

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CONCEIÇÃO DE MARIA NASCIMENTO GARCÊS ERICEIRA

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO
EDUCACIONAL MARANHENSE**

São Luís
2010

CONCEIÇÃO DE MARIA NASCIMENTO GARCÊS ERICEIRA

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO
EDUCACIONAL MARANHENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Mestrado em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Francisca das Chagas Silva Lima, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

São Luís
2010

CONCEIÇÃO DE MARIA NASCIMENTO GARCÊS ERICEIRA

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO
EDUCACIONAL MARANHENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Mestrado em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Francisca das Chagas Silva Lima, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Orientadora

Prof^a. Dra. Elenilce Gomes de Oliveira
Universidade Federal do Ceará (UFCE)

Prof^a. Dra. Ilzeni Silva Dias
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

São Luís
2010

Aos companheiros de movimentos sociais, pela coragem de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária e pela luta pela valorização dos profissionais da Educação.

A meus pais, que, por não terem estudado, fizeram questão de que eu e meus irmãos o fizéssemos.

A Júlio, por compartilharmos, juntos, uma vida plena de sentido.

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que acreditaram *que é preciso ter força, é preciso ter raça, é preciso ter garra sempre*; ter a certeza de que a luta continua graças à sua contribuição.

Aos companheiros e companheiras que acreditaram em mim, na nossa capacidade de empunharmos a bandeira de luta por uma educação transformadora e na construção de um mundo melhor para a classe trabalhadora e numa sociedade democrática e mais fraterna.

À minha família, em especial, que me permitiu descobrir e viver minha filosofia de vida desde cedo e pela compreensão da minha ausência nesse momento.

A Júlio, meu companheiro de todas as horas, obrigada por seu amor incondicional e pela convivência cotidiana. A você devo mais do que meras palavras podem dizer.

À minha orientadora, Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima, por ter aceitado me orientar, pela segura orientação, pela compreensão nos meus momentos de aflição no desenvolvimento deste estudo, pela sua paciência, dedicação e pelo diálogo aberto e livre das formalidades.

Aos colegas da 9ª turma do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, pelo aprendizado constante e, em especial, à Aline, Edith, Francisca e Sheila, pela amizade, pelo companheirismo e pelo amor incondicional entre nós.

Às minhas amigas Conceição Moura e Eliane Rego, pela disposição constante para ler os meus escritos e colaborar com seus conhecimentos da língua portuguesa e ao amigo prof. Dr. Solimar Oliveira Lima, da Universidade Federal do Piauí, pela sua leitura e contribuições neste estudo.

Às amigas Valdenice Prazeres e Eliane Pedrosa, pois sem o seu incentivo e a sua ajuda não teria concorrido ao mestrado.

Às amigas, Ana Regina, Solange e Suzana, pelos momentos de terapia, imprescindíveis para aguentar a pressão deste momento.

Aos amigos da Biodança, pelo cuidado constante com a minha saúde e pelos momentos de afeto e carinho nos nossos encontros quinzenais.

À amiga Isolda Soares, pelo esmero na tarefa de normatização desta dissertação e pelas suas indicações.

Aos professores, sujeitos desta pesquisa, com a certeza de que eles não desistirão da luta por um mundo melhor e pela valorização dos profissionais da Educação.

A todas as professoras e todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e, em especial, à profa. Dra. Conceição Raposo.

Ao meu Ser Superior – Deus, que, na minha busca, explica o que os homens não conseguem.

E por fim a todos aqueles que me ajudaram neste estudo, o meu

Muito Obrigada!

RESUMO

Este estudo localiza-se na linha de pesquisa Estado e Gestão Educacional. Nele analisam-se os impactos das transformações econômicas das últimas décadas e suas repercussões sobre as formas de organização e gestão dos processos de trabalho sob as diretrizes educacionais implementadas desde a década de 1990, realizadas com o objetivo de adequar a formação da mão de obra e as concepções de educação aos objetivos e exigências oriundos do capital. Caracteriza-se a crise do capital, suas estratégias de recomposição e sua repercussão no mundo do trabalho. Discutem-se as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e os reflexos desse processo na educação e no trabalho docente dos professores do Ensino Médio em São Luís. Por fim, analisam-se as concepções de precarização apresentadas pelos professores, na perspectiva de identificar como eles analisam a ocorrência desse processo no trabalho docente, tomando-se como campo empírico de análise o Centro de Ensino Liceu Maranhense, Centro de Ensino Prof. Mário Martins Meireles e o Centro de Ensino Paulo Freire. A organização desta pesquisa pautou-se na abordagem histórico-crítica, uma vez que a realidade é contraditória e esta pesquisa tem a preocupação básica de se aproximar ao máximo da realidade estudada. Para tanto, fez-se uso da entrevista semiestruturada enquanto procedimento metodológico. Na concepção da totalidade dos sujeitos da pesquisa, existe um processo crescente de precarização do trabalho docente na Rede Pública Estadual de Ensino em todos os aspectos, ou seja, nas condições de infraestrutura e de trabalho, na forma de contrato dos professores temporários, nas condições salariais dos efetivos e dos contratados e, principalmente, na excessiva jornada de trabalho. Constatou-se a compreensão dos professores de que somente através da organização da categoria e do fortalecimento de uma instituição que seja realmente representativa da categoria é possível lutar por mais investimento na formação, por valorização profissional, condições dignas de trabalho e dignidade na profissão.

Palavras-chave: Crise do capital. Mudanças no mundo do trabalho. Precarização do trabalho docente.

ABSTRACT

This study is located in the line of research State and Education Management. In it we analyze the impact of economic transformations of recent decades and its implications for the organization and management of work processes on educational guidelines implemented since the 1990s, undertaken with the objective of adapting the training of manpower and conceptions of education goals and requirements arising from the capital. Characterized the crisis of capital, its strategies for recovery and its impact on the world of work. We discuss the changes occurring in the workplace and the consequences of this process in education and teaching of secondary school teachers in São Luís. Finally, we analyze the concepts of instability presented by teachers with a view to identifying how they analyze the occurrence of this process in teaching, taking as an empirical field analysis the Center for Teaching Liceu Maranhense, Center for Teaching Professor. Mário Martins Meireles and Center for Teaching Paulo Freire. The organization of this research was based on historical-critical approach, since the reality is contradictory and this research is the basic concern of approaching the maximum of the studied reality. For this, we use semi-structured interview as a methodological procedure. In the view of all research subjects, there is a growing process of impoverishment of teaching in Public State of Education in all aspects, in other words, the conditions of infrastructure and work, in the form of contracts of temporary teachers, in wage conditions of the troops and contractors and, especially, in excessive working hours. It found the teachers' understanding that only by organizing the class and the strengthening of an institution that is truly representative of the category is possible to fight for more investment in training for professional development, decent work and dignity in the profession.

Keywords: Crisis in the capital. Changes in the working world. Insecurity in the teaching work.

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Interamericano de Reestruturação e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico
EAD	Secretaria de Educação a Distância
EM	Emendas Constitucionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GAM	Gratificação de Atividades do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDE	Manutenção e Desenvolvimento da Escola
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medidas Provisórias
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OREALC	Organização e Educação na América Latina e Caribe
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PCCR	Planos de Cargos, Carreira e Remuneração
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PDV	Plano de Demissão Voluntária
PAEG	Programa de Ação Econômica do Governo
PIB	Produto Interno Bruto

PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
PQD	Programa de Qualificação Docente
PROCAD	Programa de Capacitação Docente
PROEB	Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica
PROFORMAÇÃO	Programas de Capacitação e Qualificação Profissional para Professores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
STF	Supremo Tribunal Federal
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URE	Unidades Regionais de Educação

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Síntese da reforma trabalhista no Brasil	34
Figura 1 - Estruturas do mercado de trabalho em condições de acumulação flexível	44
Gráfico 1 - Matrículas e empregos para professores em todos os níveis de ensino no Brasil, 2006	76
Quadro 2 - Número de alunos, professores e escolas da educação básica – 2009	96
Quadro 3 - Número de alunos, professores e escolas da educação indígena – 2009	96
Quadro 4 - Número de alunos, professores e escolas da educação quilombola - 2009	97
Quadro 5 - Número de alunos, professores e escolas da educação em áreas de assentamento – 2009	97
Gráfico 2 - Quantidade de professores quanto à classe na Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Empregos para professores segundo níveis e modalidades de ensino e regiões – Brasil, 2006	75
Tabela 2	- Professores no trabalho principal e secundário segundo níveis de ensino – Brasil, 2006	77
Tabela 3	- Professores apenas no trabalho secundário, segundo níveis de ensino – Brasil, 2006	77
Tabela 4	- Educação básica: professores no trabalho principal, segundo nível de ensino, escolaridade, sexo e cor/raça – Brasil, 2006	78
Tabela 5	- Educação básica: nível de instrução dos professores no trabalho principal, segundo níveis de ensino – Brasil, 2006	80
Tabela 6	- Educação básica: distribuição dos professores no trabalho principal, segundo faixas de idades e níveis de ensino* – Brasil, 2006	81
Tabela 7	- Educação básica: distribuição dos professores no trabalho principal, segundo nível de ensino em que lecionam e a condição na família por sexo e raça/cor – Brasil, 2006	81
Tabela 8	- Educação básica: professores no trabalho principal, segundo número de trabalhos semanais e níveis de ensino – Brasil, 2006	83
Tabela 9	- Educação básica: setor e área em que trabalhavam os professores empregados no trabalho principal, por nível de ensino Brasil, 2006	84
Tabela 10	- Educação básica: média e mediana de horas semanais trabalhadas, segundo nível de ensino, sexo e setor do trabalho principal – Brasil, 2006	85
Tabela 11	- Funções docentes e demanda de formação em nível superior - Brasil, 2006	87
Tabela 12	- Funções docentes segundo os níveis de ensino e de formação docente e regiões – Brasil, 2006	88

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Questões Norteadoras da Pesquisa	17
2 A CRISE DO CAPITAL E SUAS ESTRATÉGIAS DE RECOMPOSIÇÃO A PARTIR DA DÉCADA DE 1970: os impactos no mundo do trabalho	28
2.1 A reestruturação produtiva como estratégia de recomposição do capital	40
2.2 A ideologia neoliberal e as novas determinações no mundo do trabalho	48
2.2.1 Reformas educacionais: a influência dos organismos internacionais	51
3 MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO: os determinantes na precarização do trabalho docente	59
3.1 Reflexões sobre a realidade educacional brasileira: discutindo aspectos da precarização do trabalho docente no Maranhão	89
4 A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL MARANHENSE	102
4.1 Concepção dos professores sobre as condições de infraestrutura nas escolas de ensino médio em São Luís	105
4.2 Concepção dos professores sobre as condições salariais	112
4.3 Concepção de Jornada de trabalho do professor	117
4.4 Concepção dos professores acerca da precarização do trabalho docente no contexto educacional maranhense	122
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICE	151

1 INTRODUÇÃO

A precarização do trabalho docente tem feito parte das minhas reflexões como docente, desde a graduação na década de 1980, aprofundadas no exercício profissional, principalmente ao ministrar a disciplina Prática de Ensino, no curso de Magistério do Instituto de Educação do Maranhão. Atualmente, como coordenadora pedagógica, tenho tido oportunidade de vivenciar, participar do cotidiano dos/as professores/as¹, compartilhando sua angústia e insatisfação. A pressa do dia a dia reflete-se no exercício do seu trabalho, muitas vezes não lhes permitindo compartilhar com os colegas as preocupações e reflexões relativas à sua profissão, além de demonstrarem não dispor de tempo para dar a atenção necessária aos alunos. Muitos têm que dobrar sua jornada de trabalho, como forma de aumentar seus rendimentos de modo a garantir melhores condições de sobrevivência. Essa realidade, levou-me ao seguinte questionamento: seriam esses alguns dos determinantes da precarização?

Tais reflexões foram suscitadas pelo meu engajamento como docente da Rede Pública Estadual de Ensino e na militância política em movimentos sociais em defesa da escola pública com maior qualidade social, por melhores condições físicas e materiais de trabalho, por uma melhor formação inicial e continuada e por melhores salários para a categoria. Nesse sentido, optei por dirigir o foco deste estudo para a precarização do trabalho docente, por entender que a expansão da Educação Básica, desencadeada a partir das reformas educacionais dos anos 1990, tem como marca a padronização e a massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, que sobrecarregam os professores e contribuem também, junto com outros fatores, para determinar uma reestruturação do trabalho docente como resultado dos fatores presentes na gestão e organização escolar. Além disso, uma de suas consequências, é a distribuição de mais responsabilidade aos professores. Esse processo de reestruturação da organização escolar deu lugar a uma nova reestruturação do trabalho pedagógico, que, sem as devidas

¹ Doravante, ao longo deste estudo, quando for utilizada a designação “professor” ou “professores”, evitando repetir “professor / professora” ou “professores / professoras”, estarei fazendo alusão aos sujeitos da profissão docente, ou seja, a professores e professoras.

adequações, gerou um processo de precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004).

É importante ressaltar que o interesse em estudar esse tema emergiu de forma mais contundente quando da minha participação em grupos de estudos sobre educação, cujas discussões versavam sobre a crise do capitalismo, sobre o processo de globalização da economia, a precarização do trabalho e das condições de trabalho docente e do processo de valorização do magistério no Brasil, principalmente, a partir da década de 1990. Essas discussões motivaram-me a investigar como o processo de precarização do trabalho no contexto neoliberal tem se refletido na prática pedagógica dos professores do ensino médio da Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão, especialmente no município de São Luís.

Para tanto, o presente estudo analisou como as mudanças no mundo do trabalho, decorrentes da reestruturação do processo produtivo, se refletem no trabalho do professor de ensino médio da Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão. Investigou os impactos das políticas neoliberais impostas pelos organismos internacionais de financiamento – Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Interamericano de Reestruturação e Desenvolvimento (BIRD); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – e os representantes regionais desses organismos: Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e Organização e Educação na América Latina e Caribe (OREALC), no trabalho dos docentes maranhenses. Analisou as concepções de professores acerca da precarização do trabalho, assim como suas proposições visando à superação do referido processo, tanto por parte das políticas públicas, das entidades classistas quanto dos próprios docentes.

Nesse sentido, fez-se necessário explicitar o entendimento de precarização do trabalho como resultante de um conjunto de mudanças econômicas e sociais ocorridas no mundo do trabalho, geralmente caracterizada, numa visão reducionista, pela desqualificação nas relações de contratos de trabalho. Porém, o trabalho precarizado contempla, segundo Galeazzi (2002, p.243), “duas dimensões: a ausência ou redução de direitos e garantias do trabalho e a qualidade no exercício da atividade”, sendo que a primeira é um retrocesso, pois representa a perda de direitos trabalhistas conquistados historicamente através de lutas que resultaram nos acordos coletivos de trabalho e a segunda está diretamente relacionada à perda da

qualidade das condições para o desenvolvimento das atividades no local de trabalho.

Esse fenômeno representado por mudanças no processo de trabalho no modelo de produção capitalista penetra no espaço da escola e interfere na prática docente, pois o que se presencia é a intensificação do trabalho, a flexibilização dos contratos de trabalho e a estagnação dos salários, além da redução dos direitos sociais e do aumento da produtividade, acrescidos de níveis de exigência institucional cada vez mais elevados (OLIVEIRA, 2004). Portanto, a precarização do trabalho docente engloba as relações de trabalho, o prolongamento da jornada, a desqualificação do trabalho docente (como separação entre concepção/execução, rotinização do trabalho, perda da autonomia e do controle do próprio trabalho), baixos salários, acrescida da sobrecarga de responsabilidades impostas aos profissionais da docência, como, por exemplo: serem responsabilizados pelo desempenho do aluno, da escola e até do sistema escolar. No Maranhão, o discurso oficial da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) está pautado na culpabilização dos professores e especialistas pelo insucesso da Rede Pública Estadual de Ensino, com o real objetivo de mascarar a falta de investimento com qualidade social na educação do Estado.

Nesse sentido, as políticas educacionais propostas pelos organismos internacionais de financiamento confirmam esses processos de intensificação e flexibilização do trabalho docente, pois trazem, no seu bojo, orientações que visam à ampliação do atendimento à Educação Básica sem que haja aumento de custos que garantam o cumprimento dos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia (1990), que foi promover a educação para a equidade social.

Para entender este contexto de reformas educacionais, foi necessário analisar o protagonismo dos organismos financeiros internacionais, especialmente do Banco Mundial, principal financiador de projetos de desenvolvimento em nível internacional, e o seu conjunto de projetos de ajuste estrutural para países periféricos que, segundo Torres (1996), contempla as seguintes medidas: a centralidade na Educação Básica; o aumento da quantidade de alunos por professor; a intensificação do uso do livro didático; a seleção e o recrutamento de professores, bem como a redução de salários.

Esse processo se materializa no Brasil com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/96, com os vários decretos que a antecederam, com sucessivas portarias ministeriais, além dos decretos regulamentares pós-LDB.

Portanto, foi necessário analisar criticamente as propostas do governo brasileiro para a valorização dos profissionais do magistério produzidas no contexto das reformas políticas, econômicas e sociais e, conseqüentemente educacionais, de modo a ampliar a compreensão das estratégias e prioridades indicadas pelos organismos financeiros internacionais, nesse processo.

Assim, convém destacar que o trabalho docente não pode ser considerado desprovido de sentido, neutro, desqualificado. É necessário contrapor-se às concepções que veem o professor como um profissional prático, mero tecnólogo de ensino (VEIGA, 2002).

Não considerar o trabalho docente como trabalho intelectual, numa sociedade que polariza trabalho manual e trabalho intelectual, configura uma das maneiras de desvalorizá-lo. Pensar sobre valorização do trabalho docente, levou-me a reflexões sobre o significado de valorização do trabalho do professor atribuído pelo Estado, formulador de políticas de valorização do magistério; sobre como as mudanças no mundo do trabalho interferem no trabalho docente e sobre a percepção do professor acerca do processo de precarização do seu trabalho.

1.1 Questões Norteadoras da Pesquisa

A construção do trabalho investigativo foi norteadada por questionamentos que entendi serem necessários para possibilitar maior abrangência na incursão pelo objeto em tela, quais sejam: quais os impactos causados pela crise do capital no trabalho docente, destacadamente dos trabalhadores no Maranhão? Quais os indicadores que evidenciam a precarização do trabalho docente no interior das reformas neoliberais impostas pelos organismos internacionais de financiamento? Quais as concepções que os professores têm sobre suas condições de trabalho e o que propõem como estratégias para se contrapor aos impactos sofridos pelas mudanças no mundo do trabalho?

Questionamentos como esses levaram-me a evidenciar a necessidade de aprofundar os estudos sobre o trabalho docente e o acirramento do seu processo de

precarização, decorrente das políticas neoliberais impostas pelos organismos financeiros internacionais - FMI, BIRD, BID, BM, entre outros.

Nesse sentido, a relevância deste estudo possibilitou-me reflexões sobre as condições do trabalho docente, as quais nas últimas décadas: 1980, 1990 e 2000 têm sido alvo de inúmeros estudos e pesquisas. Entretanto, estas contemplam, em sua maioria, aspectos referentes à formação profissional do educador, suas práticas e saberes docentes. Desse modo, as condições do trabalho docente, as inquietudes e as tensões da profissão ainda precisam ser analisadas com mais acuidade, principalmente no que diz respeito ao efeito dessas condições de trabalho na prática docente dos professores, na jornada de trabalho dentro e fora da sala de aula e nas responsabilidades imputadas a estes profissionais decorrentes das reformas educativas empreendidas nesse novo momento do capital.

Desse modo, a análise desenvolvida considerou as relações e as condições de trabalho a que os professores do ensino médio da Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão estão submetidos, contextualizando-os historicamente como sujeitos, com suas contradições, seus interesses de classe, indo, enfim, além da aparência e do discurso explicitado.

Numa sociedade capitalista, a “verdade revelada” é aquela definida pela classe dominante², que visa perpetuar sua dominação inculcando na classe trabalhadora³ sua verdade através da ideologia visando à acomodação. Assim, os discursos e práticas são produzidos de acordo com os interesses de classe e camuflados para não denunciarem tais interesses.

A partir dessas reflexões, espero ter tido condições de analisar os impactos da crise do capital e do processo de reestruturação produtiva na precarização do trabalho docente, buscando compreender a concepção dos docentes do ensino médio da Rede Estadual de Ensino em São Luís acerca de suas condições de trabalho e do processo de precarização a que vêm sendo submetidos.

Portanto, para analisar o processo de precarização do trabalho docente fez-se necessário considerá-lo como parte integrante de uma totalidade, a partir das políticas educacionais para a Educação Básica, que, por sua vez, fazem parte de

² Classe dominante entendida como a classe que detém os meios de produção material e intelectual, o que significa, também, poder material e espiritual (MARX; ENGELS, 1989).

³ Classe trabalhadora entendida como a classe que não detém os meios de produção e que vive da venda da sua força de trabalho (MARX; ENGELS, 1989).

uma totalidade mais ampla, que são as políticas públicas do Estado brasileiro em uma época de mundialização do capital⁴.

Dessa forma, foram analisadas as características do capitalismo contemporâneo a partir da década de 1970, com ênfase no processo de mundialização do capital, no ideário neoliberal que lhe dá sustentação ideológica e nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, entendendo que as políticas educacionais têm estreita ligação com os interesses econômicos e políticos internos e externos de produção e de acumulação capitalista.

Compreendo que as reformas educacionais pelas quais passa a educação brasileira, subsidiadas pelas políticas neoliberais, contemplam elementos que apontam para um processo de precarização do trabalho docente. Tal processo caracteriza-se pela falta de condições de trabalho, pela perda de controle do professor sobre o seu processo de trabalho, representada pela centralização das propostas curriculares nacionalmente e pela realização de avaliações, além de conferir ao processo educativo uma nova forma de padronização que enfatiza o uso do livro didático. Esse processo tem impacto direto sobre o professor que se sente desqualificado e sem autonomia, fato que compromete a integridade do processo educativo, pois ele passa a ser mero executor, alienando-se da concepção do seu trabalho.

Outro aspecto relevante neste contexto diz respeito à atuação do professor no processo educativo. Após as reformas educacionais implementadas no Brasil a partir dos anos de 1990, a atuação do professor é ampliada. Este é chamado a atuar em diversas áreas que extrapolam suas responsabilidades pedagógicas. Essas atribuições exigem deste profissional, cada vez mais e maiores saberes, maior qualificação e, conseqüentemente, mais tempo para a realização das atividades inerentes ao trabalho docente. Portanto, atualmente, o professor não pode ser mero reprodutor de conteúdos e cumpridor de prazos e currículos; o professor necessário para atuar na educação na era da acumulação flexível é aquele que pode produzir mudanças, visando formar o trabalhador competente, cuja competência denota saber ser mais do que saber fazer. Ou seja, o trabalhador

⁴ Segundo Chernais (1996, p.17), a expressão mundialização do capital “é a que corresponde mais exatamente a substância do termo ‘globalização’, que traduz a capacidade de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar por conta própria, um enfoque e conduta globais”.

competente é aquele que sabe utilizar todos os seus conhecimentos nas mais diversas situações encontradas no seu posto de trabalho.

Considerando tais reflexões, este trabalho investigativo, por se tratar de uma análise crítica acerca do processo de precarização do trabalho docente, exigiu uma análise que teve como referência sua inserção no contexto de contradições históricas que caracterizam o mundo do trabalho e do processo, também histórico, de desvalorização da atividade docente. Leva em conta, ainda, o movimento da história, marcado por interesses antagônicos das classes sociais, fundamentais da sociedade capitalista. Só assim, foi-me possível tratar o objeto de estudo para além dos seus elementos aparentes, isto é, como algo imbricado pelas relações sociais.

Portanto, a opção por essa metodologia revelou-se importante para o desenvolvimento da pesquisa, porque permitiu fundamentar o trabalho em teorias construídas historicamente pela humanidade, ao longo do seu processo histórico de construção social da realidade. Tal método, como explica Kosik (1976), permitiu a apreensão do real pelo pensamento, uma vez que

A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a 'coisa em si' e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. [...] O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade (p.15-16).

Vale ressaltar que a escolha de um método de pesquisa explicita a opção por uma filosofia que possibilite compreender a realidade e construir conhecimentos. A adoção de uma orientação filosófica implica revelar a visão de mundo, de sociedade, de homem e educação do pesquisador, por isso, este é um desafio a ser enfrentado, que o faz buscar uma maior aproximação da realidade, considerando os docentes como sujeitos históricos que se organizam e lutam pela valorização de seu trabalho e pela universalização da escolarização.

Falar em um método de apreensão do real pelo pensamento, que considere esse real em sua totalidade, não a aparente, em que os processos particulares da estrutura social são tomados como autônomos, sem estabelecimento de relações entre si mas a concreta - com suas relações, seus determinantes e os determinantes que a constituem significa falar em método dialético, visto que:

A apreensão da realidade através do método dialético busca [...] encontrar o real, penetrando profundamente [a] aparente totalidade sob a qual se apresenta. Apreendendo o real, apreende-se também as causas que o levam a sua ocultação (RAPOSO, 2002, p. 111).

Levando-se em consideração os objetivos desta pesquisa, evidencia-se a consciência de que há algo além daquilo que está presente nos discursos oficiais sobre a proposta de valorização do magistério diferente do que está explícito, aparente, pois segundo Kosik (1976, p.13), este é um pressuposto para qualquer trabalho investigativo, ou seja,

[...] o homem [...] antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de existir algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, “coisa em si”, e de que existe uma verdade oculta da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente.

Essa consciência deve-se ao entendimento de que os discursos oficiais numa sociedade capitalista, fundada em relações sociais de classe com interesses antagônicos, são produzidos pela classe que detém o poder e que pretende perpetuar sua dominação, utilizando, para tanto, formas ideológicas com vista a um “conformismo, isto é, [...] [à transformação de sua concepção de mundo comum” (CURY, 1987, p.29), assim conquistando sua hegemonia.

Desse modo, os discursos (e as práticas) são produzidos de acordo com os interesses de classe, e por isso mesmo são mascarados para não denunciarem tal interesse, já que os interesses defendidos pela ótica neoliberal diferem das necessidades da classe trabalhadora.

Logo, o desafio nesta investigação foi deixar claro o que está dissimulado, escondido por trás do discurso oficial (KOSIK, 1976), fato que pode ser compreendido na sua essência, mesmo quando não se mostra abertamente, mas que pode ser descoberto através da categoria da contradição, que, segundo Cury (1987), é uma categoria que permite interpretar o real, pois ela existe no movimento real e está presente certamente nos falsos discursos que objetivam conciliar interesses historicamente antagônicos.

Os autores que embasam este estudo sinalizam que por trás do discurso de valorização do magistério e seus desdobramentos – formação inicial e continuada de professores, implantação de um piso salarial nacional e de planos de cargos,

carreiras e remuneração, por exemplo – existe o objetivo de ajustar o trabalho docente. Nesse sentido, também o de acomodá-lo ao ideário neoliberal e assim reproduzir a ordem social vigente, pois a educação tanto pode servir para a transformação e libertação do povo quanto para a manutenção e reprodução de ideias e valores vigentes e que ajudam na reprodução do capitalismo (CURY, 1987). É necessário esclarecer, pois, que sempre foi objetivo do modelo de produção capitalista ajustar o trabalhador ao seu ideário.

Adotei, portanto, como método referencial de estudo o materialismo histórico-dialético, desenvolvido por Marx e Engels (1989) que demonstraram em seus estudos que para atingir a essência do fenômeno e capturar a sua complexidade é necessário utilizar categorias como totalidade, contradição, mediação e práxis. Segundo Kosik (1976, p. 42), o materialismo histórico-dialético “é um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade”.

Dessa forma, os procedimentos investigativos adotados foram: revisão de literatura sobre a temática; análise de documentos oficiais que propõem as políticas educacionais implantadas no Brasil e no Maranhão a partir da década de 1990 e entrevistas semiestruturadas com os professores do ensino médio da Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão na capital São Luís, com o objetivo de apreender suas concepções acerca da precarização do trabalho docente.

Logo, a análise dos impactos das reformas educacionais implementadas no Brasil e seus impactos no trabalho do professor do ensino médio em São Luís, bem como o decorrente processo de precarização do trabalho docente a partir das mudanças no mundo do trabalho, exigiram a entrada no mundo das significações, que vão além da quantificação e exigiram, também, uma abordagem qualitativa do processo de trabalho do professor que, segundo Lima (2001), tem como preocupação básica a contextualização do objeto de estudo numa realidade social dinâmica, intertextualizando relações, interações e implicações que promovam uma análise profunda.

A coleta de informações e aprofundamento da realidade, buscando compreender, explicar e até mesmo interferir nesta realidade, foi feita mediante uma entrevista semiestruturada. Esta possibilitou-me a aproximação necessária para aprofundar a compreensão dos impactos das reformas educacionais no trabalho

docente dos professores do ensino médio de São Luís e do possível processo de precarização decorrente desse trabalho. A opção justificou-se também por acreditar que esta ferramenta possibilita uma maior aproximação com os professores, além de permitir a reflexão com eles sobre a concepção que têm acerca do seu trabalho e sobre as dificuldades enfrentadas no seu dia a dia.

Acreditando que a realidade não é única e se apresenta sob várias formas, dependendo de suas interpretações e comunicações, entendo ser a entrevista semiestruturada um procedimento fundamental, por permitir ao pesquisador fazer questionamentos sem ter que seguir uma ordem sequencial, mas, ao mesmo tempo, exige uma preparação anterior, o que proporciona ao entrevistado um clima favorável, no qual ele se sinta à vontade para fornecer as informações solicitadas pelo pesquisador.

A entrevista semiestruturada constitui-se um instrumento de pesquisa que permite a interação face a face entre entrevistador e entrevistado, a percepção de si e dos outros, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas, mas que também traz em seu bojo conflitos e contradições. Portanto, é necessário criar um clima de confiança para que o entrevistado possa sentir-se à vontade e revele ao seu interlocutor dados relevantes sobre o objeto de estudo (SZYMANSKI, 2008).

No que diz respeito aos sujeitos e *locus* da pesquisa e considerando que o objeto de estudo deste trabalho investigativo é a análise dos impactos da precarização do trabalho no contexto neoliberal, especialmente no trabalho docente, os sujeitos informantes foram professores que atuam nas escolas de ensino médio da rede estadual⁵.

Dessa forma, a pesquisa de campo foi realizada em três escolas de ensino médio da capital: uma de grande porte, considerada escola modelo da rede de ensino do Estado, localizada no centro da cidade, com 20 (vinte) salas de aula e que atende uma clientela selecionada; uma de médio porte, localizada na zona rural de São Luís (Mangue Seco), também considerada modelo por ser resultado de uma parceria entre a SEDUC e a ALUMAR, com 10 (dez) salas de aula e que atende a

⁵ Foram definidos como sujeitos os professores do ensino médio que atuam nas escolas da rede estadual de ensino em São Luís, considerando também sua atuação nos movimentos de luta dos professores. Assim, os critérios adotados se deram com base em três perfis: os mais aguerridos, que estão à frente dos movimentos; os medianos, ou seja, aqueles participam da luta, mas não vão para o frente; e os que não participam.

clientela da zona rural; uma de pequeno porte, localizada no Habitacional Turu, com 06 salas de aula, que apresenta muitas carências físicas e materiais e atende alunos de uma área de muita pobreza e muita violência.

Dessas escolas foram selecionados 18 (dezoito) professores, sendo 6 (seis) de cada escola, de acordo com o critério já explicitado, para responderem à entrevista semiestruturada, contemplando questões que visavam apreender as concepções acerca das condições de trabalho e infraestrutura, condição salarial, jornada de trabalho e de precarização do trabalho docente, além de suas opiniões acerca das políticas educacionais implantadas pelo Estado.

Outro motivo para a escolha, é que a Secretaria Estadual de Educação através da Lei Estadual nº. 6.915/1997, de 11 de abril de 1997 e do Decreto Estadual nº. 23.115/2007, de 01 de setembro de 2007, realiza anualmente seleção para contratação temporária de professores, com salários bem inferiores aos pagos aos professores efetivos, chegando a uma proporção de menos 130% (centro e trinta por cento), que representa a Gratificação de Atividades do Magistério (GAM). Por exemplo: enquanto um professor efetivo com formação em nível superior em início de carreira percebe um salário de R\$ 1.688,20 (um mil seiscentos e oitenta e oito reais e vinte centavos), o professor contratado, com a mesma formação, percebe um salário de R\$ 734,00 (setecentos e trinta e quatro reais). Além, é claro, de estes professores não terem assegurados os direitos trabalhistas básicos, como férias e décimo terceiro. Esse procedimento faz parte da política de reestruturação produtiva implementada no Brasil e no Estado do Maranhão com o objetivo de implementar na área da educação as mudanças já em vigor no mundo do trabalho, tais como: flexibilização das leis trabalhistas, mudanças na forma de contratação e expropriação de direitos. Para o ano de 2010, estava prevista a contratação de 7.400 (sete mil e quatrocentos) professores nessa forma de contrato temporário, os quais atuarão na rede estadual de ensino, sendo 3.530 (três mil quinhentos e trinta) para o ensino médio regular e 1.660 (um mil seiscentos e sessenta) para o ensino fundamental regular. Para o ensino médio em São Luís, o número de contratados será de 295 (duzentos e noventa e cinco) professores⁶.

⁶ (Fonte: Edital 003/2009- SEDUC Processo seletivo meritório para contratação temporária de professores do ensino fundamental regular e do ensino médio regular).

Este fato evidencia, mais uma vez, o processo de precarização a que vêm sendo submetidos os professores da Rede Estadual de Ensino no Maranhão, com o descumprimento da Constituição Federal, no que tange ao ingresso no magistério público através de concurso público de provas e títulos. O que se presencia no Maranhão é a adequação do Estado às exigências das orientações dos organismos de financiamento internacionais às novas exigências da mundialização do capital na sua nova fase de acumulação, que busca, a todo custo, reduzir custos trabalhistas e previdenciários, desregulamentar e flexibilizar direitos trabalhistas e minimização do estado, deixando o mercado como regulador da economia.

É importante ainda destacar que o Maranhão, segundo estado do Nordeste em extensão territorial, está dividido politicamente em 05 (cinco) mesorregiões e 21 (vinte e uma) microrregiões, cujos critérios utilizados para a divisão são as características físicas e políticas e a localização. Administrativamente, devido a sua grande extensão territorial, o governo dividiu o Estado em 18 (dezoito) regionais, num processo de descentralização para facilitar a administração estadual. Cada regional contempla todas as ações de políticas sociais de saúde, educação, assistência social, etc. Para administrar a educação, foram criadas as Unidades Regionais de Educação (URE). As URES dividem as unidades escolares por polos para melhor acompanhamento de suas atividades.

Em São Luís, a URE é responsável pelos municípios da ilha (São Luís, São José de Ribamar, Paço do Lumiar e Raposa) e um município do continente (Alcântara). Atende 206 escolas: 158 (cento e cinquenta e oito) localizadas na zona urbana e 48 (quarenta e oito) na zona rural, divididas em 13 (treze) polos (MARANHÃO, 2009).

Nesse contexto, a Rede Estadual de ensino na região metropolitana, em 2009, atendeu à matrícula de 139.009 (cento e trinta e nove mil e nove) alunos na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e Ensino Médio Integrado), Educação de Jovens e Adultos (EJA), PROEJA e Educação Especial, distribuídos em 3.871 (três mil oitocentos e setenta e uma) salas de aula, o que equivale a uma média de 36 (trinta e seis) alunos por turma. Para atender esse número de alunos, a URE conta 5.578 (cinco mil quinhentos e setenta e oito) professores efetivos, dos quais 500 (quinhentos) têm carga horária reduzida, pois já completaram 20 (vinte) anos de serviço e 50 (cinquenta) anos de idade. (MARANHÃO, 2009).

No que diz respeito, ao Ensino Médio Regular, foco deste estudo, no ano de 2009 foram atendidos, nas 68 (sessenta e oito) escolas estaduais de ensino médio, 47.492 (quarenta e sete mil quatrocentos e noventa e dois) alunos no município de São Luís, distribuídos em 1.158 (um mil cento e cinquenta e oito) salas de aulas, perfazendo uma média de 41 (quarenta e um) alunos por turma. Para atender esse número de alunos, a URE conta com 2.323 (dois mil, trezentos e vinte três) professores efetivos (MARANHÃO, 2009). É importante esclarecer que a grade curricular para o ensino médio é composta por 13 (treze) disciplinas com cargas horárias que variam entre 40 (quarenta) e 200 (duzentas) h/a anuais. Portanto, o número de professores efetivos não é suficiente para atender todas as turmas, sendo necessários novos concursos públicos. Mas, enquanto isso não acontece, são feitos seletivos para contratos temporários, conforme citado anteriormente.

Por conseguinte, a escolha das escolas de ensino médio da Rede Pública Estadual de Ensino, onde foi realizada a pesquisa, deve-se ao fato de estas apresentarem, nas relações de trabalho, indícios de precarização do trabalho docente representada por baixos salários e péssimas condições de trabalho.

Os dados coletados foram organizados, selecionados, analisados e sistematizados, fundamentando-se no referencial teórico-metodológico e tendo por base as categorias priorizadas para a compreensão do objeto da pesquisa, já explicitadas anteriormente. Este trabalho conduziu à produção do texto final, que foi organizado em cinco partes, apresentadas a seguir.

A introdução esclarece os motivos da opção pelo tema da precarização do trabalho docente no contexto educacional maranhense, bem como detalha algumas questões metodológicas utilizadas para o seu desenvolvimento. Nas duas partes seguintes, contextualizo o trabalho e as mudanças por ele sofridas no processo de reestruturação produtiva resultante da crise do capitalismo, a partir dos anos de 1970. Na quarta parte analiso as concepções dos professores acerca da precarização do trabalho docente e finalmente teço as considerações finais.

Na segunda parte é tratada a crise do capital a partir dos anos de 1970, de suas estratégias de recomposição e suas repercussões no mundo do trabalho. Foi analisado o processo de recomposição pelo qual passa o capitalismo mundial, principalmente nesse período de crise, em que há uma diminuição da lucratividade e uma necessidade de recuperação do capital através da reestruturação produtiva, da adoção de novos modelos de gerenciamento e de novas formas de organização,

buscando, também, recuperar maior envolvimento dos trabalhadores. Também foi feita uma reflexão sobre o enfraquecimento do poder de barganha do trabalhador, do movimento sindical e como esta reestruturação produtiva atinge, através de reformas políticas, econômicas e sociais, a educação e os docentes, situando o Estado do Maranhão nesse processo.

Na terceira parte está caracterizada a realidade educacional do Brasil e do Maranhão, com ênfase no trabalho dos professores de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Ensino no município de São Luís. Nela explico a relação entre número de professores, alunos e salas de aula, jornada de trabalho, contratos temporários e as políticas educacionais propostas pelos governos federal e estadual. Esta caracterização foi necessária, para compreendermos a realidade dos docentes maranhenses, suas condições de trabalho, sua profissionalização e sua remuneração, além de sua posição diante do processo de valorização/desvalorização do profissional do magistério.

Na quarta parte consta a análise da concepção dos professores do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino em São Luís sobre suas condições de trabalhador docente no contexto educacional maranhense. Esta caracterização foi fundamental para a compreensão dos impactos sofridos pelos professores, das condições e desenvolvimento do trabalho, a partir das reformas educacionais oriundas do ideário neoliberal, e de que modo essas reformas têm contribuído para que o trabalho docente venha sendo precarizado.

Na quinta e última parte são apresentadas as considerações finais decorrentes da análise desenvolvida acerca do trabalho docente de professores do Ensino Médio em São Luís e suas concepções sobre o processo de precarização a que vêm sendo submetidos. Relacionei, também, o que foi apresentado pela pesquisa com o que foi efetivamente possível afirmar a respeito do docente como trabalhador que produz mais-valia.

2 A CRISE DO CAPITAL E SUAS ESTRATÉGIAS DE RECOMPOSIÇÃO A PARTIR DA DÉCADA DE 1970: Os impactos no mundo do trabalho

O campo de investigação, objeto desta pesquisa: a escola pública e as condições de trabalho docente, salvo engano, só poderá ser adequadamente analisado se considera-se, ainda que em linhas gerais, os determinantes sócio-político-econômicos que o conceberam no embate histórico travado no campo da luta de classes.

No Brasil, educadores, estudantes, movimentos sociais e entidades democráticas, há muito lutam para que o Estado promova políticas públicas de educação com qualidade socialmente referenciada. Organizados em prol da defesa da educação pública democrática, esses sujeitos elegeram questões centrais para reivindicar ações incisivas do Estado, entre elas: democratização da gestão e do financiamento, formação inicial e continuada de professores com qualidade política e pedagógica, melhores condições físicas e materiais de trabalho, melhores salários, entre outras.

Todavia, os anos de 1990 viriam consolidar o que antes já fora anunciado: a crise do Estado de Bem-Estar e a necessidade de novos padrões de regulação para restabelecimento dos padrões de acumulação da economia, fator indispensável à expansão do capital. Nesse contexto, crescem as teses do Estado Mínimo e do livre mercado como regulador das relações sociais.

Considerando-se tais aspectos, entende-se que para refletir sobre a precarização do trabalho docente decorrente das mudanças no mundo do trabalho, faz-se necessário uma análise que não a considere como variável independente, mas como algo inerente ao contexto neoliberal, à reestruturação produtiva e à mundialização das relações de poder político e econômico. Além do mais, esse processo de precarização do trabalho docente ocorre efetivamente numa determinada sociedade e em um determinado momento histórico, possibilitando a verificação de como se expressam nesse contexto as relações de força.

Para abranger esse universo tão complexo, optou-se por fazer um percurso, razoavelmente longo, para poder desvelar a problemática central desse trabalho: o processo de precarização do trabalho docente decorrente das mudanças

ocorridas no mundo do trabalho a partir da década de 1970, com a crise estrutural do capital.

O século XX foi cenário, certamente, das maiores transformações ocorridas na modernidade. Século que, paradoxalmente, inicia-se com a revolução proletária⁷, isto é, com uma forte carga utópica socialista internacional e finda com a consolidação da ordem burguesa. O colapso do chamado “socialismo realmente existente” contribuiu decisivamente para que hoje a burguesia – a mesma que desde o início do século buscou intensificar os métodos de produção e redistribuir os ganhos de produtividade para preservar o capitalismo – realize, por fim – e não significa que seja pra sempre, sua hegemonia. No fim de século XX, parece que a hegemonia do capital, mais uma vez, ganhou a batalha.

Outro ponto relevante do século XX é que ele foi marcado pela dialética dos extremos, ou seja, de lutas entre hegemonias e utopias; de movimentos alternados entre socialismo e os desafios provocados por ele, além dos movimentos de contratendências promovidos pela ordem do capital com vista a impedir o avanço da alternativa socialista que vislumbrava a hegemonia das classes subalternas. Para tanto, o capitalismo busca estratégias para amenizar as forças antagônicas instalando um “Estado de Bem- Estar” com o objetivo de velar, mascarar os conflitos antagônicos entre o capitalismo e o socialismo.

É também um século que traz como simbologia a possibilidade de superação do capitalismo em decorrência da crise estrutural do capital e da revolução passiva como resposta a suas crises⁸. Nesse percurso de análise, destacam-se aqui três grandes conjunturas que marcaram os desdobramentos de distintos períodos da crise estrutural do capitalismo nesse século: o triunfo da Revolução Bolchevique e suas contratendências (a difusão do taylorismo e a emergência do facismo); a criação do Estado de direitos Sociais (*Welfare State* nos

⁷ Refere-se à Revolução de Outubro de 1917 que inaugurou a possibilidade das classes subalternas superarem a ordem burguesa. Marcando a fase de cristalização da tensão entre capitalismo e coletivismo, entre mercado e planejamento, entre reforma e revolução. A revolução de 1917 marca, também, a instituição de um Estado de operários e camponeses, que tinha como objetivo destruir a ordem burguesa e construir uma nova civilização onde a liberdade era o objetivo maior (SOSA, 1998).

⁸ O entendimento de crise consiste na oscilação do movimento de aceleração e desaceleração sucessivas da acumulação. No período ascendente, há um crescimento na massa e na taxa de lucro, além do aumento no volume e no ritmo de acumulação e no período de depressão, a massa e a taxa de lucro caem, além de diminuição do volume e do ritmo da acumulação do capital (MANDEL, 1982).

Estados Unidos e a Social-democracia na Europa de inspiração Keynesiana)⁹ como resposta à crise de 1929. E, em decorrência dos acordos e tratados do pós-Segunda Guerra Mundial, a conjuntura que emerge com a crise dos anos 1970, que perdura até os dias atuais, marcada pela globalização, pela reestruturação produtiva e pelo crescimento da ofensiva neoliberal.

Nesse longo período, os traços marcantes foram a tendência transformista/reformista e a capacidade de negar os antagonismos. O século XX foi o século em que a unidade orgânica do capitalismo entrou em crise. Atualmente, em resposta à crise gestada no pós-guerra e evidenciada nos anos 1970, constata-se a busca pela continuidade da hegemonia do modo de produção capitalista, consolidada por forças produtivas e aparelhos hegemônicos. Daí a insistência de estudar, nesta pesquisa, a crise do capital e as mudanças no mundo do trabalho, assim como os impactos dessas mudanças no trabalho docente, uma vez que, atualmente, assistimos à destruição/reconstrução do trabalhador coletivo através dos processos de trabalho denominados flexíveis. Tal fato exige profundas mudanças na esfera política, a partir do momento em que universaliza a flexibilização¹⁰ dos direitos trabalhistas e reformula o papel social dos Estados.

Portanto, esse é um aspecto, marcado historicamente por profundas contradições com vista a superar o economicismo cristalizado, exemplificado pelo determinismo tecnológico que propaga a inexorabilidade das mutações em curso, pressupondo o desenvolvimento das forças produtivas como uma força que proporciona autonomia do movimento histórico. Assim, propaga um economicismo reducionista que prega a neutralidade, a autonomia e a positividade do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, como mito de progresso universal do ser humano.

Por volta de 1914, tem início o modelo de acumulação fordista de produção quando Henry Ford institui na sua fábrica de Dearbon, Michigan, o dia de oito horas a cinco dólares, com o objetivo de obrigar o trabalhador a ter disciplina e

⁹ Keynesianismo é a teoria econômica consolidada pelo economista inglês John Maynard Keynes em seu livro "Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda". Atribuiu ao Estado o direito e o dever de conceder benefícios sociais que garantam à população um padrão mínimo de vida.

¹⁰ A flexibilização, segundo Alves (2005, p. 23), "é algo intrínseco à produção capitalista, surgindo, ainda em seus primórdios, quando o capital instaurou o trabalho assalariado e promoveu a despossessão do trabalhador assalariado das condições de vida, a separação do trabalhador de seus meios de produção". A flexibilização, também, está associada à introdução de máquinas de propósitos múltiplos, à versatilidade na habilitação da força de trabalho e na produção de bens e serviços.

produzir mais (HARVEY, 2009). Mas foi somente no pós-guerra que o fordismo conseguiu se universalizar, possibilitando aos países de capitalismo avançado uma acumulação sem precedentes. A proposta de uniformidade pregada pelo fordismo ultrapassou os muros das fábricas e efetuou mudanças na sociedade e na vida das pessoas. Esse período ficou conhecido como “os trinta anos gloriosos”¹¹ ou “anos dourados”, visto que a economia mundial prosperou muito, obtendo taxas recordes de crescimento. Segundo Guerra (2000), todo esse crescimento deu-se em função da visão macrossocial preconizada por Henry Ford e pela integração entre o Estado, a classe trabalhadora e o capital, visando à manutenção do sistema fordista de produção.

Nesse contexto, nos anos de 1950, período pós-guerra, predominava na sociedade capitalista, principalmente nos países centrais de economia capitalista, o modo de produção baseado no modelo de acumulação taylorista/fordista¹². Este tinha como principais características: a racionalização do trabalho, tanto no sentido horizontal (parcelamento de tarefas) quanto no sentido vertical (separação entre concepção e execução); a mecanização da produção (equipamentos altamente especializados); a produção e o consumo em massa; a fixação do operário em postos de trabalho e a busca pela eficiência e pela eficácia da produção através de um controle vertical e altamente burocratizado. Outro aspecto que merece destaque é que no fordismo a fábrica cuidava desde a produção da matéria-prima até o produto final, inclusive era responsável também pela distribuição.

Nesse período, igualmente, o capital cuidou de garantir um clima favorável à sua acumulação, sendo marcado pela ação mais efetiva de um Estado com caráter intervencionista, que tinha como função regular os conflitos sociais, o mercado e compensar suas falhas, além da redistribuição de renda e o aumento real de salários, em decorrência do movimento organizado dos trabalhadores. Mas, este processo é inerente ao próprio capitalismo e às relações de produção capitalista,

¹¹ O período compreendido entre 1943 e 1975, corresponde a uma fase excepcional do capitalismo, talvez uma fase única, em que houve grande crescimento da lucratividade do capital. Esse período recebeu várias denominações: anos gloriosos na França, “era de ouro” para os anglo-americanos, etc. (HOBBSAWM, 1995, p. 253). Maiores informações ver Mandel (1982), O capitalismo tardio e Hobsbawm (1995), Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991.

¹² Taylorismo/fordismo é caracterizado pela acumulação intensiva, produção em massa e universalização do trabalho assalariado. É entendido, também, como processo de parcelamento do trabalho, exigindo do trabalhador padronização, especialização e sincronização na realização de tarefas, além da cronometragem das atividades realizadas por cada trabalhador, visando maior produção com grande eficácia e eficiência e redução de custos na produção, além da dicotomia entre concepção e execução de tarefas (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 1998).

que configuram o Estado como mediador das relações sociais e controlador dos antagonismos. Sua função é também comprimir e cooptar os conflitos sociais, na busca de evitar relações que pudessem gerar novas formações sociais e ascensão do proletariado ao poder, buscando, assim, manter a hegemonia do capitalismo. Segundo Vasapollo (2007, p.19),

O Estado de bem-estar social não é outra coisa senão uma consequência, uma forma ou modo de apresentar as relações e as formas de ser do capitalismo, em um momento em que as relações de força entre capital e trabalho eram majoritariamente, em relação a hoje, favoráveis ao movimento dos trabalhadores.

No que se refere ao modelo de acumulação taylorista/fordista, este propugnava por trabalhadores que se envolvessem com a produção e que apresentassem como características: maior concentração, autodisciplina; fossem socializados e adaptados às máquinas e aos instrumentos da produção, além de se submeterem mais facilmente aos ditames do capital. Para isso, os detentores dos meios de produção investiram na formação desse trabalhador dentro e fora da fábrica, ou seja, na sociedade como um todo, pois o trabalhador necessário era aquele que tivesse familiaridade com as rotinas do processo produtivo, mas que também fosse um consumidor em potencial (HARVEY, 2009).

No período pós-guerra, houve ainda mudanças nas estruturas dos sindicatos e na organização dos trabalhadores; a democracia produtiva exigia que os sindicatos, antes organizações livres, com poder de negociação e barganha, se submetessem às novas bases das relações de classe. Esse processo de mudança nas relações, que objetivaram atender aos interesses do capital, não aconteceram uniformemente; apresentam variações de país para país e até de região para região dentro do mesmo país.

Nos Estados Unidos, por exemplo, os sindicatos ganharam considerável poder na esfera da negociação coletiva nas indústrias de produção em massa do Meio Oeste e do Nordeste, preservaram algum controle dentro das fábricas sobre as especificações de tarefas, sobre a segurança e as promoções, e conquistaram importante poder político (embora nunca determinante) sobre questões como benefícios da seguridade social, salário mínimo e outras facetas da política social. Mas adquiriram e mantiveram esses direitos em troca de uma atitude cooperativa no tocante às técnicas fordistas de produção e às estratégias corporativas cognatas para aumentar a produtividade (HARVEY, 2009, p. 128).

Na Europa, no entanto, os sindicatos após recuo nos anos de 1980, voltam a avançar na década de 1990, período em que ocorrem várias manifestações em favor de uma “Europa Social” e contra medidas que massacravam os trabalhadores, tais como: desemprego em massa e suas consequências diretas, cortes da segurança social e ataques aos salários e às condições de trabalho. Porém, a internacionalização da economia, somada ao papel da União Europeia e ao mercado cada vez mais aberto constituem-se novos desafios para os sindicatos, pois muda o centro das decisões da esfera nacional para a supranacional e das instituições para o mercado, fatos que geram perda de influência dos sindicatos nacionais nas negociações coletivas.

No Brasil não foi diferente. O sindicalismo manteve-se forte e até combativo até as eleições de 1989, quando as forças progressistas foram derrotadas pelo conservadorismo que abre as portas do país para o neoliberalismo. Inicia-se, então, a ofensiva do capital na produção, reestruturando as relações sociais, desintegrando o coletivo de trabalhadores, através da terceirização, da precarização de empregos e salários, além de tentar domesticar a luta sindical via incentivo ao sindicalismo de colaboração, restrito ao interior da fábrica. Essa ofensiva do capital fortaleceu-se no crescente índice de desemprego na indústria, na política de descentralização das fábricas para centros menores, com menos organização sindical, com mão de obra barata e abundante e, além de tudo, onde pudesse usufruir os incentivos fiscais dos governos dos estados e municípios para atrair maiores investimentos. Assim, o movimento operário perde força e passa a atuar defensiva e corporativamente, sem questionar os fundamentos da exploração capitalista (ALVES, 2005).

Devido a esses acontecimentos, as reformas trabalhistas em execução no Brasil, a partir da década de 1990, reforçam a retração do sindicalismo, pois tornam o mercado de trabalho brasileiro mais flexível e diminuem a proteção social do emprego, gerando desemprego e precarização da força de trabalho. Segundo Pochmann (2003), o quadro abaixo retrata muito bem a realidade brasileira, desencadeada a partir desse período no que diz respeito à flexibilização empreendida durante o período do neoliberalismo.

FLEXIBILIZAÇÃO	MEDIDA	OBJETIVOS
Contratual	1. Cooperativa profissional ou de prestação de serviços. (Lei nº. 8949/94); 2. Contrato por tempo determinado. (Lei nº. 9601/98); 3. Contrato por jornada parcial. (MP nº. 1709/98). 4. Suspensão do Contrato de Trabalho. (MP nº.1726/98). 5. Denúncia da Convenção 158 da OIT. (Decreto nº. 2100/96). 6. Setor público: demissão (Lei nº. 9801/99 e Lei Complementar 96/99); 7. Trabalho temporário (Portaria nº. 2, 29/06/96). 8. Contrato para micro e pequenas empresas (Lei do Simples nº. 9517/96). 9. Terceirização (Portaria TEM de 1995 e Enunciado 331 do TST).	1. Criar cooperativas de prestação de serviço, sem caracterização de vínculo empregatício (sem os direitos trabalhistas da CLT). 2. Reduzir os critérios de rescisão contratual e as contribuições sociais; 3. Estabelecer jornada de até 25 horas semanais, com salário e os demais direitos proporcionais e sem participação do sindicato na negociação. 4. Suspender o contrato de trabalho, por prazo de 2 a 5 meses, associado à qualificação profissional, por meio de negociação entre as partes. 5. Eliminar mecanismos de inibição da demissão imotivada e reafirmar a possibilidade de demissão sem justa causa. 6. Definir limites de despesas com pessoal, regulamentar e estabelecer o prazo de 2 anos para as demissões por excesso de pessoal, regulamentando a demissão de servidores públicos estáveis por excesso de pessoal. 7. Redefinir a Lei nº. 6.019/74 de contrato temporário, estimulando o contrato de trabalho precário; 8. Estabelecer a unificação de impostos e contribuições e a redução de parte do custo de contratação do trabalho. 9. Favorecer a terceirização do emprego e das cooperativas de trabalho.
Tempo de Trabalho	1. Banco de Horas (Lei nº. 9061/1998 e MP nº. 1709/98); 2. Liberação do Trabalho aos domingos (MP 1878-64/99)	1. Definir jornada organizada no ano para atender flutuações dos negócios e prazo de até 1 ano para sua compensação, através de acordo ou convenção coletiva. 2. Definir o trabalho aos domingos no comércio varejista em geral, sem necessidade de negociação coletiva.
Salarial	1. Participação nos lucros e Resultados (MP nº.1029/94 e Lei 10.10/2000). 2. Política Salarial (Plano Real – MP nº. 1053/94). 3. Salário Mínimo (MP nº. 1906/97).	1. Definir a participação nos lucros e resultados (PLR) da empresa através da negociação coletiva de trabalho. 2. Induzir a “livre negociação”, através da eliminação da política de reajuste salarial do Estado e proibir as cláusulas de reajuste automático de salários. 3. Findar a correção do salário mínimo, sendo seu valor definido pelo Poder Executivo e introduzir o piso salarial regional.
Organização do Trabalho	1. Fim do Juiz classista (PEC 33-A/99); 2. Limitação da ação sindical no setor público (Decreto nº. 2066/96). 3. Ultratividade acordo/convenção (MP nº. 1620/98).	1. Acabar com o juiz classista na Justiça do Trabalho. 2. Estabelecer punição para servidores grevistas e limita o número de dirigentes sindicais. 3. Inibir a validade de acordos e convenções até que novos sejam renegociados entre as partes.

	4. Substituição de grevistas no setor público (MP nº. 10/2001).	4. Definir a contratação temporária de até 3 meses, renováveis, em caso de greve de funcionários públicos por mais de 10 dias.
Demissão	1. Comissão de conciliação prévia – CCP (Lei nº. 8959/2000). 2. Rito Sumaríssimo (Lei nº. 9957/2000). 3. Fiscalização do TEM (Portaria nº. 865/95).	1. Estabelecer condições de julgamento em primeira instância dos dissídios individuais, funcionando de forma paritária, mas sem estabilidade para seus membros. 2. Definir procedimento sumaríssimo para dissídio individual com valor abaixo de 40 vezes o valor do s.m.. 3. Restringir a autuação no caso de conflito da legislação com acordo/convenção e desincentivar a aplicação de multa trabalhista em caso de ilegalidade trabalhista.

Quadro 1 - “Síntese da reforma trabalhista no Brasil”

Fonte: extraído dos estudos de Pochmann (2003).

A análise dos dados deixa claro que toda essa legislação em vigor no Brasil, a partir da década de 1990, está a serviço do Estado Burguês, com inspiração neoliberal, com o claro objetivo de satisfazer a necessidade voraz de reprodução do capital e inibir as ações coletivas e sindicais de resistência dos trabalhadores.

Entretanto, no início dos anos 1970, o modelo taylorista/fordista de produção e os modelos keynesianos começam a dar sinais de enfraquecimento; diminui também a força do Estado, que ajudava a manter a hegemonia do capital, mediando e regulando os conflitos sociais. Os conflitos se acirram e há um fortalecimento das organizações trabalhistas, mas o modelo de produção fordista não se esgota, e, sim, busca estratégias para superar esses conflitos e fugir da organização dos trabalhadores. Para isso, adota as soluções espaciais, como os deslocamentos geográficos e as soluções tecnológicas/organizacionais, com a aquisição de máquinas que substituam o trabalhador na produção (SILVER, 2005).

Consequentemente, a crise do taylorismo/fordismo e do keynesianismo contribui para a mais profunda crise estrutural do capital, marcada pela decrescente taxa de lucro e pelo processo de regulação que vigorou no momento pós-guerra. Este processo de regulação foi utilizado pelo capital para mascarar os antagonismos e as diferenças entre classe e debelar o processo de organização dos trabalhadores, uma vez que este percebeu a força da organização e da luta, evidenciada através da conquista de direitos sociais e trabalhistas. No período denominado de “anos gloriosos”, tal como referido anteriormente, o capital alcançou altos índices de

produtividade, enquanto os trabalhadores conquistaram o direito de participação nos lucros, melhores salários, direito à previdência, conquistas estas que elevaram o poder real do salário, que de fato passou a ter poder de compra. Com a crise, os capitalistas passaram a apontar as conquistas sociais dos trabalhadores como principal responsável pela perda de lucratividade do capital, bem como a necessidade urgente de substituição do Estado de Bem-Estar Social por um novo modelo em que o Estado tenha menor interferência na economia e na política social.

Essa crise tem raízes bem mais profundas; decorre de uma crise secular de produtividade com excesso da capacidade e da produção do setor manufatureiro internacional. Este fato deve-se primeiro à incapacidade de a economia real produzir lucratividade num momento de retração de consumo, gerando assim um deslocamento de capitais para as finanças. O excesso de capacidade e de produção acarretou uma perda de lucratividade para a indústria de transformação a partir dos anos 1960 e foi o que desencadeou um crescimento acelerado do capital financeiro a partir dos anos finais da década de 1970. Atualmente vive-se uma crise que tem como causa a compressão de lucro, gerado pelo excesso de produção fabril resultante da acirrada competição internacional.

Tal crise foi desencadeada a partir de três pontos críticos: a desregulamentação do sistema monetário internacional (o dólar perde sua paridade ao ouro) e dois choques petrolíferos (em 1973 e 1979) com graves repercussões no setor industrial, fatos que travaram o crescimento dos países industrializados, principalmente, daqueles que dependiam da utilização de petróleo. O capitalismo, em toda sua existência, sempre buscou formas de recomposição visando à superação de suas crises, e, como resposta à crise, trouxe a proposta de um novo modelo de acumulação produtiva com o objetivo de voltar a ter altas taxas de lucratividade e de manutenção do seu domínio hegemônico.

Nesse período, agrava-se a inflação nos países industrializados, assolando todos os demais países. Esse processo provocou a estagnação da economia, resultante da combinação da recessão e do aumento da inflação, o que gerou falências, crises industriais e desemprego e redefiniu o modo de produção e o fluxo financeiro.

Em resposta a toda essa problemática, o capitalismo deu início ainda nos anos 1980, a um processo de reorganização do capital através da adoção dos princípios ideológicos do neoliberalismo e de sua política hegemônica. O foco

principal desse ideário é o processo de privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos trabalhistas e a desmontagem do setor estatal, com vista à implantação de um Estado Mínimo. Os maiores representantes dessa política neoliberal foram Margareth Thatcher (Reino Unido) e Ronald Reagan (EUA), políticos conservadores eleitos em 1979, que promoveram a desregulamentação da concorrência e a liberalização comercial, além da adoção de políticas antissindicais. Todas essas medidas geraram um intenso processo de reestruturação produtiva¹³ e do trabalho, com o claro objetivo de recompor a alta lucratividade obtida anteriormente e instaurar um novo poder do capital sobre o trabalho assalariado (ANTUNES, 2002).

Isso implica dizer que, nos anos 70 do século passado entra em cena o capitalismo na sua configuração contemporânea, que mantém no centro do seu processo o capital monopolista, constituindo-se assim a terceira fase do capitalismo, denominada de fase imperialista. Mas foram tantas as alterações nesta fase que foi cogitado, segundo Harvey (2009), uma nova nomenclatura que expressasse seu verdadeiro sentido, ou seja, novo imperialismo.

Ao fim dos trinta “anos gloriosos”, marcados pela mundialização do capital, sob o comando dos EUA, surge um novo quadro político e institucional e um novo modo de funcionamento do capitalismo, isto é, o capitalismo financeiro e rentista¹⁴ (NETTO; BRAZ, 2007).

Vale ressaltar que todos os países do mundo foram afetados por esta mais recente crise do capitalismo, provocando a reestruturação dos países pós-capitalistas do Leste Europeu. Também foram afetados gravemente os países de capitalismo avançado, centros globais de produção. Nos anos 1980, o país atingido foi os EUA que, na batalha pelo domínio das novas competências tecnológicas, perde espaço para o Japão (KURZ, 1992). Os anos 1990 marcam a retomada dos EUA, cuja economia volta a crescer em níveis aceitáveis. Entretanto, a crise, devido

¹³ Reestruturação produtiva entendida como a busca por uma nova forma de regulação que tem como base a flexibilização da produção, a intensificação do trabalho, o modelo cooperativo de organização sindical, a desverticalização da produção, entre outros. É a forma de superação da crise do modelo de acumulação fordista, depende do êxito das novas formas de gerência e contrato de trabalho e tem como objetivo, também, diminuir o poder de barganha dos trabalhadores e o enfraquecimento do sindicato combativo (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 1998). Enfim, redefine a relação capital-trabalho, materializando-se sob a forma de tecnologia de automação programável, associada a um conjunto de inovações organizacionais e de técnica de gerenciamento no interior do processo produtivo.

¹⁴ Capital financeiro entendido como aquele que se valoriza conservando a forma-dinheiro, com predomínio do capital-dinheiro valorizado por meio de empréstimos e aplicações. (CHERNAIS, 1996).

à globalização da economia, volta a se manifestar e atinge de forma intensa a economia japonesa e os países denominados Tigres Asiáticos: Hong Kong, Taiwan, Cingapura e Coreia do Sul.

Nesse sentido, para fugir da crise e voltar a alcançar níveis de lucratividade, o capitalismo põe em prática um novo modelo de produção denominado de acumulação flexível¹⁵, em contraposição ao modelo taylorista/fordista de produção. Esse novo modelo tem como uma das suas finalidades a diminuição dos custos com a produção, a redução do número de trabalhadores efetivos e do tamanho da fábrica, a flexibilização e a desregulamentação dos direitos trabalhistas, bem como a terceirização dos serviços com baixos custos de produtividade e salários.

Entretanto, convém destacar que até a atualidade esses dois modelos ainda convivem. O taylorismo/fordismo passou a utilizar as estratégias do deslocamento espacial e mudou-se para as regiões mais pobres, com mão de obra barata e para as periferias dos países de capitalismo avançado, com menor poder de organização dos trabalhadores. Ou seja, deslocamentos para conjuntos industriais completamente novos ou para regiões até então subdesenvolvidas, tais como: Índia, China, África do Sul, Terceira Itália, Flandres, Vale do Silício nos EUA, entre outros.

No Brasil, a produção industrial que na década de 1930 estava em franco processo de expansão, somente no final dos anos 1950 supera economicamente a produção agrícola. Contudo, no período de 1962 a 1967 tem sua primeira crise econômica, fato que confirma, àquela época, a importância e a necessidade de investimentos na nossa economia.

Entretanto, no período de 1962-67, o Brasil obteve um crescimento considerável, atingindo um crescimento anual de 7,1% (sete vírgula um por cento) e sua produção industrial cresceu 9,8% (nove vírgula oito por cento) (BOCCHI,1999). Esse período de crescimento é seguido por um período de desaceleração que tem como prováveis causas as políticas de estabilização, o esgotamento do processo de

¹⁵ Acumulação flexível, segundo Harvey (2009, p.140), é “marcada por um confronto direto com rigidez do fordismo. Apóia-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificada de inovação comercial, tecnológica e organizacional”.

substituição produtiva e a limitação do mercado para o consumo de bens duráveis, graves problemas de financiamento, além da crise política.

Nos anos de 1968 a 1973, o Brasil passa por uma nova expansão econômica e apresenta um crescimento médio do Produto Interno Bruto (PIB) de 11,2% (onze vírgula dois por cento). Esse período foi denominado de “milagre econômico”, pois acreditava-se que o país entraria para o *ranking* dos países do primeiro mundo. Vivia-se o auge da ditadura militar, registrando-se um crescimento do PIB de 14% (quatorze por cento), que trouxe ao trabalhador aumento do número de empregos, maior poder de barganha nas negociações com os patrões, melhores salários para os mais especializados, entre outras conquistas.

A partir de 1973, o país passa por um processo de desaceleração da economia. O “milagre econômico” entra em crise, há uma queda no ritmo de crescimento e uma regressão no crescimento médio do PIB que, entre 1974 e 1978, alcança o patamar de 6,7% (seis vírgula sete por cento) ao ano, ou seja, o crescimento da economia diminuiu; houve aumento da inflação e elevação da dívida externa, entre outros problemas, fato que gerou recessão e, conseqüentemente, arrocho salarial e desemprego.

Várias estratégias foram utilizadas para reverter o quadro de desaceleração, entre elas, a implantação do Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), em 1964, que tinha como objetivo controlar a inflação e realizar um conjunto de mudanças institucionais no país. Esse foi um período de grande crescimento industrial. As taxas de crescimento na indústria alcançaram, em 1973, o patamar de 16,6% (dezesesseis vírgula seis por cento). Diversos setores registraram índices significativos: indústria da construção 15% (quinze por cento), energia 12,1% (doze vírgula um por cento), comércio 11,1% (onze vírgula um por cento) transporte e comunicação 13% (treze por cento).

Além desse crescimento econômico, tal período testemunhou muitas lutas sociais. Os trabalhadores almejavam manter as conquistas dos “anos gloriosos”. No entanto, entre 1974 e 1977, tem início o processo de desaceleração do crescimento brasileiro, que atinge de forma desigual todos os setores da economia. Setores que chegaram a um crescimento de 22,5% (vinte e dois vírgula cinco por cento) ao ano, entre 1970 e 1973, tiveram redução de 60% (sessenta por cento) do seu crescimento, atingindo um percentual 8,4% (oito vírgula quatro por cento) (BOCCHI, 1999).

Tal processo de desaceleração marcou o fim do “milagre econômico”, mas não significou um período de recessão como ocorreu nos países de capitalismo avançado, pois, apesar da crise, o crescimento médio do PIB brasileiro se manteve por volta dos 8,3% (oito vírgula três por cento) entre 1947 e 1980 (SERRA, 1982).

Os anos 1980 marcaram o período de redemocratização do país, que luta por eleições diretas. Apesar de toda a mobilização popular, a Emenda Constitucional pelas Diretas não passou e o Congresso Nacional elege indiretamente Tancredo Neves e José Sarney para a presidência e vice-presidência da república respectivamente. Com a morte de Tancredo Neves, José Sarney faz o governo transitório, com muitos problemas sociais e econômicos. Mas só em 1989, a redemocratização se concretiza com a eleição de Fernando Collor de Melo, período que marca, também, a entrada no Brasil, de forma mais clara, nos princípios do neoliberalismo e em suas formas de desregulamentação do Estado.

Todo esse processo gerou, em nível mundial e local, um novo e complexo processo de reestruturação produtiva, com objetivos claros de recomposição do capital e de sua lucratividade, fato que causou sérios danos às políticas sociais e econômicas, além de danos ao mundo do trabalho e dos processos de trabalho, como será discutido a seguir.

2.1 A reestruturação produtiva como estratégias de recomposição do capital

Conforme analisado anteriormente, o fim dos “anos gloriosos” dos modelos de acumulação taylorista/fordista e keynesiano evidenciou uma grande crise capitalista, levando o capital monopolista a buscar respostas que transformaram amplamente o cenário mundial.

Tais transformações trouxeram consigo consequências variadas, em diferentes níveis para os países, dentre as quais, segundo Antunes (2002, p.34), se destacam como as mais nefastas:

A destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda 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 voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para o processo de valorização do capital.

Desta forma, o que se constata é que o uso da tecnologia, como recurso para aumentar a produtividade, também apresenta seu lado destrutivo na forma de crise, exploração, miséria, desemprego, além da destruição da natureza. Todas essas transformações decorrentes do novo modelo de acumulação produtiva e vêm ocorrendo numa velocidade alarmante e impactando Estados e nações, com reflexos danosos para a sociedade em geral e para os trabalhadores em particular.

Observa-se que, na tentativa de recomposição dos níveis de acumulação e com vista à superação da crise, o capitalismo através de seus representantes (FMI, BM, BIRD, BID, CEPAL, UNESCO, entre outros) põe em prática uma nova fase de produção, que tem como objetivo promover a reestruturação produtiva do capital, a recomposição da lucratividade, a globalização da economia e a adoção de um modo específico de capitalismo. Este com um viés predominantemente financeiro e rentista, mas que apresenta na sua constituição traços perversos em relação à classe trabalhadora e ao meio ambiente, traduzidos em desemprego estrutural, precarização do trabalho, desregulamentação de direitos trabalhistas, cooptação dos sindicatos e destruição maciça do meio ambiente em escala mundial (NETTO, BRAZ 2007).

Logo, o processo de reestruturação do capital, nesses moldes, atinge todos os aspectos do capitalismo com o claro interesse de manter sua dominação. Nesse sentido, entra em cena o neoliberalismo, que aponta como saída para a crise reformas nos âmbitos econômico, social, político e cultural, tendo como mote principal a criação de um estado mínimo, onde prevalecesse o livre mercado, a privatização do Estado e da produção estatal, a flexibilização da produção, do trabalho e dos direitos trabalhistas.

Portanto, os trabalhadores, que na década de 1970 tinham recuperado seu processo de organização, não aceitavam perder direitos conquistados nem as regulamentações características do período do taylorismo/fordismo, provocando a ofensiva do capital e do Estado contra esta classe e suas formas de organização.

A ofensiva do capital, em busca da recomposição de sua hegemonia, materializa-se no retorno às ideias conservadoras do liberalismo, apontado por alguns representantes da burguesia mundial (Reagan, nos EUA e Thatcher, na Inglaterra) como uma alternativa para a recomposição dos níveis de acumulação do capital. Corporifica-se o modelo de acumulação flexível, que, segundo Harvey (2009, p.140)

[...] se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Esse modelo, primeiramente, contrapõe-se à produção taylorista/fordista (rígida), apregoando uma produção denominada flexível, mas que mantém a característica de produzir em grande escala, porém com produção variada, destinada a mercados específicos. Segundo, há um processo de desconcentração industrial, através dos deslocamentos espaciais para lugares onde há mão de obra barata, sem legislação rígida e sem tradições de lutas sociais. Todo esse processo de desterritorialização demonstra de forma clara, o caráter desigual do capitalismo (NETTO; BRAZ, 2007).

Isso implica dizer que o modelo de acumulação adotado apresenta, também, padrão de desenvolvimento desigual nos setores e nos países e regiões onde atuam, no que diz respeito ao/à: aumento do setor de serviços, implantação de indústrias em países e regiões subdesenvolvidas, estreitamento das tomadas de decisões entre os setores públicos e privados, queda dos custos de transporte e globalização da informação e decisões em tempo real, através da construção de novas rodovias, melhoria das antigas e da ampliação e melhoria tecnológica dos meios de comunicação.

Desta forma, os empregadores, investidos de todo o poder garantido pela mobilidade e pela flexibilização, investem contra a classe trabalhadora, passando a exercer maior pressão e controle sobre os trabalhadores que, neste momento, encontram-se enfraquecidos em razão das soluções encontradas pelo capital – adoção de novas tecnologias e a possibilidade de escolher, em escala planetária, o melhor lugar para implantar suas empresas e obter melhores lucros, obviamente, às expensas da exploração do trabalho humano. Assim, o modelo de acumulação flexível se caracteriza, segundo Harvey (2009, p.148), pela

[...] crescente capacidade de manufatura de uma variedade de bens e preços em pequenos lotes... Esses sistemas de produção flexível permitiram uma aceleração do ritmo da inovação do produto, ao lado da exploração de nichos de mercados altamente especializados e de pequena escala... O tempo de giro – que sempre é uma chave da lucratividade capitalista – foi reduzido de modo dramático pelo uso de novas tecnologias

produtivas (automação, robôs) e de novas formas organizacionais (como o sistema de gerenciamento de estoques “*Just-in-time*”, que corta dramaticamente a quantidade de material necessária para manter a produção fluindo). Mas a aceleração do tempo de giro na produção teria sido sem a redução do tempo de giro no consumo.

Essas mudanças ocorridas no modo de produção capitalista, desencadeada, em parte, pelo modelo de acumulação flexível, não se deram uniformemente. Assim como no modelo fordista, a sua implantação ocorreu de forma variada, diferenciando-se de país para país e até de região para região dentro de um mesmo país.

Convém esclarecer que a base do modelo de acumulação flexível, também denominado de toyotismo ou método Toyota de produção tem sua origem no Japão, como resposta à crise vivida pela industrialização desse país que não conseguia se expandir, face à escassez de matéria-prima e baixo consumo, em decorrência da Segunda Guerra Mundial. Segundo Ohno (1997), seu criador, tal modelo é resultado da combinação de dois princípios básicos que lhe dão sustentação: a produção *Just-in-time*¹⁶ e a automação¹⁷ da produção ou automação com toque humano. Todos os outros elementos são técnicas e procedimentos necessários para a concretização do método.

Em suas próprias palavras:

O sistema Toyota teve sua origem na necessidade particular em que se encontrava o Japão de produzir pequenas quantidades de numerosos modelos de produtos; em seguida evoluiu para tornar-se um verdadeiro sistema clássico de produção. Dada a sua origem, este sistema é particularmente bom na diversificação. Enquanto o sistema clássico de produção de massa planejado é relativamente refratário à mudança, o sistema Toyota, ao contrário, revela-se muito plástico; ele adapta-se bem às condições de diversificação mais difíceis. É porque ele foi concebido para isso (OHNO, 1997, p.54).

¹⁶ *Just-in-time* é um sistema de administração da produção que determina que nada pode ser produzido, transportado ou comprado antes da hora exata. Pode ser aplicado em qualquer organização, para reduzir estoques e os custos decorrentes. É um dos principais pilares do sistema Toyota de produção ou produção enxuta. É um conceito relacionado ao de produção por demanda, onde primeiramente vende-se o produto para depois comprar a matéria-prima para posteriormente fabricá-lo ou montá-lo (OHNO, 1997).

¹⁷ Automação significa a transferência de inteligência humana para uma máquina, ou seja, uso de um dispositivo que faz a máquina parar automática e imediatamente após apresentar o menor problema, com o objetivo de impedir a geração e produção de defeitos e eliminar qualquer anormalidade no processamento e fluxo de produção (OHNO, 1997).

Portanto, o sistema Toyota foi concebido para se adaptar à produção em série, mas apresenta uma plasticidade impressionante, sendo capaz de adaptar-se a diversas situações.

Todo esse processo de reestruturação produtiva atingiu profundamente o mundo do trabalho. O empresariado, alegando a crise resultante da volatilidade do mercado, da competitividade exacerbada, da diminuição da taxa de lucro e aproveitando-se da diminuição do poder de barganha do trabalhador em decorrência da diminuição do poder sindical em face do aumento do exército de reserva de mão de obra, inicia um processo de desregulamentação e flexibilização dos contratos de trabalho, buscando satisfazer a necessidade específica das empresas. Mudam-se as jornadas de trabalho, o regime de horas extras, reduzem-se os empregos regulares e aumentam-se os empregos em tempo parcial, temporários e subcontratado (HARVEY, 2009). Essa realidade pode ser representada através da figura retirada do *Flexible Patterns of Work* (1986) citado por Harvey no livro *Condição pós-moderna* (2009, p. 143).

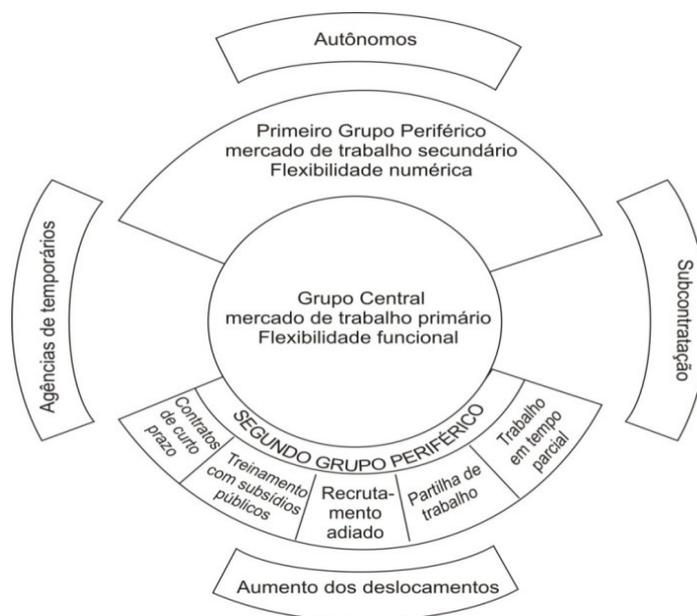


Figura 1 - Estruturas do mercado de trabalho em condições de acumulação flexível.

(Fonte: *Flexible Patterns of Work* citado por Harvey, *Condição pós-moderna*)

A nova realidade configurada acima demonstra que as empresas apresentam uma nova distribuição dos trabalhadores por postos de trabalho com um núcleo básico, o qual conta com trabalhadores em tempo integral, com segurança no

emprego, capacitação, direito à aposentadoria, que dão sustentação e mantêm a organização a longo prazo. Esses trabalhadores, em contrapartida, têm que atender as expectativas da empresa, devendo apresentar um perfil profissional que contemple características, tais como: adaptação, flexibilidade e condições de mobilidade geográfica. Essas empresas contam ainda com trabalhadores temporários, subcontratados, que são chamados para realizarem trabalhos nos períodos de alta demanda de serviços e logo depois são descartados, sem direitos trabalhistas básicos, como aviso prévio, indenizações, entre outros.

Outro aspecto que pode ser observado, é que o trabalho periférico divide-se em dois grupos distintos. O primeiro diz respeito aos trabalhadores empregados em tempo integral, facilmente disponíveis no mercado e que até por isso, não têm segurança no emprego, podendo facilmente ser substituídos. Fazem parte desse grupo as secretárias, os contadores, os faxineiros, entre outros. O segundo grupo é ainda mais vulnerável: apresenta uma flexibilidade maior e é constituído por trabalhadores com contratos em tempo parcial, casuais, subcontratados e temporários. Essas categorias de trabalho vêm crescendo significativamente na atualidade e são, por exemplo, os programadores, vendedores, além de outros.

Nesse contexto, a reestruturação produtiva, na fase atual do capitalismo, atinge em cheio e profundamente a classe trabalhadora nos aspectos mais importantes que são: os direitos trabalhistas, a segurança no emprego e a organização sindical livre, já que essas mudanças, esses arranjos flexíveis diminuem significativamente a capacidade de manifestar sua insatisfação e o poder de negociação do trabalhador por melhores condições de trabalho e salários.

Enquanto no Brasil essa reestruturação toma corpo a partir de meados da década de 1970, com a desaceleração da economia, para se recompor da crise vivida, o país passa a adotar uma nova ofensiva do capital, traduzida predominantemente pelo toyotismo como forma de reestruturação produtiva. Esse processo inicia-se no país nos anos de 1980 e intensifica-se nos anos de 1990, mas com características próprias de um país de capitalismo periférico, onde convivem os dois modelos, taylorismo/fordismo e o “toyotismo restrito” (superexploração do trabalho para garantir elevados patamares de lucratividade do capital) e o “toyotismo sistêmico” (construção lenta e contraditória da nova hegemonia do capital) (ALVES, 2005).

No Brasil, essa nova ofensiva do capital na produção, desencadeada a partir da década de 1980 e consolidada na década de 1990, traz impactos decisivos no mundo do trabalho atingindo o trabalhador na sua essência, ou seja, fragmentando a classe, debilitando a postura classista, exacerbando o individualismo e diminuindo, conseqüentemente, a solidariedade da/entre a classe trabalhadora. Segundo Alves (2005, p.102), tal como referido anteriormente, a partir dos anos 1990, entra em cena no Brasil o toyotismo sistêmico, que apresenta como principais características:

a amplitude (e intensidade) dos nexos contingentes do toyotismo, voltados para a captura da subjetividade operária, e... pela preservação da superexploração do trabalho como dimensão estrutural da própria acumulação capitalista no Brasil e a reprodução ampliada de uma nova precariedade (e exclusão) no interior do mundo do trabalho.

Convém destacar ainda, que, Segundo Alves (2005), o Brasil, historicamente, passou por vários surtos de reestruturação produtiva. Os mais significativos ocorreram no período pós-1945. O primeiro aconteceu em 1950 e está vinculado à implantação da industrialização, tendo por base o modelo taylorista/fordista de produção, momento esse denominado de nacional desenvolvimentismo, o qual tinha à frente do governo central o presidente Juscelino Kubitschek. O segundo surto de reestruturação ocorreu com o “milagre econômico brasileiro”, em plena ditadura militar. Este é decorrente do impulso da industrialização iniciada nos anos 1950. O terceiro surto inicia-se na década de 1980 e consolida-se na década de 1990; está vinculado à crise do capitalismo em que predomina a implantação de um novo modelo de acumulação capitalista denominado acumulação flexível.

Todos esses complexos de reestruturação produtiva ocorridos no Brasil concorreram para uma regressividade histórica, segundo a ótica do mundo do trabalho, pois promovem, de acordo com Alves (2005, p. 103), “a debilitação da sociabilidade contestatória da classe, a precarização da base social do sindicalismo de massa, cujo desenvolvimento ocorreu no período da ‘industrialização substitutiva’.

Portanto, a reestruturação produtiva é resultante da mundialização do capital e impactou estruturalmente o mundo do trabalho. Essa reestruturação atinge a classe trabalhadora nos aspectos objetivos e subjetivos, isto é, tanto nas

condições de emprego e salários quanto, também, na consciência de classe. Assim, a classe trabalhadora assume novos rumos e perde sua capacidade de solidariedade, pois a exacerbação do individualismo provoca o enfraquecimento do poder de barganha do trabalhador, da negociação coletiva, fatores que só fortalecem a ofensiva do capital (ALVES, 2005). Sobre a exacerbação do individualismo, Melo (2004, p.145) argumenta que o neoliberalismo propõe um novo individualismo que “assume a integração do reino da liberdade do mercado com o reino da responsabilidade social com a coletividade”. Ou seja, as preocupações com a coletividade seriam responsabilidade de todos, de cada um e não um valor comum. Portanto, é necessário criar novos valores de solidariedade social, de modo que o indivíduo seja chamado a ter maior responsabilidade consigo mesmo, com suas mudanças de atitudes e valores pessoais (MELO, 2004).

Conseqüentemente, a implantação do ideário neoliberal no Brasil ganha força no período de redemocratização do país, com a eleição de Fernando Collor de Melo (1990), e aprofunda-se nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998 e 1999-2002), período em que se intensifica a privatização da produção estatal, a privatização do Estado, as reformas educacionais e, também, o processo de precarização do trabalho, marcado pela desregulamentação da legislação trabalhista através de Medidas Provisórias (MP), Projetos de Lei (PL) e Emendas Constitucionais (EM). Exemplo eloquente disso são: a Lei nº. 8.949/97, que modificou o Artigo 442 da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT); e a Lei nº. 9468/97, que instituiu o Plano de Demissão Voluntária (PDV).

No governo Luís Inácio Lula da Silva, esse cenário tem continuidade, com algumas reformas¹⁸ que vêm na contramão dos interesses dos trabalhadores e enfraquecem a organização sindical, bem como as possibilidades de melhores condições para a classe trabalhadora.

Logo, todas as mudanças implementadas no Brasil, sejam elas políticas, econômicas ou sociais, não são naturais do processo evolutivo das relações, mas resultantes das orientações mundiais de ajuste das economias às necessidades de

¹⁸ Reforma implantadas no governo Lula: MP nº. 30 de 17 de setembro de 2003; Projeto de Lei nº. 4.302/98 que altera a Lei nº 6019/74 que trata da expansão da terceirização e a intermediação de mão de obra; PEC 29/03 fortalece a cúpula sindical, mas não dá aos sindicatos maiores poderes e PEC 369/05 reforma sindical.

recomposição das taxas de lucro do capital que declinaram a partir da década de 1970.

2.2 A ideologia neoliberal e as novas determinações no mundo do trabalho

Os anos 70 e 80 do século passado foram marcados pela crise do capitalismo como modo de produção mundial e este passou por profundas mudanças, tanto na produção imediata quanto na reprodução social. Aconteceram mudanças na forma de organização do Estado, através das reformulações das estratégias políticas, econômicas e sociais no contexto do capitalismo contemporâneo.

Neste sentido, o capitalismo, no auge da crise, implementa um processo de reestruturação, engendrando formas de viabilizar novos padrões de acumulação traduzidos pelos novos modos de organização e controle do trabalho; abre espaço para as mudanças tecnológicas e organizacionais que são adotadas pelas empresas, as quais utilizam novas tecnologias como automação, robotização, microeletrônica, além de novas formas de organização social da produção e controle do consumo coletivo.

Essa nova forma de organização do modo de produção recebeu várias denominações, mas neste estudo vamos usar a denominação acumulação flexível, método Toyota ou toyotismo. Esse método, segundo Mészáros (2006), impõe aos trabalhadores dois grandes obstáculos reais a serem enfrentados no presente e no futuro, que são traduzidos em duas palavras: flexibilização e desregulamentação.

Essas são as formas mais usadas na atualidade pelo capital para avançar sua ofensiva sobre a classe trabalhadora, e ainda, segundo Mészáros (2006, p. 34), a “‘flexibilidade’ em relação às práticas do trabalho – a ser facilitada e forçada por meio da ‘desregulamentação’ em suas variadas formas – corresponde à desumanizadora precarização da força de trabalho”, reforçada por medidas dos governos Reagan (EUA), como a da suspensão dos controladores de voo, e Thatcher (Inglaterra), com a criação de leis antitrabalho. Portanto, a flexibilização sempre teve caráter de legislação antitrabalho, mas foi difundida pelos defensores do capital como democrática.

Pela análise empreendida, observa-se que o capital, na luta pela sua recomposição, põe em prática um novo processo de acumulação produtiva,

buscando novo modelo de desenvolvimento substituindo a produção em escala e o consumo de massa. Mas, para a implantação desse novo modelo de produção, caracterizado pela crescente diferenciação de produtos por novos estilos e qualidade, são necessários turnos de trabalhos menores, máquinas e ferramentas mais flexíveis e com finalidades genéricas. Quanto aos trabalhadores, exigem-se operários polivalentes, competentes, capazes de dar respostas rápidas aos problemas que surgirem, bem qualificados e com maior responsabilidade e autonomia. Exige-se, ainda, controle mais flexível da produção e menor burocracia corporativa.

Portanto, a introdução do modo Toyota de produção (acumulação flexível) causa mudanças no mundo do trabalho, provocando o crescimento do trabalho morto¹⁹, aumento, por parte das empresas, do controle dos trabalhadores (utilização das técnicas *just-in-time* e *Kanban*²⁰) que atuam na produção, além da captura²¹ da subjetividade do trabalhador, ou seja, a captura da sua consciência de classe, subordinando-o formal e intelectualmente. Assim, da classe trabalhadora é exigida nova e maior qualificação.

É coerente dizer que o final dos anos de 1970 é marcado, também, por uma crise sem precedentes do mundo do trabalho, e é considerada a maior desde o surgimento da classe trabalhadora e do movimento operário. Essa crise global tem vários elementos constitutivos e ocorre concomitantemente com várias mudanças de vários setores da produção.

Nesse momento, a crise estrutural das economias capitalistas foi tão profunda que, segundo Mészáros (2009a), fez com que o capitalismo adotasse medidas como a destrutiva autorreprodução ampliada do capital em vez de acatar restrições necessárias no interior da produção voltadas para a satisfação humana. Como um dos resultados da crise, o capital busca a implementação de um leque de opções de reestruturação, na tentativa de recuperar seu ciclo produtivo e sua lucratividade, fato que afetou incisivamente o mundo do trabalho.

¹⁹ Trabalho morto é entendido como o trabalho realizado pelas máquinas.

²⁰ Kanban é um instrumento para o manuseio e garantia da produção *Just-in-time*. É basicamente uma forma simples e direta de comunicação localizada sempre no ponto que se faz necessária. Em administração da produção significa um cartão de sinalização que controla os fluxos de produção ou transporte em uma indústria (OHNO, 1997).

²¹ Capturar no sentido de que o capitalismo apossa-se da subjetividade do trabalhador expropriando sua consciência de classe e submetendo-o formal e intelectualmente como utilizado por Antunes(2002), Alves(2005), Mészáros(2009).

Nesse contexto, o processo de mundialização do capital dá origem a um novo mundo do trabalho, caracterizado pela precarização das condições de trabalho, que flexibiliza os direitos trabalhistas, fragiliza o movimento operário, reduz o número de empregos, fato que tem efeito devastador na organização sindical e política dos trabalhadores (ALVES, 2005).

Enquanto, o Estado de Bem-Estar Social regulava a redistribuição social e a regulamentação econômica, tendo como objetivo a preservação da hegemonia do capital e a prevenção de protestos da classe trabalhadora, o Estado regido pelos princípios do neoliberalismo aposta na contenção dos gastos sociais como resposta natural para a superação da crise.

Todo esse processo traduz-se pelas mudanças que ocorreram na relação de força entre capital e Estado e entre capital e trabalho, exigindo, assim, novo modelo de produção, organização e gestão do trabalho. Fragilizado o paradigma fordista de produção, entra em cena o padrão de acumulação flexível baseado na produção enxuta, isto é, compatível com a demanda, com qualidade e no prazo combinado referendado pela técnica *Just-in-time* e pela qualidade total.

Esse processo de produção, no entanto, não está restrito à produção industrial, extrapola seus muros e atinge todos os setores da sociedade e a vida das pessoas. Um dos setores bastante atingido é o de serviços, pois paralelo ao aumento de empregos, ocorre uma maior instabilidade, devido à exigência de maior e melhor qualificação e por possuir um grande contingente de reserva.

Indubitavelmente, o setor educacional também é atingido pela crise e pelo processo de mundialização do capital, uma vez que os países de capitalismo avançado impõem aos países de capitalismo periférico reformas estruturais, políticas econômicas e sociais e exigem várias reformas com orientação dos organismos internacionais de financiamento. Dentre estas reformas estão as educacionais, com o objetivo de construir uma educação para o consenso em torno dos interesses capitalistas. O Estado assume a função de adaptar o conjunto da sociedade a um novo modelo de civilização, de cultura e moralidade, e a escola aparece como o melhor instrumento para a construção dessa hegemonia imposta pela classe dominante.

Como já foi salientado, todas as transformações ocorridas no mundo do trabalho exigem um novo perfil do trabalhador e, conseqüentemente, novas

exigências educacionais são postas para orientar a formação desse trabalhador de novo tipo.

As transformações ocorridas a partir do processo de globalização repercutem nas políticas públicas, exigindo dos países implementação de medidas de contenção de despesas e redução dos investimentos na área social. Os ajustes são constantes e as mudanças têm como objetivo a racionalização e a modernização dos serviços estatais, a redução da presença do Estado em setores como educação, saúde, habitação e previdência. A educação também passa por reformas, as quais apresentam como característica básica a descentralização administrativa e financeira. E, embora os sujeitos do processo educacional agora façam parte da gestão escolar, a definição das políticas públicas e o controle continuam centralizados, sob a responsabilidade do poder central.

2.2.1 Reformas educacionais: a influência dos organismos internacionais

As reformas pelas quais passam a educação apresentam, por um lado, novas exigências de desempenho, novos conhecimentos e habilidades, mas, por outro, as condições de trabalho (organização do processo de trabalho escolar) encontram-se distanciadas das prescrições das reformas sobre a atuação docente.

Para analisar a reforma educacional no que diz respeito às políticas e diretrizes educacionais, faz-se necessário contextualizá-las em relação às reformas do Estado, que vislumbram sua transformação na direção dos ajustes a serem realizados pelos países em face das novas exigências do modelo econômico e do mercado mundial. Tais reformas justificam-se como estratégias de maior racionalização técnica das decisões e ações públicas. Nesse momento ocorreu a transferência dos princípios da modernidade e da racionalidade técnica, que orientam o financiamento da empresa, entendidos como eficiente e eficaz.

No Brasil, as reformas da educação provocaram significativas mudanças para os trabalhadores da educação em todos os âmbitos (em nível escolar e do sistema) e repercutiram também no trabalho escolar. As propostas de flexibilização e precarização, que assolam as relações de emprego e trabalho, adentram o espaço

da escola e reforçam as teses de desqualificação²², desvalorização e proletarização da carreira do magistério (OLIVEIRA, 2004).

Esses processos de mudança pelos quais tem passado o mundo do trabalho têm atingido, igualmente, o trabalho docente, provocando a precarização deste, bem como da formação em todos os níveis e modalidades da educação. Portanto, a reestruturação produtiva não está restrita à fábrica, há muito extrapolou seus muros e atingiu o fazer pedagógico dos professores (OLIVEIRA, 2004).

Como já vimos antes, durante “os anos gloriosos” os trabalhadores, na maioria dos países, viveram momentos favoráveis à sua condição de trabalhador e isso se deu pelo fortalecimento do poder de barganha diante do capital, devido ao aumento do número de empregos, e da ampliação das vagas no quadro de servidores do Estado, que tinha como objetivo atender às demandas.

No Brasil, apesar da implantação somente de algumas políticas sociais do Estado de Bem-Estar Social, não foi diferente. Nesse período, os trabalhadores conquistaram alguns direitos, tais como: salário mínimo, férias remuneradas, 13º salário, aposentadoria por tempo de serviço ou por invalidez e ampliação das vagas da escola pública.

Porém, os anos finais do século passado se caracterizaram pelo aumento significativo dos índices de desemprego. Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT),

[...] cerca de 180 milhões de pessoas no mundo estão numa situação de desemprego ‘aberto’ (procurando, mas não achando), dos quais bem mais de um terço são jovens de 15 a 24 anos. Cerca de um terço da mão-de-obra no mundo está desempregada (‘desocupada’ e ‘subocupada’ na terminologia mais comum do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O aumento da economia informal traduz o aumento do desemprego e, em geral, na queda da produtividade e de remuneração que, por sua vez, gera um aumento de trabalhadores pobres (2007, p.1).

²² Sobre a qualificação no trabalho, atualmente a discussão se encaminha para quatro teses: 1- tese da qualificação que diz haver uma progressiva degradação do trabalho tanto em termos absolutos quanto em termos relativos; 2- a tese da requalificação, que acredita na elevação da qualificação média da força de trabalho; 3- a tese da polarização das qualificações, que se expressa por um pequeno número de trabalhadores altamente qualificados ao lado de uma grande massa de desqualificados e; 4- a tese da qualificação absoluta e desqualificação relativa, que afirma a idéia de elevação dos conhecimentos em termos absolutos, abaixo, entretanto, do patamar dos avanços no campo científico e tecnológico. (PAIVA, 1994). Essas teses se referem à homogeneidade ou a heterogeneidade, apontam caminhos diferenciados ou uniformes para a qualificação do trabalhador.

Na década de 1980, esta situação agravou-se e a classe trabalhadora passou a lutar por melhores condições de salários, trabalho e amparo social. O fator detonador do arrefecimento das lutas sociais foi o alto índice de desemprego. Neste contexto, as empresas se aproveitaram para intensificar o processo de precarização da classe trabalhadora como forma de redução de custos.

Nessa mesma perspectiva, o Estado também diminuiu seus quadros e passa a utilizar-se da contratação temporária como solução para os problemas. Porém, esta solução afetou diretamente a saúde e a educação, intensificando a precarização do trabalho docente.

A esse respeito importa esclarecer que a dinâmica da precarização caracteriza-se pela intensificação do ritmo do trabalho *pari-passu* com o achatamento e perdas salariais, pela captura da subjetividade do trabalhador e pela retirada de direitos. Esse processo alcança todo o conjunto da classe trabalhadora. Atualmente, tais determinações objetivas e subjetivas do processo de trabalho interferem diretamente na atividade docente, nos dois níveis da educação (Educação Básica e Ensino Superior), foco de maior interesse das reformas educacionais.

Geralmente, denomina-se trabalho precário aquele trabalho docente realizado sob contratos temporários, desprovido dos direitos trabalhistas, de estabilidade e com remuneração muito abaixo daquela dos efetivos. Essa visão reducionista da precarização do trabalho docente se dá em função da compreensão de que os impactos causados pela reestruturação produtiva sobre os trabalhadores são apenas econômicos. Desse modo, esta visão viabiliza um entendimento da precarização apenas na sua forma jurídica. É necessário, pois analisar o outro sentido da precarização do trabalho docente este, caracterizado pela intensificação do trabalho, flexibilização e redução de salários, aumento da produtividade (expansão do atendimento escolar sem aumento de investimento) e dos níveis de exigências institucionais.

O processo de precarização docente não é mérito apenas dos novos empregos sob novas formas de contratação. Paralelamente aos contratos de trabalho precarizado, outras exigências e mudanças foram impostas no dia a dia das atividades escolares e do docente e essas mudanças estão se processando desde o governo Fernando Collor de Melo, em 1990, sob a ótica do capital. Esse processo

representa o aumento do trabalho docente em extensão, intensidade e qualidade, com o objetivo claro de mercantilizar a educação pública.

Nas últimas décadas, o Brasil tem sido alvo de grandes reformas educacionais. Essas reformas têm como meta atender a imposição dos organismos financeiros internacionais em relação aos ajustes econômicos, à desregulamentação, à flexibilização e privatização a que vêm sendo submetidos diferentes setores da sociedade, inclusive o educacional.

Num processo avaliativo da educação pública no Brasil detecta-se com facilidade os limites e as dificuldades em seu conjunto, em todos os níveis e modalidades educacionais. O sistema educacional brasileiro é acusado de fragilidades, como ineficiência, improdutividade, desatualização tecnológica, além de não atender às demandas da população, no que diz respeito à formação e qualificação profissional. Na visão das empresas, as escolas brasileiras não atendem aos requisitos mínimos exigidos pelo mercado de trabalho. Visando atender aos ditames dos organismos financeiros internacionais, o estado brasileiro implementa uma série de reformas, inclusive a reforma educativa, que, segundo Gentili (1998), não considera as diferenças da realidade dos países da América Latina.

Segundo Mészáros (2009b), estes ajustes são resultados de uma crise que vai além da crise política; constituem uma crise estrutural que afeta o sistema capitalista na sua totalidade, provocando sérios problemas sociais decorrentes da concentração do capital e da produção para os quais não têm solução. As medidas adotadas apenas adiam o colapso, mas os efeitos da crise são refletidos em todas as instituições sem exceção. O pensador húngaro afirma ainda que a crise do sistema não é passageira e sim resultado de profundas contradições da estrutura de produção capitalista em sua fase histórica de desintegração. Autores, tais como Antunes, Alves, Neto, também comungam dessa análise.

Outro aspecto importante, que precisa ser ressaltado, é que as reformas educacionais implementadas no país são frutos de um conjunto mais amplo de reformas do estado brasileiro, orientadas pelas agências multilaterais sob a hegemonia norte-americana, com o objetivo de orientar a economia e a sociedade, visando difundir o processo de globalização do capitalismo.

Assim, a racionalidade, a produtividade e a equidade social fazem parte do discurso político-econômico do ideário neoliberal, que tem sido imposto aos

países em desenvolvimento de forma homogênea, sem considerar as especificidades e as diferenças de cada país. Assim, a compreensão e o entendimento da realidade ficam submetidos a uma racionalidade tendenciosamente globalizante, centrada numa nova ordem mundial, impondo determinadas orientações aos sistemas educativos dos países, onde os pressupostos das reformas educacionais assentam-se em conceitos como: eficiência, eficácia, excelência, competência, empregabilidade, entre outros, orientados pela lógica do mercado e pela profissionalização da ciência.

Cabe ressaltar que as reformas educacionais têm investido na promoção da reconfiguração da educação em todos os níveis, tendo com eixo central dessa reconfiguração os valores do mercado. E, ao privilegiar os valores do mercado, favorece o enfraquecimento do sindicalismo e, conseqüentemente, do poder de barganha do trabalhador, gerando desse modo, a precarização do trabalho docente e a perda de identidade e autonomia das instituições escolares e do próprio professor.

No Brasil, a educação em toda sua trajetória sempre tentou se adequar às exigências dos padrões de acumulação produtiva. Por exemplo, nos anos 1960, no contexto da ditadura militar, as reformas adotadas buscaram ajustar a educação às exigências do modelo fordista e à ideologia nacional-desenvolvimentista do projeto de governo militar. Nos anos 1990, a globalização.

No período de transição entre o nacional-desenvolvimentismo e o processo de globalização, a educação brasileira passou por transformações profundas no que diz respeito aos seus objetivos, às suas funções e à sua organização, pois era exigida sua adequação às novas demandas do capital. Nesse período, há uma retração na credibilidade da educação, como trampolim social, pois esta não consegue responder às demandas de formação da mão de obra, observando as exigências da produção, ou seja, melhor distribuição de renda, e por extensão saldar a dívida social com a classe popular, acumulada durante décadas.

As reformas educacionais implementadas na década de 1960 foram marcadas pela ampliação do acesso à escolaridade, baseada no argumento da educação como promotora da mobilidade social dos indivíduos e dos grupos. Essas reformas, apesar de representarem os ajustes às demandas do capital de redistribuição, compreendiam a educação como instrumento redutor das desigualdades sociais. Já nos anos de 1990, as reformas tinham como eixo central a

promoção da equidade social através do processo educativo. Essa mudança de referência é resultado das transformações ocorridas na organização e na gestão da educação pública. Segundo Oliveira (2004, p.1129),

Passa a ser imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza.

As reformas educacionais brasileiras decorrentes das mudanças das políticas públicas, implementadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e continuadas pelo governo Luís Inácio Lula da Silva, traduzem bem esse período de transição, pois seguem, sem discordar, as orientações dos organismos internacionais de financiamento. No que diz respeito à educação, a orientação é que se adote a transformação produtiva com equidade.

Essas reformas são traduzidas pelas prioridades adotadas na reforma da legislação educacional brasileira implementada no período, a começar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), que elegeu a escola como centro de planejamento e da gestão; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (Lei nº 9.424/1996), que privilegiou o financiamento *per capita* da educação e, no primeiro momento, voltou-se apenas para o Ensino Fundamental. Hoje, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Lei nº 11.494/2007) ampliou esse atendimento; a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação (Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, Provinha Brasil, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB), além das avaliações institucionais e dos mecanismos de gestão escolar (Colegiados Escolares, Caixas Escolares, Conselhos Escolares) dirigidos à participação da comunidade escolar (OLIVEIRA, 2004).

Todas essas reformas refletem-se no trabalho da escola, pois alteram sua configuração em todos os aspectos (físicos e organizacionais), que passa a ser orientada por conceitos administrativos de eficácia, eficiência, produtividade,

excelência, oriundos do espaço da empresa sem adequações para o campo pedagógico.

Difunde-se que o acesso ao mundo letrado, a informatização, são pressupostos indispensáveis ao ingresso e permanência no mercado de trabalho, portanto, a educação passa a ser vista como o principal meio de distribuição de renda e garantia de mobilidade social. Observa-se, então, que a educação tem dois elementos essenciais para o capital: formar para o trabalho e mascarar os altos índices de desemprego. Ou seja, contenção e gestão do avanço da pobreza. Convém destacar que a expansão da educação básica não contou com a elevação dos investimentos. As estratégias de gestão e financiamento adotadas visando facilitar esta expansão foram: focalização das políticas públicas educacionais, voluntarismos (amigos da escola) e comunitarismo (as comunidades assumindo algumas tarefas na escola).

Essa forma de expansão escolar sobrecarrega massivamente o professor, pois o núcleo das reformas implementadas apontam para uma reestruturação do trabalho docente como resultado de diferentes combinações no interior da escola, nos aspectos da gestão e organização escolar, chamando o professor a uma maior responsabilidade e a comunidade a um maior envolvimento.

Portanto, os professores têm, cada vez mais, que se adequar a novas exigências pedagógicas e administrativas. Oliveira (2004) aponta que tais medidas são expressão da sensação de insegurança do professor e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo, pois destituiu historicamente o saber do professor, além da perda do controle do seu trabalho.

A passagem de uma escola autoritária, transmissiva, verticilarizada deu lugar a uma escola que se distancia da ideia de escola defendida pelos trabalhadores, isto é, uma instituição democrática, pautada no trabalho coletivo, com envolvimento de todos os sujeitos do processo educativo. Houve uma assimilação e mesmo interpretações diferenciadas de valores como autonomia, democracia e participação, fatores que mudaram significativamente o trabalho escolar. Desse modo, exige-se uma nova forma de organizar a escola, que, conseqüentemente, requer a reestruturação do trabalho pedagógico. Mas, sem os necessários ajustes, terminou por desencadear um processo de precarização do trabalho docente, representado pela intensificação do trabalho do professor.

Pode-se assim dizer que como as principais mudanças ocorridas no mundo do trabalho (flexibilização e desregulamentação da legislação trabalhista, proletarização e precarização do trabalho, subempregos, pseudo-empresariado e desemprego) atingiram os trabalhadores em geral e também têm atingido os trabalhadores docentes em relação às suas condições de trabalho e emprego.

A profissão docente tem sido atingida fortemente pelo processo de precarização, pois a análise dos dados da realidade educacional (Censo Educação) constata o aumento de contratos temporários nas redes públicas de ensino, tal como evidenciado no Estado do Maranhão, estado em que o número de contratos temporários realizados em 2010 foi de aproximadamente 9.000 (nove mil) professores²³. Essas medidas, além de representarem arrocho salarial, também representam desrespeito ao piso salarial nacional docente. O Estado do Maranhão não cumpriu em 2009, o repasse anual de 19,21% do FUNDEB aos docentes, os quais ainda contam com um plano de cargos, carreira e salários inadequado a sua categoria. O governo, com anuência do sindicato, não cumpriu o prazo previsto na lei de aprovação dos planos até 31 de dezembro de 2009, fato que vem gerando nos trabalhadores do magistério público instabilidade e precarização.

²³ Dados da SUNO/ SEDUC 2010.

3 MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO: os determinantes da precarização do trabalho docente

Os países da América Latina e Caribe sempre foram e continuam sendo alvos das incursões neoliberais. Segundo Melo (2004), o Consenso de Washington²⁴ evidencia claramente esse processo, ao trazer Washington para o centro das decisões americanas, sendo o marco que fundamenta a entrada do ideário neoliberal nos países da América Latina e no Caribe, fornecendo a esses países de capitalismo tardio elementos essenciais para seu ajustamento ao novo padrão de acumulação produtiva do capital, em função da sua crise estrutural.

Na década de 1980, a hegemonia difundida por esse consenso foi se cristalizando com a aplicação de um conjunto de reformas com vista a garantir o ajuste econômico. Os anos 1990 marcam o início das reformas dos Estados Nacionais nos aspectos econômicos, políticos e sociais, que nesses países têm como foco principal a liberalização, a desregulamentação, a flexibilização e a privatização (GENTILI,1998).

Durante as últimas décadas do século passado e do século atual, observamos um movimento global de redefinição das esferas econômica, social, política e ideológica, através do qual o capital busca reorganizar a base produtiva em função dos seus interesses abalados com a crise do modelo de acumulação taylorista/fordista.

Conforme apontam estudos e pesquisas desenvolvidos por estudiosos da temática, Coriat (1994), Chernais (1996 e 1999), Alves (2005), entre outros, até a década de 1970, o padrão de exploração da classe trabalhadora esteve calcado na fragmentação do trabalho, associado à rotatividade dos trabalhadores, características próprias do modelo taylorista/fordista de produção, que apresenta como características a divisão entre tarefas de execução e gerenciamento. Esse modelo exigia dos trabalhadores atividades mecânicas, repetitivas, para cuja execução era suficiente uma qualificação rápida promovida pelos cursos e treinamentos desenvolvidos pela própria empresa.

²⁴ Encontro realizado em Washington em novembro de 1989, com a presença de funcionário do governo norte- americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados (FMI, BM, e BID) e dos economistas latino-americanos, denominado “Consenso de Washington” . Este encontro foi um marco para a implantação das diretrizes neoliberais para a América Latina.

Com a crise desse modelo, o capital busca investir em novas estratégias para criar uma nova base de exploração e acumulação: a reconversão tecnológica (introdução da microeletrônica, da robótica) e novas formas de divisão e gestão do trabalho (círculos de qualidade, desconcentração produtiva, produção flexível). Segundo Menezes (2007), do ponto de vista das implicações que teriam as transformações do mundo do trabalho para a qualificação dos trabalhos, tornou-se comum afirmar que o novo padrão tecnológico, calcado em processos informatizados, estaria a exigir a substituição do trabalhador criativo, flexível, capaz de cooperar e tomar decisões frente ao processo de trabalho, o que no entender de muitos educadores significa a exigência de uma sólida fundamentação teórica e uma reorganização do sistema escolar.

A partir da crise da sociabilidade capitalista, a questão educação/qualificação do trabalhador passa a ocupar o centro do embate teórico-político, assim como inúmeros estudos passaram a ser elaborados, buscando identificar as relações que estabelecem entre trabalho e educação, bem como as possíveis demandas educacionais que estariam sendo requeridas à formação do trabalhador de “novo tipo”, supostamente exigido pela nova base produtiva.

O novo princípio educativo, que se estrutura a partir de então, é decorrente das relações estabelecidas entre trabalho, ciência e cultura, em que o foco principal do projeto pedagógico é formar o intelectual/ trabalhador, o cidadão/produtivo²⁵, que atenda às exigências do mundo economicamente globalizado e da reestruturação produtiva.

Para o novo modelo de acumulação capitalista, a proposta educativa que deu sustentação à formação do trabalhador no taylorismo/fordismo não responde às suas necessidades. Há uma maior dinamicidade nas mudanças que ocorrem no processo produtivo, tais como: incorporação da ciência e de novas tecnologias em busca de maior competitividade; avanço científico que possibilita a criação de novos materiais e equipamentos; substituição das bases rígidas de trabalho por bases flexíveis; substituição da eletromecânica pela microeletrônica e ampliação dos sistemas de comunicação que interligam o mundo da produção.

²⁵ Cidadão /produtivo, segundo Frigotto (2002), refere-se ao trabalhador mais capaz de gerar mais – valia, ou seja, aquele que se submete as exigências do capital que vão no sentido da subordinação e não da participação para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. É o contrário do cidadão coletivo, emancipado, que recupera sua individualidade como parte do coletivo, isto é, como sujeito político.

Nesse sentido, é exigido um novo trabalhador, com maiores domínios e uma qualificação profissional que embase sua prática em conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos, que seja dinâmico e tenha resistência ao “stress”, além de saber comunicar-se adequadamente através das novas e antigas formas de linguagem; que domine a língua pátria, mas também outras formas de linguagens, incluindo idiomas estrangeiros e informática; tenha autonomia intelectual, capacidade de tomar decisões, liderar e, acima de tudo, que seja comprometido com o trabalho.

Convém destacar que, apesar dos efeitos perversos que essas implicações vêm produzindo sobre as qualificações dos trabalhadores, as inovações tecnológicas e organizacionais vêm sendo positivamente saudadas por alguns educadores brasileiros como formas de trabalho que rearticulam o pensar e o fazer, como resultado da integração entre diferentes elementos, da mediação das relações que ocorrem no trabalho coletivo decorrentes dos aspectos subjetivos e objetivos, das relações sociais e suas articulações, da escolaridade, do acesso a informações e do domínio do método científico, entre outros.

Como vimos, ampliam-se as exigências de qualificação desse novo trabalhador, e o centro do processo educativo é o conceito de competência²⁶ desenvolvido pelo capitalismo na sua nova fase, a acumulação flexível, e que tem o objetivo de superar a concepção taylorista/fordista de produção e educação.

Essa posição do capitalismo assume muitas das reivindicações da esquerda, no que tange à articulação entre teoria e prática, conhecimento geral e específico, sujeito e objeto, parte e totalidade, dimensão disciplinar e transdisciplinar, entre outras. Mas, o diferencial dessas duas concepções é a estrutura e o campo onde se situam, os quais determinam diferentes finalidades: exploração do trabalho para maior acumulação de capital ou processo de emancipação humana com a

²⁶ Competência no senso comum significa pessoa qualificada para realizar alguma atividade. Segundo Zarifian (2008), competência é a inteligência prática para situações que se apóiam sobre conhecimentos adquiridos e os transformam com tanto mais força quanto mais aumenta a complexidade das situações. Portanto, a competência do indivíduo não é um estado, não se reduz a um conhecimento específico, situa-se entre três eixos: pela pessoa (socialização), pela sua formação educacional e pela experiência profissional.

No Brasil, o conceito de competência utilizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio se apóia em Perrenoud (2000), que define competência como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, entre outros) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.

perspectiva de uma nova forma de organização da produção e, conseqüentemente, de uma nova sociabilidade.

Há outras exigências de ajuste às novas demandas do capital. Destaca-se, dentre elas, a universalização da educação básica, com o objetivo de possibilitar a empregabilidade e amenizar a pobreza (TORRES, 1996). Para atender a essas exigências, o Brasil implantou as políticas de fundos que obrigou estados e municípios a universalizarem o ensino fundamental.

A criação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), através da Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, posteriormente regulamentada pela Lei nº. 9.424, de 26 de dezembro de 1996, insere-se, também, como um dos compromissos assumidos pelo governo brasileiro decorrente dos compromissos assumidos nas Conferências Mundiais de Educação para Todos²⁷. Em 2006, último ano do primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, prazo de expiração da vigência do FUNDEF, um novo fundo é criado através da Emenda Constitucional nº 53/2006, denominado Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que foi regulamentado através da Medida Provisória nº 339/2006. O referido fundo ampliou a abrangência do FUNDEF, incluindo toda a educação básica e suas modalidades. Essa política garantiu a ampliação do atendimento dos sistemas educativos através da garantia de financiamento para a formação de professores.

Com relação à formação de professores, os compromissos assumidos consistem na construção de uma política de profissionalização dos docentes. A formação dos professores desponta, nesse contexto, como a condição de renovação e elevação da qualidade da educação básica e encontra-se na pauta das agendas nacionais e internacionais para a educação.

No Brasil, em resposta a essa meta, a legislação vigente (LDB-9.394/1996 e FUNDEF - 9.424/1996, depois o FUNDEB – MP 339/2006) passa a exigir formação superior para professores de todos os níveis e modalidades como forma de melhorar a qualidade do ensino e valorizar o profissional do magistério. Nesse contexto proliferaram instituições de formação superior, muitas de qualidade duvidosa, oferecendo aos governadores, prefeitos e professores, cursos de

²⁷ Conferências Internacionais de Educação para Todos, realizadas em Jomtien, na Tailândia em 1990 e em Nova Delhi, em 1993, com o objetivo de discutir os problemas ligados à humanidade, entre eles os relativos à universalização da educação básica, sob a ótica do ideário neoliberal.

formação superior aligeirados, com aulas aos finais de semanas, nas férias, a distância, virtual, entre outros.

Esse tipo de formação de professores, vinculado à ótica do capital, traz como fundamentação para essa formação a epistemologia da prática, guiada pelo empiricismo ingênuo ou pela construção de teorias que justificam sua utilidade instrumental- uma formação que vê o professor apenas como agente reflexivo, que tem como horizonte apenas sua prática pedagógica. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), é necessário recusar essas perspectivas que supervalorizam a prática pedagógica em detrimento de uma formação teórica e crítica, pois esse tipo de formação em que se reduz o âmbito da exigência de qualificação para ingresso na profissão ou se aligeira a formação traz como consequência uma violenta desqualificação da profissão em todas as suas dimensões. A autora pontua ainda que a preocupação das reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990 tem o objetivo de modelar um novo perfil de professor: competente tecnicamente e inofensivo politicamente.

Ainda com relação às reformas educativas implementadas, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que corrobora o disposto na Constituição Federal, no seu Artigo 67, o qual estabelece a valorização da educação, destacando o direito de esses profissionais possuírem condições adequadas de trabalho, tal como evidenciado a seguir:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho.

§1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. [Renumerado pela Lei 11.301, de 2006]

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art.40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. [Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006] (BRASIL, 1996b, grifos nossos).

A pedagogia das competências, apesar de referendar alguns anseios dos setores organizados da sociedade, como a formação politécnica do trabalhador, descentralização, participação e a autonomia do indivíduo, valorização do aluno sujeito do conhecimento, tem sido majoritariamente a forma mais adequada de disciplinamento do trabalhador. Portanto, configura-se hoje como a pedagogia que concretiza a proposta capitalista de formação/qualificação do trabalhador.

O Brasil, buscando responder às exigências apresentadas pelos organismos internacionais, implementa a partir de 1990 uma série de reformas educativas nos diversos níveis e modalidades de ensino, adotando a pedagogia das competências como viabilizadora da construção dos novos domínios pelo trabalhador. Para a concretização da proposta, foram criados programas nacionais de avaliação da educação. No governo de Fernando Henrique Cardoso, as iniciativas se deram principalmente no âmbito da regulamentação da LDB (Lei nº 9.394/1996) e da instituição do sistema de avaliações: no ensino fundamental: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); para o ensino médio: Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e para o ensino superior: Exame Nacional de Cursos (o Provão).

No governo Luís Inácio Lula da Silva, tem-se a continuidade das políticas educacionais, com algumas pequenas mudanças no que se refere ao papel da União na organização da educação nacional. Dentre as medidas adotadas, destaca-se: a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que substituiu o Provão. No ensino fundamental foram instituídas a Provinha Brasil, para avaliar as séries iniciais e a Prova Brasil para as séries finais, e no ensino médio, com algumas mudanças na forma de organização e utilização, continuou o ENEM, que atualmente constituiu-se porta de entrada para a maioria das universidades brasileiras.

Segundo Gentili (2006), essa expansão é uma das causas da precarização do trabalho docente. O aumento da demanda por educação gera um déficit no magistério já que existe: pequena disponibilidade de professores e de cargos estáveis para o exercício da docência; baixa oportunidade de formação superior de qualidade, pública e gratuita para quem pretende ser professor; baixos investimentos às instituições de educação em diferentes níveis; aumento da oferta privada de qualificação; privatização das ofertas de formação num mercado de

aperfeiçoamento; alto número de alunos por professor em todos os níveis de escolarização; precárias condições de trabalho e baixos salários.

Essas características não são privilégio do Brasil. Elas definem o quadro de precarização do trabalho docente em toda a América Latina e Caribe e as formas de internacionalização da política educativa que caracterizam as reformas educacionais impostas pela lógica do ideário neoliberal, marcada pelo seu caráter desigual, excludente e antidemocrático.

Para a efetuação das reformas educacionais nos diversos países da América Latina, caracterizados pela constituição da referida precarização do trabalho docente, destaca-se o papel dos organismos internacionais de fomento e financiamento como desencadeadores e financiadores desse processo. Nesse sentido, Frigotto (2003, p. 19) declara que

As novas demandas da educação explicitadas por diferentes documentos dos novos senhores do mundo – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – e seus representantes regionais – Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), Organização e Educação na América Latina e Caribe (OREALC) – baseadas nas categorias sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente, expressam os limites das concepções da teoria do capital humano e as redefinem sobre novas bases.

Logo, o processo de precarização do trabalho docente pode ser computado ao contexto neoliberal, à globalização da economia, à implantação de novas tecnologias de informação e comunicação e à reordenação do processo de automação internacional e nacional que impactam o processo e a organização do trabalho.

Há na atualidade um descompasso entre as propostas educacionais na América Latina e no Caribe e as propostas democráticas e de desenvolvimento sustentável. A correlação de forças entre capital e trabalho tem como resultado uma longa e grave crise no mundo do trabalho.

Esse processo de reestruturação atinge todos os trabalhadores sejam eles qualificados, especializados, com altos salários ou não, pois a tendência mundial para o trabalho é a precarização do emprego, considerando que há uma desvalorização do trabalho nos seus aspectos econômicos, de conteúdos e existenciais.

O Brasil, país de capitalismo tardio, dependente economicamente dos países de capitalismo avançado, vem implementando, desde a década de 1990, as reformas educacionais com o claro objetivo de adequar a educação brasileira às novas demandas do mundo do trabalho, decorrente do novo modelo de acumulação capitalista de produção.

O projeto educativo neoliberal implantado no Brasil, através das reformas educacionais, revela que este processo ocorreu com o consentimento do governo brasileiro e pelo afinamento deste com as políticas dos organismos internacionais de fomento e financiamento das propostas neoliberais.

O movimento de classe dos professores no Brasil vem denunciando recorrentemente vários fatores, entre eles, baixos salários, péssimas condições de trabalho e falta de formação inicial e continuada de professores, como indicadores da precarização do trabalho docente no país. É necessário ressaltar que o professor é o elemento mais importante do processo educativo. Essa importância está expressa na Constituição Federal de 1988, na parte que trata da educação, no Capítulo III, Seção I, Artigos 205 a 214, que estabelece como um dos princípios que deve reger a atividade de ensino, a valorização dos profissionais do magistério, como condição necessária para uma educação de qualidade para a educação pública brasileira, conforme estabelece no seu Artigo 205, Seção V:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreiras, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos da rede pública; [Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53/2006 [...]] (BRASIL, 1988).

Apesar de a legislação ser enfática no que diz respeito ao ingresso no magistério público, o que se vivencia no Brasil é o desrespeito à Constituição pela União e pelas Unidades Federativas, que recorrem a seletivos e recrutamentos de professores para preencher as vagas necessárias para o funcionamento dos seus sistemas de ensino, através de contratos temporários de trabalho que desconsideram direitos trabalhistas conquistados com muita luta. Esse fato vem reforçar que no Brasil e nas Unidades Federativas o que predomina é a lei do mercado capitalista, no qual impera a flexibilidade e desregulamentação do mundo do trabalho, gerando precarização do trabalho docente, pois estes contratos têm inclusive remuneração menor que a dos efetivos.

Apesar de toda a legislação de a educação brasileira afirmar que os profissionais da educação devem ser valorizados, o que se presencia, diuturnamente, é uma realidade bem diferente dessa finalidade de bem-estar dos professores e valorização dos profissionais de ensino, tanto na esfera pública quanto na privada. Isso evidencia, na prática, uma contínua desvalorização do magistério, precariedade das condições de trabalho do professor e aviltamento do salário (PARO, 1996). O desrespeito à legislação brasileira no que tange à educação e aos direitos trabalhistas dos professores leva à precarização do trabalho desses profissionais.

Estudos têm examinado os determinantes da estrutura salarial docente e a precarização do trabalho, e apontam como a variável mais constante e importante de remuneração dos docentes os anos de estudo. Segundo Liang (2003), os anos de estudo estão relacionados, significativamente, com a remuneração, e entre os docentes brasileiros a variação da remuneração é de 15%. Mas, apesar de estudos apontarem essa relação, o que se presencia é que não há isonomia salarial de fato no Brasil, pois os professores da educação infantil e do ensino fundamental nas séries iniciais continuam ganhando menos que os de nível médio, por exemplo, independentemente dos anos de estudo. Aponta-se para um Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, aprovam-se leis que enfatizam a necessidade de valorização de professores, mas na realidade não se leva em conta verdadeiramente os anos de estudo dos professores para melhor remunerá-lo.

Outra legislação brasileira que vem corroborar o processo de valorização dos profissionais da educação é a lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.738/2008), que regulamentou o piso salarial para os profissionais da educação básica, conforme disposto na alínea “e” do Artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição Federal.

Essa legislação fixa um piso salarial com um patamar mais elevado, que deve ser implantado progressivamente até 2010 (a previsão do MEC para o piso em 2010 do MEC é de R\$ 1.024,51 e do CNTE é de R\$ 1.312,85), porém vincula o pagamento do piso ao desempenho dos professores, determinado a partir de avaliações feitas pelo Ministério da Educação. Esta lei fixa também prazos para que os entes federados elaborem planos de carreira profissional para os profissionais da educação até 31 de dezembro de 2009. Os defensores do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007) acreditam que, através dessa lei, todos

os problemas da educação serão resolvidos. Mas o que vivenciamos hoje é o descaso das Unidades Federativas do Brasil que, em sua maioria, não cumpriram o estabelecido na legislação (o Maranhão é um desses estados) e ainda recorreram ao Supremo Tribunal Federal (STF) pedindo a inconstitucionalidade da lei. Mais uma vez, a precarização do trabalho docente é demonstrada numa questão que o PDE não contempla a viabilização de um concreto plano de carreira profissional para docentes.

Como vimos, o Brasil vem implementando reformas no âmbito da educação e elaborando leis que trazem no seu bojo a proposta de valorização dos profissionais da educação, mas vimos também que estas propostas dificilmente se concretizam na íntegra, pois muitos estados e municípios e até a própria União descumprem a legislação.

Apesar de toda a legislação educacional brasileira empreendida pelo governo, em todas as esferas, versar sobre a importância da valorização dos profissionais da educação, um estudo realizado por Gatti e Barreto (2009) aponta que a situação dos professores brasileiros é crítica em todos os aspectos, compreendendo desde a formação inicial e continuada, às condições de trabalho para um ensino de qualidade, à remuneração, à organização e política docente até o acesso, carreira e promoção, avaliação, estabilidade, entre outros determinantes da profissão docente.

Nesse cenário, destaca-se a lei que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.738/2008) e o Programa Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que tem o objetivo de amenizar o déficit histórico de negligência com a formação de professores no Brasil.

Convém destacar que, historicamente, o Brasil não teve uma política de formação de professores. Logo no período colonial a educação ficou ao encargo dos jesuítas que não possuíam formação pedagógica e tinham como objetivo salvar as almas e formar o homem virtuoso e cristão, fato que se coadunava com os interesses portugueses, que eram de educar a nova terra nos ideais de “fé e amor a Deus e à Pátria”. Inicia-se, assim, com os jesuítas a pedagogia tradicional em nosso país (vertente religiosa), caracterizada pelos métodos dogmáticos e tendo como centro do processo o professor.

Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, há uma desvalorização da profissão docente e qualquer pessoa poderia exercê-la, não lhe

sendo exigida nenhuma habilitação. O magistério passa a ser uma profissão desprestigiada de tal forma, que, segundo Primitivo apud Tobias (1986, p. 140), “Só aspira ao professorado aquele que é tão inepto que não pode viver de outra indústria particular, em um país de tantos recursos como o nosso. Destarte o professorado torna-se refúgio da inabilidade”. Este período constituiu-se historicamente como um dos primeiros determinantes da precarização do trabalho docente, pois instituiu a desvalorização da profissão docente e o desrespeito pelo profissional que a exerce.

As primeiras tentativas de organização de um sistema educacional no Brasil dão-se somente após a independência, momento em que se identificam as primeiras preocupações com a formação pedagógica do profissional que deveria atuar nas escolas de educação elementar que começam a ser criadas. A primeira Escola Normal foi instalada por volta de 1835, na cidade de Niterói, na Província do Rio de Janeiro, tendo sido criadas mais quatro até meados do século XIX, que promoviam uma formação de caráter mais geral que pedagógico.

Durante todo o século XIX e início do século XX, a visão que prevalecia sobre os professores era aquela romântica e naturalista, do ser vocacionado, paciente, tolerante e abnegado: o magistério é mais um sacerdócio que uma profissão. A clientela das escolas eram as elites e a função dos professores era instruí-la e formá-la intelectual e moralmente.

A partir da década de vinte, há uma mudança no padrão de produção capitalista, que impõe nova política econômica e social no Brasil. Inicia-se o desenvolvimento urbano-industrial e, conseqüentemente, exige-se um novo trabalhador, com maior escolaridade, mais especializado. Como já vimos, neste trabalho há uma estreita relação entre o desenvolvimento econômico e as mudanças envidadas no sistema educacional. Esse novo padrão de produção exige a expansão da educação pública e a redefinição do papel da educação com o objetivo de ajustar os trabalhadores à nova demanda do capital.

Com a expansão escolar cresce a demanda por professores com formação e, assim, as iniciativas do Estado, que se alia à iniciativa privada e às Escolas Normais particulares, passam a surgir e se responsabilizar por essa formação.

Durante a década de 1920, algumas reformas educacionais de forma isolada foram postas em prática por alguns estados, numa tentativa dos governos estaduais de regularizar a oferta de formação para o educador. Dentre estes estados

destacam-se: São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro (na época, o Distrito Federal). É importante salientar que todas essas reformas empreendidas na década de 1920 foram inspiradas pelo ideário escolanovista.

A partir de 1930, a formação do educador e o desenvolvimento do Ensino Normal se dão atrelados à expansão das oportunidades escolares. Com as transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas no país, a partir do desenvolvimento do capitalismo, e ainda sob a influência do escolanovismo, encontramos inúmeras propostas de reconstrução da escola através de sua reestruturação interna. Nessa época, a escola passa a ser valorizada e vista como instrumento de transformação social e como equalizadora das diferenças sociais.

Outro aspecto relevante é que, com o desenvolvimento do capitalismo, surgem novas formas de produção, fato que exige um novo trabalhador, mais qualificado, para a linha de produção. Paralelamente, os núcleos urbanos exigiam a escolaridade mínima para a população como forma de garantir as condições de concorrência no mercado de trabalho e daí assegurarem condições de sobrevivência na sociedade capitalista.

A política educacional do Estado Novo para o Ensino Normal só se efetivou, de fato, em 1946, com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal, através do Decreto-Lei nº 8.530/1946, que tinha como meta formar o professor para atender o ensino primário, que também, neste período, teve sua lei orgânica promulgada.

Com o fim do Estado Novo, a Constituição de 1946 concedeu à União a competência de fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Em 1961, após 13 (treze) anos tramitando no Congresso e passando por inúmeras vicissitudes, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4.024/1961), cuja recepção variou desde o otimismo exagerado ao pessimismo extremado. Mas esta lei não alterou em nada a proposta de formação do educador, que continuou a ser regulamentada pela lei anterior e ser realizada pelas Escolas Normais e pelos Institutos de Educação.

A partir da década de 1950, o país vive uma aguda contradição entre o modelo econômico e a ideologia política vigentes. O desenvolvimento do processo de industrialização ocasionava a abertura ao capital externo, atraindo as empresas estrangeiras que aqui implantavam indústrias de consumo duráveis e especialmente

as automobilísticas. Verificava-se, pois, uma desnacionalização da economia do país, que entrava em choque com a ideologia do nacional-desenvolvimentismo.

Nesse momento, fazia-se necessário ajustar a estrutura escolar à ruptura política, levada a efeito pelo Golpe Militar de 1964. A tendência tecnicista orientou o ajustamento que se verificou através das reformas do Ensino Superior, Lei nº 5.540/1968 e do Ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692/71.

A reforma 5.692/71 tem como um dos princípios mais polêmicos a profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau. Esta lei também estabelece que o curso normal seja substituído por uma simples habilitação para o magistério, extinguindo assim a formação dos “professores regentes” e descaracterizando toda a estrutura do antigo Curso Normal.

A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996) traz no seu bojo a indicação de que a formação dos professores, em todos os níveis de ensino, se dê em nível superior e que estados e municípios têm um prazo de carência de dez anos para a efetiva adequação à lei. Mas a lei faculta o exercício de professores com formação em magistério de nível médio para professores que atuam na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Como vimos nesse brevíssimo histórico, a educação sempre esteve atrelada ao desenvolvimento econômico. As mudanças que nela ocorreram decorrem das mudanças políticas e econômicas implantadas no país. Mas vimos, também, que a formação dos professores ao longo desses quinhentos anos não recebeu a atenção devida, fato que gerou um déficit na formação de educadores no Brasil, difícil de ser superado, apesar dos últimos esforços que vêm sendo envidados.

Pesquisa realizada sobre a situação dos professores no Brasil, coordenada por Gatti (2009), aponta para situação crítica pela qual passam os professores no Brasil, que certamente decorre do longo período de omissão e descaso com a educação do povo brasileiro. Tal fato pode ser confirmado através dos baixos índices de aproveitamento escolar, aferidos pelas avaliações nacionais e internacionais.

A educação brasileira durante séculos foi privilégio das elites, seja na sua formulação, seja nos debates políticos, filosóficos, econômicos, entre outros, ou no restrito número de escolas, que não atendiam à demanda do crescimento

populacional brasileiro, gerando assim uma política de exclusão da população mais pobre e um grande número de analfabetos no país, que no início do século XX era de 85% da população brasileira.

Portanto, conforme evidenciado, a educação no cenário brasileiro é fundamental, pois é através dela que o Brasil tenta se redimir de anos de descaso com a instrução da população menos favorecida. Entretanto, para se analisar o cenário da educação no Brasil faz-se necessário o apoio na tese de Tardif e Lessard (2008, p.17), os quais afirmam que o trabalho docente “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, constitui-se uma das chaves para a compreensão das transformações atuais da sociedade do trabalho”. Afirmam, ainda, ser este um setor nevrálgico da sociedade contemporânea.

Na sociedade moderna, um dos setores que vem crescendo progressivamente é o de serviços. No início do século XX, a principal categoria econômica era a dos colonos, seguida da categoria dos trabalhadores, produtores de bens materiais. Com a expansão da industrialização nos anos de 1930, os produtores de bens materiais assumem a liderança e passam a ser a categoria principal, seguidos de perto pelo setor de serviços. A partir de 1940, a categoria dos produtores de bens materiais é suplantada pelos trabalhadores do setor de serviços, com crescimento em todo o país.

Entre os trabalhadores do setor de serviços encontram-se os docentes, que ocupam hoje uma das maiores áreas de trabalho do mundo. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 1998), existem no mundo cerca de 60 milhões de professores atuando em diferentes países e em diferentes condições de trabalho e culturas. Nos países que compõem a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o número de professores que atuam na educação básica corresponde a 5,5% da população economicamente ativa e a aplicação do PIB desses países na educação pública é de 4% em média. A aplicação anual por aluno nesses países é de US\$ 3.320,00 e US\$ 4.730,00 para o ensino primário e secundário respectivamente. Deste montante aplicado à educação, 80% é destinado a pagamentos de todos os funcionários da escola, e três quartos é para a remuneração do professor (GATTI; BARRETTO, 2009).

No Brasil, a categoria dos professores também é dona da maioria das ocupações do setor de serviços. Em 2006, segundo estudo realizado por Gatti e Barreto (2009), 8,4% dos empregos formais, com registro na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), destinavam-se a professores, constituindo-se, assim, a terceira maior categoria de trabalho no país.

No que tange à aplicação de recursos anuais por aluno, essa forma de investimento em educação só tomou corpo no Brasil a partir de 1998, período em que foi implantada a política de fundos para todo o país. Nesse período, o investimento anual por aluno no Brasil teve um aumento significativo. Tomemos como exemplo o Nordeste e mais especificamente o Maranhão. Nos anos de 1996 e 1997, alguns municípios investiam anualmente por aluno apenas R\$ 79,00. Em 1998, com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o investimento passou para R\$ 315,00. Cabe ressaltar que o fundo era exclusivo para o Ensino Fundamental (1ª à 8ª série). Esse fato não gerou maior investimento na educação, significou apenas uma redistribuição de recursos dentro do próprio estado e uma pequena contribuição da União aos estados que não conseguissem cumprir a meta do custo aluno estabelecida pelo fundo.

Atualmente, está em vigor o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), versão ampliada do FUNDEF, que entrou em vigor em 2007; tem duração de 14 anos e contempla toda a educação básica. No FUNDEB, o custo aluno varia de acordo com a região, com as especificidades de cada estado, com o nível e modalidade de ensino e o tempo diário de atendimento. No Maranhão, o custo aluno para 2009 é em média de R\$ 1.383,84 para a educação infantil, R\$ 1.498,60 para o ensino fundamental, R\$ 1.704,79 para o ensino médio, R\$ 1.620,11 para a educação especial, indígena e quilombola e R\$ 1.215,00 para a educação de jovens e adultos, entre outros²⁸.

O Maranhão é um dos nove estados mais pobres do Brasil, necessitando, portanto, da complementação da União para poder aplicar o custo aluno estimado pela Portaria 221/2009 para o ano de 2009. Do montante aplicado na educação, através das políticas de fundos, 60% dos recursos devem ser destinados à

²⁸ Fonte: Portaria Interministerial nº 221, de 10 de março de 2009. (Brasil, 2009a).

remuneração dos profissionais da educação e segundo a Lei Nacional do Piso Salarial (Lei nº 11.738/2008), o salário base do professor com formação em nível médio com carga horária de 40 horas semanais para 2009 é de 2/3 de R\$1.132,40, o que corresponde a R\$ 754,93. Apesar de a legislação estar em vigor desde 2008, muitos estados e municípios ainda não cumprem o estabelecido pela lei, nem quanto ao salário nem quanto à elaboração e aprovação dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação.

Assim, também no Brasil, o setor de serviços está em franco crescimento e já ultrapassa o setor de produção de bens materiais. Esse crescimento tem relação direta com o grande número de informação e do modo de circulação dessas informações, das novas e modernas tecnologias que exigem, a cada momento, mais e melhores conhecimentos e uma formação mais diversificada. Portanto, o cenário da profissão docente é crítico, pois existe um déficit enorme de formação dos professores e deles são exigidos maiores e melhores resultados para a formação do novo trabalhador que a sociedade moderna requer.

Considerando que a educação é de vital importância para a manutenção da hegemonia do capital, a profissão docente é muito importante para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural da sociedade moderna. A expansão do ensino escolar foi e continua sendo fator de dominação social e de formação na sociedade, portanto, os professores, pela abrangência de sua atuação e pelo trabalho que desempenham, são importantes atores no processo econômico da sociedade capitalista e ocupam importante papel no seu desenvolvimento (TARDIF; LESSARD, 2008).

No Brasil, assim como nos países de capitalismo avançado, a profissão docente assume papel diferenciado no cenário econômico, social e cultural; é a 3ª maior fonte de emprego no país. Segundo Gatti e Barretto (2009), em 2006 havia no Brasil 2.949.428 postos de empregos no magistério. Destes postos, 82,6% estava na rede pública de ensino. Isto torna a esfera pública brasileira uma das maiores do mundo, conseqüentemente, com sérios problemas de financiamento para a educação e seus desdobramentos: salários, condições de trabalho, qualidade de ensino, entre outros, que também decorrem das políticas de minimização do Estado orientadas pelos organismos internacionais de financiamento. Em contrapartida, essa vantagem numérica fortalece o movimento social dos professores.

Outro fator importante destacado pelo estudo de Gatti e Barretto (2009), a partir das análises do Ministério do Trabalho e Emprego, é que 77% dos postos de trabalho na educação são ocupados por mulheres, fato que reforça a ideia de ser o magistério uma profissão predominantemente feminina, o que alavanca uma tendência atual de maior escolarização (boa parte inclusive com nível superior). Há, então, na categoria profissional docente, uma homogeneidade de formação (nível médio e superior), o que vem a favorecer sua organização e luta por direitos.

A educação básica destaca-se na profissão docente, pois concentra nos seus quadros ocupacionais 77% (setenta e sete por cento) dos empregos oferecidos no país em 2006 para professores, atingindo, segundo dados da RAIS, 2.159.269 dos 2.803.761 (dois milhões oitocentos e três mil setecentos e sessenta e um) empregos. Porém é a educação básica o nível de ensino com maior absorção de professores; o ensino fundamental é responsável por 75% (setenta e cinco por cento) dos empregos. Este fato se dá pela imposição da LDB de que os municípios devem oferecer prioritariamente o ensino fundamental, pela municipalização da educação e pela implantação da política de fundos no país. Essas políticas ampliaram a matrícula no ensino fundamental e, conseqüentemente, aumentaram o número de empregos, mas apresentam diferenças regionais e de modalidades.

Tabela 1 - Empregos para professores segundo níveis e modalidades de ensino e regiões – Brasil, 2006

NÍVEL DE EDUCAÇÃO	TOTAIS	
	N	%
Total	2.803.761	100,0
Educação Básica	2.159.369	77,0
Educação infantil	212.501	7,6
Ensino fundamental	1.551.160	55,3
Ensino médio	395.608	14,1
Educação profissional	158.221	5,6
Educação especial	16.363	0,6
Educação superior	469.908	16,8
Regiões		
Sudeste	1.146.894	40,9
Nordeste	765.859	27,3
Sul	505.090	18,0
Centro-oeste	203.799	7,3
Norte	181.368	6,5

Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego (MTE)- Rais

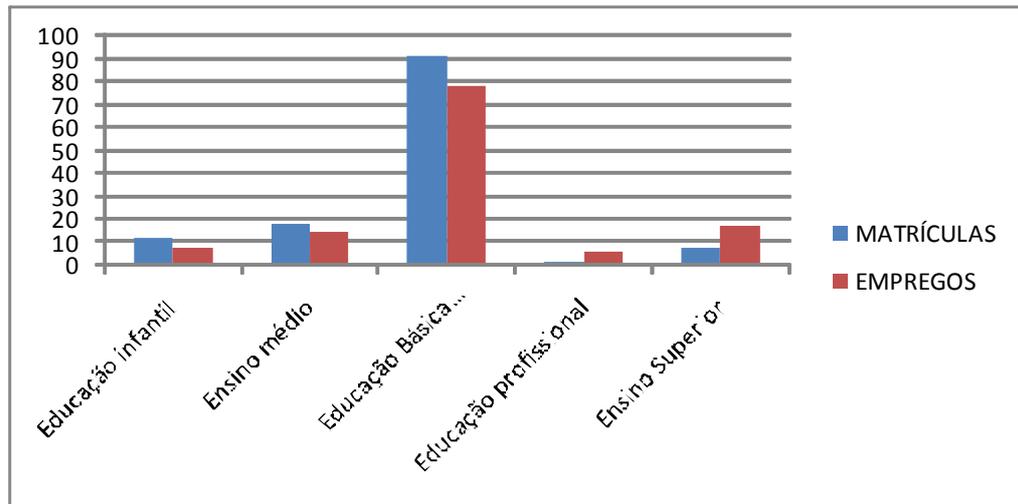


Gráfico 1 – Matrículas e empregos para professores em todos os níveis de ensino no Brasil, 2006

Fonte: MEC/Inep, Censo Escolar, TEM, Rais (BRASIL, 2006).

O Brasil aplica atualmente na Educação 4% (quatro por cento) do PIB. Mas estudos realizados por pesquisadores brasileiros (SAVIANI 2008; DAVIES, 2003; MONLEVADE, 2001) apontam que para termos uma educação com qualidade social, que ofereça salários justos e boas condições de trabalho, seria necessária a aplicação de, no mínimo, 10% (dez por cento) do PIB. Portanto, para alcançarmos uma educação com qualidade social para todos, ainda temos uma longa caminhada.

A categoria funcional dos docentes, como foi dito, é uma das maiores. Segundo a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD), no ano de 2006, quase três milhões de brasileiros declararam ter como atividade principal ou secundária o exercício do magistério em qualquer dos níveis de ensino (2.866.514 (dois milhões oitocentos e sessenta e seis mil quinhentos e quatorze pessoas). Todavia, desse montante, 92,8% (noventa e dois vírgula oito por cento) declararam ser a profissão docente sua atividade ocupacional principal e secundária. Somente 7,2% (sete vírgula dois por cento) declararam a atividade docente como secundária (IBGE, 2006).

Dessa forma, percebe-se que para a maioria dos docentes empregados, a carreira docente é a ocupação principal. A docência é a atividade principal para sua inserção no mercado de trabalho, não se constituindo como bico para a maioria das pessoas que a exercem.

A tabela a seguir vem demonstrar que os docentes têm o magistério como trabalho principal nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Este fato pode ser

constatado, por um lado, porque 88% dos docentes dedicam-se exclusivamente ao magistério e, por outro, porque mesmo quando exercem a profissão secundariamente, tendem a empreender neste trabalho a mesma qualidade da sua ocupação principal, conforme pode ser constatado nas Tabelas 2 e 3, que traduzem a realidade brasileira.

Tabela 2 - Professores no trabalho principal e secundário segundo níveis de ensino – Brasil, 2006

Professores no trabalho principal	Professores no trabalho secundário							Total
	Não têm trabalho secundário*	Ed. infantil	Ens. fundamental	Ens. médio	Ens. superior	Ens. Profissional	Ed. Especial	
Ed. Infantil	285.498 (92,8)	9.583 (3,1)	9632 (3,1)		478 (0,2)		2.435 (0,8)	307.626 (100,0)
Ens. Fundamental	1.492.573 (87,8)	10.436 (0,6)	150.739 (8,9)	33.635 (2,0)		8.364 (0,5)	4.626 (0,3)	1.700.373 (100,0)
Ens. Médio	311.254 (82,1)	898 (0,2)	30.368 (8,1)	30.368 (8,0)		5.672 (1,5)		379.087 (100,0)
Ens. Superior	32.511 (94,8)		1.175 (3,4)		596 (1,7)			34.282 (100,0)
Ens. Profissional	190.417 (90,2)		1.608 (0,8)	2.392 (1,1)		16.741 (7,9)		211.158 (100,0)
Ed. Especial	24.448 (86,6)		886 (3,1)				2.882 (10,2)	28.216 (100,0)
Total	2.336.701 (87,8)	20.917 (90,8)	194.935 (7,3)	66.395 (2,5)	1.074 (0,1)	30.777 (1,1)	9.943 (0,4)	2.660.724 (100,0)

Fonte: IBGE – Pnad, Microdados

*Uma pequena parcela (~6,1%) acumula com a docência um trabalho secundário em outra profissão.

Tabela 3 – Professores apenas no trabalho secundário, segundo níveis de ensino – Brasil, 2006

	N	%
Educação infantil	7.147	3,5
Ensino Fundamental	83.967	40,9
Ensino Médio	34.029	16,6
Ensino Superior	7.840	3,8
Educação Profissional	71.361	34,6
Educação Especial	1.170	0,6
Total	205.514	100

Fonte: IBGE – Pnad, Microdados

Dados atuais do Inep/MEC (2009) demonstram que individualmente os professores em sua maioria trabalham numa única escola, isto é, 80,9% dos professores; apenas 16% trabalham em duas escolas e 3,1% trabalham em mais de duas escolas (GATTI; BARRETTO, 2009).

Após essa panorâmica da situação dos professores no Brasil, serão priorizados os professores da educação básica que têm na docência sua ocupação principal. Segundo estudos realizados por Gatti e Barretto (2009), 92,8% dos professores no Brasil têm a docência como ocupação principal e também exercem a docência como trabalho secundário, como vimos na Tabela 2.

O professor de educação básica tem como característica principal, segundo o Pnad (IBGE, 2006), ser uma categoria majoritariamente feminina com cerca de 83,1% de mulheres na profissão e com predominância de indivíduos que se declaram brancos: com cerca de 67,9%. Diante dessa realidade, verifica-se a importância da categoria docente para a inserção de mulheres e, mesmo num percentual menor, a de negros e pardos no mercado de trabalho. Na educação infantil e no ensino fundamental, há predominância de mulheres em sua maioria parda, com formação em nível médio. Apenas no ensino médio há uma maior inserção de homens, como pode ser constatado na Tabela 4.

Tabela 4 – Educação básica: professores no trabalho principal, segundo nível de ensino, escolaridade*, sexo e cor/raça – Brasil, 2006

Nível de ensino no trabalho principal e escolaridade do professor	Sexo		Total	Cor/raça		Total
	Masculino	Feminino		Branca	Não branca	
Educação infantil	6.108 (2,0)	301.518 (98,0)	307.629 (100,0)	178.851 (58,1)	128.775 (41,9)	307.629 (100,0)
Profs. com nível superior		73.781 (100,0)	73.781 (100,0)	53.248 (72,2)	20.533 (27,8)	73.781 (100,0)
Profs. com nível médio	6.108 (2,6)	227.737 (97,4)	233.845 (100,0)	125.603 (53,7)	108.242 (46,3)	233.845 (100,0)
Ensino Fundamental	199.420 (11,7)	1.500.953 (88,3)	1.700.373 (100,0)	985.903 (58,0)	714.470 (42,0)	1.700.373 (100,0)
Profs. de 1ª a 4ª com nível superior	15.411 (7,0)	204.697 (93,0)	220.108 (100,0)	131.117 (59,6)	88.991 (40,4)	220.108 (100,0)
Profs. de 5ª a 8ª com nível superior	87.249 (12,1)	634.865 (87,6)	722.114 (100,0)	497.740 (68,7)	224.374 (31,1)	722.114 (100,0)

Profs. com nível médio	76.317	540.719	617.036	289.403	327.633	617.036
	(12,4)	(85,5)	(100,0)	(47,9)	(52,1)	(100,0)
Profs. Leigos	20.443	120.672	141.115	67.643	73.472	141.115
	(14,5)	(85,5)	(1000,0)	(47,9)	(52,1)	(100,0)
Ensino médio (Profs. do ensino médio)	125.000	254.087	379.087	257.436	121.651	379.087
	(33,0)	(67,0)	(100,0)	(67,9)	(32,1)	(100,0)
Total	330.528	2.056.558	2.387.086	1.422.190	964.896	2.387.086
	(33,0)	(67,0)	(100,0)	(67,9)	(32,1)	(100,0)

Fonte: IBGE-Pnad, Microdados

Obs.: Branca = branca e amarela; Não branca = negra, parda e indígena.

*Excluída educação especial

Os dados expressos na Tabela 4 confirmam que no Brasil há um déficit na formação de professores, principalmente de nível superior e que, apesar dos esforços envidados recentemente com a criação da Secretaria de Educação a Distância (EAD) e da Universidade Aberta do Brasil, com o objetivo de possibilitar o acesso a cursos de formação aos professores, melhorar o processo de ensino e aprendizagem, bem como melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nas avaliações nacionais e internacionais, ainda há um longo caminho a percorrer para reparar séculos de descaso com a educação da população mais pobre e com a formação de docentes que atuam principalmente nas escolas da rede pública de ensino.

Outro aspecto demonstrado na Tabela 4, diz respeito à escolarização de pessoas negras ou pardas, que só supera a dos que se declaram brancos na etapa do ensino fundamental de 5^a à 8^a série com formação apenas no nível médio e de professores leigos, alcançando 53,1% e 52,1% respectivamente. Tal fato pode ser constatado quando se observa na Tabela 5 o número de anos de estudo dos professores da educação básica, pois há uma variação quanto aos anos de estudo com o mínimo de 01 ano para professores leigos²⁹, 12 anos para professores com formação em nível médio e 16 anos para os que têm formação em nível superior.

²⁹ Entende-se por professores leigos, aqueles que não estão habilitados para o exercício do magistério, ou seja, professores apenas com o ensino fundamental completo ou incompleto, com formação média em outra área que não seja o magistério e professores com nível superior que não seja licenciatura nem tenha feito o curso de habilitação para a docência tipo Esquema I e II. Para resolver esta situação foram criados pela Secretaria de Educação à Distância, em parceria com estados e municípios, Programas de Capacitação e Qualificação Profissional para Professores, como, por exemplo, PROFORMAÇÃO.

No Brasil, devido à grande desigualdade de escolarização entre brancos, negros e pardos, a inserção na profissão docente para negros e pardos tem maior contingente nos níveis de educação infantil e ensino fundamental nas séries iniciais. Essa realidade demonstra a dificuldade que negros e pardos ainda têm para ingressar no ensino superior, pois só recentemente houve, nesse sentido, uma expansão e o incentivo para essa população, que é maioria no país, e para os profissionais da docência adentrar em outros níveis de ensino, inclusive no nível superior.

A Tabela 5 revela que 81,5 % dos professores estão cursando o ensino superior, principalmente os da educação infantil e do ensino fundamental, mas é importante, também registra a iniciativa dos docentes em buscar aperfeiçoamento nos cursos de mestrado e doutorado, além dos que fazem o curso médio (professores “leigos”).

Tabela 5 – Educação básica: nível de instrução dos professores no trabalho principal, segundo níveis de ensino* – Brasil, 2006

Nível de ensino	Anos de estudos					Frequentam escolas		Cursos que frequentam %			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Total	N	%	Ensino médio ou mais baixo	Superior	Mestrado ou doutorado	Total
Ed. Infantil	1	16	13	2	307.626	74.642	24,3	3,2	94,9	1,9	100,0
Ens. Fundamental	1	17	14	2	1.700.373	391,167	23,0	11,5	81,4	7,1	100,0
Ens. Médio	12	16	16	1	379.087	50.465	13,3	-	62,2	37,8	100,0
Total	1	17	14	2	2.387.086	516274	21,6	9,2	81,5	9,3	100,0

Fonte: IBGE- Pnad, Microdados
*excluída educação especial

Segundo Gatti e Barretto (2009), os professores, quanto à faixa etária, estão distribuídos da seguinte maneira: 41% dos jovens de até 29 anos estão na educação infantil. No ensino fundamental, em que existe um maior número de docentes, há um equilíbrio nas faixas etárias, e o ensino médio registra maior concentração na faixa etária com mais de 30 anos, conforme Tabela 6. Assim, justifica-se o percentual maior de docentes que estão ainda em formação na educação infantil. É importante destacar que 21,6% dos docentes que atuam na educação básica continuam estudando, e que, em sua maioria, são negros e pardos,

o que evidencia a defasagem na formação desses educadores principalmente na rede pública de ensino.

Tabela 6 – Educação básica: distribuição dos professores no trabalho principal, segundo faixas de idades e níveis de ensino* – Brasil, 2006

Nível de ensino	Faixa etária								Total	
	Até 29 anos		30 a 37 anos		38 a 45 anos		46 anos ou +			
Ed. Infantil	125.221	40,7%	70.178	25,7%	61.751	20,1%	41.476	13,5%	307.626	100,0%
Ens. Fundamental	433.204	25,5%	420.451	24,7%	438.716	25,8%	408.002	24,0%	1.700.375	100,0%
Ens. Médio	72.984	18,3%	93.350	26,3%	93.350	24,6%	113.015	29,8%	379.087	100,0%
Total	631.409	26,5%	593.817	25,1%	593.817	24,9%	562.493	23,6%	2.387.086	100,0%

Fonte: IBGE-Pnad, Microdados

*excluída educação especial

No que tange à posição econômica dos docentes no Brasil, os docentes da educação básica ocupam, na família, lugar de destaque, pois 28,5% desses profissionais são, segundo dados do IBGE, a figura principal da família; 48,2% são cônjuges, reforçando a presença majoritária da mulher na profissão docente, fato que demonstra também um traço cultural brasileiro que atribui ao homem a chefia da família 20% é constituído de jovens que ainda moram com os pais e 2,9 outros parentes, conforme Tabela 7. Mais uma vez é reforçada a presença majoritária da mulher na educação básica, com destaque para a condição de provedora da família, principalmente entre as professoras de educação infantil e do ensino fundamental.

Tabela 7 – Educação básica: distribuição dos professores no trabalho principal, segundo nível de ensino em que lecionam* e a condição na família por sexo e raça/cor – Brasil, 2006

Nível de ensino e condição na família		Sexo		Cor/raça		Total
		Masculino	Feminino	Branco	Não branco	
Ed. Infantil		2,0%	98%	58,1%	41,9%	307.626
	Pessoa referência	5,2%	94,8%	53,8%	46,2%	59.555
	Cônjuge	0,0%	100,0%	65,0%	35,0%	156.125
	Filho	3,4%	96,6%	49,3%	50,7%	82.118
	Outros	2,2%	97,8%	49,6%	50,4%	9.828

Ens. Fundamental		11,7%	88,3%	58,0%	42,0%	1.700.373
	Pessoa referência	25,5%	74,5%	53,3%	46,7%	462.273
	Cônjuge	1,1%	98,9%	60,9%	39,1%	853.539
	Filho	18,8%	81,2%	57,5%	42,5%	337.718
	Outros	18,4%	81,6%	54,2%	45,8%	46.843
Ens. Médio		33,0	67,0%	67,9%	32,1%	379.087
	Pessoa referência	55,1%	44,9%	60,4%	39,6%	159.629
	Cônjuge	5,9%	94,1%	73,35%	26,5%	140.896
	Filho	37,4%	62,6%	71,0%	29,0%	66.804
	Outros	31,6%	68,4%	74,2%	25,8%	11.758
Geral (Ed. Básica)		13,7%	86,3%	59,6%	40,4%	2.387.086
	Pessoa referência	30,7%	69,3%	55,0%	45,0%	681.457
	Cônjuge	1,5%	98,5%	63,0%	37,0%	1.150.560
	Filho	18,8%	81,2%	58,2%	41,2%	486.640
	Outros	18,3%	81,7%	57,0%	43,0%	68.429

Fonte: IBGE-Pnad, Microdados

*excluída educação especial

O trabalho docente no Brasil apresenta características marcantes já demonstradas anteriormente, tais como: 81,7% dos professores que atuam na docência da educação básica declaram ter um único trabalho; 16,8% têm dois trabalhos, mas o trabalho principal é na docência, e somente 1,5% afirmam ter três ou mais empregos. Vale ressaltar que a dupla ou tripla jornada de trabalho é um dos aspectos que evidencia a precarização do trabalho docente.

Dentre os professores com três ou mais empregos, destacam-se os que atuam no ensino médio. A análise dos dados aponta que há uma forte vinculação dos docentes que atuam na educação básica com seus locais de trabalho, seja ela do setor público (79,1%) ou do setor privado (20,9%). Convém destacar que na realidade brasileira, o grande responsável pelo oferecimento da educação básica, principalmente o ensino fundamental e médio, é o setor público, com 83,8% (oitenta e três vírgula oito por cento) e 76,1% (setenta e seis vírgula um por cento) respectivamente. O setor privado, em comparação aos outros níveis de ensino, faz-se mais presente na educação infantil: 42,9% (quarenta e dois vírgula nove por cento). Portanto, os professores do ensino fundamental e médio são em sua maioria funcionários da rede pública de ensino, sendo seu vínculo funcional regido pelo Estatuto do Funcionalismo Público e atualmente, após a Lei do Piso (11.738/2008), pelos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) ou por Estatutos do Magistério, como é o caso do Maranhão. No que diz respeito aos professores da

educação infantil, apenas 59,4% estão na rede pública de ensino, o que demonstra a necessidade de maiores investimentos do Estado brasileiro na expansão do atendimento dessa etapa de ensino.

A rede pública municipal de ensino é a principal responsável pelo oferecimento da educação infantil e do ensino fundamental, constituindo-se o maior empregador dos profissionais do magistério nesta etapa da educação básica, e com sérias dificuldades para cumprir o piso nacional estabelecido por lei. A expansão do atendimento no ensino fundamental deu-se em decorrência da implantação da política de fundos, que desencadeou o processo de municipalização da educação e forçou os municípios a assumirem cada vez mais um número maior de matrículas nesta etapa de ensino. Esse processo de municipalização do ensino fundamental faz parte das orientações do ideário neoliberal, que promove descentralização de responsabilidades e ações, mas sem descentralizar decisões. Com relação ao ensino médio, conforme disposto no Artigo 10 da legislação educacional, deve ser oferecido pela rede estadual de ensino, portanto, a rede pública estadual concentra o maior número de professores de ensino médio com cerca de 83%. No Estado do Maranhão, antes da política de fundos, o maior percentual das vagas oferecidas para o ensino fundamental já era de responsabilidade dos municípios, que em sua maioria investiam menos de R\$ 100,00 (cem reais) por aluno anualmente.

Tabela 8 – Educação básica: professores no trabalho principal, segundo número de trabalhos semanais e níveis de ensino* – Brasil, 2006

Nível de ensino	Número de trabalhos na semana de referência						Total	
	1		2		3 ou mais			
Ed. Infantil	271.071	88,4%	33.873	11,9%	1.782	0,66%	307.629	100,0%
Ens. Fundamental	1.393.793	82,0%	286.583	16,9%	19.997	1,2%	1.700.373	100,0%
Ens. Médio	284.013	74,9%	81.360	21,5%	13.714	3,6%	379.087	100,0%
Geral (Ed. Básica)	1.949.777	81,7%	401.816	16,8%	35.493	1,5%	2.387.086	100,0%

Fonte: IBGE-Pnad, Microdados

*excluída educação especial

Tabela 9 – Educação básica: setor e área em que trabalhavam os professores empregados no trabalho principal, por nível de ensino* – Brasil, 2006

Nível de ensino	Setor de emprego			Área do emprego público				É funcionário estatutário		
	Privado	Público	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Sim	Não	Total
Educação Infantil	129.217	171.885	301.102	2.579	21.251	148.055	172.081	102.885	69.804	171.885
	(42,9)	(57,1)	(100,0)	(1,5)	(12,4)	(86,1)	(100,0)	(59,4)	(40,6)	(100,0)
Ensino Fundamental	268.717	1.391.443	1.660.160	20.321	518.234	852.888	1.391.443	931.779	459.664	1.391.443
	(16,2)	(83,8)	(100,0)	(1,5)	(37,2)	(61,3)	(100,0)	(67,0)	(33,0)	(100,0)
Ensino Médio	88.201	281.557	369.758	10.089	232.700	38.669	281.557	226.013	55.544	281.557
	(23,9)	(76,1)	(100,0)	(3,6)	(82,7)	(13,7)	(100,0)	(80,3)	(19,7)	(100,0)
Total	486.135	1.844.885	2.331.020	32.989	772.284	1.039.612	1.844.885	1.259.873	585.012	18.444.885
	(20,9)	(79,1)	(100,0)	(1,8)	(41,9)	(56,4)	(100,0)	(68,3)	(31,7)	(100,0)

Fonte: IBGE-Pnad, Microdados
*excluída educação especial

Outra característica importante do trabalho docente no Brasil diz respeito à jornada de trabalho que, segundo dados do IBGE, é em média de 30 (trinta) horas semanais para a maioria dos professores, independentemente do sexo. Mas, é relevante destacar que, na profissão docente, horas de ensino declaradas não correspondem às horas reais de trabalho, uma vez que essa categoria trabalha além da carga horária de trabalho da escola, pois ainda compromete suas horas de descanso e finais de semana com a correção de provas, planejamento de aulas e estudo. Todas essas atividades são realizadas fora do horário normal de trabalho. Desse modo, é importante inserir esse tempo de trabalho fora da escola para melhor dimensionar o trabalho docente. Muitos professores sentem-se explorados, expropriados dos seus direitos. Esta realidade pode ser constatada nos depoimentos dos professores abaixo mencionados:

Sinto-me explorado, assim como todos os professores que têm essa carga horária que vai além da nossa função na sala de aula e na escola, tendo que abrir mão de momentos com minha família para realizar um trabalho de qualidade (professor A, rede pública com 20 horas semanais de trabalho).

Sinto-me lesada, filtrada do meu tempo pessoal. Mas isso tudo é consequência da cultura implantada pelo capitalismo exacerbado, que faz com que o trabalhador se ache obrigado a executar tarefas pós seu tempo de trabalho real, fazendo a acumulação de bens, que só beneficia o patronato (professor B, rede pública, 40 horas semanais de trabalho).

Os dados evidenciam ainda que a jornada de trabalho do professor varia de acordo com o nível de ensino, sexo e a esfera administrativa. A variação se dá entre 20 e 40 horas semanais para a educação básica. Os professores do ensino médio têm uma jornada de trabalho maior, uma vez que declararam ter dois ou mais empregos. Há diferença, também, entre as jornadas dos docentes que atuam na rede pública e privada de ensino, pois na rede privada a carga horária depende da capacidade de trabalho do docente, embora haja uma legislação que limite em 40 horas de trabalho semanais.

No Maranhão, a jornada de trabalho dos docentes varia entre 20 e 24 horas de trabalho na rede pública e privada, no entanto, a maioria dos professores da educação básica da rede pública cumpre uma jornada de 20 horas semanais, quando declaram ter apenas um emprego.

A partir da década de 1990, com as mudanças ocorridas no setor produtivo, devido à crise estrutural do capitalismo, o mundo do trabalho passou por várias mudanças que geraram um alto índice de desemprego, subempregos e precarização do trabalho decorrente da desregulamentação e flexibilização dos direitos trabalhistas. Nesse sentido, houve maior procura de homens que buscavam uma ocupação pela carreira do magistério, principalmente na esfera pública, que oferece vantagens como: estabilidade, aposentadoria integral, atendimento de saúde e carreiras estruturadas. Esses benefícios são muito valorizados por todos os trabalhadores em todos os campos de trabalho. A Tabela 10 reflete bem essa realidade.

Tabela 10 – Educação básica: média e mediana de horas semanais trabalhadas, segundo nível de ensino*, sexo e setor do trabalho principal – Brasil, 2006

Nível de ensino no trabalho principal* e escolaridade do professor	Sexo				Setor do trabalho principal				Total	
	Masculino		Feminino		Privado		Público			
	Média	Mediana	Média	Mediana	Média	Mediana	Média	Mediana	Média	Mediana
Ed. Infantil										
Profs. com nível superior			31	30	32	30	31	30	31	32
Profs. com nível médio	32	40	30	30	31	30	28	25	30	30
Ens. Fundamental										
Profs. de 1ª a 4ª com nível sup.	28	25	31	30	28	24	31	30	31	30
Profs. de 5ª a 8ª com nível sup.	30	30	30	30	29	30	31	30	30	30
Profs. com nível médio	30	30	28	24	27	24	28	25	28	25

Profs. Leigos	26	20	26	20	30	25	26	20	26	20
Ens. Médio (Profs. do ens. Médio)	32	36	31	30	28	26	33	40	32	32
Total	31	30	30	28	29	25	30	30	30	30

Fonte: IBGE-Pnad, Microdados

*excluída educação especial

A escolaridade dos professores é outro aspecto importante na carreira docente. O Brasil, durante séculos não deu a devida atenção à formação de professores para a educação básica. O Censo Escolar de 2006 revela que, até 1996, a grande maioria dos professores tinha apenas a habilitação para o magistério em nível médio, que também era a exigência da legislação em vigor, Lei 5.692/71, para a atuação na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. No Maranhão, além de esses professores atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, atuavam também nas séries finais do ensino fundamental, em decorrência da carência de professores com qualificação compatível com a legislação atual.

Atualmente, entre os professores da educação infantil, 97,2% tem o ensino médio ou superior, e no ensino fundamental 99%. Mas, a grande maioria dos docentes que atuam nesses níveis de ensino tem apenas formação no nível médio, que correspondem a 54,3% na educação infantil e 41,3% no ensino fundamental. Essa realidade é mais cruel nas regiões Norte e Nordeste, que apresentam um alto índice de professores leigos, principalmente com atuação no ensino fundamental e na zona rural dessas regiões. É importante destacar que a educação infantil praticamente inexiste na zona rural.

Apesar dessa realidade, a exigência de formação em nível superior para as disciplinas das séries finais do ensino fundamental e médio data do início do século passado, mas, até hoje, decorridos 13 anos após a aprovação da LDB, 4,5% dos professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental são leigos, e esta situação se agrava quando se trata da região Nordeste.

A etapa da educação básica com maior índice de professores com formação superior é o ensino médio, com 95,4% das funções docentes exercidas por profissionais habilitados nas disciplinas que lecionam. Entretanto, estes concentram-se nas regiões metropolitanas, nos grandes centros, nas regiões mais

distantes. Dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (ver Tabela 12), demonstram que ainda existe uma grande carência.

Com a aprovação da LDB 9.393/1996, a exigência para atuação em todas as etapas da educação básica passa a ser a formação em nível superior. O país tem envidado grande esforço para atender a essa demanda de formação docente exigida pela lei e promover a formação docente em serviço nas diversas instâncias educacionais.

No Brasil a função docente situa-se como a terceira maior ocupação no mundo do trabalho, portanto, a demanda por formação docente em nível superior em serviço é enorme, conforme nos revela a Tabela 11.

Tabela 11 – Funções docentes e demanda de formação em nível superior – Brasil, 2006

Nível de ensino	Total	Sem nível superior	Leigos
Ed. Infantil	403.919	230.518	11.261
1ª a 4ª	840.185	355.393	8.538
5ª a 8ª	865.655	125.991	318
Ed. Fundamental	1.705.840	481.384	9.056
Ens. Médio	519.935	23.726	22
Total	2.629.694	735.628	20.339

Fonte: BRASIL MEC/Inep, Censo Escolar da Educação Básica, 2006. (BRASIL, 2006).

Como demonstra a Tabela 12, 735.628 (setecentos e trinta e cinco mil seiscentos e vinte oito) professores que atuam na docência no Brasil não possuem formação de nível superior e 20.339 (vinte mil trezentos e trinta e nove) ainda são professores leigos. Entretanto, a demanda por formação superior não é uniforme, ela sofre variação entre níveis e etapas do ensino e difere de região para região como pode ser observado na Tabela 12.

Tabela 12 – Funções docentes segundo os níveis de ensino e de formação docente e regiões – Brasil, 2006

Níveis de ensino		Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Infantil	Total	403.919	27.520	124.123	167.696	61.894	22.686
	Sem nível superior	250.518	21.083	95.581	77.488	27.130	9.236
	Leigos	11.261	847	5.226	2.486	2.185	517
1ª a 4ª	Total	840.185	79.076	267.752	315.214	118.300	59.843
	Sem nível superior	355.393	51.431	173.476	81.470	33.274	15.742
	Leigos	8.538	1.701	4.666	906	637	628
5ª a 8ª	Total	865.655	63.582	239.657	360.797	137.946	63.673
	Sem nível superior	125.991	16.551	73.255	17.798	10.693	7.694
	Leigos	518	120	289	31	43	35
Médio	Total	519.935	32.145	124.561	243.317	82.572	37.340
	Sem nível superior	23.726	1.124	13.593	5.516	1.973	1.515
	Leigos	22	8	7	0	6	1

Fonte: BRASIL MEC/Inep, Censo Escolar da Educação Básica, 2006 (BRASIL, 2006).

Em um país com grandes desigualdades econômicas e sociais, a oferta de ensino superior para formação de docentes também apresenta desigualdades, tanto na esfera pública quanto na esfera privada. Nas regiões mais distantes, fazem-se necessárias, novas e melhores estratégias que possibilitem a articulação entre as diferentes instâncias responsáveis pela formação de professores, para que, com docentes mais bem preparados tanto na formação inicial quanto na formação continuada, possamos melhorar o processo educativo no país.

A realidade educacional maranhense não é diferente da nacional. Até 1996 a grande maioria dos professores que atuavam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental tinha apenas formação em nível médio, além do quadro significativo de professores leigos. Quanto à jornada de trabalho na rede pública estadual e municipal, há uma variação entre 20 (vinte) e 25 (vinte e cinco) horas semanais. Com a aprovação da LDB nº.9.394/96 e da Lei nº. 9.424/96, que instituiu o FUNDEF, o Maranhão passou a investir na formação de professores através de programas de formação em nível médio e superior, tais como: PROFORMAÇÃO, programa do governo federal em parceria com estados e municípios, que tem como objetivo habilitar professores, sem habilitação específica,

que atuam na docência das séries iniciais do ensino fundamental, classe de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos da rede pública; Programa de Capacitação Docente (PROCAD); Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica (PROEB); Programa de Qualificação Docente (PQD); Projeto Darci Ribeiro, que tem como meta oferecer oportunidade de formação em nível superior para os professores que atuam na educação infantil e no ensino fundamental sem que este profissional se afaste do trabalho. Esses cursos foram regularizados pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2/1997, que no seu Art,1º § único esclarece seu objetivo: “suprir a falta nas escolas de professores habilitados em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial”. O que era provisório e de caráter emergencial tomou grandes proporções e, ao contrário do que foi proposto, que era equacionar a escassez na direção de uma política de valorização da formação de professores, provocou o aprofundamento do quadro de desprofissionalização pela flexibilização e aligeiramento da formação (FREITAS, 2007).

3.1 Reflexões sobre a realidade educacional brasileira: discutindo aspectos da precarização do trabalho docente no Maranhão

Conforme analisado anteriormente, as reformas educacionais implementadas no Brasil, suas políticas e diretrizes têm uma estreita ligação com as reformas do Estado, que tem como objetivo ajustar o país ao novo modelo econômico e às exigências internacionais. A reforma do Estado brasileiro justifica-se como estratégia para atingir maior racionalidade técnica nas decisões e ações públicas, visto o Estado ser chamado a assumir o papel de facilitador para que a economia nacional torne-se competitiva. Para isso, é necessária a redução dos custos trabalhistas, previdenciários e da carga tributária sobre o capital, pois estes constituem, segundo o ideário neoliberal, fatores que inibem a competitividade. Como consequência dessas reformas, a educação sofre diversas reformas, com o objetivo de minimizar os problemas, de modo a poder administrá-los, estabelecendo parâmetros institucionais, físicos e econômicos que se ajustam aos recursos disponíveis. Nesse contexto, a formação e qualificação profissional dos docentes, a distribuição e a racionalização do trabalho são colocadas como o foco central das políticas.

No bojo das reformas educativas implementadas no país, a prescrição básica para a atuação do docente privilegia as transformações na organização e na gestão escolar, que se assentam na lógica do mercado com ênfase na produtividade, na eficácia e eficiência e na excelência na prestação de serviços que, segundo Bruno (2003), são conceitos advindos das teorias da administração.

Essas reformas privilegiam a redução de gastos com pessoal da esfera pública e maior racionalidade administrativa, centrada na obtenção de resultados e na avaliação de desempenho. São mudanças que exigiram modificações constitucionais tanto na esfera federal como na estadual e desencadearam consequências nefastas para o trabalhador, são elas: o enfraquecimento do poder de negociação, a precarização do trabalho e, em consequência, a precarização do trabalho docente. Todas essas reformas que foram implementadas no Brasil e no Maranhão têm investido na reconfiguração da educação básica, privilegiando os valores do mercado e a quebra do espírito do sindicalismo.

Em relação ao Estado do Maranhão, o governo, desde o ano 2000, vem implementando uma série de reformas e envidando esforços para a redução de custos na área de educação. Essa realidade evidencia a interferência dos organismos internacionais de financiamento nas políticas educacionais adotadas pelo Estado, principalmente na área de gestão dos sistemas escolares. Nesse sentido, o Maranhão vem buscando seguir o modelo de regulação institucional, característico das políticas educacionais adotadas a partir da década de noventa.

Todas essas mudanças se traduzem em sobrecarga para o professor, que tem seu trabalho intensificado, tendo que avaliar formativamente os alunos, realizar recuperação paralela, planejar e autoavaliar seu trabalho, acompanhar e controlar o processo de aprendizagem dos alunos. Esses fatores exigem desse professor conhecimentos atualizados e novas habilidades. Além disso, impõe-se a necessidade de ele dispor de mais tempo para realizar o seu trabalho, tempo este que vai além da jornada semanal remunerada, comprometendo seu tempo de descanso e lazer. Outro fator que deve ser considerado é que os professores, para terem uma vida digna, precisam trabalhar em jornadas duplas e às vezes até triplas, visando ampliar os ganhos e assim superar os baixos salários. Portanto, o que se observa é uma responsabilização cada vez maior dos professores em relação ao processo ensino-aprendizagem e a sua qualidade, sem a contrapartida da devida

valorização do trabalho docente por parte do Estado ou do empregador, no caso da iniciativa privada.

A rede estadual de ensino do Estado do Maranhão vem aplicando, sem questionamentos, as orientações dos organismos internacionais, tais como BM e FMI, no que se refere ao financiamento, buscando cumprir determinações oriundas do ideário neoliberal, visando adequar-se ao novo modelo de acumulação produtiva. A aplicação dessas políticas alteram e afetam o trabalho docente, a prática pedagógica dos professores e a organização e gestão das escolas estaduais em decorrência da falta de estrutura do aparelho escolar e do incipiente processo de organização em sua instituição de representação. É importante salientar que o trabalho do professor não é meramente técnico; de cumpridor de tarefas previamente determinadas para uma função; deve ser entendido como um trabalho intelectual, que reflete uma relação entre classes sociais que se opõem, pois, conforme afirma Ribeiro (1987, p.46), o professor é um

[...] trabalhador intelectual, prioritariamente, portanto, não (exclusivamente) difusor do conhecimento necessário (mesmo que não suficiente) à transformação efetiva da realidade com vistas à satisfação das necessidades propriamente humanas.

Objetivando situar melhor o objeto de estudo faz-se necessário realizar a caracterização da educação no Estado do Maranhão. Considera-se esse procedimento importante para se constatar que este estado tem implementado na sua rede de ensino as reformas orientadas pelos organismos internacionais de financiamento, balizados pelo ideário neoliberal para a América Latina e Caribe.

Um país com dimensões continentais como Brasil, somados a uma diversidade cultural, social e econômica enorme, dividido politicamente em cinco grandes regiões as quais apresentam diferenças significativas de atendimento educacional.

Sabe-se que a região Nordeste é uma das mais populosas, composta por 09 (nove) estados, mas também uma das mais pobres, apresentando déficits econômicos, sociais e, principalmente, educacionais. Dentre os 9 (nove) estados nordestinos, 7 (sete) não conseguem cumprir a aplicação do custo aluno anual estimado pelo MEC sem a complementação da União. Entre estes estados está o Maranhão.

O Maranhão é um estado com grande extensão territorial, mas também com graves problemas sociais nas áreas de educação, saúde, habitação, entre outros. Está dividido politicamente em 05 (cinco) mesorregiões e 21 (vinte e uma) microrregiões. Tem uma população de aproximadamente 6.221.959 de habitantes, segundo o Censo (2000), distribuída em 217 municípios e apresenta um índice de Desenvolvimento Humano³⁰ de 0.647. Esta divisão justifica-se pela necessidade de fortalecer uma melhor organização do estado e ainda visando facilitar a sua administração por parte do governo e tem como critério as características físicas e a localização geográfica dos municípios.

Atualmente, com o objetivo de melhorar a administração, o governo do Maranhão dividiu o estado em 19 (dezenove) regionais administrativas, dotadas de infraestrutura, com a finalidade de atender e resolver mais rapidamente as demandas sociais de cada região onde atuam, principalmente as demandas de educação e saúde. Em cada regional, no município com maior estrutura e localização central, foi instituída uma Unidade Regional de Educação (URE), que é responsável pela organização e direção da educação dos municípios que a compõem.

Entre os municípios maranhenses, vários apresentam um Índice de Desenvolvimento Humano muito baixo e, conseqüentemente, um Índice baixo de Desenvolvimento da Educação Básica também. O desempenho de alguns municípios maranhenses na prova Brasil demonstram a fragilidade da formação docente e a carência escolar do estado com notas de apenas 1,8 na 1ª fase e 1,7 na 2ª fase no ensino fundamental, sendo que a média nacional é 6,0 (MARANHÃO, 2008). O desempenho no ensino médio, na avaliação do ENEM, colocou o Maranhão como um dos quatro piores no *ranking* dos estados brasileiros, com uma pontuação de apenas 32,56 pontos dos alunos da rede pública. A mínima aceitável pelo MEC é de 40 pontos.

Segundo as avaliações nacionais, como o SAEB, a aprendizagem dos alunos no Maranhão é muito baixa, ocupando a penúltima posição no cenário nacional. Para os alunos da 4ª série em português e matemática, a pontuação é de 16,2 e 12,7 respectivamente; na 8ª série é de 11,4 e 6,1 e no ensino médio e de 13,3

³⁰ Parte do pressuposto que para aferir o avanço de uma população não se deve considerar apenas a dimensão econômica, mas também outras características sociais, culturais e políticas que influenciam na qualidade da vida humana.

e 3,0. Dessa forma, o índice de conclusão dos estudos atinge índices muito baixos, pois apenas 41,1% dos alunos que ingressam no ensino fundamental e 25,6% dos alunos que ingressaram no ensino médio conseguem concluí-lo. Este quadro evidencia o baixo nível de aproveitamento da aprendizagem e de escolaridade dos alunos.

No ano de 2009, o Estado do Maranhão efetivou a matrícula de 2.046.813 (dois milhões quarenta e seis mil e oitocentos e treze) de alunos nas redes estadual e municipal em todas as etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2009b). Mas, ainda segundo dados do Censo (BRASIL, 2009b), a realidade educacional maranhense apresenta um déficit enorme no atendimento da educação infantil, que em todo o estado atendeu apenas 24.497 (vinte e quatro mil quatrocentos e noventa e sete) alunos em creches parciais e 6.963 (seis mil novecentos e sessenta e três) alunos em creches de tempo integral.

Na etapa da pré-escola, a matrícula situa-se em patamares mais elevados, mas ainda insuficientes em relação à população dessa faixa etária. O atendimento foi de 248.340 (duzentos e quarenta e oito mil trezentos e quarenta) alunos, segundo dados do Censo Escolar de 2009. Essa deficiência no atendimento das crianças nessa etapa da educação básica pode ser imputada à prioridade dada pela legislação educacional brasileira ao ensino fundamental, principalmente pela LDB nº 9.394/96 que diz no seu Artigo 11, Inciso V: “Os municípios incumbir-se-ão de: ... V-oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e com prioridade o ensino fundamental...” E pela Lei do FUNDEF, nº. 9424/96, que além de priorizar o ensino fundamental, destinou 60% (sessenta por cento) dos recursos vinculados à Manutenção e Desenvolvimento da Escola (MDE) para esta etapa da educação básica, ou seja, dos 25% (vinte e cinco por cento) que devem ser aplicados pelos estados e municípios no MDE, 15% (quinze por cento) são exclusivos do ensino fundamental regular.

Portanto, a priorização do ensino fundamental em detrimento da educação infantil ocorreu durante toda a vigência do FUNDEF e ainda hoje, apesar de o FUNDEB (fundo que substituiu o FUNDEF) ter ampliado o atendimento de todas as etapas e modalidades da educação básica.

Quanto ao ensino fundamental, a partir da implantação do FUNDEF, este registrou um crescimento no atendimento a crianças e adolescentes, principalmente na faixa etária dos 7 aos 14 anos. O Estado do Maranhão atendeu, segundo dados

do Censo Escolar 2009, no ensino fundamental (1^a a 8^a séries) 1.276.077 (um milhão duzentos e setenta e seis mil e setenta e sete) alunos, sendo que a maioria nas séries iniciais, com 744.217 (setecentos e quarenta e quatro mil duzentos e dezessete) alunos e apenas 531.860 (quinhentos e trinta e um mil oitocentos e sessenta) nas séries finais, dados que indicam que os alunos que iniciam o ensino fundamental nem sempre conseguem concluí-lo (BRASIL, 2009b).

Com relação ao ensino médio, segundo a LDB 9.394/96, este, conforme Artigo 10, Inciso VI, deve ser oferecido prioritariamente pelos estados. “Os estados incubir-se-ão de: ... VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio” (BRASIL, 1996b). No Maranhão, a oferta de ensino médio ainda é muito pequena. Até o ano de 2006, nem todos os municípios contavam com escolas de ensino médio. A partir da implantação do FUNDEB ocorreu a ampliação do atendimento em toda a educação básica e o estado passou a oferecer ensino médio em todos os 217 (duzentos e dezessete) municípios maranhenses. Entretanto, convém destacar que o oferecimento do ensino médio concentra-se em São Luís, com 68 escolas oferecendo esta etapa da educação básica, enquanto a maioria dos municípios conta apenas com uma escola de ensino médio, que, muitas vezes, oferece este nível de ensino em apenas um turno, geralmente o noturno.

Seu atendimento ainda é insuficiente. O déficit educacional do estado com esta etapa da educação básica é bastante significativo. Por décadas o Maranhão negligenciou e, ainda hoje, negligencia essa etapa de ensino. No ano de 2009, o Maranhão, que tem uma população de 3.367.343 (três milhões trezentos e sessenta e sete mil trezentos e quarenta e três) de crianças e jovens em idade escolar entre 0 e 24 anos, com uma matrícula de mais de 2 (dois) milhões de alunos, atendeu apenas 292.263 (duzentos e noventa e dois mil duzentos e sessenta e três) alunos no ensino médio, números que indicam que ainda é muito baixo o investimento nesta etapa da educação básica.

Outra modalidade de ensino que não recebeu a atenção necessária foi a educação de jovens e adultos, que tem como finalidade oferecer educação aos indivíduos que, por vários motivos, não puderam dar continuidade aos estudos ou não tiveram oportunidade de estudar por motivos diversos. Apesar dos esforços empreendidos nos últimos anos para atender essa modalidade de ensino, como, por exemplo, o Projovem, o que se presencia ainda é um descaso com essa população. Faltam incentivos, programas de apoio para a permanência desses alunos nas

escolas, bem como escolas e professores preparados para atendê-la adequadamente. A educação de jovens e adultos no Maranhão, no ano de 2009, atendeu em sua rede de ensino, segundo dados do Censo Escolar (MARANHÃO, 2009), 170.372 (cento e setenta mil trezentos e setenta e dois) alunos no ensino fundamental (alfabetização, 1ª e 2ª etapa) e 24.401 (vinte e quatro mil quatrocentos e um) no ensino médio. Esse atendimento é insignificante num estado que tem um índice de analfabetismo na casa dos 28% (vinte e oito por cento) e analfabetismo funcional no patamar de 56% (cinquenta e seis) da população. (BRASIL, 2009b).

Após esse breve panorama da educação no Estado do Maranhão, deter-se-á, a partir deste ponto, na análise dos dados referentes à educação oferecida pela rede estadual de ensino, tendo como base dados coletados na Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-MA), nos setores do Censo Escolar, na Supervisão de Normas e no setor Financeiro. Os dados aqui apresentados são relativos ao ano de 2009.

A rede estadual de ensino no Maranhão atendeu em 2009, em todo o estado, 524.894 (quinhentos e vinte quatro mil oitocentos e noventa e quatro) alunos em todos os níveis e modalidades da educação básica, ou seja, educação infantil, ensino fundamental e médio, educação especial, de jovens e adultos e profissional distribuídos em 1.432 (mil quatrocentos e trinta e duas) escolas. Para o atendimento desses alunos, o estado conta com 27.043 professores, sendo que 14.325 (quatorze mil cento e vinte cinco) são professores efetivos que recebem por esse trabalho uma remuneração composta de salário base mais 130% (cento e trinta por cento) de Gratificação por Atividade no Magistério (GAM), e 12.718 professores contratados temporariamente (por dez meses) que recebem como remuneração apenas o salário base da referência inicial da classe³¹ (MARANHÃO, 2009), conforme evidenciado no quadro a seguir.

³¹ Professores com nível superior, salário da classe IV, referência 19; professores com nível médio, salário da classe I referência 1; alunos de licenciatura cursando a partir do 5º período recebem salários da classe III, referência 13 (fonte: editais para seletivos de professores para contratos temporários.)

Especificação	Educação infantil	Ensino fundamental	Ensino médio	Educação especial	Educação de jovens e adultos (EJA)	Educação profissional	Total
Alunos	368	199.938	281.758	1.354	41.195	280	524.894
Escolas	16	917	850	62	322	7	1432
Professores	19	10.111	13.869	218	2.799	27	27.043

Quadro 2 - Número de alunos, professores e escolas da educação básica – 2009

Fonte: MARANHÃO, SEDUC – Censo Escolar, 2009

*No número de escolas e professores, o total não é a soma dos níveis, pois, a mesma escola ou professor pode ser/estar em mais de uma modalidade ou etapa de ensino.

A rede estadual de ensino oferece além da educação básica regular, outras modalidades de ensino, como educação indígena, quilombola e educação em áreas de assentamentos. Em 2009, segundo dados da SEDUC-MA, a educação indígena atendeu 13.079 (treze mil e setenta e nove) alunos em todos os níveis de ensino, distribuídos em 283 (duzentos e oitenta e três) escolas, com um contingente de 808 (oitocentos e oito) professores.

Especificação	Educação infantil	Ensino fundamental	Ensino médio	Educação de jovens e adultos (EJA)	Total
Alunos	310	11.877	338	554	13.079
Escolas	15	278	15	29	283
Professores	17	714	104	33	808

Quadro 3 - Número de alunos, professores e escolas da educação indígena – 2009

Fonte: MARANHÃO, SEDUC – Censo Escolar, 2009

*No número de escolas e professores, o total não é a soma dos níveis, pois, a mesma escola ou professor pode ser/estar em mais de uma modalidade ou etapa de ensino.

No que tange à educação quilombola, o número de alunos atendidos em escolas com essa especificidade foi 700 (setecentos), distribuídos em 8 (oito) escolas, com um contingente de 66 (sessenta e seis) professores entre contratados e efetivos. É importante destacar que nessa modalidade de ensino não foram contempladas a educação infantil nem a EJA.

Especificação	Educação infantil	Ensino fundamental	Ensino médio	Educação de jovens e adultos (EJA)	Total
Alunos	0	430	270	0	700
Escolas	0	5	5	0	8
Professores	0	44	30	0	66

Quadro 4 - Número de alunos, professores e escolas da educação quilombola - 2009

Fonte: MARANHÃO, SEDUC – Censo Escolar, 2009

*No número de escolas e professores, o total não é a soma dos níveis, pois, a mesma escola ou professor pode ser/estar em mais de uma modalidade ou etapa de ensino.

O estado oferece, também, educação em áreas de assentamentos e dispõe de um setor na SEDUC com um programa do Governo federal, denominado Saberes da Terra que acompanha a educação nessa modalidade de ensino. No ano de 2009, foram atendidos 2.689 (dois mil seiscentos e oitenta e nove) alunos nas diversas etapas da educação básica, com exceção da educação infantil, distribuídos em 23 escolas, com um contingente de 218 (duzentos e dezoito) professores, a maioria é contratada.

Especificação	Educação infantil	Ensino fundamental	Ensino médio	Educação de jovens e adultos (EJA)	Total
Alunos	0	868	1.438	383	2.689
Escolas	0	10	13	5	23
Professores	0	44	30	30	218

Quadro 5 - Número de alunos, professores e escolas da educação em áreas de assentamento – 2009

Fonte: MARANHÃO, SEDUC – Censo Escolar, 2009

*No número de escolas e professores, o total não é a soma dos níveis, pois, a mesma escola ou professor pode ser/estar em mais de uma modalidade ou etapa de ensino.

A rede escolar maranhense conta um grande contingente de professores contratados. Esses professores, além de receberem salários bem menores que os dos efetivos para desenvolverem o mesmo trabalho, com mesma jornada de trabalho, têm que trabalhar em duas e às vezes até em três escolas, para completar a carga horária de 20 (vinte) horas semanais: 16 (dezesesseis) horas de sala de aula e

4 (quatro) horas de planejamento. Outro ponto que merece destaque é que a contratação desses professores não lhes assegura os direitos trabalhistas básicos, como férias, 13º salário, entre outros, e podem, a qualquer momento, ser desvinculados do trabalho, sem nenhuma indenização, bastando para isso que um professor efetivo, que esteve afastado por motivos diversos, retorne ao trabalho. Esse aspecto constitui-se mais um dos determinantes da precarização do trabalho docente.

Outro aspecto importante que evidencia a precarização das condições de trabalho docente é que a educação maranhense perde em quantidade e qualidade com a contratação de professores temporários, mas o Estado ganha, pois cumpri as determinações dos organismos internacionais e economiza em salários e gastos sociais. Na maioria das vezes, inicia-se o ano letivo escolar sem que estes professores tenham sido selecionados, contratados e lotados em suas escolas, causando demora no preenchimento das necessidades e deixando alunos sem aulas de algumas disciplinas por meses. Acrescenta-se a esse quadro caótico, o fato de o professor com contrato temporário chegar à escola tendo que recuperar todo o tempo perdido, para cumprir a carga horária num prazo muito menor e ainda fechar o ano letivo junto com os que estavam na escola desde o início do ano letivo. O que se presencia hoje, na Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão, é o descumprimento do Art. 24, Inciso I, da LDB 9.393/96 que estabelece: “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.” Considerando a situação mencionada, o atraso no início do ano letivo desmotiva todos os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem: professores, alunos e pais de alunos.

As propagandas veiculadas falam de uma educação de qualidade, mas na realidade nossas escolas não conseguem oferecer nem a quantidade mínima de horas/aula e, menos ainda, aulas com qualidade social, que possibilitem aos estudantes terem acesso ao saber acumulado historicamente pela humanidade, transformar a realidade onde estão inseridos e participar da sociedade.

Pela análise até aqui desenvolvida, o Maranhão obedece às orientações dos organismos internacionais de financiamento, em especial as do Banco Mundial, tendo em vista que no contexto da educação estadual têm-se: ampliação da educação básica; aumento do número de alunos por professor; arrocho salarial para

professores efetivos e redução para os contratados; não realização de concursos públicos; realização de processo seletivo de contratação de professores, flexibilização dos direitos trabalhistas; retirada da autonomia do professor sobre seu trabalho; avaliação externa do processo ensino-aprendizagem. E, além do ensino, o professor é chamado também a responsabilizar-se pela gestão da escola.

Assim, o professor assume todas essas responsabilidades, sem o conseqüente ajuste/aumento de salários, com jornadas duplas e até triplas, além das péssimas condições de trabalho, inclusive sem materiais didático-pedagógicos adequados para o desenvolvimento de suas atividades docentes, o que representa a precarização da sua profissão.

A realidade educacional da capital São Luís apresenta as mesmas características do contexto global do estado, com algumas alterações no que se refere às escolas municipais e particulares de ensino. No que diz respeito à rede estadual, a capital dispõe da Unidade Regional de Educação de São Luís (URE), composta por todos os municípios da Ilha: São Luís, Paço do Lumiar, São José de Ribamar, Raposa e Alcântara. A URE de São Luís dividiu a região metropolitana em 13 (treze) polos para melhor acompanhamento das atividades educativas. Em 2009, a rede estadual situada na capital atendeu a 139.009 (cento e trinta e nove mil e nove) alunos em todas as etapas e níveis da educação básica em 206 (duzentos e seis) escolas, com 5.578 (cinco mil quinhentos e setenta e oito) professores efetivos mapeados e 3.026 (três mil e vinte e seis) professores efetivos não mapeados.

Desses polos, 10 (dez) estão localizados na cidade de São Luís e perfazem um total de 157 (cento e cinquenta e sete) escolas de educação básica que atenderam, em 2009, 115.565 (cento e quinze mil quinhentos e sessenta e cinco) alunos, sendo 18.763 (dezoito mil setecentos e sessenta e três) nas séries iniciais do ensino fundamental, 40.241 (quarenta mil duzentos e quarenta e um) nas séries finais do ensino fundamental e 56.561 (cinquenta e seis mil quinhentos e sessenta e um) no ensino médio.

A URE de São Luís conta com 1.653 (mil seiscentos e cinquenta e três) salas de aula permanentes em 157 (cento e cinquenta e sete) escolas, das quais 139 (cento e trinta e nove) são escolas-sede e 16 (dezesesseis) são anexos. 121 (cento e vinte um) prédios são próprios e 20 (vinte) cedidos, 10 (dez) alugados e 2 (dois) são prédios municipais. Os prédios, no que tange às condições físicas, 47 (quarenta

e sete) possuem boas condições, em 67 (sessenta e sete) as condições são regulares e 43(quarenta e três) estão em condições ruins e/ou precárias.

No que diz respeito aos professores efetivos, 4.414 (quatro mil quatrocentos e quatorze) professores estão mapeados, ou seja, lotados em escolas; 147 (cento e quarenta e sete) em licença saúde; 27 (vinte e sete) em licença maternidade; 222 (duzentos e vinte e dois) em licença prêmio; 33 (trinta e três) em licença para cuidar de interesse particular e 9 (nove) em licença para tratamento de saúde de pessoas da família. Existem ainda 455 (quatrocentos e cinquenta e cinco) professores mapeados com carga horária reduzida; 663 (seiscentos e sessenta e três) com desvio de função com portaria e 801 (oitocentos e um) com desvio de função sem portaria; 67 (sessenta e sete) professores à disposição; 67 (sessenta e sete) em cursos de formação; 556 (quinhentos e cinquenta e seis) em processo de aposentadoria e 2.591 (dois mil quinhentos e noventa e um) professores não mapeados.

Os dados acima mencionados delineiam um quadro da realidade maranhense na capital São Luís e evidenciam que, apesar do *défecit* de professores para o bom andamento da rede de ensino apresentado pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), há descaso e desperdício de pessoal. Pois, segundo a Supervisão de Normas (MARANHÃO, 2009), embora haja necessidade de professores, existem cerca de 1.464 (mil quatrocentos e sessenta e quatro) professores com desvio de função, ou seja, trabalhando em outras funções no sistema de ensino. Dentre estes, 67 (sessenta e sete) à disposição de outros órgãos, e o que é mais grave, o número elevado de professores não mapeados pelo órgão gestor - 2.591 - não se sabe onde estão.

Os professores no Maranhão estão divididos em 4 (quatro) classes: 190 (cento e noventa) professores na classe MAG I; 1001(mil e um) na classe MAG II; 42 (quarenta e dois) na classe MAG III e 4.339 (quatro mil trezentos e trinta e nove) na classe MAG IV. Como se percebe, em termos de formação, a maioria dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino em São Luís tem nível superior e estão lotados no ensino médio: 2.578 (dois mil quinhentos e setenta e oito) professores.

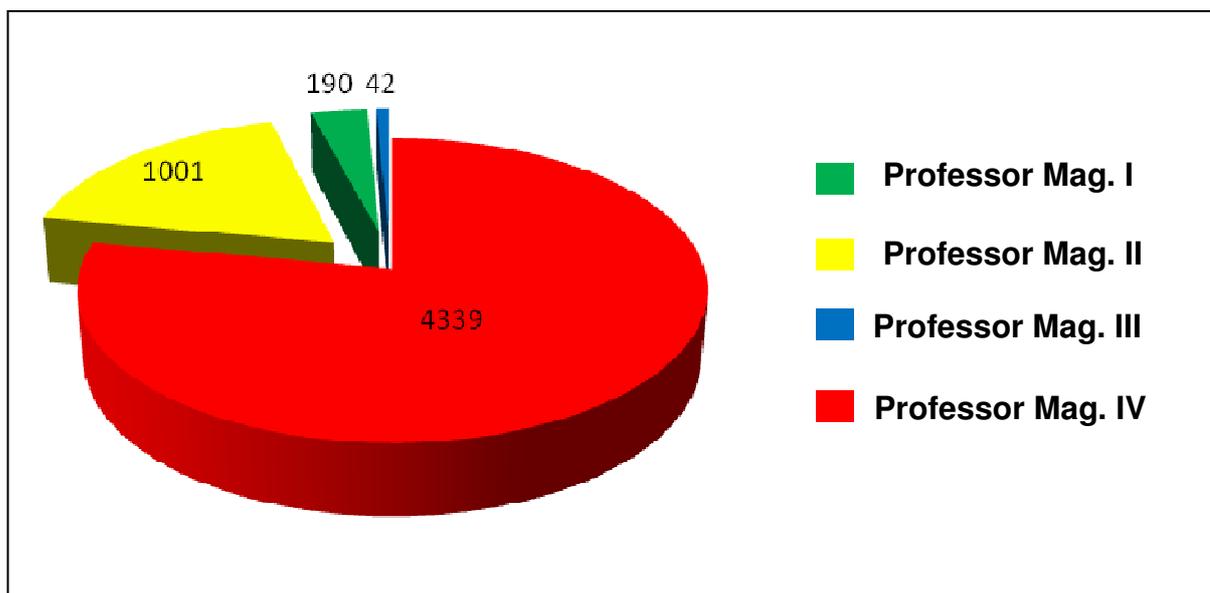


Gráfico 2 – Quantidade de professores quanto à classe na Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão.

A Rede Pública Estadual de Ensino localizada na capital do Estado, atendeu, no ano letivo de 2009, no ensino médio a 56.561 (cinquenta e seis mil quinhentos e sessenta e um) alunos, em 67 (sessenta e sete) escolas, distribuídos em 248 (duzentos e quarenta e oito) turmas, com 2.323 (dois mil trezentos e vinte e três) professores efetivos mapeados e 1.673 (mil seiscentos e setenta e três) professores efetivos não mapeados.

Para o ano de 2010, a previsão de atendimento é, segundo a SEDUC/SUNO, de 200.367 (duzentos mil trezentos e sessenta e sete) alunos, com 27.315 (vinte sete mil trezentos e quinze) professores, dos quais 7.400 (sete mil e quatrocentos) serão contratados temporariamente. Esta é apenas uma das evidências do processo de precarização do trabalho docente no Maranhão.

4 A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO CONTEXTO EDUCACIONAL MARANHENSE.

A precarização do trabalho docente no contexto educacional maranhense objetivo central do presente estudo será analisada a partir das concepções dos professores participantes da pesquisa acerca das condições de trabalho e infraestrutura, das condições salariais, jornada de trabalho, além do entendimento de precarização do trabalho. Tais dados, conforme mencionado na introdução desse trabalho, foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas realizadas a uma amostra de professores a Rede Pública Estadual de Ensino da Capital São Luís, *locus* da pesquisa.

Vale esclarecer que o eixo principal da análise é a relação que se busca estabelecer entre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho sua relação com as determinações dos ideais neoliberais, bem como seus reflexos no trabalho docente, além disso, as possíveis implicações na qualidade da educação, com vista a possibilitar uma descrição e a análise dos dados.

Para discutir a concepção dos professores acerca da precarização do trabalho docente e sobre suas condições de trabalho, elegeu-se como amostra 18 (dezoito) professores lotados em três escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Ensino: uma de grande porte, uma de médio porte e uma de pequeno porte, localizadas em áreas diversas, ou seja, centro, zona rural e periferia da cidade, que atendem uma clientela diversificada, ou seja, alunos de diferentes segmentos sociais. Tal opção objetivou identificar se a localização e o tamanho da escola exerciam alguma influência na qualidade do ensino e nas condições de trabalho do professor.

Os dados e informações obtidos através de entrevistas gravadas, após transcrição, foram analisados à luz do referencial teórico adotado para subsidiar o desenvolvimento deste estudo. Os horários de realização das entrevistas foram definidos pelos professores, de modo que não tivessem prejuízo das suas atividades docentes.

O trabalho de levantamento de dados constituiu-se de três momentos. No primeiro momento, visita às escolas selecionadas com o objetivo de contatar com os gestores e professores, falar-lhes sobre os objetivos e importância da pesquisa para

a compreensão da situação do trabalho docente na atualidade, bem como solicitar sua autorização, identificando a disponibilidade de cada um para a realização da atividade. No segundo momento, após conversa com os professores que decidiram participar da pesquisa, realizou-se visita às dependências físicas das escolas, com vista a identificar outros aspectos da realidade da escola que pudessem complementar as informações sobre o trabalho do professor. Somente duas entrevistas eram realizadas por dia, para não atrapalhar o desenvolvimento do trabalho do professor. O terceiro momento foi a análise das concepções dos professores participantes acerca do processo de precarização do trabalho docente nas escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Ensino em São Luís, buscando-se construir uma síntese das concepções desses profissionais, de modo a referendar a reflexão sobre as questões a serem trabalhadas.

A partir da análise dos dados coletados nas entrevistas, foi possível uma maior aproximação do objeto de estudo e a explicitação de algumas evidências empíricas presentes nas concepções apresentadas pelos professores. Visando garantir o anonimato dos entrevistados, utilizaram-se pseudônimos.³²

O roteiro da entrevista foi embasado em quatro categorias de análise contempladas nos objetivos do estudo, em torno das quais foram organizados e interpretados os dados coletados. As categorias são as seguintes: concepção de infraestrutura da escola; concepção de condição salarial; concepção de jornada de trabalho e concepção de precarização do trabalho docente. Esclarece-se, no entanto, que as características subjacentes à precarização do trabalho docente estão selecionadas em função de cada categoria indicada, a partir do entendimento de que a descrição dos dados nos aproxima ao máximo da realidade, permitindo, assim, a análise crítica com toda a sua riqueza e contradições e possibilitando identificar os nexos causais entre os fenômenos que constituem e corroboram a compreensão da realidade.

Dessa forma, elegeu-se como objetivo para a primeira categoria de análise, identificar a concepção dos professores participantes da pesquisa sobre as condições de trabalho e infraestrutura nas escolas onde atuam e as implicações dessas condições na qualidade do ensino. Na segunda categoria de análise, o objetivo foi identificar a concepção dos professores em relação às condições

³² Os professores passam a ser identificados pelas letras do alfabeto, obedecendo a ordem alfabética a medida que forem sendo citados.

salariais e à jornada de trabalho por eles enfrentada, além das implicações desta na qualidade do trabalho docente. Por fim, na terceira categoria de análise buscou-se identificar, no posicionamento dos professores, a sua concepção de precarização e os reflexos dessa no seu trabalho no âmbito da escola, e na qualidade da educação maranhense.

Na análise das concepções apresentadas pelos professores com relação às condições em que é desenvolvido o seu trabalho foram considerados diferentes aspectos que a caracterizam. Dentre esses aspectos, destacam-se, neste estudo, as condições de infraestrutura, condição salarial e jornada de trabalho, mas devem ser levados em conta também o grande número de alunos por turma, a rotatividade dos professores nas escolas e as questões relativas à carreira do magistério que, influenciam na qualidade do trabalho do professor.

De acordo com os dados da pesquisa nas escolas Rede Pública Estadual de Ensino, a média de alunos por turma é 45 (quarenta e cinco). Um professor de Geografia, por exemplo, com uma carga horária de 20 (vinte) horas, trabalha, 16 (dezesesseis) horas semanais na sala de aula, duas aulas semanais em cada turma, perfazendo um total de 8(oito) salas de aula. Isso significa que este docente trabalha em média em um turno com 360 alunos, tem no mínimo, 360 atividades/provas para corrigir a cada bimestre. Como geralmente, sua jornada de trabalho é no mínimo, duas, esse número pode subir para 720 ou mais. E ainda, levando-se em conta que as atividades são diversas, o número de trabalhos que o professor tem que corrigir pode triplicar. Assim, nas 4 (quatro) horas que lhe restam, destinadas ao planejamento, elaboração e correção de provas entre outros, ele não consegue realizar todas essas atividades. Para dar conta dessa sobrecarga utiliza as horas destinadas ao lazer e demais atividades. A fala da professora A é bastante ilustrativa dessa realidade.

[...], minha formação é português e inglês. No ano que trabalhei com inglês, eu tinha sete turmas, uma média de 50 alunos por turma, então (...) tinha aluno que eu não conseguia aprender nem o nome, nem conhecia direito [...].

Portanto, este é um elemento de forte incidência sobre o trabalho docente e que revela características de precarização. Constata-se que para ter um salário que lhe garanta uma vida razoável, o professor precisa trabalhar, no mínimo duas

jornadas e às vezes três. Isso o obriga a ter um contingente de até 1.080 (um mil e oitenta) alunos. Esta realidade traz graves consequências para o trabalho e a saúde do professor, dificultando-lhe até mesmo a identificar seus alunos pelo nome, o que pode acarretar prejuízos na qualidade do ensino e da aprendizagem, na relação professor-aluno, afetando ainda, a educação que não corresponde às exigências das demandas sociais.

4.1 Concepção dos professores sobre as condições de infraestrutura nas escolas de Ensino Médio em São Luís

Estudos realizados pela Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1991, p. 23) revelam que a situação de trabalho do professor vem sendo comprometida com as mudanças que vêm ocorrendo no âmbito social geral. Revelam ainda a existência de desgaste do professor, argumentando que tal desgaste pode estar relacionado ao excesso de alunos por sala de aula, mas, também, pela jornada de trabalho excessiva, pelas baixas condições gerais de trabalho. A esses aspectos acrescentam-se o enfrentamento de questões de ordem social e econômica, como, por exemplo, desvalorização e desprestígio da profissão, falta de condições físicas. Ou seja, faltam equipamentos, não há um ambiente adequado para o exercício da profissão, alguns enfrentam longa distância do local de trabalho, além de precárias condições organizacionais, sociais, tais como: falta de remuneração adequada pelo trabalho desenvolvido, falta de vantagens sociais e de condições cognitivas como, por exemplo, possibilidade de formação continuada, assistência à saúde, entre outros.

As reformas da educação implementadas no Brasil a partir dos acordos firmados pelo país decorrentes da Conferência de Educação realizada em Jomtien na Tailândia em 1990, vêm contribuindo para as mudanças ocorridas na profissão docente, pois o professor tem sua responsabilidade e culpabilização aumentada, a desvalorização do magistério e a desqualificação do trabalho da escola pública. Além da sobrecarga de trabalho, pois além do planejamento das ações docente o professor é chamado a participar da gestão e também do envolvimento com a comunidade. Tal como definido na LDB no Título IV Da Organização da Educação Nacional, no Artigo 13 que trata das incumbências dos docentes.

Quando menciona-se às condições de trabalho, neste estudo, se referem à forma como está organizado o processo de trabalho docente: jornadas de trabalho; formas de avaliação de desempenho; horário de trabalho; procedimentos didático-pedagógicos; admissão e administração da carreira docente, condições-relação salário e tempo de trabalho. Outros aspectos também integram o conceito de condições de trabalho. São eles: as formas de regulação; controles e autonomia no trabalho; a divisão social do trabalho; a relação de números de alunos por professor e a quantidade de turmas. Todos esses aspectos vêm sendo adotados pela SEDUC/MA, através do processo de reestruturação do trabalho dos professores, relacionando-os a resultados mensuráveis, associando-os também a avaliação de desempenho de forma unilateral, processo que vem trazendo muita inquietação e tensão no ambiente de trabalho desse profissional.

A visão dos professores participantes da pesquisa sobre as condições físicas e materiais do trabalho docente, sobre a infraestrutura das escolas constitui-se o objeto de análise sobre o qual nos deteremos neste tópico. Considerou-se, portanto, como os professores percebem, conceituam e valorizam (ou não) a estrutura física e material da escola, a organização do trabalho pedagógico, a formação continuada e a qualidade do seu trabalho.

No que diz respeito às condições materiais do trabalho docente nas escolas, a maioria dos professores revela que essas são razoáveis, mas que há necessidade de maiores investimentos visando melhorá-las, e que tais condições variam de escola para escola. Por exemplo, na escola de grande porte, as condições físicas e materiais são melhores; é mais estruturada dispõe de um maior número de equipamentos e materiais pedagógicos. Já na escola de pequeno porte, situada na periferia da capital São Luís, falta praticamente tudo, as condições de trabalho são precárias, provocando desestímulo nos professores e alunos, como pode ser constatado no depoimento de alguns professores participantes deste estudo:

Eu trabalho em duas escolas públicas estaduais, uma de grande porte e outra de pequeno porte, e as condições não são as mesmas. Em uma escola, oferece-se uma avaliação [...] xerocopiada e na outra a gente trabalha a duras penas, tendo que cobrar R\$ 0,10 (dez centavos) ou R\$ 0,20 (vinte centavos) dos alunos, se quiser fazer um trabalho um pouco melhor (Prof. B).

As escolas são precárias de recursos materiais e tecnológicos. O professor tem poucas ferramentas de trabalho, o que o desmotiva a fazer um

planejamento mais adequado, que possa realmente atender aos alunos. (Prof. C).

Em relação à infraestrutura, nós não estamos classificados nem na melhor nem na pior posição; estamos no nível médio. E em relação à questão das condições de trabalho, o que mais dificulta, hoje, o nosso trabalho dentro da nossa escola é a falta de recursos humanos. (Profª. D).

Constata-se que os professores consideram as condições materiais e físicas de trabalho das escolas pesquisadas razoáveis, mas se comparadas a outras realidades vivenciadas por eles, ainda há muito o que melhorar. Percebe-se, ainda, que ao avaliarem as condições de trabalho, alguns professores consideram apenas as condições físicas e materiais, desconsiderando as relações entre número de alunos por professor, as questões de avaliação de desempenho, formas de admissão e administração da carreira, entre outros aspectos, que, igualmente, provocam a precarização do trabalho docente e podem contribuir para a má qualidade do ensino.

Outro aspecto percebido nos depoimentos diz respeito ao planejamento. Neste ponto há um equívoco dos professores ao associar o planejamento das atividades pedagógicas com a falta de recursos materiais e tecnológicos, pois o planejamento é um elemento fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem com qualidade, mas não há dúvida que uma aula bem planejada, associada ao uso de materiais didáticos pedagógicos facilita o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos.

Uma das escolas pesquisadas, que atende uma clientela procedente de bairros da periferia de São Luís, com altos índices de pobreza e violência, recebe alunos na primeira série do Ensino Médio sem apresentar os prerequisites necessários para cursar esse nível de ensino. Esta escola até dispõe de materiais didáticos que podem apoiar o professor no desenvolvimento do ensino: biblioteca, laboratório de Informática, TV e DVD, mas falta tempo para o professor dar a devida atenção a esses alunos, visto que a carga horária computada em sala de aula varia entre 15 a 16 horas, com apenas 4 ou 5 horas para as demais atividades. As falas a seguir são bastante ilustrativas a esse respeito.

Nós não temos ainda laboratórios de química, física e biologia. As salas não têm ar condicionado, o que é importantíssimo, porque vai haver um isolamento acústico. Às vezes uma turma do lado está fazendo uma atividade em que os alunos precisam falar alto, já atrapalha a outra turma. Sem falar que a pessoa, num ambiente frio, raciocina melhor que num

ambiente quente. Os quadros têm muitos defeitos, ondulações, já estão bem desgastados. Temos que usar álcool ou alguma substância para limpá-los. Tudo isso atrapalha. Essas são algumas das condições de infraestrutura. (Prof. E).

Eu avalio assim a questão da infraestrutura: a gente sente muita necessidade de espaço, tem uma biblioteca, mas não tem um espaço mais aberto pra fazer o trabalho, as mesas não favorecem. Falta um auditório, uma quadra esportiva, o próprio refeitório da escola, os alunos mais carentes sentem isso (Profª A).

Materiais didáticos escassos e às vezes ultrapassados, às vezes sem condição de uso [...] na questão da estrutura física, há muito calor, principalmente à tarde, pouca estrutura de ventilação, o que dificulta não só ao aluno, como também ao professor realizar suas funções. Escolas localizadas em área de grande movimento dificultam o acesso do próprio aluno e a percepção da aula que está sendo ministrada (Prof. F).

Portanto, num contexto como este, o professor ressentido-se da falta de condições para desenvolver um atendimento mais individualizado, compatível com a realização de atividades de ensino planejadas, tornando-as mais diversificadas e dinâmicas. A falta dessas condições dificultam e até impedem a sua realização. Talvez a implantação de escolas de tempo integral e a adoção de dedicação exclusiva para o exercício do magistério em uma única instituição de ensino, com melhor distribuição do tempo na carga horária semanal, contemplando além das atividades de ensino, horas a serem dedicadas à pesquisa e ao planejamento, sejam alternativas possíveis para a superação desse problema.

No que diz respeito especificamente à infraestrutura, os dados da pesquisa nos permitem afirmar que a realidade de grande parte das escolas públicas estaduais é igualmente precária. Com base na fala da professora A, identificou-se que existem escolas que não dispõem do mínimo necessário para o desenvolvimento de um bom processo de ensino-aprendizagem. Falta espaço para desenvolver um bom trabalho, pois os espaços disponíveis não comportam o número de alunos que variam em torno de 45 e 50 (quarenta e cinco e cinquenta) alunos por sala de aula. Neste caso, por exemplo, a escola não dispõe também de laboratórios para realização de experiências que facilitarão a aprendizagem dos alunos em disciplinas tais como: física, química, matemática, língua portuguesa, etc.. Na escola de grande porte, essas ferramentas existem, mas pela falta de uma pessoa responsável por esses equipamentos, que oriente sua utilização e cuide de sua manutenção determina a sua não utilização, pois os professores também não

foram capacitados para utilizá-los. Os depoimentos de alguns professores são bastante elucidativos.

[...] eu, particularmente, nunca fui consultado sobre determinados materiais que eles deveriam comprar e que fossem ajudar na minha atividade docente. Talvez eles tenham procurado um especialista ou então pessoas que já tinham alguma experiência em atuar em laboratórios. Eles chegaram, [...] montaram o laboratório de cima pra baixo, mas não deram condições [...] do professor utilizá-lo (Prof. G).

[...] além de não dispor de material humano para manusear esses equipamentos, para no momento que você chegar esteja tudo organizado, você tem que ter esse preparo também. Além de o material ser escasso tem que saber ligar e desligar a máquina, saber configurar (Prof. H).

Observa-se que as escolas até dispõem de recursos didáticos, mas o uso destes é limitado, pois a quantidade não é suficiente para o número de alunos e professores. Assim, acabam por se constituírem espaços que, na maioria das vezes, não podem ser utilizados. Outro aspecto observado nos depoimentos mencionados, é que o professor não se sente preparado para manusear os recursos tecnológicos atuais, os quais poderiam melhorar a qualidade do seu trabalho. Esse despreparo indica a necessidade urgente de um programa de formação continuada que proporcione ao professor a apropriação desses conhecimentos, pois o uso desses equipamentos é indispensável para a inserção dos docentes e discentes no atual estágio do desenvolvimento das forças produtivas.

A análise evidenciou que a escola de grande porte está mais bem equipada; dispõe de espaços nas diversas áreas do conhecimento, mas não dispõe de pessoal capacitado para utilizá-los. Na escola de médio porte, há alguns desses recursos, mas carece também de pessoal para manuseá-los. A escola de pequeno porte é desprovida da maioria dos recursos. Portanto, constata-se aqui que existe uma diferenciação no atendimento dos alunos pela Rede Pública Estadual de Ensino. Ou seja, a escola localizada no centro tem uma clientela selecionada, um ambiente escolar privilegiado, é equipada com os recursos mais modernos, enquanto que aos alunos da periferia nega-se o mínimo - quadra de esporte, sala para reunião de pais e responsáveis, espaço para culminância de projetos. Constata-se, ainda, que não há equidade na distribuição de equipamento, o que desrespeita a LDB no Título II, Dos Princípios e Fins da Educação em seu Artigo 3º, Inciso I, que garante igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

Privilegia-se a escola que serve de modelo para a educação da Rede Pública Estadual de Ensino e negligencia-se a maioria das escolas. Estas, por sua vez, apresentam péssimas condições físicas, escassos materiais de apoio pedagógico, além da falta de professores efetivos, fato que prejudica ainda mais a educação dos filhos dos trabalhadores. Sobre este ponto os professores afirmam:

(...) há uma diferença de tratamento nas duas escolas, sobretudo na escola de menor porte, que está localizada em uma zona de alto índice de violência, a auto-estima dos alunos realmente é baixa e trabalhar com essas condições não é nada fácil. Então, a gente entende que deveria ter um tratamento mais igualitário (Prof. B).

Colocam um DVD, um data show e pronto, a escola está equipada. Na realidade é propaganda, apenas propaganda, e realmente o investimento para que esses equipamentos sejam usados, para que todos os alunos possam se informatizar, por exemplo, essas condições não são dadas, essas condições são apenas amostras, pequenas amostras pra justificar que está sendo feita uma coisa que na realidade não existe (Prof. I).

No depoimento contata-se que estes se ressentem com o tratamento desigual que é dado às escolas em apreço, fato que fere a Constituição Federal e a LDB e, conseqüentemente, se reflete na qualidade do ensino oferecido nessas escolas, tendo em vista que esses instrumentos legais determinam que é necessário oferecer uma educação de qualidade para todos, independentemente da realidade socioeconômica, do tamanho da escola e da sua localização, pois, numa democracia, todos merecem receber o mesmo tratamento.

É importante destacar que a Rede Estadual de Ensino conta com professores distribuídos em duas situações funcionais: efetivos e contratados. Os efetivos são professores concursados, nomeados, e os contratados são professores selecionados anualmente que concorrem às vagas remanescentes, no início do ano letivo. Estes professores não têm garantia de permanência nas escolas, pois a vigência dos contratos não ultrapassa o ano letivo. A situação de trabalho é extremamente precária, uma vez que estes professores recebem salários com valores inferiores aos dos efetivos, e ainda com atraso devido à morosidade do processo burocrático de contratação. Além de estar permanentemente inseguros em face da iminência de suspensão do contrato. O número de professores contratados na SEDUC no ano (2010) chega a aproximadamente 9.000 (nove mil).

Outro aspecto importante na categoria infraestrutura diz respeito à formação continuada para professores, que, segundo Marin 2002, deveria constituir-

-se um espaço permanente de aperfeiçoamento e de transformação do espaço escolar em espaço de troca e de construção e reconstrução de novos conhecimentos. A formação continuada tem como ponto de partida a formação inicial, mas não tem um ponto final, visto que aprender é inerente ao ser humano. Aprender, e aprender sempre, é o caminho para a interação entre as dimensões pessoal e profissional e o professor deve ter clareza da necessidade de um contínuo aperfeiçoamento para melhor desenvolver o seu trabalho. Assim, cabe ao sistema de ensino oferecer programas de formação continuada para seus professores, a fim de melhorar a atuação docente, com reflexos no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e na qualidade da educação da rede.

Os professores, quando perguntados sobre a existência de formação continuada na Rede Pública Estadual de Ensino, foram unânimes em dizer que praticamente não há nenhum tipo de formação e as que são oferecidas não têm uma sequência. Ocasionalmente são convocados para participarem de alguns cursos de especialização, mas as informações não chegam de forma clara às escolas nem em tempo hábil, para que ocorra a participação deles, conforme evidenciado nos depoimentos abaixo:

As formações que acontecem aqui nesta escola geralmente são nas semanas pedagógicas e acontecem no início do ano letivo. Considerando o meu tempo de trabalho nessa escola, são os momentos em que acontecem essas formações (Prof. G).

Entrei em 2004, nunca fiz uma formação continuada, apenas participei de uns seminários, coisas pequenas que não representam, pelo menos na minha concepção, uma formação continuada. Sinto falta disso, sei que o Estado tem esse recurso, mas eu pelo menos nunca participei (Prof^a. J).

Como se pode perceber, nos depoimentos da maioria dos professores, eles denunciam a falta de um programa permanente de formação continuada para o quadro docente, ou, pelo menos, a descontinuidade nas ações propostas e/ou executadas com esse intuito. O que acontece, esporadicamente, são alguns convênios com outras instituições através dos quais são oferecidos cursos de especialização para um número restrito de profissionais da educação. Assim, a maioria dos profissionais da educação que atua na Rede, não tem acesso a nenhum programa de formação continuada e busca a qualificação profissional de forma individualizada, fato que reflete, mais uma vez, os impactos das mudanças ocorridas no mundo do trabalho sobre a escola e sobre o trabalho do professor. Pois, na

sociedade atual, sob a égide do neoliberalismo, a qualificação profissional sai do âmbito escolar, do coletivo, para centrar-se no indivíduo, que passa a ser responsável pela sua qualificação profissional e pela possibilidade de se inserir melhor qualificado no exigente mercado de trabalho.

Alguns professores, por enfrentarem jornadas exaustivas de trabalho, não conseguem tempo para se qualificar, aperfeiçoar-se e até mesmo para estudar e preparar aulas. Outros não se qualificam por questões financeiras; seus salários não possibilitam acesso a cursos, apesar de terem o desejo de estudar, e isso fica claro nos seus depoimentos.

[...] eu só tenho um salário, uma nomeação, trabalho numa escola longe, que requer a passagem, requer alimentação, tenho minhas despesas pessoais, tenho vontade de fazer um curso. Tanto é que eu marquei que não tenho nenhum curso de especialização, porque meu dinheiro não dá pra fazer. [...] Tenho vontade de fazer e não posso (Profª J).

Os professores demonstram, em seus depoimentos, estar conscientes da importância da formação continuada para o aperfeiçoamento e melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, posicionam-se também na defesa do espaço como um espaço de troca, de produção de novos conhecimentos, troca de experiências, de diferentes saberes, de pensar e repensar a prática pedagógica dos profissionais. E, com certeza, um programa de formação continuada é o *locus* perfeito para acontecer essa interação e proporcionar ao professor a busca de novos conhecimentos, ressignificar suas práticas, num processo contínuo de reflexão sobre seu trabalho, permitindo assim uma interação entre o pessoal e o profissional, além de possibilitar, ainda, que ao se apropriarem de novos conhecimentos darão um novo sentido à sua atuação e em suas histórias de vida.

4.2 Concepção dos professores sobre as condições salariais

A educação segundo Mészáros(2005), deve ser sempre continuada, permanente ou então não é educação. Defende, igualmente que as praticas educacionais devem permitir a educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de um mundo, de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, de descanso desses trabalhadores, considerando que a educação imposta pela classe dominante é uma educação que

aliena, visando manter o domínio sobre o homem. É necessário, portanto, que o educador perceba o seu papel na sociedade, tenha consciência da importância do seu trabalho, porque só assim ele poderá trabalhar na perspectiva de construir uma educação libertadora. Esta sim, capaz de transformar o trabalhador em agente político, que pensa, age e usa a palavra como arma para transformar a realidade onde está inserido. A educação, longe de ser alienante e escravizadora, porquanto pautada nos ditames da classe dominante, deve ser capaz de trabalhar a emancipação humana.

Na segunda parte desse estudo, refletiu-se sobre as transformações que ocorreram no mundo do trabalho no final da década de 1980, quando a situação da classe trabalhadora se agravou e teve como um dos fatores a crise do modelo taylorista/fordista de produção e sua luta passou a ser por melhores condições de trabalho e amparo social e não mais por melhores salários. Essas transformações são resultantes do novo modelo de acumulação produtiva, o toyotismo, que trouxe consigo a flexibilização do trabalho, o aumento do desemprego, fato que possibilitou ao empresariado a intensificação do processo de precarização do trabalho como forma de reduzir custos.

Na esfera pública não foi diferente. O Estado diminuiu seus quadros e instituiu a contratação temporária como solução para os problemas, e novamente os setores mais atingidos foram à educação e a saúde, intensificando a precarização do trabalho dos profissionais dessas duas áreas. Porém, convém destacar que o processo de precarização das condições de trabalho não atinge apenas o profissional da educação, os docentes, não é privilégio apenas dos trabalhadores contratados, outras categorias profissionais também são afetadas. Entretanto, considerando o foco deste estudo, convém destacar que paralelamente aos contratos temporários, outras exigências são colocadas aos professores que sentem o aumento da sua jornada de trabalho não apenas em quantidade de horas trabalhadas, mas em extensão, intensidade e qualidade refletindo-se na mercantilização a educação.

O processo de trabalho do professor não pode ser considerado apenas do ponto de vista técnico, como um conjunto de procedimentos para realizar sua função. Precisa ser entendido como relação entre classes sociais que se opõem no sistema capitalista (SANTOS, 2001). Existe, portanto, uma defasagem estrutural nas relações de trabalho, o que implica constante tensão.

Esse fato fica evidenciado no processo de organização do trabalho docente, nas diretrizes orientadoras da organização do trabalho na escola emanadas da SEDUC/MA. Portanto, a relação entre Estado e trabalhadores docentes é própria do sistema econômico-social hegemônico, em que a lógica da produtividade norteia as medidas implementadas pelo Estado e as relações de trabalho.

Na lógica da produtividade, a precarização do trabalho é um elemento utilizado pelo capital como uma das formas de superação de sua crise. Esse processo de precarização vem acontecendo de forma velada e muitas vezes não é percebida, em toda sua dimensão, pelos trabalhadores.

A grande maioria dos depoimentos dos professores indica que eles até percebem, mas não com muita clareza, o quanto as mudanças ocorridas no mundo do trabalho afetam o seu trabalho e a sua vida. O depoimento abaixo evidencia isso, pois a prof. A aponta a rotatividade constante de professores como prejuízo ao andamento do trabalho pedagógico da escola.

Existe essa rotatividade de professores, nunca tem aquele grupo permanente que possa realizar aquele trabalho, dar continuidade aos projetos. Este ano aqui na escola, por exemplo, nós tivemos mudança de professores, acho que uns 4 a 5, um número significativo de professores, de certa forma gera uma quebra no trabalho, principalmente nos projetos que você planeja, que você organiza, para a realização desse processo apesar de você organizar durante o ano todo com os professores.

Na fala da professora A fica evidenciada sua percepção dos problemas que atingem a profissão docente e suas implicações na qualidade do trabalho escolar e do processo ensino-aprendizagem, mas percebe-se que ela não consegue associar esses problemas à precarização que vem ocorrendo no trabalho docente na rede de ensino para a qual trabalha. Observa-se que a docente não tem clareza que nas últimas décadas, a educação brasileira passou por diversas reformas com o claro objetivo de atender às exigências dos organismos internacionais em relação aos ajustes econômicos, à desregulamentação do Estado, à flexibilização e privatização dos diferentes setores da sociedade.

Segundo Mézáros (2009b), estes ajustes são resultantes da crise estrutural pela qual passa o sistema capitalista como um todo. Conforme já destacamos anteriormente, esta crise atinge também a educação e como resultado há a intensificação do trabalho dos profissionais da educação, a mercantilização da

educação pública e o enfraquecimento do poder de barganha dos professores, além do arrocho salarial. Perguntou-se aos professores participantes da pesquisa se o salário recebido por eles é suficiente para assegurar o seu sustento e o de seus dependentes. A resposta foi unânime que não é, que para ter uma vida razoavelmente digna torna-se necessário as jornadas maiores de trabalho duplas e até triplas, tal como evidenciado a seguir:

Não dá. Tanto não dá, que isso faz com que os professores trabalhem dois, três turnos, que é o meu caso. Eu trabalho três turnos: manhã, tarde e noite, e acabo tendo três despesas; isso acaba me cansando bastante. Eu digo que os alunos que recebem minhas primeiras aulas, no turno matutino, são privilegiados diante dos outros, pois, quando eu chego pela manhã, eu chego um tanto quanto descansado, mas os da tarde e os da noite já não gozam de tanta disposição quanto os da manhã (Prof. G).

Respondendo como contratado, não atende, é insuficiente. O gasto é bem maior, ainda mais quando se trabalha na zona rural, como eu trabalho, por exemplo. Você precisa de um pouco mais, já inclui a questão de estar fora de casa, alimentação, transporte. Eu gasto com moto táxi para ir de uma escola pra outra, porque a questão do ônibus é difícil. Então aumenta o gasto, ou seja, paga muito mal, além de pagar mal, existem todas essas despesas extras que, na verdade, se você não tiver outro emprego fica difícil (Prof. K).

Não. Se desse eu trabalharia somente um turno com qualidade de vida, mas não tenho opção. Enriquecer eu não vou, mas eu preciso, eu necessito sobreviver e a gente precisa estar se desdobrando. Eu, por exemplo, trabalho em dois turnos, prefiro trabalhar somente dois turnos, porque prefiro ter qualidade de vida (Profª D).

Como se pode perceber, os professores têm consciência do processo de desvalorização do seu trabalho no que diz respeito à baixa remuneração e que os baixos salários geram a necessidade do aumento da jornada, com o objetivo de ter uma vida mais digna, com um mínimo de conforto para si e para os seus dependentes. Mas sente-se falta de uma reflexão mais aprofundada sobre essa questão e sobre a organização desses professores frente às adversidades sofridas no exercício da profissão. Admitem que o salário não é bom e como alternativa aceitam jornadas de trabalho exaustivas que comprometem a sua qualidade de vida, no entanto, não se percebe nas entrevistas realizadas, com raras exceções, o desejo de construir outros caminhos para a superação dessa situação. Pelo contrário, parece haver uma acomodação por parte da maioria dos sujeitos da pesquisa em manter essa jornada excessiva de trabalho, como se não houvesse outra possibilidade. Isso se dá também pelo processo alienante de trabalho a que estes profissionais se submetem nos dias atuais.

Com a aprovação, em julho de 2008, da Lei nº. 11.738 foi instituído o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, que fixou um piso de R\$ 950,00 para uma jornada de 40 horas semanais. Este piso teve um período de transição, o qual, a partir de 2010, deveria entrar em vigor. Passados dois anos a lei ainda não é cumprida e os gestores alegam falta de recursos para sua aplicação, além de questionarem também a sua constitucionalidade. Portanto, o que se infere dessa postura é que a educação não é prioridade no país; busca-se apenas cumprir o que está estabelecido nos acordos internacionais com vista à manutenção da ordem e do controle da população. Desse modo, transfere-se a responsabilidade da formação para os próprios indivíduos, sem oferecer-lhes nenhuma condição material para que possam se qualificar e melhorar a qualidade do seu trabalho.

Apesar de a legislação brasileira anunciar a valorização dos profissionais do magistério, o que se constata no dia a dia é uma realidade bem distinta, que incentiva a precarização do trabalho docente, pois há uma constante desvalorização do profissional do magistério, descaso com as escolas, no que tange às condições de trabalho e infraestrutura, desrespeito às reivindicações dos professores, além do aviltamento do salário (PARO, 1996).

O direito ao lazer e de acesso aos bens culturais, como uma das formas de continuidade do processo formativo e renovação das energias para a realização de um bom trabalho pedagógico, fica prejudicado num contexto como esse. Neste aspecto, os professores foram enfáticos ao responder que não há possibilidade de ter lazer e cultura com o salário que recebem atualmente.

[...] é inviável, não tem como. Você apenas sobrevive. Não dá pra você se programar, almejar algumas coisas, como a questão de você pagar um clube, [...] para ter acesso a um clube com sua família, você não tem, porque tem gastos, tem outras despesas com saúde, com alimentação. (Prof. K).

E se falar de cultura e lazer, então, a gente perde a noção das coisas, porque eu tenho uma família com quatro pessoas dependentes de mim, tenho três filhos e esposa. Lazer, eu vou me divertir sozinho? Vou sair sozinho, e os meus filhos e minha mulher vão ficar em casa? Ir ao cinema hoje é inviável, qualquer entrada no cinema é R\$ 10,00, R\$ 12,00. Teatro, nem se fala. E a gente se ressentiu disso (Prof. H).

A gente tem que fazer um pouco de jogo de cintura. A gente tem que alternar, ora se prepara, ora a gente investe um pouco em formação, ora um pouco no lazer, porque, efetivamente, o nosso salário está bem abaixo do que prega o salário do DIEESE (Prof. B).

Nesses depoimentos, os professores demonstram sua insatisfação com o salário que recebem, com a falta de estruturação da carreira e principalmente com o descaso do poder público para com a educação pública, e o não cumprimento da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, entre outras questões. Portanto, a remuneração paga aos professores, mesmo com a Lei do Piso, não atende às suas necessidades básicas nem à sua dignidade docente. A proposta salarial do MEC para professores com formação em nível médio é R\$ 1.024,51 para 40 (quarenta) horas semanais, mas, segundo o DIEESE, o salário para atender às necessidades básicas de um trabalhador deveria ser de R\$ 2.047,58. Assim, o salário recebido pelo professor é muito baixo, fazendo com que ele tenha que ampliar sua jornada de trabalho para ter o mínimo de qualidade de vida.

4.3 Concepção de jornada de trabalho do professor

Exercer o magistério requer o domínio de conhecimentos que possibilite a realização de um conjunto de atividades que vão além da sala de aula. Necessita-se de uma preparação que se dá antes, durante e depois do período determinado como trabalho em sala de aula, ou seja, planejamento e preparação das aulas, elaboração, aplicação e correção de trabalhos, atividades e avaliações. Tudo isso requer tempo e energia do profissional, e sem o atendimento a essas especificidades o trabalho do professor fica comprometido. É do conhecimento de todos que o trabalho do professor vai além do tempo na sala de aula e na escola; esse trabalho se estende à casa do professor, ocupando o seu horário de descanso, muitas vezes as madrugadas e invariavelmente os finais de semana.

Atualmente, os professores para manterem certo padrão de qualidade de vida, submetem-se à jornada de trabalho que vai além de suas capacidades físicas e mentais, o que traz sérios danos à sua saúde e à qualidade do seu trabalho.

Na entrevista foi-lhes solicitado que avaliassem sua jornada atual de trabalho e se havia possibilidade de descanso. Os professores, em sua maioria, responderam que não e que, pelo contrário, usavam o tempo de folga para realizar suas atividades, que não conseguem realizar na escola, extrapolando dessa forma, sua carga horária semanal de trabalho, como pode ser constatado a seguir:

Trabalho 60 horas semanais. Acho que é uma jornada desumana, porém a gente vive numa situação que requer certa estrutura e como o salário é baixo, você se vê obrigado a trabalhar três turnos [...] É o que está acontecendo comigo; não tenho tempo para lazer. Sinceramente eu não tenho qualidade de vida. [...] a consequência disso é a queda do rendimento na sala de aula [...] (Prof. G).

Olha, é um pouco desgastante, tendo em vista a precarização no caráter pecuniário que recebemos. Pra termos um padrão de vida razoável é necessário que trabalhemos uma jornada tripla, o que vem precarizar a questão do nosso descanso, o nosso convívio com a família e, com certeza, há também um reflexo na qualidade do ensino (prof. I).

É estressante e às vezes é desumana, porque pra manter um padrão de vida com o mínimo de dignidade, você tem que trabalhar de manhã, de tarde, às vezes no feriado, no final de semana. [...]. A gente percebe que não há uma política de valorização efetiva, que possa fazer com que o trabalhador da educação possa dedicar 20 horas ou trinta ou quarenta horas do seu tempo numa única escola. (Prof. H).

Dos professores sujeitos da pesquisa, 100% realizam atividades docentes, tais como preparação de aulas e correção de atividades em suas folgas semanais e nos fins de semana. O conjunto de atribuições docentes excede em horas a jornada semanal remunerada. São situações que representam intensificação do trabalho e que geram precarização.

Por outro lado, o período de descanso destinado ao convívio com a família, ao lazer constitucionalmente garantido a todo trabalhador, no caso do professor transforma-se em única oportunidade de se aprimorar, adquirir novos conhecimentos, representa na verdade a extensão da sua jornada de trabalho utilizada também para corrigir atividades, provas, preparar aulas.

Estudos realizados indicam que para haver melhor desempenho profissional é necessário que o trabalhador tenha investimentos nos aspectos sociais, dispondo de momentos de lazer, fator que possibilita melhor desenvolvimento da sua personalidade seja nos aspectos individual, familiar ou coletivo. Outro aspecto a ser considerado é que uma jornada de trabalho limitada melhora o rendimento do trabalhador. Na teoria da administração científica de Taylor, esses limites foram testados e constatados, pois o trabalhador foi testado nos seus limites de fadiga. Mas, a maioria dos professores participantes da pesquisa afirmou que a luta pela sobrevivência não lhes permite ter momentos de descanso devido à enorme jornada de trabalho a que se submetem e que esta extrapola o sistema escolar.

[...] o ideal mesmo seria que nós pudéssemos ter três dias durante a semana em sala de aula, ou seja, 30 horas, 15 pela manhã, 15 à tarde, [...], pois só assim teríamos mais tempo, não para descansar, porque, geralmente professor não descansa, mas para ler, estudar, preparar nossas aulas (Prof. F).

Possibilita, quando você consegue combinar os horários com os diretores. Como tenho três jornadas de trabalho, eu tento ver se no mesmo dia, eu mantenho todas as aulas ou as aulas em todas as escolas, mas tem sempre um dia mais sacrificado. Esse ano é na segunda-feira. Eu tenho dezesseis horas corridas, seis aulas pela manhã, cinco aulas à tarde, faço um lanche rápido e cinco aulas à noite. Minha jornada começa as 07h 10 min da manhã e termina às 10h 10min da noite (Prof^a. L).

Não, não há nenhuma maneira do professor relaxar, porque o professor não trabalha só na escola, dentro da sala de aula. Professor trabalha em casa, preparando suas aulas, corrigindo provas. Então essa jornada de trabalho, tem que ser diminuída (Prof. I).

O professor tem dois momentos na sua jornada de trabalho, quando está em sala de aula com os alunos e depois, em casa, quando deveria descansar, corrige trabalhos, prepara aulas e avaliações. Portanto, não temos descanso (Prof^a. M).

A partir da análise dos depoimentos, constata-se que o Estado oferece ao professor condições mínimas de trabalho e remuneração, mas exige dedicação, desenvolvimento e motivação para cumprir um projeto político cujos objetivos nem sempre estão explícitos e, que, na maioria das vezes, nem é percebido pelo professor.

Apesar de toda essa jornada e da permanente tensão, parte do professorado luta por melhor e maior qualidade e por condições dignas de trabalho, bem como por melhores salários, condignos do exercício da profissão. Mas, contraditoriamente, o professor estuda, entra no mercado de trabalho, ajuda aqueles que desejam melhorar sua posição social e ele mesmo não consegue melhorar a sua. Portanto, é necessária maior organização dessa categoria profissional através de suas entidades representativas, para que possa garantir melhores condições de profissionalização, isto é, reflexiva, crítica e ética, E, além de tudo, precisa manter a paixão de ser professor. Necessário é ainda buscar nos movimentos sociais e sindicais meios para transformar a realidade da maioria da população através do processo educacional, formando cidadãos críticos e politizados. Cabe, pois, ao docente a dupla responsabilidade: educar e instruir, buscando formar cidadãos capazes de inserir-se no contexto social e comprometer-se com sua transformação.

Nos depoimentos dos professores, com raras exceções, percebe-se essa concepção de educação. Os professores admitem a desvalorização da profissão, o

descaso com a educação, mas não refletem sobre o porquê desse caos que é a nossa educação. Um dos professores que tem consciência crítica acerca desse problema é o professor I. Em seu depoimento, ele declara:

[...] no Maranhão, as condições de trabalho do professor são extremamente precárias. Acho que nós, professores, como formadores de opinião, tínhamos que ser mais respeitados. Porque, na realidade, você chega às escolas e não encontra material didático, não encontra condições mínimas para desenvolver um trabalho de formação de consciência. Isso se justifica porque, no Brasil, não há uma política para desenvolver a educação por vários motivos, e um dos principais é exatamente continuar com a alienação dos nossos alunos, principalmente porque são filhos de trabalhadores.

Perguntamos aos professores como eles se sentiam tendo que abdicar dos momentos de descanso e lazer. Eles foram taxativos quando afirmaram que se sentem lesados.

Sinto-me vilipendiado, essa seria a palavra. [...] A gente que vive no meio, sabe que é possível não levar trabalho pra casa se você não quiser, não tiver uma preocupação um pouco mais efetiva com o seu trabalho, mas como consequência sua avaliação na escola, por parte dos alunos, por exemplo, é que você deixa de fazer as atividades, de dar aula pra usar o tempo na sala de aula corrigindo atividades. A gente leva atividade para casa, porque tem preocupação com o que o aluno fala e com o que ele aprende. (Prof. H).

É complicado. (risos) Esse é um horário que tinha que ser pra mim, pra minha formação, pra buscar outras coisas e eu tenho que fazer isso. Pra mim é assim, enquanto profissional, desde que comecei a trabalhar em sala de aula, eu acho desagradável ter que usar o tempo de folga para trabalhar. Tem que ser revisto (Prof^a. A).

Eu me sinto lesado, estou trabalhando de graça. Fazendo uma coisa para a qual não estou sendo remunerado, mas eu tenho que fazer, porque se eu tenho provas para corrigir, tenho que devolver para o aluno. Não posso atribuir notas por nome, pela cor. Tenho que corrigir, tenho que verificar a atividades que fiz (Prof. E)

Este trabalho desenvolvido pelo professor fora da sala de aula de forma silenciosa, no período destinado ao descanso, é muito mais sério e responsável do que parece, pois a aula expositiva, dada em minutos, é resultado de horas de preparação e estudo que se inicia no momento da escolha da profissão e vai até o fim da carreira. Portanto, esta deveria ser reconhecida e valorizada.

No que diz respeito ainda à jornada de trabalho, perguntamos ao professor se trabalhar em duas escolas diferentes influenciava na qualidade do

trabalho docente e os eles foram enfáticos ao dizer que sim, pois a correria do dia a dia, a falta de tempo e a distância percorrida influi negativamente na qualidade do trabalho, conforme pode ser constatado nos depoimentos abaixo:

Dificulta mais, é o que acabei de falar. Se a gente tivesse essa jornada dentro da mesma instituição se estressava menos, produzia melhor e teria com certeza mais tempo para a família, para o lazer, trabalharia com mais qualidade (Prof^a. D).

Em minha opinião, o professor deveria ter apenas uma matrícula com um salário que desse para suprir as suas necessidades. Eu acho que se o professor tivesse apenas uma matrícula e ganhasse bem e tivesse condições de trabalho, ele poderia desenvolver uma educação de qualidade. [...] Nos países que conseguiram ter uma revolução educacional, o povo conseguiu ter melhores condições de vida, com melhor distribuição de renda para todos (Prof^a I).

Influi negativamente, porque meu tempo fica muito resumido. Aula tem que ser planejada. Atividades que levam à aprendizagem têm que ser planejadas com calma. E, com duas matrículas, dois turnos, fica difícil, reduz muito meu tempo e, com duas escolas, dificulta ainda mais. E em três escolas, pior ainda [...]. A gente tem que estudar, eu não tenho tempo para estudar, quero fazer mestrado, doutorado, pós-doutorado na área de genética (Prof. E).

O ideal seria a escola de tempo integral, onde você pudesse realmente viver mais a escola, conhecer melhor o ambiente na sua totalidade, isso com certeza teria um reflexo positivo na qualidade de ensino (Prof. B).

Pelo que vimos nesses depoimentos, de fato, o trabalho do professor vai muito além da sala de aula e a preparação de aulas, apesar de envolver muitas providências, não é o único problema. A correção de provas e das atividades dos alunos, o registro nos diários de classe, a digitação de notas nos terminais de computadores, entre outras, são atividades que requerem tempo do professor, representando assim aumento na jornada de trabalho. Por isso, alguns professores propõem redução do tempo em sala de aula.

Tem que distribuir melhor a carga horária de vinte horas, disponibilizando 50% pra sala de aula e 50% para planejamento. Nesse tempo para planejamento estariam incluídos momentos para reflexão sobre a prática docente, a elaboração de avaliação, as pesquisas sobre metodologia e o acompanhamento do próprio discente (Prof. N).

Minha jornada é de 40 horas semanais, 20 horas na SEDUC e 20 horas na SEMED. Avalio que essas vinte horas em cada secretaria é muito pesada, eu tenho quinze horas em sala de aula em cada rede. Acredito que essas quinze horas deveriam ser dez horas, até para uma qualidade melhor dessas aulas (Prof. O).

Hoje, nós estamos na vigência da Lei do Piso, que diz que um terço da carga de trabalho deveria ser destinado a hora-atividade, planejamento, mas a Lei não é cumprida pelo governo, pela Secretaria de Educação.

Então, com certeza, se nós tivéssemos esse direito resguardado, eu acredito que a questão de planejamento, correção de provas seria um fardo um pouco menor nas costas desse professorado (Prof. B).

Por fim, toda essa problemática da jornada de trabalho do professor vem evidenciar que ele tem uma jornada muito maior do que a explicitada nos contratos de trabalho, porque extrapola os muros da escola e avança para o seu ambiente doméstico. Esse acúmulo de atividades traz vários problemas para o trabalho do professor como, por exemplo: queda na qualidade de sua aula, impossibilidade de se aperfeiçoar constantemente, falta de tempo para se preparar e refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, além dos problemas de saúde, como: depressão, hipertensão, doenças na voz e, em último, caso a Síndrome de Burnout³³. Tudo isso constitui mais um determinante que contribui para a precarização do trabalho docente, pois a sobrecarga de trabalho a que vem sendo submetidos os profissionais da educação, a desvalorização do seu trabalho, o aumento da violência nas escolas refletem na sua saúde.

O mal-estar correlacionado ao contexto escolar, enquanto local de trabalho, tem sido objeto de estudos de autores contemporâneos, desenvolvido por estudiosos como, por exemplo, Codo (1999), Jesus (2007), Esteve (1999). Esse fenômeno do mal-estar docente pode ser compreendido como uma doença social, reflexo das transformações sociais e econômicas que afetam profissões ou condições de trabalho. No caso da educação, é causada pela falta de apoio da sociedade à categoria dos docentes tanto na esfera do ensino quanto nas recompensas materiais e no não reconhecimento do papel do professor.

4.4 Concepção dos professores acerca da precarização do trabalho docente no contexto educacional maranhense

As principais mudanças ocorridas no mundo do trabalho decorrentes da revolução científica e tecnológica provocaram flexibilização e desregulamentação da

³³ Síndrome de Burnout, é uma doença que acomete médicos e professores, categorias ligadas diretamente a situações de estresse. O termo significa 'burn', queimar, 'out', por fora. Surgiu na década de 70, nos Estados Unidos, como justificativa para a falta de atenção e desinteresse de trabalhadores de uma organização. Foi definida como esgotamento profissional, uma síndrome psicológica decorrente da tensão emocional decorrente de situações desgastantes vivenciadas no ambiente de trabalho. A Síndrome de Burnot pode ser definida ainda, como um conjunto de respostas às situações estressantes próprias do trabalho, cuja especificidade reside na necessidade de interação e cuidado com outras pessoas, no exercício das atividades profissionais.

legislação trabalhista, proletarização e precarização do trabalho, subempregos, pseudo-empresariado e desemprego têm sido alvo de muitos estudos em áreas diversas. Esses estudos vêm demonstrando que o trabalho compreendido na concepção do materialismo histórico dialético constitui a essência humana; é atividade inerente ao ser humano e fator que diferencia o homem dos outros animais, pois o homem, mesmo na mais elementar das tarefas, pensa antes de executar qualquer atividade. O ato de pensar antes de agir faz o trabalho humano distinto de qualquer outra atividade natural. Marx e Engels (1989, p. 13) tratam deste fato na seguinte passagem da Ideologia alemã:

Pode-se distinguir o homem dos outros animais pela consciência, pela religião e por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material.

É através do trabalho que o homem se distingue dos outros animais. Ele domina os meios de trabalho, idealiza e planeja antes de executar qualquer atividade. Nesse sentido, o trabalho é visto na sua dimensão ontológica, como sendo uma atividade inerente a todos os indivíduos. Uma atividade exclusivamente humana e que tem como finalidade a preservação das funções de reprodução humana e mediação social. Portanto, o trabalho é mais que fonte de riqueza, é a condição básica e fundamental de toda vida humana (ANTUNES, 2002).

Entretanto, o trabalho na concepção do materialismo histórico é entendido como um elemento próprio da essência humana, quando o homem se relaciona com a natureza em busca de produzir sua existência, independentemente da forma de organização socialmente determinada. Assim, o homem cria condições para se apropriar da natureza e se relacionar com ela (MARX; ENGELS, 1989).

No decorrer da história da humanidade, o trabalho sai de sua condição natural, em que o homem, através de sua corporeidade, dominava a natureza. Passa, então, a ocorrer a divisão social do trabalho: o homem se apropria do trabalho do outro, que passa a se descaracterizar como ser, visto que o trabalho em sua dimensão ontológica, se lhe torna estranho. Surgem, então, relações econômicas e sociais de intensa desigualdade e opressão, ou seja,

A divisão do trabalho nos oferece imediatamente o primeiro exemplo do seguinte fato: enquanto os homens permanecem na sociedade natural, portanto, enquanto há cisão entre interesse particular e o interesse comum, enquanto, portanto, também a atividade não é dividida voluntariamente, mas sim naturalmente, a própria ação do homem se transforma para ele em força estranha, que a ele se opõe e o subjuga, ao invés de ser por ele dominada. Com efeito, a partir do instante em que o trabalho começa a ser dividido, cada um tem uma esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual ele não pode fugir; ele é caçador, pescador, pastor ou crítico, e deverá permanecer assim se não quiser perder seus meios de sobrevivência [...] (MARX; ENGELS, 1989, p. 29).

Toda essa discussão demonstra que o trabalho se descaracteriza em sua dimensão histórica (que se apresenta através da dominação, subordinação, controle e reprodução do trabalho). À medida que potencializa as forças produtoras (cria riquezas, avanços tecnológicos), cria também relações de extrema desigualdade social, devido à não socialização do resultado do trabalho humano. Portanto, a tensão entre capital e trabalho gera uma contradição que, por sua vez, gera crise na estrutura do capital. A cada nova crise, este tenta se revigorar, usando novas estratégias, sem, contudo, conseguir melhorar seu estado metabólico. Por isso, somente quando o homem conseguir resgatar a dimensão ontológica do trabalho conseguirá sua emancipação.

Ao longo da história do capitalismo, ainda na sua fase expansionista, vem acontecendo mudanças no mundo do trabalho. Essas mudanças acompanham as transformações que ocorrem no modo de produção capitalista através de suas crises e tentativas de recomposição. Na sua fase inicial, há uma grande mudança do modelo de produção: a passagem do modelo de produção agrícola para o mercantil, em que trabalhadores foram expropriados do seu trabalho e da sua forma de vida. No segundo, tem-se a passagem do modo de produção artesanal para o modo fabril, que exige não mais o trabalhador de ofício, que dominava toda a produção, desde a concepção até o produto final, mas sim o trabalhador parcelado, que domine apenas parte da produção, permaneça fixo no local de trabalho e que produza com eficiência e eficácia, mas que também saiba consumir, ou seja, o trabalhador que produza e consuma em massa. No terceiro momento, entra em cena, com a crise do paradigma taylorista/fordista, a acumulação flexível. Passa-se da produção em larga escala para a produção orientada pela demanda, pela procura. A produção agora exige criatividade, competência e flexibilidade, e o trabalhador necessário é aquele que pensa e age rápido, politécnico, capaz de propor soluções.

Nesse novo contexto, o processo de precarização do trabalho caracteriza-se pela desqualificação das relações de contrato de trabalho, pela expropriação de direitos e condições de trabalho, traduzindo um conjunto de mudanças econômicas, sociais e políticas que fragilizam as relações trabalhistas. Essas mudanças são resultado das transformações no padrão de acumulação de capital e na organização da produção de mercadorias. Essa situação vem reafirmar as contradições inerentes à produção capitalista, cuja tendência é se reorganizar para manter a lucratividade a custo de mão de obra barata e disciplinada.

Em contraposição ao modelo fordista de gerenciar a produção, surgem, no contexto pós-guerra, novas formas de gerenciamento, que têm como teórico principal o engenheiro Ohno. Essa nova forma de gerenciar recebe o nome de “toyotismo” e se caracteriza pela flexibilização e desregulamentação do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho e tem como objetivo poupar trabalho, diminuindo consideravelmente o número de trabalhadores efetivos. O capital, então, entra numa crise estrutural, em que as taxas de lucro caem e diminui o valor de uso das mercadorias, enfim, há um descontrole do processo metabólico do capitalismo.

Nesse contexto, tem início o processo de mundialização do capital, tendo como base as políticas neoliberais implementadas a partir dos anos 1950, não se caracterizando apenas como uma etapa no processo de internacionalização, mas como uma nova configuração do capitalismo mundial, momento em que na história do capitalismo “numerosos fatores desembocam num novo conjunto de relações internacionais e internas que ‘formam um sistema’ e que modelam a vida social, não apenas no plano econômico, mas em todas as suas dimensões”. (CHESNAIS, 1996, P. 14).

A mundialização do capital, então, toma corpo, vai conquistando maturidade através da expansão do comércio internacional e da transferência de recursos - grandes financiamentos e investimentos diretos - dos grandes centros para os países periféricos. Esse processo de reestruturação atinge a produção e a classe trabalhadora em seus aspectos objetivos e subjetivos, precarizando as condições de emprego e salários e enfraquecendo a consciência de classe dos trabalhadores, portanto a reestruturação produtiva não é e nem pode ser considerada neutra.

É a partir desse contexto que se pretende analisar a visão que o docente do ensino médio da Rede Pública Estadual de Ensino tem de seu trabalho, do

processo de precarização pelo qual vem passando. Analisa-se, também, a concepção do professor frente às reformas ocorridas no estado brasileiro, conseqüentemente, no estado maranhense, sua repercussão no mundo do trabalho e no trabalho docente, buscando identificar se há ou não precarização do trabalho do professor no Estado do Maranhão.

A constatação da ocorrência de uma crise estrutural do capital, principalmente nas décadas de 1970 e 1990, provocou mudanças em toda a sociedade, e estas mudanças impactaram também a escola e o trabalho do professor, pois, segundo Alves (2005), foi promovida uma ofensiva do capital na tentativa de recompor sua lucratividade. A esse respeito, perguntamos aos professores: Como você avalia os impactos das mudanças ocorridas no mundo do trabalho sobre a escola e o trabalho do professor?

Constatou-se que muitos dos professores entrevistados não têm muita clareza acerca dos impactos causados pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho sobre a escola e sobre o seu trabalho, o que é evidenciado nos depoimentos abaixo:

Bom, essa forma atual de trabalho no mundo tá atropelando tudo que seja contrário a eles. Os últimos países, como Cuba, por exemplo, que tem lá seu sistema diferente do capitalismo atual, vão ser atropelados de qualquer maneira, não tem saída, porque o mundo hoje se preocupa só com o lucro financeiro. Têm dois problemas gravíssimos no mundo atual: o imediatismo e o egoísmo. Então, o mundo só se preocupa com isso, o lucro, que tem que ser imediato, o lucro e a concentração de renda (Prof. E).

Eu acho que o trabalho do professor está cada vez mais difícil, porque, [...] cada vez você ganha menos e trabalha mais, isso em todas as profissões, não só de professor. E a tendência é piorar, e a gente precisa estar preparado para enfrentar esta situação se quiser continuar na área da educação (Profª P).

Mudanças sempre ocorreram, não num ritmo tão acelerado quanto agora. Como o ritmo está acelerado, o mundo exige profissionais cada vez mais capacitados, cuja capacitação requer acompanhamento de todas as mudanças que estão ocorrendo em nível mundial. Como o professor não tem salário suficiente pra participar ou acompanhar essas mudanças, ele fica no passado (Prof. N).

Os professores geralmente identificam as mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, mas há uma fragilidade na percepção dos impactos dessas mudanças sobre o trabalho da escola e sobre seu próprio trabalho. Essa fragilidade se expressa na falta de articulação entre os problemas que atingem a sociedade e os problemas vividos na escola, pois a maioria dos professores ainda parece ver a

escola distanciada dos problemas econômicos e sociais. Portanto, é necessário compreender que o fenômeno da precarização compreendido como resultante do processo de reestruturação produtiva atinge todos os setores e é responsável pela diminuição de empregos e pelo aumento das relações de trabalho desregulamentadas, destituídas de muitos direitos (BOSI,2006).

Nesse sentido, percebe-se que alguns professores até conseguem ver os problemas decorrentes das mudanças ocorridas na sociedade e no mundo do trabalho, mas ainda não conseguem fazer uma relação concreta com as reformas educacionais que vêm ocorrendo no Brasil e, conseqüentemente, no Maranhão. Faltam, ainda, informações, tempo para se atualizar e até para perceber o que está ocorrendo na educação, devido à excessiva jornada de trabalho a que se submetem. Esta afirmação ficou evidenciada no depoimento dos seguintes professores:

A questão desses impactos aqui na escola, no nosso trabalho, a gente percebe na questão, por exemplo, dos contratados, em todas as escolas praticamente tem [...] professores contratados, o ano letivo às vezes começa sem professores de determinadas disciplinas (Prof^a. A).

Pode-se perceber que, pelo menos da década de 80 para cá, a questão da precarização do trabalho se inicia no setor privado especificamente, e acaba chegando no setor público, quando os entes administrativos públicos resolvem adotar essas políticas de minimização do Estado, mesmo dentro daqueles setores que seriam destinados à atuação do próprio estado (Prof. H).

A gente, que já tem certo tempo dentro do sistema do Estado, vê uma série de situações. Eu lembrei, agora, de um sistema: Cinco S. Teve um governo que tentou com toda a sua força implantar o sistema cinco S no sistema educacional, porque era um sistema empresarial que dava certo e teria que dar certo na educação, porque deu certo em outros países (Prof^a L).

A análise das falas deixa claro que alguns professores já têm um discurso político pronto, mas percebe-se que geralmente se trata de uma estratégia de defesa para encobrir algumas lacunas sobre sua compreensão sobre as transformações em curso. Alguns destes professores assumem o posicionamento de defensores da educação, mas muitas vezes tentam encobrir fragilidades teóricas decorrentes de sua formação e inserção no contexto social mais amplo e os depoimentos seguintes são bastante ilustrativos a esse respeito:

O sistema capitalista, desde a sua concepção, busca formas de se reestruturar diante de suas crises, visando manter sua hegemonia. Nesse sentido, torna-se difícil quebrá-lo, porque o meu objetivo como professor, como formador de opinião é exatamente quebrá-lo. Porque ele não é um

sistema que faz com que, realmente, todos tenham uma qualidade vida, pelo contrário, ele prega justamente o individualismo. Eu tenho que ter, eu tenho que ser e, a acumulação do capital é o ponto principal. Assim, a educação é utilizada como arma principal. (Prof. I).

É exatamente na formação da consciência que o capitalismo continua se mantendo, as crises são inevitáveis, porque na acumulação de capital, automaticamente, quando um acumula para o outro falta, infelizmente para a maioria. Portanto, o sistema capitalista utiliza muito bem a educação a seu serviço. Historicamente, a educação oferecida ao trabalhador sempre foi de baixa qualidade, visando apenas preparar mão de obra para o mundo do trabalho [...] (Prof. I).

O processo de precarização do trabalho docente no Brasil vem ocorrendo desde décadas passadas, crescendo de forma devastadora, abrangendo desde as condições de formação e trabalho do professor, passando pelas condições materiais e físicas de sustentação do atendimento das necessidades da escola e do ensino, fortalecendo as fragilidades no encaminhamento dos rumos do Ensino Fundamental e Médio, até às definições de políticas públicas para a educação. A partir dos anos 1970, com a crise do sistema capitalista, há um agravamento das condições econômicas e, conseqüentemente, há uma degradação das condições de funcionamento do sistema público de ensino, aprofundadas com a ampliação do número de vagas sem a devida infraestrutura física e de pessoal para atender às novas demanda, o que provocou efeitos desastrosos para as escolas (PAIVA, et. al,1998).

As décadas seguintes (1980 e 1990) foram marcadas pela ação incisiva dos organismos internacionais de financiamento, que se tornam mais expressivos e direcionam os rumos da escolarização e até a formação dos educadores neste período. Segundo Coraggio (2000), as políticas educacionais foram resultantes dos acordos e dos projetos sociais em função de garantir as condições de funcionamento e implementação do processo de globalização da economia.

Portanto, as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho impactam em cheio as escolas e o trabalho do professor, à medida que esse profissional tem as condições de realização do seu trabalho precarizado através da implementação de políticas que visam expandir a escolarização, mas sem aumentar os gastos com a educação (TORRES, 1996). Assim, o Brasil apresenta uma nova modalidade de expropriação do trabalho intelectual do profissional da educação, fortalecendo a presença do professor terceirizado, contratado, subcontratado sem direitos

trabalhistas, itinerante, sem vínculo com a escola, com os alunos e com os companheiros de trabalho.

Considerando que o processo de precarização do trabalho adentra a escola e impacta o trabalho do professor, os professores participantes da pesquisa, na sua totalidade, têm o entendimento do que representa esse processo. Tal posição se confirma nas falas abaixo:

Precarização, eu entendo como falta de valorização, de infraestrutura física, falta de trabalhadores nas áreas que ajudam o trabalho do professor, como inspetor, técnicos de laboratório, orientadores educacionais. A falta de todos esses profissionais, juntamente com a falta da estrutura física da escola, eu acho que precariza o trabalho do professor e, além disso, a falta de uma carreira, de um Plano de Cargos e Carreira pra que o professor se sinta valorizado apenas pelo trabalho que ele realiza dentro da escola [...] (Prof. G).

Na verdade é um conjunto de fatores. A falta, por exemplo, de assistência à saúde do professor, de um programa de qualificação permanente, a sobrecarga de horas-aula, diminuindo o tempo destinado ao planejamento e de estudo do professor. Então, pra mim, todas estas questões são precarizações (Prof. B).

Quero situar isso em dois momentos: a questão material, que passa pela questão da estrutura física, os equipamentos, etc., que quando existem nunca são em quantidade suficiente para fazer o trabalho acontecer a contento e, [...] a questão salarial, da minimização do salário do professor, do não reconhecimento do valor do seu trabalho, que acaba levando o professor a se comprometer com jornadas duplas, triplas de trabalho e não há dúvida de que isso prejudica o trabalho do docente [...] (Prof. H).

Precarização do trabalho docente é uma coisa que faz com que o trabalhador se desestimule diante daquilo que ele sabe fazer. É inferiorizar, menosprezar esse trabalhador no sentido geral, enquanto pessoa, trabalhador, formador de opinião [...] (Profª. L).

Como ficou evidente nas respostas apresentadas, o professor demonstra o entendimento do significado de precarização do trabalho docente e como essa atinge de modo relevante o seu trabalho. Mas é preciso estar atento ao conceito de precarização do trabalho, pois este geralmente está ligado, no caso da docência, aos contratos de trabalho precários ou a perdas salariais. No entanto, a precarização é bem mais ampla e atinge outros aspectos que merecem reflexões. São eles: intensificação do trabalho, flexibilização e estagnação dos salários, redução de direitos sociais e aumento da produtividade e dos níveis de exigências institucionais (BOSI, 2006).

Perguntamos, ainda, se na concepção deles esse processo está ocorrendo nas escolas públicas da Rede Pública Estadual de Ensino e eles foram unânimes em responder que sim, pois algumas escolas têm cerca de 60% de

professores contratados, com salários bem menores que os efetivos e que estes chegam à escola com um atraso de dois ou três meses, muitos, ainda estudantes dos cursos de licenciatura (cursando a partir do 5º período) e sem nenhum direito trabalhista, conforme fica evidenciado nos depoimentos a seguir:

Eu acho que sim, pelo seguinte: é cada vez mais comum, mas as pessoas fazem questão de não perceber ou se percebem vão levando da forma mais absurda que se possa imaginar. É comum numa sala de professor, você ouvir dizer assim, esses meninos não vão aprender isso nunca! Eu vou me desgastar pra quê? Não. Esse negócio de fazer projeto, isso é perda de tempo. Tu tens que dar tuas aulas, fazer um grande número de cadernetas. Tu não tens compensação alguma e nem um obrigado tu recebes, a não ser que tu sejas amiga do diretor. Ainda tem que trabalhar com projeto. Então, está todo mundo fazendo o básico, quando poderia fazer muito mais e tem muita gente que sabe fazer, mas que não faz, por quê? Porque não existe nenhuma compensação. Não digo nem financeira, mas um reconhecimento justo. Essa coisa de você ter um incentivo, de você se sentir bem, de sentir vontade diante daquilo que faz. (Profª L).

Com certeza e não só na zona rural, em outras localidades essa precarização está mais presente, mais acentuada. A questão, por exemplo, do trabalho dos vigias, serviço terceirizado, eram trabalhadores que ficavam todo dia, toda noite. Agora mudou o contrato, eles só vêm no turno noturno durante a semana, durante o dia não tem ninguém na portaria. Tinha dia que no 6º horário estávamos sozinhos na escola, portão aberto e nós na sala com os alunos. Uma falta total de segurança.(...) Essas empresas que prestam serviços costumam mudar apenas o nome, demitem os trabalhadores sem pagar nenhum direito. Eles são desvalorizados. Este ano, por exemplo, o pessoal que trabalha com lanche da escola foi demitido e não recebeu os direitos trabalhistas, porque eles tinham opção de ir cobrar ou permanecer no emprego (Profª A).

Conforme foi evidenciado nos depoimentos acima, é crível que a precarização do trabalho é uma realidade que vem acontecendo nas escolas públicas maranhenses. Esta precarização se traduz na terceirização dos serviços de limpeza, segurança e alimentação nas escolas, pela flexibilização das leis trabalhistas, através dos contratos de trabalho, da redução dos custos com a folha de pagamento, impondo aos professores contratados salários muito abaixo daqueles pagos aos professores efetivos, com o objetivo de reduzir os investimentos em educação e minimizar a participação do estado nas políticas sociais. Portanto, o trabalho precário constitui-se para o capitalismo uma forma de superação da sua crise estrutural.

Obviamente, o processo de precarização do trabalho docente reflete-se na qualidade do ensino, tendo em vista que a forma como os professores desenvolvem seu trabalho é determinada por condições objetivas e subjetivas

(BASSO, 1998). Destarte, um profissional insatisfeito com suas condições de trabalho, que recebe salário muito aquém de suas necessidades e não condizente com as funções que exerce, que não vê valorizado seu processo formativo – mediante a insuficiência/inexistência de programas de formação continuada – sente-se desestimulado, não conseguindo desenvolver todo o seu potencial.

Objetivando conhecer qual a opinião dos professores sobre os efeitos do processo de precarização sobre o seu trabalho. Constatou-se que eles consideram grandes e prejudiciais ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, trazendo sérios problemas para a educação pública e, principalmente para os filhos dos trabalhadores. Como se pode constatar:

Os efeitos são devastadores. Como todo trabalhador, o que você ganha não é o suficiente pra suprir suas necessidades, a tendência é você trabalhar vários turnos [...] E trabalhando vários turnos, vai ficar muito cansado pra produzir, pra melhorar suas aulas, pra pensar numa forma mais objetiva de elaborar aulas com mais criatividade, de tal maneira que consiga atingir o aluno (Prof. G).

É negativamente muito grande, porque a gente não consegue fazer milagre. Não dá. Eu, como professor de educação física, sem uma quadra de esporte, não tenho como fazer meu dever, que é dar condições físicas aos alunos. Eu, como professor de química, sem um laboratório, até posso fazer práticas na sala de aula, mas algumas práticas, algumas reações químicas, não posso, porque não tem laboratório, e isso compromete a minha função (Prof. E).

Eu analiso dois aspectos: desmotivação em relação ao professor e também em relação aos alunos. Porque os alunos têm que ter confiança naquela pessoa que está lá como professor, supervisor, diretor, nos profissionais da educação (Prof. O).

Infelizmente nem todos os professores conseguem perceber os efeitos do processo de precarização na qualidade do ensino desenvolvido por eles e pelos seus colegas na escola e essa falta de percepção dificulta a organização desses profissionais em busca de novos caminhos. Muitos professores ainda têm a consciência mágica, esperam que de repente surja um “salvador da pátria” que venha solucionar todos os problemas. A categoria não consegue se organizar, não acredita na entidade sindical que o representa, mas também não vai à luta, alguns até sugerem o abandono da carreira ou a adequação ao que está posto.

[...] Esse processo de precarização vem acontecendo e vai continuar, não tem como parar e a gente tem que se adequar. [...] A gente vai ter que fazer opção, e se questionar se vale a pena continuar na profissão, será que vale? É um questionamento que venho fazendo (Prof. O).

Hoje o sindicato é um órgão que você olha e percebe todos [...] comprometidos, [...] com sua posição partidária, portanto, não confiáveis para defender os direitos da categoria. Eu pelo menos não confio (Profª J).

Analisando os depoimentos apresentados pelos professores pesquisados, o que se percebe é que mesmo com as dificuldades enfrentadas pela profissão a maioria dos professores ainda acredita no magistério, ainda vê na profissão um caminho para a transformação da realidade vivida. Sabe-se que a jornada é longa e árdua, mas que pode ser alcançada e para isso sugerem as estratégias que deveriam ser aplicadas pela Secretaria de Estado da Educação, pelo Sindicato dos Profissionais da Educação (SINPROESEMMA) e pelos próprios professores para melhorar a educação na rede estadual e minimizar o processo de precarização do trabalhador docente.

Os depoimentos abaixo evidenciam essa vontade de mudar, as expectativas dos professores em relação à Secretaria de Educação e à melhoria da educação no nosso Estado.

A SEDUC, que representa o poder, deveria fazer com que as leis e os documentos que são elaborados com a participação dos professores, como, por exemplo, os referenciais do Estado, fossem implementados, de uma maneira organizada, responsável, nunca o fez e tenho a impressão, de que não o fará (Profª L).

É necessário que se crie um momento para planejar o processo educacional, não o presente, não o ano que vem, mas uma década, vinte anos, trinta anos. Planejar o processo de construção de uma nova escola, de um novo modelo que se adeque às necessidades da sociedade maranhense (Prof. B).

Primeiro, eu acho que o governo através da SEDUC deveria priorizar a valorização do magistério, através de um Plano de Cargos e Carreiras que não variasse de governo para governo, com uma carreira sólida e com remuneração digna. Na questão da estrutura física, que as escolas fossem de tempo integral, onde o aluno ficasse mais tempo, não necessariamente em sala, que fosse um espaço prazeroso. E pra que esse espaço fosse prazeroso, nós teríamos que ter condições de manter esses alunos ocupados, fazendo aquilo que eles gostariam, tipo: oficinas de arte, oficinas de teatro, oficinas de música, esporte (Prof. G).

Particularmente, vejo que já seria um grande avanço se, de fato, as pessoas que comandam as políticas públicas para a educação no Maranhão realmente tivessem um compromisso com ela, acreditassem que a educação é capaz de transformar o mundo, de transformar essa sociedade numa sociedade mais justa, mais igualitária, mais honesta. O que a gente

percebe é que pode até haver boa vontade de quem comanda, mas quando chega na hora de, efetivamente, fazer o que deve ser feito, não acontece. Os problemas da educação maranhense, eu tenho certeza que todos os técnicos da SEDUC sabem quais são. Ao Estado caberia atacar esses problemas, mas isso passa pela valorização do profissional, pela constituição de uma materialidade pedagógica capaz de fazer acontecer (Prof. H).

Eu acho que o primeiro ponto é ouvir o professor. Eu digo ouvir os professores mesmo, não apenas um representante que é escolhido “por não sei quem” e que vai mostrar o que é de interesse dele ou deles. Então é ouvir de verdade o professor, porque os professores têm muitas angústias, muitas sugestões. Mas o primeiro ponto é ouvir, ouvir as necessidades desses professores, suas reclamações e a partir disso construir algo que dê pra realmente cumprir (Profª. A).

Com foi visto, os professores acreditam que o governo através da SEDUC pode melhorar a educação maranhense, mas deixam claro, para que isso aconteça é necessário vontade política por parte dos governantes. Os professores sugerem como prioridade para a melhoria da qualidade da educação no Estado: a implantação de um plano de cargos, carreira e salários, como política pública que valorize a categoria, a priorização da educação como política social e a implementação de referenciais curriculares, resultantes de discussão coletiva. Todos estes aspectos, se implantados, podem dar à educação a qualidade necessária para a transformação da realidade vivenciada por professores e alunos.

Em relação ao sindicato, há certa desconfiança no que se refere ao fato de este estar ou não a favor da categoria. A falta de credibilidade da atual diretoria é visível e pode ser constatada na paralisação de 144 horas proposta por esse órgão para o período de 2 a 9 de setembro de 2010, que não foi acatada pelos professores. E, que hoje já não aceitam a manipulação feita pelo sindicato. Os depoimentos abaixo deixam clara a posição dos professores a esse respeito.

Eu acho que ele tem um papel importante, porque é um representante da categoria. É o representante legal da categoria. Mas o que se percebe [...] é que há uma espécie de conivência, pelo menos é minha opinião, por parte de alguns diretores do sindicato com essa política imposta pelos governos. Conivência em que sentido? Conivência no sentido de achar que aquilo que está bom pra eles, está bom para a categoria, quando na verdade não é isso que a categoria quer (Prof. G).

O sindicato vai conforme a maré deles e não a maré da categoria. É aquilo que eles desejam, aquilo que de repente pode favorecê-los politicamente e partidariamente. Então, eles não estão muito preocupados, por mais que você provoque. Como é o caso dos professores contratados, que recebem menos da metade do salário de um profissional efetivo, mas que tem que desempenhar as mesmas funções, com a mesma qualidade. O sindicato deveria ser o primeiro a se colocar à disposição deste grupo e a questionar

e pressionar o governo. [...] É inadmissível, portanto a SEDUC quanto o sindicato, até hoje, não tenham percebido a necessidade de uma educação de qualidade [...] (Profª. L).

Que o sindicato [...] lutasse pelos direitos dos professores contratados. Que direitos são esses? Que fossem assegurados direitos não só ao salário, como também a condições de trabalho adequadas ao profissional, direito a férias remuneradas, ao 13º salário e, também, a todo o conjunto (Prof. F).

Nesses depoimentos, infere-se, a partir da concepção que têm os professores da organização sindical no nosso Estado, que não há credibilidade nessa entidade como defensora dos direitos dos profissionais da educação. Isso vem corroborar os indícios de que o Sindicato dos Trabalhadores da Educação em vez de ser um sindicato combativo a favor dos trabalhadores, tornou-se um sindicato nos moldes do novo modelo de produção capitalista, que, devido à diminuição do poder de barganha do trabalhador, preocupa-se muito mais em manter os empregos, que em ampliar as lutas por melhores condições de trabalho e salário. Assim, pode-se considerar que não tem conseguido barganhar com o governo melhorias para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, na questão salarial nem no processo de empregabilidade do professor.

Perguntou-se ainda aos entrevistados o que o professor poderia fazer frente a esse processo de precarização do seu trabalho, que estratégias deveriam adotar. Os professores disseram ser necessário estudar mais, tomar consciência do seu papel na formação de opinião e se organizar para resistir aos desmandos do capital.

Pra mim o essencial que pode ser feito para minimizar ou acabar com a questão da precarização e com essas mazelas do trabalho do profissional da educação tem que ser a organização, tem que ser a tomada de consciência de que o profissional da educação tem que se organizar, tem que se manifestar um pouco mais como ente político. (Prof. H).

É simplesmente uma questão de conscientização. Conscientização dos professores [...] O que se percebe muito bem hoje, é que o professor não é mais o professor de outrora, hoje temos várias facções dentro do movimento de professores, dentro da própria categoria de professores. Existem professores realmente comprometidos com a educação e existem professores descomprometidos, ou seja, estão dentro da profissão, mas não estão porque gostam da profissão. Por que isso acontece? Porque grande parte desses que não estão comprometidos com a profissão se tornam alienados, não participam de nenhuma manifestação, de nenhum movimento dentro da categoria para poder se sensibilizar e questionar a sua própria condição de trabalho (Prof. F).

Percebe-se que os professores, como a maioria dos trabalhadores, não tem a dimensão da sua força na construção e manutenção da sociedade capitalista e isso é resultado da fragilização do processo de formação do educador e do descomprometimento do Estado com a educação dos filhos dos trabalhadores. Para concluir as entrevistas, pediu-se aos entrevistados que colocassem suas sugestões a respeito das questões discutidas até então, e as sugestões foram as mais variadas possíveis, a saber:

Eu acho que a universidade está muito distante da gente, da realidade. Ela é a formadora de profissionais que são submetidos a esse tipo de vida e não está nem aí. Não que ela tenha que ser babá de todos nós, mas é preciso que a universidade componha e seja uma força, não uma força interventora, mas que colabore, que provoque a Secretaria de Educação nesse sentido não tanto salarial, porque quem deve fazer isso é o sindicato, mas nas questões pedagógicas. [...] o Maranhão, não sei a quantos anos, é o último estado em termos de educação no IDEB, ENEM. Em todas as avaliações, o Maranhão está sempre em último. A última cidade é sempre do estado do Maranhão e a universidade não toma nenhuma atitude (Prof^a. L).

Bem, acredito que alguns programas de parcerias com instituições de renome nacional e algumas maranhenses mesmo para fazer um processo permanente de capacitação, numa espécie de rodízio, onde os professores pudessem a cada dois ou três anos passar por um processo de capacitação, ficar afastados dois, três meses fora de sala de aula, mas que pudessem se qualificar, estudar, melhorar realmente a questão salarial do professor, onde o poder de compra fosse respeitado. A gente percebe que nos últimos anos nem a inflação sequer tem sido dada para os profissionais. Fazer um processo mais democrático de gestão na escola, onde os professores, a comunidade escolar, os alunos possam realmente escolher aqueles que vão gerir o estabelecimento de ensino. A questão de parcerias, para a realização de Mestrado e Doutorado Interinstitucional pra que possa proporcionar que esse professorado tenha, realmente, uma elevação no seu grau de formação e que seja valorizado por isso, porque a gente percebe que não há estímulo na carreira estadual, por exemplo: dez, quinze por cento de incentivo é muito pouco para que um professor faça um mestrado, que gaste, que invista na sua formação, na aquisição de livros, de meios didáticos para que possa melhorar o processo de ensino e aprendizagem nas suas escolas. Então, eu acho que é um conjunto, não é só uma coisa isolada, é um conjunto de fatores, de pessoas que estejam interessadas para que melhore, verdadeiramente, os índices que são precários em nosso estado (Prof. B).

[...] criar núcleos de pesquisa na secretaria. Se há, eu desconheço. Uma secretaria de educação que não tem um núcleo de pesquisa é inaceitável. Apresentar este trabalho de pesquisa para os gestores da SEDUC (Prof. O).

A primeira coisa diz respeito à gestão da escola. A gestão da escola tem que ser democrática, por eleição ou por concurso para ser diretor de escola. A segunda é sobre salário, o governo tem que soltar o dinheiro, tanto para o salário quanto para a infraestrutura das escolas [...]. Então, eu acho que a saída é essa: democracia nas escolas e um bom salário pra os professores e que o governo priorize a educação. (Prof. E).

Diante do que foi exposto, constatou-se que com a crise do capital e o seu processo de reestruturação produtiva, a educação assume um novo valor e uma necessidade de adaptar-se às condições do mercado por meios de estratégias que atendam os interesses de acumulação capitalista. Assim, os impactos da reestruturação produtiva atingem em cheio a educação brasileira e, conseqüentemente, o trabalho docente. O Estado se exime da função de provedor e executor da educação e assume o papel de avaliador e fiscalizador das políticas educacionais e do ensino. Faz-se necessário que o profissional da educação se organize e lute por melhores condições de trabalho e infraestrutura, melhores salários, jornadas de trabalho que possibilitem maior qualidade ao seu trabalho e melhor qualidade de vida e que possa de fato diminuir o processo de precarização do seu trabalho.

Outro aspecto analisado nos depoimentos dos professores participantes da pesquisa diz respeito à dificuldade de articulação entre o pensamento e a fala. Nota-se que há uma dificuldade dos professores em expressar o pensamento de forma organizada, lógica, como pode ser constatado em todo o texto. Suas posições não são claras, coerentes, portanto, não explicitam o seu sentimento em relação à situação vivida no trabalho como docente. Esta constatação indica a necessidade de uma formação continuada para os professores do ensino médio, além de formação política, as quais devem ser oferecidas pelo Estado e pelo sindicato, como forma de fortalecer e valorizar o profissional docente e melhorar a qualidade do ensino.

Ao analisar as concepções dos professores participantes da pesquisa acerca das concepções de precarização do trabalho, esta pesquisadora sentiu em certos momentos desconforto e indignação em relação aos depoimentos. Todavia, eles serviram também para que refletisse sobre a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem, isto é, cheio de contradições, mas possibilitaram fazer a leitura da realidade. Compreende-se que os professores devido à sua formação inicial ser fragmentada e ainda disporem de ínfimas oportunidades de formação continuada apresentem fragilidades teóricas e de articulação entre o pensar e o agir, pois as condições históricas de precarização do trabalho carecem de problematizações e reflexão permanentes. Desse modo, a promoção de seminários, palestra e debates realizados no local de trabalho que tenham alguma articulação com outras categorias é de suma importância, pois o

enfrentamento desses desafios é necessário para a superação das dificuldades prementes no processo de alienação do trabalho. Portanto, é importante destacar sempre a importância do entendimento do processo de precarização das condições objetivas e subjetivas do trabalho docente no Ensino Médio em contraposição aos ataques do produtivismo sofrido em todos os níveis de ensino. Esse processo, de certa forma, gera perda de autonomia intelectual, perda de controle sobre o processo de trabalho e desconforto ao trabalhador docente.

Apesar de os professores considerarem a precarização do trabalho docente ainda de forma isolada, combinada apenas à desqualificação e fragmentação do trabalho do professor, bem como a perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social e flexibilidade dos contratos de trabalho, percebeu-se que eles reconhecem que seu trabalho está precarizado, mas que existe a possibilidade de superação desse quadro desalentador da docência na educação básica, a partir do processo de organização da categoria e do fortalecimento das entidades sindicais que os representa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação pretendeu demonstrar os reflexos da precarização do trabalho docente no contexto educação pública maranhense, destacadamente no Ensino Médio, buscando desvendar, a partir da década de 1970, como se articula a relação entre a crise do capital e as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, situando no contexto dessa crise as reformas educacionais implementadas pelo estado brasileiro.

Como foi visto neste estudo, o homem é parte da natureza; um ser biológico. Entretanto, partindo do uso de sua energia natural e de seu potencial intelectual, intermediado pelos elementos da natureza transpõe a barreira de sua vida orgânica para o ser social, sem que se perca sua condição natural. Nesse contexto, o trabalho constitui este impulso que separa o ser social das outras esferas do ser; é um processo do qual participam o homem e a natureza, humanizando o homem e a natureza. Conforme destacado anteriormente, o trabalho essencialmente humano, síntese da relação homem e natureza, vai além dos instintos de sobrevivência, cria objetos; o homem pensa antes de agir, fato que o diferencia dos outros animais.

Inicialmente reafirma-se com este estudo a centralidade do trabalho e o reconhecimento de que no momento atual testemunha-se mais uma crise estrutural do capital. Dentro desse contexto, compreende-se que o sistema capitalista diante dessa crise sem precedentes busca formas de recomposição, visando à sua superação.

Em resposta à crise, o capital traz a proposta de um novo modelo de acumulação produtiva, embora sem o abandono definitivo do antigo, tendo como base as reformas econômicas e sociais, principalmente as reformas trabalhistas, traduzidas pela desregulamentação e flexibilização dos direitos trabalhistas. Nesse sentido, no atual estágio do capitalismo, o trabalho recebe nova roupagem, pois a classe trabalhadora, que foi numericamente reduzida e intimidada pelo desemprego estrutural, passa a lutar pela manutenção dos seus empregos, sendo compelida a aceitar as condições impostas pelo capital.

Ofertas atípicas de trabalho passam a fazer parte da realidade: trabalho por tempo determinado, parcial, precário, terceirização, subemprego, aumento da

informalidade, entre outros, com salários bem abaixo dos pagos aos efetivos, marcas da sociedade no capitalismo avançado, que neste estudo denominou-se de precarização do trabalho. Enfim, o trabalho sob a ótica do capital deixa de ser razão de viver do ser humano para tornar-se uma forma de sobreviver. E o trabalhador, que possui apenas sua força de trabalho para vender, submete-se a condições precárias de trabalho, o que reforça a necessidade do capital de criar mecanismos que cada vez mais favoreçam a exploração do homem pelo homem.

A flexibilização do trabalho, assim como das leis trabalhistas, em todo o mundo, contribuem para o aumento e a intensificação do trabalho da energia despreendida pelo trabalhador. O processo de terceirização das atividades de segurança, limpeza, serviços administrativos, ensino, entre outros, são mecanismos conhecidos na busca de salvar os lucros dos capitalistas e oprimir intensivamente a classe trabalhadora. Enfim, é a continuidade da materialização da contradição capital e trabalho.

Uma das formas de evitar que os trabalhadores percebam sua força e a condição de unir-se para lutar por condições dignas de trabalho, salários justos, adequados às suas funções, utilizadas pelo capital é o processo de precarização do trabalho. Por isso, alguns autores identificam-na como uma “ofensiva” aos trabalhadores. Para tanto, usam mecanismos variados: regime flexível com terceirização que separa os trabalhadores em efetivos e temporários, fato que fragiliza a organização da sua luta. No entanto, reconhece-se que a luta de classes é elemento central no processo histórico, desta forma, a conjuntura, por mais perversa e desfavorável que seja, não impede o despertar da consciência dos trabalhadores, tecendo teias de resistência ao domínio do capital³⁴.

As mudanças ocorridas no interior do mundo do trabalho são visíveis e geralmente ampliadas com lentes de aumento para atender à lógica do capital na produção de mercadorias, pois esta lógica vem convertendo a concorrência e a busca por produtividade num processo destrutivo. O efeito desse paradigma na vida do trabalhador é a luta para manter-se empregado, sendo que para isso precisa

³⁴ A greve, instrumento de luta legítima da classe trabalhadora, que nesse momento, apesar das relações contraditórias dos sindicatos que assumem seu caráter combativo e, em outros momentos buscam soluções em mesas de negociação com o opressor (sindicato colaboracionista), foi assumida pelos trabalhadores da educação do Estado do Maranhão (de maio a agosto de 2007). A propósito, esta foi uma das maiores greves do Estado, em que os professores mostraram toda a sua força enquanto categoria e não se intimidaram diante das ameaças e dos desmandos do governo do estado.

obter conhecimento, uma vez que este está vinculado à constante desvalorização do uso das coisas, no contexto onde tudo é descartável. Cursos de profissionalização em nível técnico, especializações *latu sensu*, rapidamente se tornam obsoletos, pois os modismos passam a exigir novas roupagens. Na educação não poderia ser diferente. As reformulações são constantes, contemplando diversas medidas: leis, diretrizes e parâmetros curriculares, programas, etc., tudo planejado com o intuito de se ajustar ao mercado e ao novo modelo de acumulação produtiva.

As reformas educacionais implantadas nos países da América Latina e no Caribe, a partir da década de 1990, estão vinculadas ao contexto das reformas do Estado no sentido de ajustar os países ao novo modelo econômico. Essas Alterações repercutem e causam profundas mudanças no trabalho docente. Portanto, vêm reforçar esse processo de precarização do trabalhador e atingem em cheio o docente, visto ser este chamado a desempenhar as mais variadas funções que a escola teve que assumir como formadora de indivíduos para a empregabilidade, inclusive é a ela atribuído o papel preponderante nas políticas sociais de cunho compensatório, com o objetivo de conter a pobreza. Por isso, o trabalho docente extrapola a sala de aula; agora engloba também a gestão da escola, no que diz respeito ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva de currículos e à avaliação. Desse modo, muda-se também o enfoque teórico-metodológico.

Com todas as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e no trabalho docente, o que se percebe na área da educação é o emprobecimento da categoria nos mais diversos níveis de ensino, a qual, para ter uma vida com o mínimo de dignidade, precisa trabalhar em jornadas duplas e até triplas. No caso deste estudo – investigou-se como tal processo acontece no Ensino Médio, pode-se afirmar que, apesar da ampliação do número de vagas para a educação básica, decorrente de acordos internacionais, como o assinado em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que firmou o pacto de dez anos para que todos tivessem acesso à educação básica, com o apoio dos organismos internacionais de financiamento para a implantação pelos estados dessa política, não houve aumento de investimentos na área educacional.

Além disso, constata-se que junto com a ampliação do número de vagas para a educação básica, ocorreu o sucateamento das escolas, o aumento do número de alunos por professor, a intensificação do trabalho docente e a

contratação precária de profissionais com salários muito abaixo daqueles pagos aos professores efetivos.

Diante do que foi pesquisado, pode-se afirmar que através da contratação de professores com contrato de trabalho temporário na Rede Pública Estadual de Ensino, o Maranhão reduz os gastos com a educação, diminui seus encargos trabalhistas uma vez que não precisa pagar férias nem décimo terceiro salário. Além do que esses trabalhadores não têm estabilidade no emprego, direito à progressão e titulação, pois o contrato já determina o fim do trabalho e não leva em conta a titulação acadêmica dos professores. Todos recebem o mesmo salário. No caso do Maranhão, recebem apenas o vencimento base da primeira referência da Classe IV, enquanto os efetivos recebem no início de carreira R\$ 1.631,62 isto é, o vencimento base mais 130% (cento e trinta por cento) de Gratificação por Atividades no Magistério (GAM), que corresponde a R\$ 734,00 (setecentos e trinta e quatro reais).

Ao postular, identificar, descrever e analisar as concepções de precarização verbalizadas pelos professores da Rede Pública Estadual de Ensino em São Luís, discutiram-se os significados que emergiram e, principalmente, a maneira como tais concepções se fazem presentes no pensar desses professores. Na parte quatro, essas concepções foram identificadas, descritas e analisadas. Porém, considerou-se importante destacar alguns aspectos.

Visando retomar a elucidação dos principais aspectos das concepções apresentadas pelos professores do ensino médio, descritas na parte anterior deste estudo, apresenta-se o quadro síntese abaixo como forma de melhor visualizá-las e assim possibilitar ao leitor uma maior compreensão dos aspectos levantados e favorecer-lhe a compreensão das análises realizadas.

Categorias de Análises	
Infraestrutura	Os professores, em geral, disseram que as condições de trabalho variam de escola para escola, dependendo do porte da escola e da sua localização. Afirmaram que há necessidade de melhorar as condições de trabalho e infraestrutura das escolas; que até existem equipamentos didáticos e tecnológicos em algumas escolas, mas não são em quantidade suficiente e pouco contribuem para o trabalho pedagógico. Quanto ao acesso aos equipamentos existentes na escola, informaram que é livre, porém deve ser feito um agendamento devido à pequena quantidade existente. Afirmaram não haver um programa de formação continuada, mas que é a formação

	continuada uma necessidade para melhorar o trabalho docente, pois consideram essa formação importante para o desenvolvimento da atividade docente, no sentido de dar segurança e clareza do ato de ensinar e de aprender.
Condição Salarial	Os professores foram unânimes em dizer que o salário que o professor recebem atualmente não é suficiente para sustentar sua família e nem possibilita investimentos em lazer, cultura e muito menos formação, sendo necessário ampliar e muito sua jornada de trabalho, para obter o básico para sobreviver.
Jornada de Trabalho	A maioria dos professores pesquisados afirmou ter uma jornada entre 40 e 60 horas semanais, portanto consideram-na desumana, e que esta não lhes possibilita momentos de descanso, pois suas atividades extrapolam a jornada semanal de trabalho. Sentem-se vilipendiados ao ter que usar o tempo de descanso e lazer para correção e elaboração de provas e atividades, planejamento e registro nos diários. Afirmam também que essa jornada de trabalho enorme prejudica a qualidade do trabalho, pois geralmente trabalham em escolas diferentes, distante uma da outra e da residência, o que dificulta ainda mais o bom andamento do trabalho.
Concepção de Precarização do trabalho	Neste aspecto, os professores, em sua maioria, demonstraram certa fragilidade na compreensão acerca da relação entre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas implicações sobre a escola e seu trabalho, bem como na relação direta entre as reformas do Estado e as reformas educacionais. No que diz respeito à concepção de precarização do trabalho, demonstraram compreender o processo e afirmaram que o docente maranhense tem seu trabalho precarizado através dos contratos temporários de trabalho, do arrocho salarial, das condições precárias de trabalho e principalmente pela falta de estruturação da carreira. Outro aspecto destacado por eles diz respeito à necessidade de se organizar para lutar pela valorização da profissão e do profissional da educação.

Síntese das concepções apresentadas pelos professores do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Ensino em São Luís.

As concepções identificadas acerca de cada categoria de análise evidenciaram que os professores da Rede Pública Estadual de Ensino estão teoricamente confusos no entendimento acerca dessa questão, necessitando construir conhecimentos sobre o conceito de precarização na perspectiva de ampliá-lo. Porém, mesmo com lacunas, pode-se afirmar a existência de sérios indícios desse processo no contexto onde exercem suas funções como docentes, ou seja, em escolas públicas de Ensino Médio.

O professor, apesar de não apresentar muito discernimento quanto às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, e de seus impactos na escola, sente nas diversas situações do cotidiano esse processo de mudança e percebe o quanto seu

trabalho vem sendo atingido, seja pelas condições de trabalho e infraestrutura, seja pela jornada excessiva. Percebe que a qualidade do seu trabalho, assim como sua qualidade de vida vem diminuindo e que há uma intensificação das atividades, pois além daquelas inerentes ao trabalho docente, ou seja, aulas, planejamento, correção de atividades e provas, registro das atividades nos diários, ele é chamado a responder a outras exigências, tais como: pedagogia de projetos, transversalidade de currículos, avaliações formativas, além de conhecimentos tecnológicos, sem que haja uma formação adequada. Essas exigências são apresentadas como novidades ou inovação e muitas vezes vistas como algo natural pelos trabalhadores.

Os professores afirmam em seus depoimentos que é necessária uma maior organização da categoria para lutar pela valorização dos profissionais do magistério, uma vez que as reformas educacionais implantadas pelo Estado brasileiro têm trazido mudanças significativas para o trabalhador docente, gerando desvalorização e desqualificação desse trabalhador, bem como a desprofissionalização e proletarização do magistério (OLIVEIRA, 2004).

Essa investigação possibilitou reiterar a crença na organização e na luta do trabalhador docente por melhores condições de trabalho e infraestrutura, melhores salários, e menor jornada, vislumbrando uma educação que ofereça aos filhos da classe trabalhadora maior e melhor qualidade no processo ensino-aprendizagem, escola em boas condições físicas e materiais e que realmente possibilite a transformação da vida desse aluno.

Os dados obtidos nesta pesquisa mostraram ainda que a educação no Maranhão, apesar das parcerias do Estado com a Universidade Estadual do Maranhão (PROCAD, hoje Projeto Darci Ribeiro) e com a Universidade Federal do Maranhão (PROEB) para oferecimento da formação de professores em nível superior, ainda há necessidade de ampliação de um programa de formação continuada, com o objetivo de qualificar os professores através de cursos de especialização, mestrado, doutorado, embora, não apenas qualificar. É preciso valorizar esses profissionais para poder mantê-los na rede, pois o que se observa hoje é a sua não valorização, que incide na sua saída para outras esferas.

Os dados obtidos por meio das entrevistas possibilitaram perceber as necessidades básicas da educação no Estado do Maranhão, dentre elas destacam-se:

- A necessidade de melhorar as condições de trabalho e infraestrutura das escolas com aquisição de equipamentos em quantidades suficientes para apoiar o desenvolvimento do ensino.
- Diminuição da carga horária em sala de aula e aumento da carga horária de planejamento e atividades. Ou seja, que a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional seja cumprida.
- Valorização salarial do profissional da educação, isto é, que o salário do professor possibilite o sustento da família e o investimento em lazer, cultura e formação, sem que o professor tenha que trabalhar 60 horas semanais.
- Concursos públicos para o acesso à carreira do magistério público e fim dos contratos temporários de trabalho com salários aviltantes para o trabalhador.
- A necessidade de um sindicato que respeite a categoria e lute pela valorização da carreira.
- Elaboração do Plano de Cargos Carreira e Remuneração dos trabalhadores da educação com a participação do coletivo de professores.

Diante dessa realidade, pode-se inferir que há uma necessidade urgente de os professores da rede estadual se organizarem coletivamente, estudarem, informarem-se sobre seus direitos e também sobre seus deveres para, juntos, buscarem uma saída para o processo de precarização que se desenvolve na educação do Maranhão. *É preciso ter garra, é preciso ter força* e não perder a capacidade de sonhar e lutar pelo que se acredita.

Em relação ao objetivo geral deste estudo: analisar os impactos da crise do capital na precarização do trabalho docente a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e seus reflexos no trabalho dos professores de ensino médio do Estado do Maranhão na capital São Luís, constatou-se que a referida precarização desses profissionais está em pleno desenvolvimento, pois têm enfrentado situações de descaso constante por parte do poder público estadual, que não respeita seus direitos, promove arrocho salarial e sucateia as escolas.

Ante ao exposto, vale salientar que o desenvolvimento dessa pesquisa proporcionou a confirmação de que a educação no Brasil continua a ser vitrine de

palanque eleitoral; não é prioridade. E os professores apresentam fragilidades teóricas e de organização coletiva, necessitando urgentemente de qualificação nas mais diversas áreas do conhecimento, principalmente de formação política.

Ao finalizá-la, sinto-me realizada. E, apesar dos momentos de angústia por que passei, foi uma boa caminhada, foi um bom aprendizado. No entanto, tenho consciência de que esta caminhada não termina aqui; outros caminhos virão e, com certeza, buscarei trilhá-los.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus trabalho: ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2002.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. **As mudanças no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Educação e Sociedade, v. 87, p.335-351, mai/ago, 2004.

BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. Cadernos CEDSE. Vol. 19, n. 44. Campinas, 1998

BOCCHI, João Ildebrando. **As crises econômicas no Brasil: anos 60 e 70**. Cadernos PUC (São Paulo), São Paulo, v. 8, p.125-141, 1999.

BOSI, A. P. **Precarização do trabalho docente no Brasil: novas e velhas formas de dominação capitalista (1980-2005)**. Universidade e Sociedade, Brasília-DF, ano XVI, n. 38, p. 43-59, jun. 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[HTTP://www.planalto.gov.br/civil/03/Constituição](http://www.planalto.gov.br/civil/03/Constituição)>. Acesso em 23/02/2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96** de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996b. Disponível em: <[HTTP://www.planalto.gov.br/civil/03/Constituição](http://www.planalto.gov.br/civil/03/Constituição)>. Acesso em 23/02/2010.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Cadastro Nacional de docentes da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2006. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15/03/2010.

_____. Ministério da Educação. **Portaria interministerial nº 211, de 10 de março de 2009**. Dispõe sobre o valor anual por aluno, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e estimativa de receita do FUNDEB, 2000. Diário Oficial da União, 2009a.

_____. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2009**. 2009b. Disponível em: <[HTTP://www.mec.gov.br/censo2009](http://www.mec.gov.br/censo2009)>. Acesso em 23/02/2010.

BRUNO, L. **Poder e administração no capitalismo contemporâneo**. In: OLIVEIRA, D.A. *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Scrita, 1996.

CORRAGIO, J. L. **Desenvolvimento humano e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo avesso: o método japonês de trabalho e organização**. Rio de Janeiro: Revan: UFRJ, 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). Disponível em <[HTTP://www.dieese.org.br/rel/rac/salmin.menu09-05.xml](http://www.dieese.org.br/rel/rac/salmin.menu09-05.xml)>. Acesso em, 08/10/2010.

FREITAS, Helena C. L. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.203-1230. Especial- out. 2007.

FRIGOTTO, G. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal**. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO (org.). *A cidadania negada: políticas de inclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortes, 2002.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

GALEAZZI, Irene. **Precarização do trabalho**. In: CATTANI, Antonio David. **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. de S. (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e perspectivas**. Brasília-DF: UNESCO, 2009.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do liberalismo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

_____. **Educação (Verbetes)**. In: SADER, E.; JINKINGS, I. (Orgs.). *Latinoamericana: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe*. LPP/Boitempo, 2006. (p.440 – 449).

GUERRA, Elaine L. de Assis. **Do fordismo à acumulação flexível: uma análise sobre as mudanças nos papéis dos atores sociais relevantes**. In: **Educação e tecnologia**. Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 71-75, jul/dez, 2000.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2009.

HOBBSAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve século vinte 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar**. Rio de Janeiro, IBGE, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KURZ, R. **O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

LIANG, Xiaoyan. **Remuneracion de los docentes em 12 países latinoamericanos: quiénes son los docentes, factores que demonstram su remuneracion e comparación com otras profisiones**. Santiago do Chile: Preal, 2003.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional** (Dissertação de Mestrado – UNICAMP). Campinas, 2001.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARANHÃO. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): resultados do Estado do Maranhão 2005 – 2008**. Maranhão, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação - SEDUC / SUNO. Unidade Regional de Educação de São Luís, 2009. Trabalho impresso.

MARIN, Alda Junqueira. **Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade**. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes, CHAVES, Sandramara Maia (Orgs.). **Concepções e práticas de formação de professores – diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (trabalho apresentado no XI ENDIPE, Goiânia- Goiás, 2002).

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MELO, Adriana Almeida S. de. **A mundialização da educação: consideração do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MENEZES, Ana Maria Dorta de. **A Pseudo identidade entre capital e trabalho no campo Sócio-educacional: A relação Estado-escola-empresa no Ceará**. Tese de Doutorado. FAGED/UFC, Fortaleza, 2007.

MÉZÁROS, István. **Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda**. In: ANTUNES, Ricardo. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009a.

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

_____. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2007.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). 2007. Disponível em <[HTTP://www.oitbrasil.org.br/emprego.php](http://www.oitbrasil.org.br/emprego.php)>. Acesso em 5/02/2010.

OHNO, Taiichi. **O sistema Toyota de produção**: além da produção em larga escala. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OLIVEIRA, Dalila A. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, p 1127-1144, set/dez. 2004.

PAIVA, Vanilda L. (Org.). **Transformação produtiva e equidade**: a questão do ensino básico. Campinas: Papirus, 1994.

_____ et. al. **Revolução educacional e contradições da massificação do ensino**. Contemporaneidade e educação, nº 3, 1998. P. 44-99.

PARO, Vitor Henrique. **Situação e perspectivas da administração da educação brasileira: uma contribuição**. In: Revista brasileira de administração da educação. Brasília, v. 12. n. 2, 2ª parte, p. 207 – 224, jul./dez., 1996.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

POCHMANN, Marcio. **Impactos das experiências internacionais de reforma trabalhista e os riscos da flexibilização da CLT no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2003.

RAPOSO, M da C B. **O método dialético**: subsídios para sua compreensão. **Educação e Emancipação**: revista do Mestrado em Educação v. 1 nº 2 (jul/dez. 2002) São Luís: UFMA, 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **A formação política do professor de 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1987.

SANTOS, O. J. dos. **Fundamentos da relação trabalho e educação**. Trabalho & Educação NETE/FAE/UFMG, nº 09, jul/dez, 2001.

SERRA, J. **Ciclos e mudanças estruturais na economia brasileira do pós-guerra**. In: BELLUZZO, L. G. de M.; COUTINHO, R. (Orgs.). **Desenvolvimento capitalista no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVER, Bervely J. **Forças do trabalho: movimento dos trabalhadores e globalização desde 1870.** São Paulo: Boitempo, 2005.

SOSA, Rosa. **A crise do fordismo ou a crise do capital?** Para uma análise gramsciana dos aparelhos ideológicos no capitalismo contemporâneo. Campinas, SP:[s.n.], 1998. Dissertação de mestrado.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Francisco J. S.; OLIVEIRA, Manfredo de Araújo (Orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do trabalho.** São Paulo: Cortez, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1998.

TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira.** São Paulo: IBRASA, 1986.

TUMOLO, Paulo Sergio. **Reestruturação produtiva no Brasil: um balanço crítico introdutório da produção bibliográfica.** Educação e Sociedade, ano XXII, nº. 77. P.71-99, dez, 2001.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação? as estratégias do Banco Mundial.** In: TOMMASI, Livia de; Warde, Miriam Jorge; HADDAD, Sergio (org.). Banco mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. **Tendências da educação superior para o século XXI: anais da Conferencia Mundial sobre ensino superior, Paris, 1998.** Brasília: UNESCO/ Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1999. P. 665-669.

VASAPOLLO, Luciano. **Por uma política de classe: uma interpretação marxista do mundo globalizado.** São Paulo: Expressão Popular, 2005.

VEIGA, I. P. **Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?** In: VEIGA, I. P. A; AMARAL, A. L. (Orgs). **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas: Papirus, 2002.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência: por uma nova lógica.** São Paulo: Atlas, 2008.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezado Professor,

Atualmente encontro-me desenvolvendo um projeto de pesquisa no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão, que tem como objetivo analisar os impactos da crise do capital na precarização do trabalho docente, a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e seus reflexos no trabalho dos professores do ensino médio do Estado do Maranhão na capital São Luís.

É um convite à reflexão acerca da concepção dos professores do ensino médio regular da rede estadual de ensino em São Luís sobre os impactos provocados pela política neoliberal no processo de precarização do trabalho docente. Entende-se que tais discussões devem ser embasadas na compreensão de aspectos primordiais das condições de trabalho dos professores, condições materiais e salariais e organização desse professor frente a essa problemática.

Nesse sentido, gostaria de poder contar com sua colaboração para participar de entrevista em data, hora e local previamente acordado. Informo que sua identidade será preservada e sua identificação omitida, uma vez que suas respostas permanecerão anônimas; elas servirão somente de referência para as análises posteriores.

Objetivo: Analisar os impactos da crise do capital na precarização do trabalho docente, a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e de seus reflexos no trabalho dos professores do ensino médio do Estado do Maranhão na capital São Luís.

Sujeitos: Professores do ensino médio regular da Rede Pública Estadual de Ensino de três escolas em São Luís (Liceu Maranhense – grande porte, Mário Meireles – médio porte e Paulo Freire (sede) pequeno porte).

O que se pretende extrair/captar/apreender: as concepções dos professores do ensino médio da rede estadual acerca do processo de precarização provocados pelos impactos da política neoliberal.

1 Dados de identificação:

Nome: _____

Faixa etária: _____

Estado civil: _____

Escolaridade: Superior Completo () Incompleto ()

Licenciatura () Qual: _____

Bacharelado () Qual: _____

Esquema I e II ()

Pós-Graduação: SIM () NÃO () Qual: _____

2 Vínculo Empregatício:

Efetivo: ()

Contratado Temporário: () Sob qual forma: dobra de carga horária () Seletivado ()

Faixa Salarial:

Efetivos: Referência 19 – R\$ 1.631,62 () Referência 20- R\$ 1.713,29 ()

Referência 21- R\$ 1.798,96 () Referência 22- R\$ 1.888,85 ()

Referência 23- R\$ 1.983,31 () Referência 24- R\$ 2.082,48 ()

Referência 25- R\$ 2.186,61 ().

Contratados: Curso superior completo – R\$ 734,00 () Curso superior incompleto – R\$ 547,73 ()

Tempo de atuação no magistério: _____

Jornada de Trabalho: _____

Número de alunos por turma: _____

Disciplina que leciona: _____

Séries em que atua: _____

O magistério foi sua primeira opção de trabalho? Sim () Não ()

Justifique: _____

Qual a classificação de sua escola?

Pequeno Porte () Médio Porte () Grande Porte ()

ENTREVISTA:**1 Infraestrutura:**

- 1- Como você avalia as condições do trabalho docente na(s) escola(s) onde você trabalha? E de infraestrutura?
- 2- A escola dispõe de recursos didáticos (data show, computadores, laboratórios de informática, química, física e matemática, retroprojetores, aparelhos de som, TV, aparelhos de DVD, entre outros) em quantidade suficiente para apoiar o desenvolvimento do ensino?
- 3- O professor tem acesso a esses equipamentos? Se sim, como? Se não, justifique.
- 4- Existe um programa de formação continuada para professores? Atende suas expectativas? Sim () Não () Justifique:

2 Condição Salarial:

- 1- Em sua opinião o salário que você recebe como professor dá para suprir suas necessidades básicas e as de seus dependentes?
- 2- Possibilita investimentos em lazer, cultura e formação?

3 Jornada de trabalho:

- 1- Como você avalia sua jornada de trabalho atual? Possibilita momentos de descanso?
- 2- Como você avalia a distribuição de sua carga horária de trabalho entre horas-aula, atividades de planejamento e correção das atividades dos alunos?
- 3- Caso você tenha duas matrículas em escolas diferentes, como você avalia os efeitos dessa divisão na qualidade do seu trabalho?

4 Concepção de precarização do trabalho?

- 1- Como você avalia os impactos das mudanças ocorridas no mundo do trabalho sobre a escola e o trabalho do professor?
- 2- O que você entende por precarização do trabalho docente? Na sua concepção está ocorrendo a precarização do trabalho docente nas escolas públicas maranhenses?
- 3- Quais os efeitos do processo de precarização sobre a qualidade do trabalho docente do professor?

- 4- Na sua concepção quais as estratégias a serem adotadas pela SEDUC (Estado), Sindicato (SINPROESEMMA) e pelos docentes para minimizar os efeitos desse processo nas atividades docentes?
- 5- Apresente as sugestões se julgar necessário.