede, que os principais elementos de precarização do trabalho se calcavam na grande defasagem salarial; na derrubada dos seus direitos trabalhistas (por não terem efetivados direitos que lhes são assegurados em lei) e na falta de apoio e formação pedagógica (formação inicial, formação em serviço, apoio de outros profissionais, inexistência de espaços de planejamento coletivo da educação etc.); considerando que essas “faltas” retroagem diretamente sobre o trabalho que desenvolvem e suas próprias vidas.

A **questão da temporariedade do trabalho** frente à acumulação flexível também contribui para intensificar a exploração do trabalho do professor. Pois envolve o processo de provisoriedade sob o qual tem se pautado a organização do trabalho. Nesse sentido, frente ao efeito do ataque dos direitos sociais dos produtores, bem como do movimento de desregulamentação das suas relações de trabalho (entre outras causas), a vida vai se pautando no não certo. Essa fluidez das relações potencializa o processo de exploração do trabalho.

Essa incerteza de garantia das condições de sobrevivência do trabalhador, como efeito em sua vida, abre brechas – a partir de sua necessidade de vender sua força de trabalho – para contratações temporárias, dilatação da jornada de trabalho, a negação do tempo assegurado no trabalho para o desenvolvimento da proposta pedagógica orientadora etc. Além disso, a questão da temporariedade desvia a discussão da superfluidade do trabalho, que tem como causa a questão do desemprego estrutural, para a culpabilização individual dos trabalhadores, tendo em vista não restringir a dinâmica do capital voltada para a expansão. A questão da temporariedade do trabalho do educador revelou também o *professor de passagem*, o qual, sob as precárias condições de trabalho que não garantem sua sobrevivência, vive num constante processo de buscar ou trocar de emprego.

A ampliação da exploração também foi percebida a partir da **tensão existente entre objetividade e subjetividade**. A partir das precárias condições de trabalho, percebeu-se como efeito na vida dos educadores o contraditório movimento que transita entre um processo de sofrimento e de satisfação com suas relações de trabalho.

Como mencionado anteriormente, entendemos que essas quatro dimensões em seus processos constitutivos, de forma geral, vêm potencializando o processo de exploração da força de trabalho dos educadores. Essas relações que vem inviabilizando a efetivação da *ontologia singularmente humana do trabalho* (ANTUNES, 1999), constituindo-se como condições necessárias para a vigência das mediações de segunda ordem do capital, sob nossa concepção, vão criando as condições necessárias para que uma práxis utilitarista e fetichizada venha se processando na formação escolar e nas relações de trabalho dos professores. Vão fragilizando a escola pública e colocando o professor em situação de vulnerabilidade devido a sua precarização.

No entanto, em meio ao ataque do capital à formação educativa possibilitada na escola pública e à organização do trabalho do professor, práticas de resistência e de luta vão se consolidando e problematizando relações de exploração, alienação, subordinação, tão generalizadas nas relações educativas. Ainda em meio a todas as formas de intensificação e precarização, que consomem o tempo, a energia e a vitalidade dos trabalhadores – limitando sua potencialidade de enfrentamento – movimentos de luta por um plano de carreira coerente, por salário digno, por apoio pedagógico ao trabalho do professor, por desenvolvimento de projetos junto aos alunos que lhes possibilite uma formação crítica e consistente, por efetivação de seus direitos, entre outros, materializados em reuniões, protestos, sessões, aulas, desenvolvem-se correlacionados às relações de desmonte da escola pública e do trabalho do professor.

Movimentos de análise e ação frente às precárias condições de trabalho e da educação, daqueles que fazem do espaço da escola a condição da produção da vida e do trabalho, existem como movimento de luta para combater a vigência do capital na RMC. Entendemos que esses movimentos de resistência, que representam a consolidação de práticas crítico-emancipatórias pelos sujeitos da educação, vão tomando corpo e dando sentido à construção de uma práxis emancipadora no espaço escolar. Pois, compreendendo que existem limites para a luta nos espaços institucionalizados, dada sua correspondência com a estrutura do capital, apontamos que contraditoriamente estes espaços se materializam como trincheiras de disputa porque constituem-se, também, como um espaço ocupado pela classe trabalhadora.

No entanto, pela própria lógica da subsunção do trabalho e da vida do trabalhador pelo sistema, os processos de enfrentamento são principiantes, pouco fortalecidos, carentes de unidade. Pois os movimentos de luta e reivindicações, nesse espaço, por muitas vezes constituíram-se de forma individual ou por pequenos grupos. Podemos dizer que essa particularidade expressa a necessidade de existência de um coletivo organizado dos

trabalhadores da RMC para problematizar a sua condição de classe e organizar estratégias de luta.

Entendemos que as condições precárias de trabalho que regulam a atividade do professor no espaço da escola pública não se dão sem uma causa. Elas se constituem a partir dos interesses do projeto de sociedade hegemônico (MPC) no qual a educação pública tem um papel bem importante e estabelecido: criar a aceitação das relações sociais vigentes. Essa prerrogativa se materializa por meio da insubordinação intelectual da classe trabalhadora ao capital. A escola pública corrobora com esse processo quando possibilita aos seus sujeitos uma formação pragmática, superficial, aligeirada, não só negando uma sólida relação com os conhecimentos elaborados ao longo da história, como internalizando os valores do capital nos educandos.

O movimento de formação educacional na escola pública não se constitui como um processo linear e passivo, pois ao mesmo tempo em que serve ao capital, serve à classe trabalhadora como espaço de formação e disputa pelo saber. O espaço escolar expressa a luta de classes e constitui-se como um campo de enfrentamento. Nesse movimento de disputa de projeto de sociedade no espaço escolar, uma das estratégias do capital para conter a mobilização da classe trabalhadora é ir criando as condições para que os educadores, sujeitos fundamentais no processo de formação educativa, estejam numa realidade de subsunção total, que os leve ao seu esgotamento, tanto físico quanto espiritual, tentando anestesiar sua força política de organização coletiva, sua esperança de luta por dignidade de vida e de construção de relações educativas emancipadoras à classe trabalhadora. Nesse sentido, assistimos à *expansão da escola pública para menos*.

A escola pública dos pobres e/ou dos filhos dos trabalhadores [...] que amplia e universaliza o acesso ao ensino fundamental [...] é esvaziada de sua função específica e, por isso, se expande, se robustece e ‘cresce para menos’ – uma escola da qual se exigem múltiplas funções, mas que se descarta de sua função precípua de garantir o direito de uma educação básica de qualidade. Expande-se e alarga-se para menos mediante políticas que retiram do magistério aquilo que o define como tal – profissionais que organizam, produzem e socializam conhecimentos – e o delega a organizações não governamentais (ONGs), ou a institutos privados. Há, no Brasil, uma profusão dessas organizações que não só vendem pastiches, mas anulam a própria profissão docente (FRIGOTTO, 2009, p. 21-23).

Chamamos atenção para a questão da escola pública, pois ao longo da pesquisa a discussão a seu respeito tornou-se relevante. Primeiramente porque ela representa um dos principais espaços de formação educativa que assegura o direito à educação pública (ainda

que precarizada) à classe-que-vive-do-trabalho. Também porque a escola pública é o espaço (permeado por contradições) no qual se realizam o trabalho e as relações educacionais analisadas.

Há que se considerar que a escola pública tem servido aos interesses do capital, que se constitui como um espaço de alienação, de domesticação, de formação de força de trabalho subserviente ao sistema. Enquanto um espaço de relações contraditórias, não o deixa de ser. E de forma geral, tem possibilitado manter a hegemonia do capital com muita eficiência, pois se constitui como a *escola que cresce para menos*. No entanto, como apontado anteriormente, a escola pública também se desenvolve como um espaço de disputa, pois atende e é ocupada pela classe trabalhadora. Como menciona Camini (2009) a escola, em toda a história, aparece como um instrumento de luta de classes, pois é atravessada por contradições. Atualmente, em seu espaço, confrontam-se os interesses do capital, por meio da regulamentação e controle do Estado, e os da classe trabalhadora, constituída por seus professores, funcionários, alunos e pais.

Nesse sentido, por a escola pública ser um dos espaço (muitas vezes o principal) que assegura o direito a uma formação educativa aos filhos da classe trabalhadora, é que precisamos problematizar suas práticas e disputá-lo. Não podemos negar a necessidade e a possibilidade de enfrentamento à formação imposta pelas diretrizes capitalistas no espaço da escola pública porque, legalmente e concretamente, este é um espaço de formação dos trabalhadores. Vejamos a contribuição de Camini, subsidiada em Freitas, à problemática da educação pública.

Ciente de que precisamos urgentemente ocupar a escola, Freitas (2007), enfatiza: ‘Os limites da escola capitalista têm que ser libertados, para tirar um pouco a idéia de que, se a escola está com tantos limites, então não nos interessa. Sim, nos interessa, porque é um espaço de luta e hoje, cerca de 97,3% das crianças passam por ela. Temos que disputar a escola com o conhecimento de que as mudanças maiores somente se darão com a suspensão das atuais relações sociais’ (CAMINI, 2009, p. 97).

A escola sob a forma capitalista, que se materializa também na escola pública, precisa ser enfrentada e disputada pelos trabalhadores para e na construção de uma práxis emancipadora. Pois grande parte da sociedade é absorvida por esse espaço que vem sendo pautado pela lógica do capital. Considerando nessa disputa o movimento dialético de compreender que a transformação das relações capitalistas vigentes para uma sociabilidade pautada na justiça, felicidade, coletividade etc.; pressupõe que a superação das relações educacionais pautadas sob a égide do capital, é também condição necessária. E vice-versa.

A discussão a respeito da necessária disputa dentro do espaço da escola pública nesse momento de síntese do estudo se deu porque a questão das condições e organização do trabalho do professor, do tipo de formação possibilitada aos educando e o espaço da escola, sob nossa concepção, se desenvolvem de forma intimamente correlacionada.

A pesquisa nos revelou que muitas contradições movimentam o trabalho do professor na RMC. As relações desenvolvidas no espaço escolar têm possibilitado movimentos que permitem tanto a construção de uma práxis emancipadora quanto à construção de uma práxis fetichizada, contraditoriamente. Ou seja, o trabalho do professor, no espaço da escola, tendo em vista o tipo de formação dos educandos, expressa movimentos de dominação do capital e de luta da classe trabalhadora.

Entendemos que o ataque às condições de trabalho dos professores, materializado em processos como a intensificação, a precarização, a temporariedade, o sofrimento do professor, representa limites concretos à construção de uma práxis emancipadora. A organização da escola, pautada num processo de precarização, sob nossa compreensão, impõe, da mesma forma, limitações à construção de uma práxis emancipadora.

Que fazer? Novamente mencionamos que não é nossa intencionalidade apontar uma receita frente a esta realidade. No entanto, a partir das próprias relações conhecidas por meio da pesquisa e das problematizações e análises fomentadas pelo referencial estudado, realizamos algumas ponderações, a partir dos próprios limites vividos, sobre possibilidades de construção de uma práxis emancipadora.

Entendemos que as possibilidades imperativas de tensionamento dos trabalhadores/educadores frente à exploração do seu trabalho, na atividade docente, se constituem por meio da luta pela ampliação dos seus direitos sociais e condições dignas de trabalho. Superar as condições adversas de trabalho dos professores, cujos efeitos se estendem na precarização de suas próprias vidas, constitui-se como forma de enfrentamento às mediações impostas pela acumulação flexível ao seu trabalho. Outras condições de trabalho aos professores possibilitarão outra qualidade de construção às relações educativas.

Concomitante à luta dos professores pela ampliação e efetivação de seus direitos sociais, compreendemos como necessária a defesa pela escola pública⁴⁷ laica e gratuita, organizada a partir dos interesses sociais do coletivo, numa coletividade. Pois a luta pela educação pública popular, e de qualidade, caminha lado a lado com a luta pelo fim da

⁴⁷ Destacamos que nossa defesa pela escola pública se inscreve “no sentido de seu caráter público vir a *identificar-se com popular* e não com estatal ou governamental” (RIBEIRO, 1995, p. 11, grifos nossos).

exploração e alienação do trabalho docente. Nesse sentido, cabe destacar que simultaneamente ao desenvolvimento da unidade entre os professores na luta pela escola pública popular e pelo fim da alienação do trabalho, é indispensável a unidade dos professores com o coletivo dos trabalhadores, “sem a qual a anterior não tem grande sentido, uma vez que geraria um sentimento apenas corporativista” (RIBEIRO, 1995, p. 10).

Muitas experiências já apontam movimentos de resistência dos professores frente às limitações colocadas à sua práxis, que se expressa objetivamente em práticas alternativas comprometidas com a qualidade da escola pública. O desafio está em superar o caráter individual e fragmentado dessas práticas de resistência, levando-as a momentos de troca coletiva e de organização política dos educadores. Pois como aponta Ribeiro, “a maneira mais eficiente de encaminhar essa luta por condições adequadas de vida e de trabalho é a da organização” (RIBEIRO, 1995, p. 36).

Este processo, que é gerado no e através do próprio embate das contradições que condicionam o trabalho do professor na RMC, é marcado por avanços e recuos, unidade e divisão, sofrimento e satisfação, enfrentamento e abandonos, conforme informam as experiências analisadas no interior do trabalho docente.

Nesse sentido, o caminho a ser percorrido será ditado pelo próprio processo histórico! Processo no qual o professor, enquanto um sujeito da práxis emancipadora, tem papel fundamental. Pois além de (re)produzir, tensiona as relações sociais vividas, em meio a uma expressiva quantidade de sujeitos (colegas, alunos, pais etc.).

Entendemos que a tarefa histórica que nos acomete, caminha em busca da superação da fragmentação que desafia a organização do trabalho do professor. Pois sob nosso ponto de vista a fragmentação da classe trabalhadora constitui uma das principais mediações de vulnerabilização e acomodação frente à condição de intensa expropriação de mais valia e às demais premissas do capital, inviabilizando o desenvolvimento do projeto de emancipação humana.

Por fim, mencionamos que as considerações que esta pesquisa nos permitiu elaborar até o presente momento, representam o terreno fértil para uma série de novas indagações e desafios frente à realidade da educação e do trabalho docente na RMC. Permitiu-nos o arrebatamento da esperança!

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ANTUNES, R. Trabalho e Superfluidade. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J.C.; SANFELICE, J.L. (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas (SP): Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2002.

APPLE, M. W. **Trabalho Docente e textos**: economia política das relações de classe e gênero em educação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

AZEVEDO, J. M. L. O projeto político-pedagógico no contexto da gestão escolar. In: **Debate: Retratos da escola**. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150822RetratosEscola.pdf>. Acessado em 10/12/2010.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº 1/92 a 16/97 e pelas emendas constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Disponível em www.ibc.gov.br/media/common/Downloads_CF.DOC Acesso em 8 de janeiro de 2010.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Bolsa Família**. Disponível em < <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia> > Acesso em 20 de março de 2010.

CAMINI, I. **Escola Itinerante**: na fronteira de uma nova escola. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L (orgs.). **Dicionário do Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CIDREIRA / RS. Decreto Legislativo nº 012/90, de 02 de abril de 1990. Aprova a **Lei Orgânica do município de Cidreira – RS**. Poder Legislativo, Cidreira, RS, de 02 de abril de 1990. Disponível em <http://www.cidreira.rs.gov.br/leis/index.htm>. Acessado em 10/09/2010.

CIDREIRA / RS. Lei Municipal nº 1418/2006, de 17 de outubro de 2006. Aprova o **Plano de Carreira do Magistério Público Municipal**. Poder Legislativo, Cidreira, RS, de 17 de outubro de 2006. Disponível em <http://www.cidreira.rs.gov.br/leis/index.htm>. Acessado em 10/09/2010.

CODO, W. (Org.). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE/ UnB, 1999.

COSTA, A. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: _____; NETO, E.; SOUZA, G. (Orgs). **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Instituto José Luis Sundermann, 2009.

CUNHA, M. M. **O trabalho dos professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop / MT na década de 1990: o sentido do coletivo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: _____.G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. As relações trabalho-educação e o labirinto do Minotauro. In: AZEVEDO, J.C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

_____. Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Prefácio. In: ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, SP v. 30, n. 106, jan.-abr., 2009

GONÇALVES, P. **Cidreira paraíso ecológico**. Cidreira: 2007.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____.; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A.; FIDALGO, N. L. R. (orgs.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

OLIVEIRA, D. A. A relação trabalho e educação e sua redução à política de emprego e qualificação na atualidade: alguns apontamentos iniciais. In: **Revista de Educação**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, Mar/Ago, UFJF, 2001.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-733020040004_00003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: <07/08/2009>.

_____. **Transformações na Organização de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor**. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/estrado/documentos/opus.PDF>>. Acesso em: <07/08/2009>. 2009a.

_____. Profissão docente e gestão democrática da educação. In: **Extra-classe: revista de Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais, n. 2, v. 1, jan., 2009b.

MALAVASI, M. M. S. Avaliação Institucional e Gestão da Escola: a participação das famílias potencializando uma educação de qualidade. In: SORDI, M. R. L. de; SOUZA, E. da S. (orgs.). **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas, SP: Millennium, 2009.

_____. S. Projeto político-pedagógico: uma construção possível. In: EVANGELISTA, F.; GOMES, P. de T. (orgs.). **Educação para o pensar**. Campinas, SP: Átomo Alínea, 2003.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O capital**: crítica da economia política: livro I. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **O Capital**. Livro I, Cap. VI (inédito). São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MORAES, V. **O caminho para a distância**. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

MOREIRA, C. E. Emancipação. In: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. **Dicionário**

Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RIBEIRO, M. L. S. **A formação política do professor de 1º e 2º Graus.** Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica.** 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: _____; LOMBARDI, J.C.; SANFELICE, J.L. (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** Campinas (SP): Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

SOUZA, G. Das luzes da razão à ignorância Universal. In: COSTA, A.; NETO, E.; SOUZA, G. (Orgs). **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação.** São Paulo: Editora Instituto José Luis Sundermann, 2009.

TAVARES, E. M. **Curso noturno de Pedagogia: Universidade para trabalhadores(as)?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, 2010.

_____. **Bases Teórico- Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais:** Idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. 2. ed. Porto Alegre: Faculdade Integrada Ritter dos Reis, 2001. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis

_____. **Breve apresentação do método dialético materialista.** Programa de Pós-graduação em Educação, FAGED, UFRGS. Porto Alegre: s.n., 2006 (documento impresso).

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa em ciências sociais:** Teoria e método. Programa de Pós-graduação em Educação, FAGED, UFRGS. Porto Alegre: s.n., 2006b (documento impresso).

VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo, Brasil: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, S. R. **Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia:** pedagogo, docente ou professor? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

ZITKOSKI, J. J. Ser mais. In: _____; STRECK, D.R.; REDIN, E. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.


ANEXO A – Controle da Bolsa Família do Município de Cidreira/RS (Imagem recorte do documento do cadastro de famílias assistidas pela bolsa família)

População Total do Município	11.615
Estimativa Famílias Pobres - Perfil Bolsa Família (PNAD 2006)	626
Estimativa Famílias Pobres - Perfil Cadastro Único (PNAD 2006)	1.220
Data de Adesão	
Gestão Municipal	

Fonte: Secretaria de Assistência Social de Cidreira/RS.

ANEXO B – Imagem de documento “Projeto Presença” que apresenta dados de alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Cidreira “beneficiados” com a Bolsa Escola ou com o Pró-jovem

Destaques do Governo



Usuário: Daiana Magali
Localidade: Cidreira/RS
PIS/PASEP/NIS: 12696277690
Perfil:
 - OPERADOR MUNIC. AUXILIAR
 - OPERADOR PADRAO
 - OPERADOR MUNIC. MASTER

REGISTRAR FREQUÊNCIA POR ALUNO ATÉ 16 ANOS

Transferência
 A tabela abaixo é referente as transferências que precisam de sua aprovação.
 Para ver todas as transferências pendentes e solicitadas por você, [clique aqui](#).

<< < 01 02 > >> Ir para pág. 1

Aluno	Município de Origem	Escola de Destino
ANA CRISTINA RAMIRES DOS SANTOS	Tramandai/RS	ESCOLA ESTADUAL DE EDUCACAO BASICA RAUL PILLA (43046142)
BRUNO JANES DE SOUZA	Balneário Pinhal/RS	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MARCILIO DIAS (43046118)
BRUNO TOMAZI DA SILVA	Tapes/RS	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MARCILIO DIAS (43046118)
FRANCIELE MORAES	Torres/RS	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MARCILIO DIAS (43046118)
FRANCINE DA SILVA DOS SANTOS	Balneário Pinhal/RS	ESCOLA ESTADUAL DE EDUCACAO BASICA RAUL PILLA (43046142)
GEOVANNY VOLTAIRE SO PEIXOTO	Porto Alegre/RS	ESCOLA ESTADUAL DE EDUCACAO BASICA RAUL PILLA (43046142)
JEFFERSON ADRIANO DIAS MUNIZ	Taquara/RS	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MARCILIO DIAS (43046118)
JHONATAN TEODORO LIMA PERUCHENE GOMES	Balneário Pinhal/RS	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MARCILIO DIAS (43046118)
JULIANA MICHELE SANTOS DE OLIVEIRA	Balneário Pinhal/RS	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MARCILIO DIAS (43046118)
KAREN LETICIA CARVALHO BATISTA	Novo Hamburgo/RS	ESC EST ENSFUND HERLITA SILVEIRA TEIXEIRA (43173110)

<< < 01 02 > >> Ir para pág. 1

02

MENU


Pesquisar Item no Menu

- Manual do Sistema
- Cadastrar Usuários
- Alterar Senha
- Visualizar Quadro de Aviso
- Imprimir Formulário
- Registrar Frequência por Aluno
- Solicitação de Transferência
- Relatório Gerencial
- Relatório de Frequência por NIS
- Relatório por Motivo de Baixa Frequência
- Visualizar Cartilha
- Arquivo beneficiários não localizados no Brasil
- Arquivo beneficiários não localizados no Município
- Sair




Buscar aluno

UF: RS
 Município: Cidreira
 IBGE: 00000004305454

Buscar por: BUSCAR



Escola	INEP	Dependência Administrativa	Qty. Alunos
ENI - PERTECENTES ÀS ESCOLAS/INEP NÃO IDENTIFICADAS	-	-	0
NLOC - BENEFICIÁRIOS NÃO LOCALIZADOS NO MUNICÍPIO	-	-	181
ESI - ESCOLAS ATIVAS SEM INEP NA BASE DO SISTEMA	-	-	0
INEX - INEXISTÊNCIA DE OFERTA/ATENDIMENTO EDUCACIONAL	-	-	0
CAE - CENTRO DE ATENCAO AO EDUCANDO*	43299261	MUNICIPAL	3
ESC EST ENSFUND HERLITA SILVEIRA TEIXEIRA*	43173110	ESTADUAL	207
ESCOLA ESTADUAL DE EDUCACAO BASICA RAUL PILLA*	43046142	ESTADUAL	145
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL IILDO MENEGHETTI*	43046150	MUNICIPAL	93
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MARCILIO DIAS*	43046118	MUNICIPAL	234
ESCOLA MUNICIPAL ENSINO FUNDAMENTAL ALFREDO PEDRO DA SILVA*	43173918	MUNICIPAL	104
ESCOLA MUNICIPAL ENSINO FUNDAMENTAL FRANCISCO MENDES*	43201652	MUNICIPAL	101
Total de alunos deste município (Cidreira):			1068


 2º lugar no 14º Concurso Inovação na Gestão Pública Federal



Fonte: Secretaria de Assistência Social de Cidreira/RS.

APÊNDICE A – Questionários aplicados

QUESTIONÁRIO PARA OS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE CIDREIRA/RS

Feminino () Masculino ()

1. Em _____ que _____ cidade _____ moras _____ atualmente?
2. Possui filhos? () Sim () Não. Se positivo, quantos? _____ Moram contigo? _____
3. O teu salário de professor é a principal renda de teu sustento e/ou de tua família? () Sim () Não. Caso não, comente _____ por favor _____
4. Que meios de transporte utilizas no dia a dia do seu trabalho (ex: ônibus, bicicleta, carona gratuita, carona remunerada, transporte escolar, carro particular, moto etc.)? _____ Qual é sua média mensal de gastos com transporte? _____
5. Recebes vale transporte? () Sim () Não. Quanto? _____
6. Quantas horas totais trabalhas na rede municipal de Cidreira? _____ Concurso, convocação, contrato: quantas horas? _____ Que _____ funções desempenha? _____
7. Trabalhas em outras redes e/ou em outras cidades? () Sim () Não. Onde e quantas horas? _____
8. Com que séries trabalha e/ou outras funções que desempenha atualmente? Na rede municipal de Cidreira _____ Outros espaços _____
9. Com quantos alunos trabalha em média no total enquanto regente de classe? Na rede municipal de Cidreira _____ Outros espaços _____
10. Qual é tua formação (magistério, graduação, pós-graduação? Instituição)? _____
11. Estás fazendo algum tipo de formação continuada fora do horário de trabalho? () Sim () Não. Se positivo, especificar _____ Recebes algum tipo de apoio para participar? () Sim () Não. Se positivo, especificar _____

12. Desenvolves outras atividades de trabalho além da de professor? ()Não. Se sim (), qual? _____

13. Participa de algum movimento escolar, sindicato ou movimento social popular? ()Sim ()Não. Fale sobre? _____

14. Que horários dispõe para realizar suas atividades de planejamento de aula e de avaliação dos educandos? _____

15. No seu horário de trabalho dispõe de algum tipo de formação docente sistemática? ()Sim ()Não. Se positivo, especificar _____

16. No seu espaço de trabalho existe uma equipe multiprofissional (psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, orientador e supervisor escolar, entre outros) que apóie de forma efetiva o trabalho do professor? ()Sim () Não.
Comente _____

17. Você está satisfeito com suas condições de trabalho? ()Sim ()Não. Por quê? _____

18. O que você considera necessário mudar na estrutura, relações e condições de trabalho do professor em Cidreira? _____

19. Queres participar de uma conversa para contribuir com esta pesquisa sobre o trabalho docente na rede municipal de Cidreira/RS? () Sim () Não.
16.1 Se sim, é possível deixar um contato, como email ou telefone?

20. Nome (caso desejes participar da entrevista):

OBS: Seguindo as orientações do Comitê de Ética que normatiza a realização das pesquisas quando envolve a participação de pessoas, destacamos que o material coletado será de uso exclusivo da pesquisadora, sendo utilizado com a única finalidade de fornecer elementos para a realização da pesquisa de mestrado. E ainda que durante o processo de pesquisa em curso e mesmo na escrita da dissertação será assegurada a confidencialidade dos dados e das informações que possibilitem a identificação do(s) a(s) participantes da pesquisa.

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevistas

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE CIDREIRA

- Identificação:

Nome:

Idade:

Onde vive atualmente:

Tempo de docência (ano e local – tipo de instituição):

Formação (ano e local – tipo de instituição e qual):

Atuação (série/escola): [Mudou?]:

Carga horária de trabalho semanal (mencionando o/os local/ais):

- Situação de trabalho do professor

- 1) Quais os motivos que o(a) levaram a docência?
- 2) Por que você continua sendo professor(a)? Por que continua na escola pública?
- 3) Na sua trajetória profissional que acontecimentos mais influenciaram ou modificaram sua vida e seu trabalho? [Por quê?]
- 4) Além da docência exerce outra função na escola?
- 5) Se não, em algum outro momento já exerceu outra função além da docência em sala de aula?
- 6) Trabalha em outra instituição ou exerce alguma outra atividade?
- 7) Considerando seu salário, como você avalia o valor recebido para sua manutenção e/ou de sua família?
- 8) Como você avalia a situação salarial dos professores da rede municipal?

- Relações de trabalho do professor

- 9) O que achas das condições de trabalho dos professores na escola?
- 10) Que tipo de relação a Secretaria de Educação do Município mantém com os professores?
- 11) Você participa [ou faz? Ou fez?] de cursos de capacitação? [Local/Tempo de duração / Temáticas] Por quê?

- 12) Existe algum tipo de formação político-pedagógica possibilitado aos professores da RMC pela mantenedora? Que condições ou apoio o poder público oferece aos educadores quanto à sua qualificação?
 - 13) Existem reuniões entre professores para discutir a questões referentes ao trabalho dos professores? Como acontece?
 - 14) Existe alguma organização dos professores para atender seus interesses? E que interesses seriam esses?
 - 15) O que você pensa a respeito da existência da organização política (sindicato, associação etc.) dos professores?
 - 16) Você acha que a existência de um coletivo organizado de prof^o poderia contribuir para garantir outras condições de trabalho? Por quê?
- * Organização do trabalho dos professores no processo reestruturação produtiva
- 17) Qual é o papel do professor na sociedade? E da escola?
 - 18) O que você entende por qualidade de ensino? Você acha que a formação possibilitada na RMC aos alunos dá conta disso? Por quê?
 - 19) A escola pública contribui para o desenvolvimento da sociedade? De que forma?
 - 20) Tomando como referencia sua experiência, o que tem de manter e o que precisa mudar na organização do trabalho dos professores na RMC?
 - 21) Para você a sociedade reconhece o trabalho da escola e dos professores? De que forma?
 - 22) Como acha que deveria ser o regime de trabalho dos professores? (O que poderia ser feito para que isso se concretizasse)
 - 23) Como é o planejamento dos conteúdos por áreas/disciplinas/séries nas escolas e município? É problematizado no coletivo o que se ensina, por que se ensina e como se ensina? Quem define isso? O que pensas disso?
 - 24) Como se organiza a metodologia de trabalho dos professores na RMC? Individualmente? Coletivamente? Como pensas que deveria ser?

- 25) Qual é a avaliação que você faz da SMEC na RMC quanto a estruturação/organização das escolas?
- 26) Que sentimentos despertam/mobiliza em sua vida considerando o fato de ser professor? Como você se sente na sua profissão? O que te satisfaz, o que não satisfaz?
- 27) Você já pensou em desistir? Por quê, em que circunstâncias?
- 28) Que satisfações e insatisfações você tem no seu trabalho? [Por quê?]
- 29) Poderia explicitar algum momento importante, prático, que possa servir de exemplo para entender melhor sobre os movimentos de luta dos professores?
- 30) Fale sobre os seus colegas. O que é o professor(a) que resiste (lutador) e o desistente?
- 31) Poderia descrever que sentidos tem para você o trabalho?
- 32) Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Agradeço por suas respostas e pelo tempo dispensado ao conceder-me esta entrevista.
Muito obrigada.

APÊNDICE C – Carta de participação e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Cidreira, ____ de _____ de 2010.

Senhor (a) _____

Eu, Paola Cardoso Purin, estudante, portadora do CPF 008.853.920-27, RG 2082684529, estabelecida na Rua Beco Souza Costa, nº 260, apto 106, Bairro Protásio Alves, na cidade de Porto Alegre-RS, cujo telefone de contato é (51) 81344927, gostaria de convidá-la(o) a participar como voluntária(o) da pesquisa intitulada “O TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE CIDREIRA: LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA PRÁXIS EMANCIPADORA”, realizada respectivamente na cidade de Cidreira-RS, que refere-se a um projeto de mestrado por mim desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Este estudo tem como objetivo principal contribuir para o debate sobre a qualidade da Educação Básica, partindo das relações entre trabalho e educação, tendo como base as relações que constituem o modo de vida dos(as) trabalhadores(as) docentes, a fim de compreender os limites e possibilidades de uma formação humana emancipadora.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária. Seu nome não será identificado em qualquer fase da pesquisa e nem será divulgado sob nenhuma hipótese, o que garante seu anonimato. Sua forma de participação consiste na realização de uma entrevista semi-estruturada (que consiste num diálogo baseado em algumas questões orientadoras acerca da temática).

Informo que a Sr(o) tem a garantia de acesso – através dos meus dados acima -, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento, bem como deixar de participar do estudo.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos.

Em anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso esteja de acordo a respeito dos propósitos da pesquisa e da sua participação na mesma.

Desde já agradeço sua colaboração e participação. Att,

Paola Cardoso Purin

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, de minha livre e espontânea vontade, o que segue:

1. Ficaram explícitos para mim quais são os propósitos do estudo e de que tenho a garantia de esclarecimentos permanentes.
2. Ficou evidente, também, que tenho garantia de acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo.
3. Compreendi que meu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa e nem será divulgado sob nenhuma hipótese, o que garante meu anonimato; e que minha forma de participação consiste na realização de uma entrevista semi-estruturada.
4. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidade ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Data: ____/____/____

Assinatura do informante

Nome da pessoa informante: _____

Endereço: _____

Carteira de Identidade – RG: _____

Telefone: (____) _____

Data: ____/____/____

Assinatura da pesquisadora
Paola Cardoso Purin