MARIANA ESTEVES DE OLIVEIRA

"Professor, você trabalha ou só dá aula?":

O *fazer-se* docente entre História, Trabalho e Precarização na SEE-SP

Dourados – 2016

MARIANA ESTEVES DE OLIVEIRA

"Professor, você trabalha ou só dá aula?":

O *fazer-se* docente entre História, Trabalho e Precarização na SEE-SP

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados (PPGH/FCH/UFGD).
Orientadora: Profª Dr.ª Maria Celma Borges
Coorientador: Prof. Dr. Vitor Wagner Neto de Oliveira.
Área de Concentração: Instituições e Movimentos Sociais.

Dourados – 2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

O48p Oliveira, Mariana Esteves.

"Professor, você trabalha ou só dá aula?" : o fazer-se docente entre história, trabalho e precarização na SEE-SP. / Mariana Esteves Oliveira. – Dourados, MS: UFGD, 2016.

266f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Celma Borges

Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Trabalho docente. 2. Precarização. 3. Cenário material. 4. Subjetividade. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

MARIANA ESTEVES DE OLIVEIRA

"*Professor, você trabalha ou só dá aula*?"

O *fazer-se* docente entre História, Trabalho e Precarização na SEE-SP.

Tese apresentada para obtenção do título de doutora em história

Programa de Pós-Graduação em História – PPGH/FCH/UFGD

Dourados, MS., em 20 de Abril de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e orientadora:

Maria Celma Borges (Dr.ª História UFGD/UFMS) _____

Coorientador:

Vitor Wagner Neto de Oliveira (Dr. História/UFGD/UFMS) _____

1º Examinador

Jiani Fernando Langaro (Dr. História/UFGD) _____

2ª Examinador

Fernando Perli (Dr. História /UFGD) _____

3ª Examinadora

Marisa Bittar (Dr.ª História/UFSCar) _____

4º Examinador

Hajime Takeushi Nozaki (Dr. Educação/UFJF) _____

Esta tese é dedicada a todos os professores, especialmente aos da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e, dentre eles, às professoras da minha família, mulheres de coragem: minha mãe, Célia, minha tia Ana Maria e minha sogra Estela, por me mostrarem que docência é trabalho e luta.

Agradecimentos

Agradeço imensamente à minha mãe, Célia, em quem sempre me inspirei e de quem ganhei as condições concretas para realizar este estudo. A partir dela, estendo meus agradecimentos à minha família, vovó, tios e tias, minha irmã amada, meus sobrinhos queridos, primos companheiros, por tanta motivação e pela compreensão.

Agradeço especialmente ao meu esposo, companheiro de vida e de luta, Eduardo, com quem contei desde o início, quando esta tese era apenas um sonho. Seu amor e seu apoio foram infalíveis e imprescindíveis para me manter na busca, na pesquisa, na luta. A partir dele, estendo gratidão à minha nova família, presente de casamento, seus pais, irmãos, cunhados e sobrinha, tão irmanados nos caminhos que optamos por trilhar.

Agradeço ao meu querido orientador, professor Vitor Wagner Neto de Oliveira. Tão amigo, tão presente, tão generoso! Nenhum agradecimento será suficiente para demonstrar minha admiração e meu respeito por sua disposição, sua coerência e sua luta. Nisto, estendo novamente meus agradecimentos, desta vez à sua esposa, minha querida e eterna professora, Maria Celma Borges, e sua filha, Anita, minha menina prodígio. Vocês são, ao mesmo tempo, cúmplices e responsáveis pelas minhas conquistas. Destaco aqui que, ao final da pesquisa, por questões burocráticas, Maria Celma assumiu sua orientação, em mais um episódio onde mostraram altruísmo e generosidade comigo.

Agradeço aos professores Fernando Perli, Jiani Langaro, Marisa Bittar e Hajime Nozaki, pelas sugestões e contribuições no exame de qualificação. Pela leitura atenta e franca, por me apontarem limites e caminhos possíveis. Estendo meus agradecimentos ao PPGH da UFGD, professores e técnicos e, em particular, à turma de 2013, mestrandos e doutorandos, amigos queridos que comungam expectativas, sonhos e lutas, e que estarão sempre presentes em minha vida.

Agradeço aos eternos amigos da Etec Sebastiana Augusta de Moraes, do CEETEPS, Andradina, onde trabalhei nos primeiros tempos do doutorado. Pela compreensão, pelo incentivo e por guardarem tão bem um pedaço de minha alma nessa escola linda.

Agradeço aos queridos amigos da Licenciatura em Educação do Campo da UFMS, curso que me acolheu como docente na universidade pública e me proporcionou amigos como verdadeiros presentes do universo, irmanados na luta, que além de me ensinarem muito, foram sempre compreensivos e fraternos com minha trajetória.

Às minhas companheiras feministas do *Grupo Pervertidas*, por me emprestarem sanidade, solidariedade e amor. Uma relação de amizade sem julgamentos é algo quase revolucionário.

Agradeço aos professores participantes da pesquisa, seja por meio dos questionários, seja pelas entrevistas orais. Em todos eu pude me emocionar e aprender. Minha gratidão é por terem revelado suas histórias e sentimentos, suas angústias e seus desabafos, por terem despido um cenário do qual não devemos nos orgulhar, mas, ao contrário, devemos nos comprometer com sua denúncia e sua superação. Nesse sentido, estendo meus agradecimentos aos coordenadores e diretores das escolas visitadas, bem como à Diretoria Regional de Ensino de Andradina, pela anuência e apoio.

"É preciso sonhar, mas com a condição de crer em nosso sonho, de observar com atenção a vida real, de confrontar a observação com nosso sonho, de realizar escrupulosamente nossas fantasias. Sonhos, acredite neles."

V. I. Lenin

Resumo

O objeto desta tese é o processo de precarização do trabalho docente na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo nos últimos sessenta anos, com ênfase nas duas últimas décadas. Para compreendê-lo, além da pesquisa teórico bibliográfica, entrevistamos 128 professores vinculados à SEE-SP, na cidade de Andradina, por meio de questionários estruturados que possibilitaram descortinar o cenário precarizado do trabalho docente. Ainda, entrevistamos três professores aposentados que revelaram, oralmente, suas experiências face às categorias utilizadas, dando à pesquisa maior profundidade temporal e subjetiva. No plano teórico, fomos motivados pela hipótese de que a ausência do professor como sujeito na historiografia do trabalho, perpetuada pelo distanciamento da prática docente à própria ideia de trabalho, constitui um problema que dificulta uma percepção identitária crítica, bem como sua organização docente no bojo da luta trabalhista, isto é, na luta de classes. Do ponto de vista empírico, a princípio, observamos a desvalorização salarial, a ampliação das jornadas e a recorrência dos contratos temporários na Secretaria, vislumbrando um cenário material marcado pelo empobrecimento, pela intensificação do trabalho e pela instabilidade. Na sequência, somamos a estes elementos históricos, os recursos mais recentes da SEE-SP que têm agravado o processo de precarização, como o avaliacionismo e a política de bonificação por resultados, observando que muitas vezes a fragmentação intencional operada pelo sistema não encontra ampla ressonância entre a categoria, já que a mesma demonstrou ter consciência dos objetivos da Secretaria nesta seara. Após observarmos os elementos que concorrem para a precarização do trabalho docente, analisamos três das suas consequências. Primeiro, o adoecimento docente, observado por meio das recorrentes licenças-saúde e pelos inúmeros relatos que expressam a estafa e o esgotamento físico e emocional dos professores. Segundo, a violência que permeia o ambiente escolar, fazendo a categoria como refém de situações que estão para além de uma universalização da violência ordinária, porque também se manifesta na indisciplina e no descontrole social dentro de escolas que, por sua vez, tem visto a substituição dos agentes escolares por seguranças patrimoniais terceirizados. Em terceiro lugar, observamos a crise da mobilização e resistência docente, causada pela reiterada perspectiva individualista que a política neoliberal espirra a conta-gotas, diariamente, na sociedade, além das formas de repressão com que tratam os professores em situações de luta coletiva, ora com violência física e humilhações de toda sorte, ora com a asfixia material dos cortes salariais em greves docentes. Finalmente, por compreendermos que o *fazer-se* dos sujeitos não se limita às condições materiais objetivas, mas também ao protagonismo e à subjetividade, abrimos a pesquisa para a escuta docente em suas dimensões de aporte cultural, moral, dos valores, sentidos e significados acerca da docência e da escola, perquirindo os sentimentos docentes face à precarização. Com isso, ainda observamos que o trabalho docente está prenhe de idealizações de cunho missionário, vocacional e romântico, o que concorre tanto para manter o distanciamento da docência com o trabalho, quanto para agravar a precarização experimentada pelos sujeitos, uma vez que aumenta a distância entre consciência e realidade, gerando mais frustração e sofrimento docente.

Palavras-Chaves: Trabalho docente; Precarização; Cenário material e subjetividade.

Abstract

The objective of this thesis is the deterioration of the teaching labor at 'Secretaria de Educação do Estado de São Paulo' in the last sixty years, with emphasis on the last two decades. In order to understand it, in addition to literature review, 128 teachers linked to SEE-SP were interviewed in the city of Andradina, through structured survey which made it possible to uncover the deteriorating scenario of teaching labor. Furthermore, three retired teachers were interviewed and disclosed, orally, their experiences related to the categories used, providing further time and subjective depth. On the theoretical basis, we were driven by the hypothesis that teacher absence as a subject in the labor history - perpetuated by the increasing distance from the teaching practice to the idea of work itself - poses an issue, which makes it difficult to critically perceive identity, as well as to perceive its teaching organization in the scope of labor struggle, which means, in the fight of classes. From the empirical point of view, salary depreciation, increased working hours and recurrence of temporary contracts were observed at the Secretary Office, creating a material scenario which is composed by impoverishment, work intensification and instability. Following, historical elements were added, the most recent SEE-SP resources which have worsened the deterioration process, such as assessment and performance based policy. To add to the fact that, more often than not, the deliberate fragmentation by the system will not find resonance among the category/group, once they have shown consistency with regards to the objective of the Secretary Office in this area. After we pinpointed the elements which contribute to teaching labor deterioration, we analyzed three of its consequences. Firstly, the staff's health decline, observed through incident sick leaves and innumerous reports which express fatigue, physical and emotional exhaustion. Secondly, the violence which permeates the school environment, turning the teachers into hostages in such events which are beyond universalization of ordinary violence, also because it is present in indiscipline and lack of social control inside the schools which have been seen their school agents being replaced by outsourced guards. Thirdly, we observed the crisis in teachers' mobilization and resistance caused by recurrent individualist perspective the neo-liberal politics constantly throw at the society, besides the repressive way in which the teachers are treated in collective conflicts at times with physical violence and humiliation from all parts or at times with material deprivation through salary cuts during teachers' strikes. Finally, by understanding that not only does the 'do' from the subjects is not limited to objective material conditions but also to the leading role and subjectivity, we open the research to listen to the teaching staff in their cultural and moral values, meanings and feelings concerning the teachers and school, inquiring about their feelings when faced with deterioration. With that, it was still observed that the teaching labor is filled with missionary, vocational and romantic idealizations which happen not only to keep the distance from teaching to work but also to increase the deterioration experienced by the subjects, once it increases the gap between conscientiousness and reality, leading to further frustration and suffering.

Key words: Teaching larbor, Deterioration, Material scenario, subjectivity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cidades de residência dos professores estaduais de Andradina 75

Quadro 2 – Idade dos professores estaduais de Andradina 76

Quadro 3 – Formação dos professores estaduais de Andradina, em quatro itens 78

Quadro 4 – Sentimentos Docentes face à Precarização 239

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sobre Salários – Professores Estaduais de Andradina..... 100

Gráfico 2 – Sobre Jornadas – Professores Estaduais de Andradina..... 119

Gráfico 3 – Sobre Contratos – Professores Estaduais de Andradina..... 141

Gráfico 4 – Sobre Bônus e Avaliações – Professores Estaduais de Andradina 152

Gráfico 5 –Violência na Escola – Professores Estaduais de Andradina 162

Gráfico 6 – Sobre Saúde – Professores Estaduais de Andradina 172

Gráfico 7 – Sobre Representação e Resistência– Professores Estaduais de Andradina 187

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT - Admitido em Caráter Temporário

AL - Adicional por Local de Exercício

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

APEOESP- Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

ATPC - Aula de trabalho pedagógico coletivo

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento Econômico

BM - Banco Mundial

CEETEPS - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CID - Classificação Internacional de Doenças

CIMA - Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional

CLE - Contrato em Regime de Trabalho Estatutário

CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas

CNC - Confederação Nacional do Comércio

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

CPP - Centro do Professorado Paulista

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio Econômicos

DO -Diário Oficial

DRE - Diretoria Regional de Ensino

DRHU - Departamento de Recursos Humanos

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EE - Escola Estadual

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ETEC -Escola Técnica Estadual

ETI - Escola em Tempo Integral

FGTS - Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

FMI - Fundo Monetário Internacional

GAM - Gratificação por Atividade no Magistério

GTE - Gratificação por Trabalho Educacional

HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (atual ATPC)

IAMSPE - Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

JTD - Jornada de Trabalho Docente

LC - Lei Complementar

MEC -Ministério da Educação e da Cultura

NOB - Estrada de Ferro Noroeste do Brasil

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA - Organização dos Estados Americanos

OEI - Organização dos Estados Iberoamericanos para Educação, Ciência e Cultura

OFA - Ocupante de função-atividade

PCS - Plano de Cargos e Salários

PEB - Professor de Ensino Básico

PEIC - Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios

PQE - Programa Qualidade na Escola

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional

PT - Partido do Trabalhadores

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RPPM - Regime Próprio de Previdência dos Servidores Militares

RPPS - Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos

SARESP - Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE-SP - Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

SESI - Serviço Social da Indústria

SPPREV - São Paulo Previdência

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

Lista de Quadros 10
Lista de Gráficos 10
Lista de Abreviaturas e Siglas 11

Introdução 15

Capítulo I
História, trabalho e precarização docente: dos conceitos aos sujeitos 32

1.1 – Em busca dos professores no tempo histórico 33
1.2- *História* e *trabalho* em tempos neoliberais 44
1.3- A escola como trabalho e os professores-trabalhadores 56
1.4- Contornos e contextos da precarização do trabalho docente 63
1.5- O *locus* dos sujeitos 70
1.5.1- Diálogos teóricos entre sujeitos, identidades e contextos 74

Capítulo II
O tripé histórico da precarização: salários, jornadas e contratos 89

2.1- Sobre salários 90
2.2- Sobre jornadas 105
2.3- Sobre contratos 131

Capítulo III
Faces e interfaces da precarização: bônus, ônus e resistência 147

3.1- Bonificação por resultados 148
3.2- Violência 158
3.3- Adoecimento docente 167
3.4- Resistência docente e memórias de greves 176

Capítulo IV
As peculiaridades dos docentes e outras subjetividades: o *fazer-se* docente, suas trajetórias e seus sentidos 205

4.1- A docência como opção, sonho ou contingência 207
4.2- Algumas percepções sobre *Ser Docente* 212
4.3- Algumas percepções sobre a escola 211
4.4- Olhares sobre o trabalho: as peculiaridades do professor na SEE-SP 226
4.5- Olhares sobre o trabalho: as mudanças observadas pelos docentes na SEE-SP ... 230
4.6- Sentimentos docentes face à precarização 237

Considerações finais, embora provisórias..... 244

Referências Bibliográficas e Fontes..... 251
Anexos 266

Introdução

> *Entre desejar estudar e estudar, há uma significativa distância. Entre dizer que o estudo é tão importante quanto a prática, e, de fato, estudar, há todo um oceano separando dois continentes. Ainda, entre estudar e realizar um estudo bem-sucedido também há alguma distância. Não basta estudar. A decisão pelo estudo, ou é uma resposta às circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas pelo passado – objetivas, que nós não escolhemos – ou não terá êxito. Nessa medida e sentido, o que e como estudar é predominantemente determinado pela situação histórica mais geral. O que nos conduz ao segundo aspecto à questão do estudo entre os revolucionários: como, em cada momento histórico, o conhecimento do mundo é possível e necessário?*
>
> Sérgio Lessa, em "O Revolucionário e o Estudo", 2014.

"Professor, você trabalha ou só dá aula?" É possível que a pergunta título de nossa tese possa causar algum estranhamento aos seus leitores, principalmente aqueles que não forem professores das escolas públicas estaduais de São Paulo ou demais sistemas educacionais precarizados pelo Brasil. Podem estranhá-la aqueles que não conhecem ou nunca foram professores temporários, substitutos e eventuais. Podem estranhá-la também aqueles que nunca somaram outros empregos além da docência para completar a renda, ou nunca viram um catálogo da *Avon* numa sala de professores. Por isso, antes de apresentarmos os problemas, fontes e métodos de nossa pesquisa, bem como seu desenvolvimento, cabe uma rápida digressão acerca da referida frase. Em primeiro lugar é preciso esclarecer que a escolha da pergunta como título da tese ultrapassa o uso da figura de linguagem, no caso de ironia, porque, de fato, queremos permear este estudo pelo esclarecimento do contido na interrogação. Vale destacar que essa pergunta é muito recorrente, levando-nos no entendimento de que pode constituir-se como dúvida real por parte de uma parcela da sociedade. Numa rápida pesquisa aos sites de busca na internet, a frase-pergunta gera, imediatamente, mais de 200 resultados. No

entendimento de que haja uma genuína questão, implícita antes da ironia, nos colocamos na posição de tentar respondê-la, no decurso deste trabalho.

Em segundo lugar, entendemos que tal questionamento não está descolado dos problemas atuais enfrentados pelos professores, nos quais nos debruçamos nos últimos três anos em pesquisa. Na estreia do seu *blog* sobre o cotidiano docente, o professor Bruno Rosa destacou:

> Essa pergunta pode chocar alguém que é mais velho, ou que não tem a mínima ligação com o magistério, porém essa é uma das perguntas mais frequentes dos alunos. Isso reflete a posição que a figura do professor ocupa no nosso imaginário: uma pessoa benevolente, geralmente incrustrada de uma autoridade moral, que abnegadamente espalha seus saberes para as gerações vindouras. A realidade, todavia, é muito mais profunda do que essa (...) Não encarar o magistério, em suas múltiplas manifestações, como um ramo profissional é, no mínimo, perigoso. Afinal solidifica um discurso que o professor é um herói, um ser acima de outros, comuns, que escolhe um caminho árduo. E qual o problema disso? A perpetuação da marginalização aos vencimentos e reconhecimentos ao professor. [1]

A pergunta também não passou despercebida no campo acadêmico. Para Vanessa Kawakami, que estudou as representações sociais do professor na sociedade, durante a graduação em Pedagogia, na Unicamp, essa pergunta está imbricada ao "discurso que enfatiza a pequenez do professor" (KAWAKAMI, 2008, p. 03), no processo de depreciação de que a carreira docente sofreu nos últimos anos. Neste mesmo sentido, Suzana Ferreira, na introdução de sua tese de doutorado em História, considerou que a recorrência da pergunta resume o "descompasso entre a vida real, repleta de mazelas da nossa profissão e a sua representação social, construída talvez de imagens míticas e desarticuladas da prática cotidiana real e que afloram ao senso comum" (FERREIRA, 2003, p. 05). Em outro estudo de doutorado, desta vez em Psicologia, a professora Marisa Aparecida Elias teve que lidar com a interrogação, citada em um dos depoimentos de professores sobre a frustração no trabalho docente que, para ela, concorre para o adoecimento do professor (ELIAS, 2014, p. 99). A partir disto, concordamos com as autoras porque também consideramos a pergunta, e sua grande recorrência, como indícios do processo de precarização do trabalho docente, objeto principal de nossa pesquisa.

[1] Texto escrito em 22/05/2014 por Bruno Rosa, autor do blog "Diário de Um Professor". Pode ser encontrado no link: http://brunorosa82.blogspot.com.br/2014/05/diario-de-um-professor-voce-trabalha-ou.html Acesso em 10/02/2016.

Ainda, por elegermos a centralidade do trabalho para além da produção da humanidade e da vida, mas também do conhecimento, devemos perseguir horizontes que aproximem sempre os problemas do professor com as questões do trabalho. Neste sentido, é profícuo iniciar a tese expondo esse questionamento, quase abusado, de que sofrem os professores diariamente, à necessária aproximação da docência com o trabalho. Ou seja, a utilização da frase também revela, mesmo que ironicamente (aí admitimos), que pretendemos provocar o debate acerca da natureza do trabalho docente e da ausência da dimensão do trabalho nas representações sobre a docência.

Com efeito, esta tese pretende ser um espaço de provocação, discussão e até denúncia, no campo da História Social, sobre processos pelos quais o trabalho docente passou, e tem passado, no bojo da precarização das últimas décadas, amplamente marcadas pela reestruturação produtiva do capital e pela política neoliberal. O objetivo central é reconstituir o cenário de precarização para atestar (ou negar) a piora nas condições de trabalho dos professores da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – SEE-SP – e observar as formas como os professores experimentam, historicamente, essas mudanças e as relações que delas se desdobraram.

Mas apesar de afirmarmos nossa intenção denunciativa, de forma geral, a temática não constitui novidade. Diariamente são noticiados fatos e dados que evidenciam que a docência é uma profissão em crise, inclusive na Educação Superior. Nos ciclos básicos, todavia, a questão parece latente, e a crise se revela tanto pelos números (abandono, absenteísmo, morbidade, arrocho salarial, número de horas trabalhadas, de professores com contratos precários, entre outros) quanto pelos gestos, falas e sofrimentos docentes. Nos sistemas públicos de ensino, ela se materializa na precarização não apenas do trabalho, mas também dos serviços prestados, culminando no desastre que caracteriza a educação ofertada à classe trabalhadora. Somando-se à situação, os professores estão cada vez mais suscetíveis à violência sistemática. Não são raras as notícias em que aparecem como vítimas de atos brutais, seja por parte de alunos, de pais e até da polícia, na repressão quase sempre violenta das manifestações coletivas. A realidade da precarização está exposta à sociedade, embora muitas vezes de forma fragmentada e repleta de idealizações que se interpõem aos professores.

Ao ingressar na profissão docente, por inúmeros motivos, essas idealizações estão bastante amarradas, fortemente costuradas no próprio processo formativo, e ao *vir a ser* dos sujeitos. Os filmes sobre professores costumam, ainda, permitir que um ou outro salve uma

comunidade pobre e desenganada na periferia de Nova York. Persistem as figuras idílicas que o apresentam como missionário, cuja vocação se realiza e se gratifica na formação das vidas alheias, dos demais profissionais da sociedade. O cotidiano enfrentado, as dificuldades materiais sofridas, as situações experimentadas no decurso da carreira, todavia, nos provoca a questionar ainda se o distanciamento, sempre lembrado, entre a idealização sobre o professor e a realidade vivenciada, não constitui um elemento agravante do próprio processo de precarização. Tal questão também motivou a pesquisa.

A princípio, ela nasceu da vivência pessoal e observação de situações da precarização do trabalho docente no ensino básico da rede estadual paulista, a partir de 2007, que geraram desconforto, angústias e alguma coragem para estudar e tentar compreender quais os motivos e os processos que trouxeram os professores para tal grau de desvalorização material e social, ao ponto da exaustão, da descrença, do adoecimento coletivo. Todavia, é provável que o interesse pelo tema tivesse sido semeado muito antes, e já enraizado mesmo, na infância da autora pois, filha de professora da SEE-SP, assistiu a tantos enfrentamentos, crises, à escassez dos recursos, ao desrespeito por parte dos governos, à estafa, às humilhações implícitas no holerite e explícitas nas frenéticas mudanças legais. Nestas lembranças, o cotidiano docente, marcado pela correria entre escolas e empregos diferentes, era, também, luta.

Com isso, e por entender que a História, como ciência, objetiva desnaturalizar processos a partir de questionamentos que nascem das angústias do presente, o cotidiano, a história e as contradições do *fazer-se* docente ganharam nova dimensão, para além da realidade lembrada e posteriormente vivida, mas na realidade a ser refletida e, oxalá, transformada. Vale dizer, portanto, aqui, que nos colocamos como pesquisadores militantes, conforme tipificou Sartre (1994) ao considerar a existência de três categorias de intelectuais: o técnico do saber prático, o intelectual clássico e o intelectual crítico e militante. Para ele, o primeiro seria um reprodutor dos saberes práticos, o segundo, um produtor-questionador do conhecimento e, o terceiro, aquele que, além questionar, sai do isolamento catedrático e comunga dialeticamente o saber com os sujeitos, aprimorando-o com a ajuda deles para, enfim, transformar aquilo que estava sendo questionado inicialmente. É neste terceiro sentido que pensamos ser o papel consciente e ideal do pesquisador, ainda que estejamos positivamente amparados pelos critérios e métodos da ciência. Não pretendemos uma história idílica dos professores, ao contrário, referimo-nos a uma história que tem um compromisso com o estatuto do real, mas que, sobretudo, possui um compromisso com a sua transformação.

Mas a precarização do trabalho docente não é um problema experimentado apenas pela autora desta tese, seus familiares e colegas de trabalho, ela é um problema mundial[2] e parece estar amplamente vinculada aos rumos do capitalismo global. Não seria possível, todavia, escrever uma história social dos professores no referido processo sem realizar os recortes geográficos e temporais necessários. No que tange à localização, foi preciso afunilar o universo empírico para obtenção razoável de fontes e, ao mesmo tempo, um recorte amplo que contemplasse a reconstituição do cenário de precarização nas suas dimensões materiais e subjetivas.

Partimos do anseio de analisar a precarização do trabalho docente na SEE-SP e, no âmbito teórico bibliográfico, este é o contexto analisado. Para isto, analisamos fontes impressas e virtuais, como jornais e panfletos de sindicatos, além das legislações concernentes à Secretaria, estas últimas consideradas fontes oficiais. Mas para dar conta de ouvir as vozes docentes e assumir uma profundidade subjetiva, no entanto, foi preciso recortar o objeto novamente, haja visto que a rede estadual possui mais de 230 mil professores distribuídos em mais de cinco mil escolas[3]. Optamos por entrevistar os professores vinculados à SEE-SP na cidade de Andradina - SP, onde a autora reside. A Diretoria Regional de Andradina – DRE –, responsável pela gestão das escolas públicas estaduais na cidade, tem atuação regional em 23 escolas distribuídas em 11 municípios, com 1017 professores no seu total, segundo dados do Departamento de Recursos Humanos de São Paulo – DRHU – em 2013. No município de Andradina, nosso recorte empírico, a DRE é responsável por seis escolas estaduais, com cerca de 200 professores ativos vinculados à SEE-SP[4]. Nesse sentido, a despeito do recorte no universo empírico, o desafio de ouvir os professores da DRE de Andradina parecia, ainda,

[2] Ao afirmarmos a dimensão mundial da precarização, estamos subsidiados pela avaliação realizada por Manuel Esteve, ao apresentar o estado da arte dos estudos acerca do adoecimento e abandono docente na Espanha, remetendo-se a estudos que pesquisam a questão na Europa e na América e revelando a envergadura do problema. Sobre isto ler: ESTEVE, J. Manuel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: Edusc, 1999.

[3] Dados extraídos da SEE-SP em seu site institucional: http://www.educacao.sp.gov.br/portal/institucional/a-secretaria/ Acessado em /09/04/2014.

[4] Dados de 2012 extraídos de: Censo – IBGE, "Matrículas e Docentes". Além disso, com relação à oferta de ensino, em 2013, a DRE regional atendia, 19.994 alunos matriculados em escolas estaduais gerenciadas pela SEE-SP, dentre os quais, 11.095 no Ensino Fundamental II, 7.033 no Ensino Médio e 866 em Educação de Jovens e Adultos (EJA Fundamental II e Médio). Especificamente na cidade de Andradina, em 2013 os dados da SEE-SP apontavam que as seis escolas estaduais atendiam um total de 4.460 alunos, distribuídos da seguinte maneira: 2.544 no Ensino Fundamental II, 1.638 no Ensino Médio e 278 no EJA – FII e Médio. Estes ciclos de ensino são contemplados pela SEE-SP, pois os ensinos de níveis Infantil, Pré-Escolar e Fundamental I são atendidos pela Secretaria Municipal de Ensino.

inalcançável e, por isto, optamos por realizar as entrevistas em formas de questionários estruturados. Eis as fontes principais que utilizamos em nossa pesquisa.

Sobre a utilização dos questionários para a pesquisa histórica, poderíamos dizer que eles aparentemente supõem a construção de modelos representativos para encaixar vivências num mesmo sistema, uniformizando o universo empírico, sobretudo porque lançam mão de quantificações e seriações. Segundo Virgínia Fontes, de fato, o modelo jamais será representativo da heterogeneidade complexa da realidade. Todavia, os questionários podem captar dinâmicas ou estruturas de articulação entre fenômenos e ou sistemas, dependendo, principalmente, das estratégias de elaboração e aplicação deste modelo. Para esta autora, apesar de ser muito utilizada nas ciências exatas, os historiadores podem se beneficiar dessa metodologia se levarem em conta não apenas a elaboração, mas também a aplicação do questionário:

> Em primeiro lugar, o uso de modelos pressupõe, por si só, que a história não é composta de "fatos" únicos, irrepetíveis, nem de singularidades irredutíveis umas às outras. As sociedades constituem sistemas integrados, articulados, e seus componentes são passíveis de uma análise que os identifica a partir de certos atributos (predicados) claramente estabelecidos. Os dados empíricos podem sofrer um processo de seriação e quantificação, organizando-se critérios que os agrupem por classe ou grupo. Em um segundo momento, relacionar esses diferentes grupos implica respeitar a forma pela qual tal relação se estabeleceu historicamente na prática social. Um modelo deve identificar variáveis primárias e secundárias e classes de constantes. Em outros termos, trata-se de localizar, na correspondência entre as diversas seriações, as modificações em cada grupo de elementos e sua influência sobre os demais grupos. Em terceiro lugar, o uso de modelos permite o exercício de experimentações, nas quais as hipóteses podem ser efetivamente testadas. Os resultados da pesquisa passam, assim, a ser controláveis, respondendo às exigências científicas de refutabilidade (FONTES, 1997, p. 512).

Partindo desses pontos, compreendemos que as questões elaboradas aos professores também precisavam ser pensadas no âmbito da aplicação, embora seu conteúdo, em muito, resultasse da pesquisa teórico-bibliográfica. E ao percebermos que a heterogeneidade e a amplitude de questões provocaram um questionário denso e longo, contatamos a Diretoria Regional de Ensino de Andradina para solicitar que a aplicação da pesquisa se desse como um momento político pedagógico junto aos docentes no universo da escola.

Outrossim, munidos dos questionários contendo nove páginas de questões (e uma de concordância e declaração), com quase cem perguntas entre itens e subitens abertos ou

objetivos, realizamos a pesquisa empírica participando ativamente de atividades nas seis escolas públicas estaduais de Andradina junto aos professores. A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, no contexto da organização do trabalho docente, dispõe das chamadas *Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo*, ou ATPC, que são organizadas pelas coordenações pedagógicas e cumpridas na escola por todos os docentes em horários dispostos pela unidade escolar. As aulas são geralmente utilizadas para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo. Cada escola disponibiliza de um a três momentos semanais para atender a todos os docentes (com exceção da Escola Integral - uma unidade - que distribui as ATPC por áreas e as promove diariamente).

Em um levantamento de horários junto às coordenações pedagógicas, percebemos que as unidades promoviam as ATPC, geralmente, distribuídas em terças, quartas e quintas feiras, no período da tarde, com cerca de duas horas cada encontro. Em todas as ATPC que participamos para aplicar os questionários, foi necessário e profícuo introduzir o tema com uma preleção e diálogo acerca do objeto de estudo, bem como dos compromissos e possibilidades da pesquisa junto ao trabalho docente, amarrando ali um vínculo importante entre pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. Com isso, obtivemos 128 questionários preenchidos por professores das seis escolas estaduais da SEE-SP de Andradina, alcançado quase 65% do total do universo empírico recortado.

É preciso destacar aqui que, durante os meses de aplicação dos questionários, os professores foram consultados quanto às alternativas acerca das suas identificações na pesquisa. Por unanimidade entre os docentes, tivemos que adotar o anonimato das fontes entrevistadas por meio dos questionários, provavelmente porque, em exercício e vinculados ao sistema, à escola, à diretoria regional, os professores se sentiram mais à vontade de descrever o cenário em que trabalham, bem como suas percepções e sentimentos sobre ele, amparados pela invisibilidade.

Com os questionários, fizemos inicialmente o reconhecimento de sujeitos, ansiosos por descobrir suas identidades sociais, áreas e instituições de formação, idade e gênero, somando ao primeiro capítulo uma apresentação dos sujeitos e de como tais informações influenciam os olhares teóricos e abordagens presentes no decurso da tese. Em seguida, os dados foram analisados a partir de categorias previamente organizadas do ponto de vista teórico, conforme sugeriu Virgínia Fontes (1997), isto é, observando e confrontando dialeticamente as questões propostas na pesquisa, como salários, jornadas, contratos, avaliações, violência, saúde

e resistência, perfazendo a escrita dos capítulos II e III. No entanto, não nos furtamos aos olhares docentes que superaram as categorias prévias e sugeriram novas faces e horizontes do trabalho docente, da precarização, da resistência, revelando peculiaridades que nos permitiram um mergulho mais profundo entre a materialidade e a subjetividade do *fazer-se* docente em meio à precarização do seu trabalho engendrada historicamente, o que nos levaria ao quarto e último capítulo. Nele, os professores expressaram suas percepções sobre a escola, a docência e a precarização, revelando-nos idealizações e frustrações que compõem o *fazer-se* docente no campo da subjetividade.

Ainda cabe destacar que, no planejamento inicial da pesquisa, havíamos proposto a realização de até cinco entrevistas orais com professores aposentados para compor um capítulo à parte, que deveria ser, portanto, o quinto capítulo. As contribuições recebidas no exame de qualificação, todavia, foram apreendidas no sentido de compreender o quão prolixo o texto se tornaria na realização de uma "quase" nova pesquisa. Nesse sentido, as sugestões da banca percorreram duas direções, na primeira, ficou explícita a ideia de que essa "nova pesquisa" a ser realizada com professores aposentados não se acomodaria em um capítulo em separado. De fato, havíamos sonhado percorrer um caminho à moda do famoso "*Lembrança de Velhos*", de Ecléa Bosi, com os professores da SEE-SP e provavelmente, nos depararíamos com a prolixidade e uma colcha de retalhos teóricos e empíricos com os quais poderíamos passar os próximos anos sem alcançar um fechamento.

Mas em outra direção, as sugestões apontaram que a realização de entrevistas orais poderia relativizar o que foi chamado de sincronicidade da pesquisa, tendo em vista que os questionários desvelaram um cenário que, embora saibamos histórico, fotografou em muito a realidade presente, tão latente. Nos pareceres que seguiram essa direção, as propostas eram de inserir as falas de professores que tenham experimentado o processo de precarização do trabalho em épocas anteriores (por exemplo, à entrada dos governos do PSDB no Estado) nos capítulos já existentes, trazendo profundidade temporal às questões e categorias trabalhadas por meio dos questionários. A tese, que anteriormente compreendia o espaço temporal entre as décadas de 1990 até os dias atuais (marcadamente o ano de 2013, como forma de fechar o texto a despeito dos acontecimentos presentes), passou a considerar as décadas anteriores, nos anos 1950 e 1960, como pontos de partida para a análise, tendo em vista a época de ingresso dos professores aposentados. Assim, concordamos e acatamos com gratidão à banca pelas sugestões

que nos pareceram, de imediato, os melhores caminhos a serem trilhados para concluir a pesquisa, mesmo sabendo que jamais esgotaríamos o tema.

Inserir os depoimentos de professores aposentados, no entanto, não se resume numa bricolagem de falas interpostas. Os depoimentos orais demandam uma organização e reflexão acerca da oralidade como recurso, das vozes como fontes, da História Oral como método. Nesse sentido, para Meihy, a História Oral:

> É um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e continuam com a definição de um grupo de pessoas (ou colônia) a serem entrevistados, com o planejamento da condução das gravações, com a transcrição, com a conferência do depoimento, com a autorização para o uso, arquivamento e, sempre que possível, com a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas. (MEIHY, 1996, p. 15).

Cientes da dimensão metodológica da empreita, procuramos três professores aposentados da SEE-SP que pudessem contribuir com a discussão proposta na tese, dando-lhe profundidade temporal e subjetiva. Justificamos a diminuição do número original de docentes a serem entrevistados em virtude da sugestão acolhida, de não mais construir um capítulo à parte com as entrevistas orais, e entendendo que o conjunto de três professores seria coerente com os novos objetivos adotados pela pesquisa, pois, como assinalamos, são os questionários as fontes centrais da tese.

Além disso, observamos que a utilização de fontes orais nos estudos em História Social tem inúmeros desafios para além das regras metodológicas, conforme apontou a professora Heloisa Helena Pacheco Cardoso, fazendo-nos refletir acerca de quem seriam e como deveríamos abordar os entrevistados.

> Para além de procedimentos de como realizar uma entrevista, sua transcrição, os cuidados legais para sua utilização, lidar com o oral como fonte requer posicionamentos teóricos que ultrapassam a própria fonte e nos levam a refletir sobre como entendemos o conhecimento histórico e a História. Longe de ser um recurso que possibilita conhecer o que os documentos escritos não dizem, ou incorporar dados até então não conhecidos sobre determinado assunto, as narrativas orais permitem compreender experiências sociais compartilhadas em tempos cruzados, ou seja, o do acontecido e o do relato, como também estabelecer relações dialógicas entre entrevistados e entrevistadores que ultrapassam a busca pela veracidade dos fatos (CARDOSO, 2010, p. 02).

No processo de escolha, o primeiro critério de seleção, como já salientamos, foi a época/período de atuação na SEE-SP. Quanto mais remoto fosse o ingresso na carreira docente e na SEE-SP, mais interessante seria para nossa pesquisa. Uma gama de professoras septuagenárias se destacou nas redes de sugestões que se seguiram. Todavia, percebemos que haviam muito mais mulheres do que homens, existentes, disponíveis ou acessíveis para as entrevistas. Tomamos isso como um dado e incluímos um novo critério, baseado nos debates acerca do processo de feminização do trabalho docente que, como veremos adiante, está tão imbricado à precarização. Optamos por entrevistar ao menos um professor que, com reconhecido esforço, encontramos.

As entrevistas foram realizadas, portanto, com três professores, duas mulheres e um homem. A professora mais velha do grupo tem hoje 83 anos, seguida por outra, com 74 anos. O professor tem hoje 73 anos. As duas primeiras estão aposentadas na SEE-SP desde 1985, sendo que a mais velha ingressou na carreira em 1952, dez anos antes da outra docente. O professor ingressou na SEE-SP em 1965 e se aposentou em 1995. Os períodos em que lecionaram nas escolas estaduais constituíram uma nova baliza temporal e transformaram estes docentes nas fontes orais pelas quais poderíamos vislumbrar as categorias e relações analisadas no processo de precarização do trabalho docente com uma profundidade histórica impossível de ser apreendida nos questionários. Mas cabe destacar aqui que as entrevistas não objetivaram novas descobertas e novos fatos em nossa pesquisa, pois concordamos com Alessandro Portelli nas suas acepções acerca dos relatos orais:

> A primeira coisa que torna a história oral diferente, portanto, é que nos conta menos sobre eventos que sobre significados. Isto não implica que a história oral não tenha validade factual. Entrevistas frequentemente revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas [...]. Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez (PORTELLI, 1997, p.31).

Isto é, em nosso mergulho no recuo temporal, proporcionado pelos relatos dos professores aposentados, não buscávamos baús fechados no fundo dos processos estudados. Nosso recuo buscou entender como os professores rememoram as gêneses das problemáticas analisadas na pesquisa, como experimentaram as mudanças desveladas, hoje tão cristalizadas

no cenário, o que não vivenciaram do cenário e como realizaram esse *fazer-se* docente entre a constituição material da dimensão do trabalho e suas subjetividades. Fomos buscar memórias, não verdades pétreas guardadas no passado.

Nesse sentido, entendemos que a memória, material mais importante extraído nas fontes orais, é seletiva, plástica e constitutiva de identidade que, conforme Michel Pollak, opera nas escalas "tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si" (POLLAK, 1992, p. 205). A memória expressa pelos sujeitos nas entrevistas está prenhe das ressignificações dadas no presente vivido, e tais ressignificações são nossas fontes. Ao relacionar história e memória, Pierre Nora nos presenteia com as seguintes considerações:

> A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam: ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discursos críticos. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta e a torna sempre prosaica (NORA, 1993, p. 09).

Sensibilizados por esses elementos teóricos, ouvimos os relatos dos professores observando as relações entre as categorias por nós estudadas, as versões e os sentidos operados pelas memórias dos professores aposentados, ainda ao modo de Ecléa Bosi, para não dispersarmos todos os nossos anseios, sobretudo quando esta autora afirma que o que lhe chama a atenção "é o modo pelo qual o sujeito vai misturando na sua narrativa memorialista a marcação pessoal dos fatos com a estilização de pessoas e situações e, aqui e ali, a crítica da própria ideologia" (BOSI, 1994, pp. 458-459).

Ainda sobre as entrevistas, destacamos finalmente que os recursos metodológicos da História Oral, apesar de transitar mormente nos estudos culturais, não destoam da construção de uma história social docente. Ao contrário, a História Oral se consolidou como metodologia justamente por possibilitar, à historiografia, o reconhecimento das vozes dos excluídos.

Não é preciso alongarmos aqui nas interfaces entre a História Oral, a memória e a história social docente porque entendemos que os diálogos realizados no decurso da tese, entre os campos teóricos e empíricos, deverão desatar possíveis nós, mas cabe ainda ressaltar uma

última informação. Antes das entrevistas, os professores aposentados foram questionados acerca de suas possíveis identificações no texto acadêmico e, diferentemente dos professores ativos (em exercício) nas escolas estaduais de Andradina, os professores aposentados informaram que não desejavam o anonimato. Com isso, temos que os professores que responderam aos questionários não foram identificados pelos seus nomes na pesquisa, mas, os docentes aposentados entrevistados oralmente, sim. Justificamos que não vimos impedimento em tratar diferentemente as fontes, até porque são fontes diferentes e possuem vínculos diversos com os sistemas em que estão vinculados, levando-nos a respeitar suas necessidades e responder a seus anseios sem, contudo, prejudicar a pesquisa.

No ensejo das discussões acerca das formas empregadas nos tratos com as fontes, cabe-nos ainda uma última digressão, de maior envergadura teórica, no sentido do método. Ressaltamos aqui que nosso olhar às experiências dos sujeitos, desde os fatos, as memórias e os sentidos atribuídos, estão embrenhados nos princípios do materialismo histórico dialético. Marx e Engels, seus precursores, jamais sistematizaram o método em questão, mas legaram obras em que ele pode ser compreendido, entre elas, destaca-se o livro "*O 18 Brumário de Luís Bonaparte*". Nele, Marx analisa toda a conjuntura social francesa, bem como política e econômica, entre 1848 a 1851, desde a eleição de Luís Bonaparte até seu golpe de Estado, envolvendo a burguesia emergente e as classes socioeconômicas existentes naquele período, que culminou na ditadura chamada, não sem motivos amplos, de bonapartista.

No livro, Marx retoma as condições sociais anteriores à Revolução Francesa de 1789, já demostrando que o entendimento do cenário a ser analisado demandaria um recuo no tempo histórico, a partir das condições concretas e materiais criadas pelo sistema produtivo em emergência e pelos antagonismos de classes decorrentes. As articulações da burguesia para construir um poder burguês, liberto das forças revolucionárias mais perigosas que outrora lhe serviu, estão sempre imbricadas na obra de forma a permitir o entendimento a seus laços econômicos, políticos e sociais, evidenciando que a emergência da figura "grotesca" e ditatorial de Luis Bonaparte não resulta de outra coisa senão do oportunismo das brechas abertas nos próprios dissensos da burguesia e seus simulacros, mas que possibilitou à classe dominante uma prosperidade jamais vista.

Ao contrário do que afirmam seus críticos, Marx demonstra que não há determinismo histórico, ao contrário, para ele a história é repleta de possibilidades, ainda que

catapultadas em suas relações ao concreto, às condições objetivas herdadas pelos sujeitos, conforme o autor:

> Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a se si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nestes períodos de crise revolucionária, homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar-se nessa linguagem emprestada (MARX, 1977, p. 19).

Marx não retira o papel histórico dos homens, mas situa suas atividades no plano da realidade, do material, sempre enfatizando que esta mesma realidade é dialética, posto que se transforma na dinâmica social inerente da processualidade histórica, das lutas de classes, das suas antíteses. Não apenas no "*18 de Brumário*", mas no conjunto de sua obra, Marx legou à posteridade uma forma revolucionária de olhar a realidade e dela extrair conhecimento, consciência e transformação. Sobre isto, ainda é possível considerar:

> Marx deixou um pouco de lado sua especulação filosófica e se concentrou no exame crítico das condições em que se dispunha a travar seus combates pela transformação do mundo: se dedicou ao exame crítico do "presente como história". Esse exame crítico precisava se realizar em dois níveis diferentes: o nível dos movimentos que se realizavam no modo de produção e o nível das iniciativas que os homens tomavam na vida política. Marx, então, se empenhou em analisar (na Contribuição à crítica da Economia Política, nas Linhas Básicas da Crítica da Economia Política e nos diversos volumes de O Capital) as características essenciais do modo de produção capitalista como tal; e se empenhou em analisar os problemas da história política que estava sendo feita em sua época (nos muitos artigos de jornal que escreveu, em As lutas de classe na França de 1848 a 1850, em o Dezoito Brumário de Luis Napoleão, etc.) (KONDER, 1990, p.58).

A realidade objetiva e mutável evidenciada historicamente na obra marxiana se consubstanciou no próprio método, uma vez que a pesquisa inspirada no materialismo histórico dialético pressupõe que o conhecimento também se transforma. O conhecimento é, neste sentido, pensado como provisório e processual e tal concepção se deriva da dialética marxista, último e importante item do tripé metodológico a que nos inspiramos para realizar esta pesquisa. Nosso percurso metodológico, portanto, pretendeu realizar um mergulho histórico, por meio das fontes, para o reconhecimento dos processos, das dinâmicas e da realidade material que

concerne ao trabalho docente na SEE-SP, confrontando os dados, os indícios e as memórias de forma dialética na construção de um cenário a ser analisado, criticado e, quiçá, a ser transformado. Os resultados estão dispostos em quatro capítulos.

No **primeiro**, realizamos uma incursão à História da Educação, em busca do papel do professor nos seus variados tempos, desde a antiguidade ocidental até o Brasil republicano. Após, demos início a uma busca epistemológica, com a preocupação de compreender os motivos da ausência do professor como sujeitos do trabalho na historiografia social, de certo modo justificada tanto pelas reiteradas representações da escola como *lugar de aprender*, quanto pelos imbróglios da Sociologia da Educação, nos limites do debate entre trabalho produtivo e improdutivo que, em muito, impedem de vermos os professores como sujeitos do trabalho. Nossa defesa é de que tais limites sejam superados para que os professores sejam reconhecidos como trabalhadores inclusive no processo de formação inicial, de modo a construir uma concepção mais profissionalizada da prática docente.

A precarização do trabalho docente foi tomada por nós, neste estudo, como processo histórico engendrado, de forma que tentamos desvelar seu cenário e os fios invisíveis que o ligam ao capital em seu padrão de acumulação toyotista e sua fase política neoliberal. Ainda neste capítulo, como já dissemos, apresentamos dados que desnudam identidades dos professores participantes da pesquisa. Da diversidade de informações, destacaram-se a quantidade de mulheres a superarem três vezes numericamente o número de homens professores, levando-nos inevitavelmente a discutir o processo de feminização do trabalho docente e suas interfaces com a precarização.

O **segundo capítulo** versa especificamente acerca do tripé material da precarização do trabalho docente, nos quesitos salários, jornadas e contratos. Os dados obtidos acabaram por endossar as premissas teóricas observadas na análise bibliográfica, reafirmando a precarização do trabalho docente como um processo engendrado de cima para baixo, também por meio da legalização do ideário neoliberal na SEE-SP. Os professores aposentados se reconheceram nas temáticas propostas, revelando que o tripé é realmente histórico. O cenário material de precarização desenhado a partir das informações prestadas pelos 128 professores ganhou dimensão humana nos relatos docentes que revelaram, grosso modo, que os professores das escolas estaduais de Andradina ganham pouco, são financeiramente dependentes e estão endividados. No que tange às jornadas, os relatos apontam que os professores trabalham muito, em muitas unidades escolares e sistemas de ensino, às vezes até em outros empregos, em todos

os turnos diários, realizando mais atividades do que creem competir a eles. E, acerca dos contratos, os depoimentos indicam que estão profundamente marcados pela insegurança e instabilidade, frente à fragmentação contratual da categoria e das oscilações normativas que regem atribuições de aulas, fazendo com que muitos professores não efetivos (não concursados) tenham que lecionar fora do município, percam suas aulas com o fechamento sistemático de salas, ou até cumpram interstícios de quarenta ou duzentos dias entre os contratos temporários, ficando desempregados por longos períodos. Seus relatos escancararam um cenário deplorável de trabalho.

Em seguida, o **terceiro capítulo** apresenta questões que circundam a precarização, ou porque foram incorporados recentemente ao processo, como a política de avaliação e bonificação por mérito, ou porque compõem seus reflexos e consequências, como a questão do adoecimento, da violência e da resistência. Os temas, embora trabalhados separadamente no capítulo, se entrecruzam e carregam denominadores comum à precarização, seja na oscilação entre solidariedade e fragmentação da categoria, seja na premissa de que as consequências da precarização tornam-se, processualmente, problemas que geram mais precarização. Assim, adoecimento, violência e a crise de mobilização presente no atual movimento docente deixam de constituir-se apenas como resultados das péssimas condições de trabalho para tornarem-se elementos da crise do trabalho docente na SEE-SP. O fazer-se de greves e manifestações, que marcaram a categoria nos quarenta anos como um grupo social em movimento, tornou-se nosso objeto de reflexão ao ser observado pelo viés das memórias dos professores pesquisados, de suas opiniões, suas perspectivas e anseios, ao apontarem idealismos, fraturas e, como denominador comum, a insatisfação. Embora preocupados com as memórias docentes, lembramos que em todos estes capítulos há referências históricas e análises materiais, quantitativas e qualitativas, com dados revelados também pelos professores por meio dos questionários, fazendo com que se constituíssem como coautores de um desvelar desse cenário de trabalho precarizado.

O **quarto, e último, capítulo**, por seu turno, é um encontro com as subjetividades docentes em confronto com as condições materiais desveladas. Para compreender o *fazer-se* docente no contexto da totalidade e do ponto de vista de uma *História Vista de Baixo*, elegemos os sentidos atribuídos pelos professores ao trabalho como forma de compreendê-los como sujeitos do trabalho, tais quais os demais trabalhadores, protagonistas da historiografia social, mas eivados de contradições e peculiaridades que os tornam sujeitos históricos com

especificidades, trajetórias e contextos singulares que precisam ser considerados. Os professores expressaram como se tornaram docentes, o que pensam da docência e da escola, seus níveis de realização profissional, quais mudanças sentiram no decurso de suas carreiras na SEE-SP e se acreditam que o processo de precarização fora engendrado. Ainda, na sequência, discorreram sobre seus sentimentos face ao cenário de trabalho precarizado.

Com efeito, as relações dialéticas entre condições materiais e idealizações presentes na docência e na escola somaram-se, para nós, na compreensão da precarização do trabalho docente, para além de suas objetividades e materialidades, mas no movimento gerado entre elas e a subjetividade docente. Tal movimento, como já supomos aqui, resulta na inclusão das frustrações e do sofrimento docente (gerado pelas distâncias entre a idealização da docência e a realidade experimentada), como parte do processo de precarização. Assim, os sentimentos expressos pelos professores em nossa pesquisa não apenas descreveram a precarização do trabalho docente, mas constituíram novas faces de sua composição.

Para além das falas abertas dos professores aposentados, devidamente identificados pelos seus respectivos nomes, sobre o diálogo do leitor com os sujeitos, vale ressaltar que em todos os capítulos os professores entrevistados por meio dos questionários foram referenciados pela numeração do questionário respondido por eles, pois a quantidade de docentes entrevistados, por ser superior a uma centena, dificultaria a utilização de codinomes e até de letras. Em vista do apelo ao anonimato, que já indicamos, e sob o risco de parecermos exacerbadamente quantitativos ou até frios, reafirmamos, todavia, o valor da subjetividade. Esperamos que, no decurso do texto, isso se expresse sem que tenhamos problemas dessa ordem. Além disso, anexamos à tese um guia para um olhar mais apurado aos professores entrevistados, isto é, caso a menção a um professor suscite um exame para suas características pessoais, elencamos algumas delas que podem ajudar na leitura e interpretação de suas manifestações face às suas identidades de gênero, idade, tempo de serviço na SEE-SP e tipo de contrato em que está admitido na instituição.

Por fim, afirmamos que esta tese, por sua dimensão dialética, está repleta de *devir*, de embates e angústias não apenas dos docentes entrevistados, mas também da pesquisadora, pois o desafio de empreender olhares do *mundo do trabalho* aos/junto com professores é tanto novo quanto arriscado. É preciso respeitar as especificidades do trabalho docente sem reproduzir o distanciamento dos professores ao universo do trabalho (alienado), e reafirmamos que o materialismo histórico dialético tem nos proporcionado condições para isso, já que o

desvendar das condições históricas e concretas do processo de precarização do trabalho docente nos tem permitido dialogar com os sentimentos e silêncios docentes em seus contrastes e suas complexas relações com a realidade que se desvenda sem tomar seus olhares e memórias como verdades absolutas, mas como intrínsecos às engrenagens que fazem funcionar a totalidade, marcada pelas relações capitalistas que julgamos centrais tanto para o desvendar, quanto para sua premente superação.

Capítulo I

História, trabalho e precarização docente: dos conceitos aos sujeitos

"*Se a aparência e a essência das coisas coincidissem,*
a ciência seria desnecessária". Karl Marx

Não nos parece um desafio simples compreender processos de construção social da categoria docente e a identidade dos professores no cotidiano, na sociedade ou na história recente do Brasil. Uma tese não daria conta de pensar o professor na sua imensa complexidade e nas inúmeras interfaces deste profissional com as demais esferas da realidade social. Ser docente implica na multiplicidade de adjetivos que se podem empregar a este trabalhador, características históricas, políticas, culturais e peculiaridades que se plasmaram na identidade docente ao longo da história da educação e da constituição desta categoria profissional.

Ser docente parece impelir a compromissos que o sujeito não faz individualmente, ou automaticamente ao formar-se professor, mas que estes homens e mulheres herdam, assumem ou negam frente ao emaranhado de fazeres, saberes, de lutas, de rotina, de conversas e cafés na sala dos professores. Ser docente implica viver intercalando a maratona de aulas, as reuniões onde brotam projetos, os *fica-quieto-menino!*, os diários a preencher, os conselhos de classe, greves, as provas levadas para casa no banco de trás do carro (já abarrotado de livros didáticos). Ser docente se faz no processo, pois que o diploma não confere a experiência social que esse emaranhado proporciona, de modo que *ser* docente é, antes de tudo, *fazer-se* docente.

Entendemos, portanto, que ser docente é, em amplo sentido, ser sujeito histórico. As identidades docentes se embrenham na experiência histórica e na nossa memória afetiva e social e permitem-nos ainda perceber a complexidade e multiplicidade de representações e papeis exercidos por estes homens e mulheres no bojo da educação, contexto imediato em que se inserem.

Todavia, para nós, a docência é essencialmente trabalho (no sentido produtivo, reconhecido e remunerado como tal) e entendemos que o caleidoscópio identitário que caracteriza o *fazer-se* docente muitas vezes dificulta a compreensão da dimensão do trabalho docente como central, dentro dos contextos do mundo do trabalho e do modo de produção, para pensarmos os próprios rumos da profissão e da sua categoria. Nesse sentido, propomos aqui olhar os professores como sujeitos históricos do trabalho, nas suas relações com o mundo do trabalho e interfaces com as experiências que constituem esse *fazer-se* docente em um cenário de crise e luta, entre a precarização e a esperança.

Nesta direção, iniciamos aqui um trabalho de pesquisa em História onde um dos grandes desafios será compreender processos e sujeitos, geralmente estudados em outras áreas do conhecimento, em uma perspectiva da História e, especificamente, da História Social. Os professores são objetos comuns da pesquisa em Educação e o trabalho docente figura como tema recorrente na Sociologia da Educação, e especialmente no campo de estudos "Trabalho e Educação", mas é raro encontrarmos os professores e suas relações com o trabalho nas trilhas da História. Tal lacuna não parece ser um acaso. Cumpre, portanto, buscarmos o professor nos tempos e contextos da História da Educação e conduzi-lo à História (acadêmica), destacando, ainda, que História é essa a que nos referimos com deferência científica e porque entendemos a centralidade do trabalho como categoria histórica que nos possibilita encarar esse desafio. Como a historiografia do trabalho se configura e como poderá nos ajudar e nos amparar para empreendermos o olhar aos/dos sujeitos?

1.1 – Em busca dos professores no tempo histórico

Faz-se importante, aqui apresentarmos um primeiro recorte para situarmos o objeto de pesquisa no tempo, ou melhor, nas camadas do tempo histórico. Trata-se de realizar uma

breve digressão acerca da profissão docente nos diversos contextos da História da Educação [5], a partir da complexificação da sociedade, da divisão do trabalho e da emergência da escrita até sua configuração aqui no Brasil. Aliás, para evitar anacronismos, cabe antecipar que, na ponta inicial do túnel do tempo, a docência não poderia ser compreendida como profissão, haja vista a educação escolar institucionalizada ser objeto posterior às experiências do ensinar. Esse recorte, todavia, não se presta a descrever a história da educação e dos professores desde os tempos imemoriais de modo factual e sem um eixo aglutinador, ao contrário, ele deve ser uma digressão pontuada às instâncias da já referida História Social e focada, sobretudo, nas condições materiais e no lugar social do professor no decurso da história.

Além disso, não se pretende aqui uma explicação definitiva da constituição de uma suposta identidade universal do docente a partir da antiguidade, pois entendemos, como Álvaro Vieira Pinto, que "é sempre a sociedade que dita a concepção que cada educador tem do seu papel, do modo de executá-lo, das finalidades de sua ação, tudo isso de acordo com a posição que o próprio educador ocupa na sociedade" (PINTO, 1984, p. 108). Isto é, para compreendermos o sujeito professor é imperioso observar a dimensão também histórica desta construção e de seus papeis sociais, uma vez que cada sociedade se forja em processos distintos e ela mesma também forja a superestrutura que promoverá a constituição, embora dialética, de processos identitários, sociais e culturais intrínsecos. Assim, entendemos que o professor não é essencialmente o mesmo na Grécia arcaica e no Brasil subsumido ao capital, não obstante, cabe-nos aqui um reconhecimento do educador como personagem histórico, ao longo de processos que, em meio a tantas continuidades, fraturas e descontinuidades, é também a nossa história.

Remontemos à Antiguidade. Ao tornar a sociedade complexa, desdobrada pela produção de excedentes e divisão do trabalho, as tarefas sociais se tornaram distintas e preconizavam algum tipo de ensinamento, sobretudo para as classes dominantes, ao demandarem conhecimentos que as garantiriam a reprodução do poder. No Egito Antigo, principalmente a partir do Médio Império, eram os escribas os responsáveis pela cultura escrita

[5] Cabe destacar aqui, em primeiro lugar, que a História da Educação não é um sub-campo da História acadêmica, mas da Pedagogia, como ressaltou Mirian Warde ao lembrar que a consolidação da disciplina " significou não ter sido instituída como especialização temática da História, mas como ciência da educação ou como ciência auxiliar da educação" (WARDE, 1990, p.3-11). Em segundo lugar, ao afirmarmos que estamos contextualizando os professores nos diversos contextos da História da Educação, estamos dizendo que o esforço de buscar os professores em tempos remotos se deu por meio do exercício de investigação de textos da História da Educação, afunilando o foco na figura central do professor em detrimento de outros temas recorrentes da disciplina, como as ideias educacionais, a didática, a aprendizagem dos alunos, entre outras.

e difusão de saberes[6] e que, segundo Manacorda (1996), significava algo de ascensão social, autonomia e prestígio entre os que trabalhavam, destacando-os tanto no contexto da escravidão quanto no próprio trabalho livre, pois poupava-lhes de ocuparem postos mais pesados, sacrificantes ou considerados mais humildes. Os escribas ensinavam a obediência e a cultura da ordem estabelecida àqueles que iriam dirigir à sociedade, de modo que, apesar de representar ascensão social, o educador egípcio da antiguidade era ainda um subalterno servidor dos poderosos.

Ainda no bojo da antiguidade, destacam-se os professores, pedagogos e sofistas gregos[7] a oscilarem entre a pobreza e o prestígio, no ensino dos nobres. Como sabemos, a Grécia sofisticou os meandros da educação, uma vez que a burocratização da sociedade foi também amplamente sofisticada, chegando mesmo a constituir toda a base da filosofia ocidental da qual hoje ainda nos vemos herdeiros, embora a descentralização assinalasse a heterogeneidade que marcou os diversos sistemas, funções e camadas de ensino gregos. Desde o período arcaico, na educação homérica, até o império, assinala Manacorda que "da condição de miserável a uma condição de rei: entre estes dois polos oscilava, na realidade, a condição de mestre nos vários graus de escolas, do *literator* ao *grammaticus* e ao *rethor*, com sensíveis diferenças individuais e locais" (MANACORDA, 1996, p. 128). Entretanto, Backes (1999) destaca, com o intuito de resumir, que os educadores gregos eram, em geral, mal pagos e de vida humilde, de modo que a riqueza constituía exceção e estava limitada ao *rethor*. É notória, ainda, a emergência de um ideário vocacional, de cunho moral, que condenava o ganho financeiro sobre a difusão do saber. O grande filósofo Sócrates, inclusive, era adepto da ideia, e para Costa e Marafon:

---

[6] Antes disso, ao que consta em "A História da educação. Da Antiguidade aos dias atuais", o ensinamento pedagógico era familiar, realizado de pai para filho, conforme MANACORDA, 1996, p. 11).

[7] Os professores gregos eram, geralmente, divididos em graus de instrução e trabalho, sendo eles o *magister*, o *literator*, o *grammaticus* e o *rethor*. O magister era o mestre da escola primária aonde a criança aprendia inicialmente a ler e escrever, além dos elementos básicos da aritmética, assim como o literator que, em essência, também se destinava à escola primária, mas voltado às letras e à cultura, seguido gradualmente pelo gramaticus, que aprimorava a escrita e as habilidades de oratória de seus alunos, treinando a arte de análise poética. Já o rethor era o tutor e mestre da retórica, fase final da educação. O pedagogo grego em sua origem (ou paedagogus) não era propriamente um professor das escolas, mas aquele que levava o jovem até a escola e, com frequência, era um escravo. Com a assiduidade da convivência entre o menino e seu pedagogo, este assumiu algumas funções que antes eram exclusivas da família, como o ensino das lendas e da religião, havendo daí o desenvolvimento do conceito. Finalmente, o sofista, segundo Curado (2010), era o mestre itinerante ou professor ambulante, atuando como educador, palestrante, enciclopedista e cobrando, para tanto, valores altos, motivo pelo qual foi combatido por Sócrates. Para saber mais sobre detalhes e conceitos da cultura greco-romana, recomendamos a leitura de FLORES, Moacyr. **Mundo Greco-romano**: o Sagrado e o Profano. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2005. Sobre o desenvolvimento do conceito e o movimento sofista, recomendamos ler CURADO, Eliana Borges Fleury. **Estudo do movimento sofista, com ênfase no ensino da virtude**. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. 131 f.

> De fato, o que Sócrates objetava era a consideração do ensino como atividade mercenária, vez que, para o filósofo, tratava-se, antes, de oportunidade de exercício da subordinação do educando com a finalidade virtuosa de lhe proporcionar o aprendizado das artes liberais, de instauração de uma segunda natureza, a civilizada (COSTA e MARAFON, 2009, p. 156).

As várias camadas e tipos de educadores e ensino que a Grécia Antiga produziu no decurso do seu desenvolvimento foram, quando da influência e posterior domínio romano sobre estes povos, deslocados para a Roma, criando uma espécie de continuidade das suas características sociais por longo tempo. Mas o professor grego, em sua condição de conquistado, era, essencialmente, um escravo de Roma, não obstante algum prestígio social materializado na submissão por parte do aprendiz e, principalmente, no conforto das acomodações de moradia já que, em geral, residiam nas casas de seus pupilos, gozando de relativa comodidade nas casas da aristocracia.

A respeito dos professores romanos livres não podemos afirmar que possuíam uma situação muito superior aos professores escravos. Gilvan Ventura da Silva estudou a vida e obra de alguns professores romanos, em destaque o sofista Libânio, que viveu entre os anos de 314 e 404 d.C. e legou vasta documentação à posteridade e, sobre as condições sociais dos professores na antiguidade tardia, relata que:

> No Império Romano, a despeito das carreiras fulgurantes de professores como Quintiliano, Proerésio, Ausônio e mesmo Libânio, o magistério, de modo geral, não era um dos ofícios mais valorizados. Em âmbito familiar, a educação dos meninos e meninas da aristocracia era entregue amiúde a pedagogos, escravos ou libertos que não gozavam, naturalmente, de um status social elevado. Quando passamos ao *magister*, o mestre-escola de primeiras letras que ensinava ao ar livre, nos alpendres e pórticos do fórum, o quadro não se altera muito, pois a profissão que exerce é considerada *rem indignissimam*, ou seja, fatigante, penosa e mal remunerada, sendo por isso mesmo entregue a pessoas de condição servil ou subalterna, sobre as quais pairava sempre a suspeita de comportamento indecente para com os alunos (...) Sabemos, pelo Edito do Máximo, promulgado em 301 por Diocleciano, que os honorários de um *magister* encontravam-se fixados em 50 denários por aluno por mês, sendo-lhe necessário reunir uma classe de pelo menos trinta alunos para obter os rendimentos equivalentes aos de um pedreiro ou carpinteiro. (SILVA, 2013, p. 07).

Mesmo ao retratar Libânio como prestigiado professor romano, com reconhecida influência nas instâncias romanas de poder, Silva destacou sua visão crítica sobre o ofício, face ao comentário do sofista em relação aos alunos, citando-o nos seguintes dizeres "veem a profissão desprezada, diminuída e sem reputação, influência ou renda, mas em lugar disso envolvendo uma dura servidão, tendo muitos como senhores: pais, mães, atendentes, os próprios estudantes" (LIBÂNIO, apud SILVA, 2013, p. 17).

A educação romana perdura, assim, séculos sob as influências helênicas, composta de um aparato estatal, mas não gratuito, e profundamente elitista, voltado às camadas dominantes da sociedade. Ainda que se destaquem algumas diferenças oriundas do desenvolvimento do Direito e do que podemos compreender, por alguma semelhança, um ensino superior voltado às leis e o Estado, as condições sociais dos professores romanos não conheceram mudanças significativas, oscilando entre a escravidão, remunerações humildes e algum reconhecimento social. Apenas a transição para o cristianismo significou ruptura, e em diversos aspectos.

Na era cristã, os professores, pedagogos, sofistas, do *magister* ao *rethor*, foram gradativamente substituídos pelos teólogos. Na sequência, o caráter de crise e descentralização que marca a desagregação do mundo antigo e formação do feudalismo não nos permite um panorama uniforme da educação e do ofício docente que se desdobraria, não obstante algumas características mais gerais. No âmbito do ensino, vale destacar que, a formação, antes voltada às artes universais, letras, línguas, retórica e culturas gerais se enquadraram, pouco a pouco, ao pensamento eclesiástico, e não raro por meio de proibições quanto à filosofia grega. A escola saiu das mãos do Estado para as mãos da Igreja e os aprendizes deixaram de ser apenas os filhos da aristocracia para ganhar uma dimensão ampliada, sendo também ofertada às crianças de origem humilde, pois a Igreja tencionava, ainda, a formação de seus quadros e a evangelização de um número máximo de pessoas (MANACORDA, 1996).

Os professores viviam sob as condições sociais inerentes ao contexto eclesiástico, seja no Clero Secular (bispados e paróquias), seja no Clero Regular (mosteiros). Eram, antes, clérigos. Outra característica apontada por Manacorda (1996) é o baixo nível cultural dos professores, resultante, entre outras coisas, da influência bárbara e militarista que caracterizou a crise do Império Romano e os séculos medievais. Mas a partir da Baixa Idade Média, no processo de reflorescimento de cidades e maior fluxo cultural e comercial, leigos também passaram a constituir-se como educadores para além dos muros clericais e inicia-se um longo

processo onde a emergência da burguesia provoca o nascimento de um novo professor, como afirma Manacorda:

> Mestres autônomos, mestres com *proscholus*, mestres associados em 'cooperativas', mestres capitalistas que assalariam outro mestre, mestres pagos por corporações, mestres pagos pelas comunas: nesta variedade de relações jurídicas, estamos perante a escola de uma sociedade mercantil que, quase totalmente livre da ingerência da igreja e do império, vende sua ciência, renova-a e revoluciona os métodos de ensino. Outra forma típica na época posterior, embora minoritária, será o preceptor da casa, o instrutor privado das famílias dos grandes ricos e dos senhores (MANACORDA, 1996, p. 174).

De modo semelhante, Philippe Ariés, ao analisar a história da infância e a educação de meninos na Baixa Idade Média, com o surgimento da burguesia, descreve como emergente a oferta particular de ensino em que professores alugavam salas e disputavam os aprendizes entre si, como concorrentes, "então, o mestre esperava pelos alunos, como o comerciante espera pelos fregueses" (ARIÉS, 1986, p. 167). O ofício do professor se manteve, no entanto, bastante tempo ainda subordinado às instituições eclesiásticas, no bojo de novos contextos que se moldavam, como a Reforma e Contra-Reforma, embora o Renascimento Cultural tenha despertado para uma formação baseada nas heranças clássicas, usurpadas pelo ortodoxismo religioso medieval ou mesmo pelo pragmatismo dos mestres de oficio que ensinavam sob foco do trabalho.

Essa situação só mudou definitivamente com o desenvolvimento do Estado Moderno, na iniciativa tanto do Estado, quanto de particulares, em assumir a escola, gerando novos movimentos de formação de professores nas perspectivas de Rosseau a Pestalozzi e, posteriormente à Revolução Industrial, de Fröbel a Marx, nas primeiras escolas Normais (MANACORDA, 1996). Eis o nascimento da escolarização atual, configurada nos princípios da sociedade estabelecida nas revoluções francesa e industrial. No que concerne ao professor na referida conjuntura, Castro salienta:

> O velho mestre é substituído pelo professor, este em sua grande maioria pertence a uma classe menos favorecida economicamente e isso os identifica aproximando-os entre si, facilitando a formação de uma identidade profissional, que vai sofrer uma relativa desvalorização enquanto profissão com a entrada de mulheres em seu corpo docente (CASTRO, 2001, p.04).

É a sociedade industrial, portanto, que vai servir de parâmetro para compreendermos o contexto social docente na contemporaneidade, as condições sociais e relações estabelecidas pela categoria nas tessituras culturais e identitárias, bem como da própria educação como contexto imediato de atuação desses sujeitos, não como quadro, mas como processo: "Assim, na sociedade moderna emergente inscreve-se o surgimento definitivo de uma civilização de base escolar que se consolidará, incessantemente, até os nossos dias" (COSTA, 1995, p. 75).

De fato, a emergência do capitalismo demandou do mestre professor uma identidade profissional e laica, tanto porque a racionalidade e a mão de obra assalariada são características importantes dos novos tempos, quanto pelo fato de que, neste período "o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico profissional será tema dominante da pedagogia moderna" (MANACORDA, 1996, p. 272). Thompson (2002), em "Educação e Experiência", assinala que, após a Revolução Francesa, a educação formal se esmerou tanto em realizar controle social quanto distanciar a escola da experiência cultural popular, trazendo profundas alterações nas formas de realizar o trabalho pedagógico. Em sua irretocável palestra (transformada no supracitado texto), ele demostrou que os professores se esmeraram em ensinar aos trabalhadores a "adotar o estilo de vida e os hábitos mentais da classe média" (THOMPSON, 2002, p. 33). Para ele era evidente que isso influenciou todo o processo educacional posterior e, inclusive, a forma como os mestres trabalhavam e se posicionavam diante do proletariado iletrado, num exercício social de distanciamento, já que seu papel diante dos alunos era realmente fazê-lo "rejeitar todo o cabedal humano de sua infância e de seus companheiros trabalhadores como grosseiro, imoral e ignorante" (THOMPSON, 2002, p. 32).

Do ponto de vista das condições sociais, é impossível afirmar, todavia, que as rupturas sejam tão definitivas quanto se apresentam (apesar da envergadura revolucionária que consolidou o capitalismo e a proletarização do trabalhador) pois os milênios de oscilação entre a pobreza, a vocação e traços de reconhecimento social ou alguma prerrogativa sobre o trabalho pesado não estão, de fato, dissolvidos na figura do professor. Parece-nos que, a despeito das fraturas do tempo, o professor ainda carrega os pêndulos que ora evidenciam uma profissão desvalorizada, inclusive e, sobretudo, materialmente, ora sugerem que o professor é um trabalhador privilegiado face à natureza intelectual de seu ofício, que o desobriga do trabalho braçal, visto de forma pejorativa.

Em se tratando de Brasil, também podemos falar de continuidades e semelhanças. Antes da colonização, as comunidades indígenas presentes no território brasileiro não realizavam uma educação baseada na cultura escrita, formal, mas na oralidade e no empirismo, ao modo do contexto anterior à antiguidade. Ainda, de acordo com Nunes (2009), de modo geral, a educação das crianças indígenas não era confiada a um grupo específico, isto é, não existiam os professores como grupos especializados no ensino, mas toda a comunidade de adultos era responsável pela transmissão, geracional, de tradições e estratégias de produção, cultura e guerra, onde a escola era o mundo e a realidade em que viviam. A educação formal baseada na escrita foi trazida no bojo da colonização e, bastante impulsionada no movimento da Contra-Reforma Católica.

A Companhia de Jesus, ordem fundada para realizar os empreendimentos da Contra-Reforma, foi trazida ao Brasil no início da colonização portuguesa, mais precisamente em 1549, com o principal objetivo de catequizar os nativos. Não nos cabe, aqui, um aprofundamento tocante à educação realizada pelos jesuítas, mas temos de frisar, atendendo nossos objetivos de compreender as condições sociais dos professores nos diversos contextos históricos, que os padres-professores viviam em meio às dificuldades materiais próprias do processo colonizador, desprovido de estruturas e de grandes investimentos, como salientam Teixeira e Cordeiro, ao afirmarem que, naquela conjuntura, "Havia escassez de recursos. A fazenda régia, por vezes, não repassava à Ordem o que lhe era de direito e quando isso acontecia, os Jesuítas não recebiam em espécie, na maioria dos casos" (TEIXEIRA e CORDEIRO, 2008, p.03).

A Companhia atuou por mais de duzentos anos disseminando a religião, a obediência e a cultura europeia no processo educativo, atendendo à ideologia colonizadora, mas foi substituída em 1759, sob as reverberações da Reforma Pombalina que expulsou os jesuítas dos territórios portugueses, incluindo o Brasil, e instituiu uma perspectiva iluminista e laica à educação na colônia. No que tange à figura do professor, é neste período que tem origem o professor como categoria profissional da educação pública, também emergente naquele contexto, conforme assinala Mendonça:

> A ação reformadora de Pombal no campo da instrução pública contribui para a emergência de um sistema de ensino estatal e cria, simultaneamente, as condições necessárias para a profissionalização da atividade docente (...) Dá-se, com a reforma pombalina, um processo de *funcionarização* da profissão docente, que vai fazer com que o que constitua esses professores em corpo profissional não seja uma concepção corporativa do ofício, como no caso das

> chamadas profissões liberais, mas o controle do Estado. Este vai se exercer também, como se verá adiante, sobre os mestres particulares, que passam a necessitar de licença para o exercício de seu magistério (MENDONÇA, 2005, p. 28. *Grifo do autor*).

A instalação de escolas e das chamadas aulas régias, bem como a contratação dos mestres pelo Estado por meio de seleções públicas, passam a ser realizadas no Brasil, portanto, antes mesmo de nossa independência política. É evidente, todavia, que a categoria docente, assim como as demais categorias profissionais (e como a própria classe trabalhadora), não se constituiu por decreto. Não apenas o desenvolvimento, cada vez mais complexo, de níveis e modalidades de ensino nos sistemas que se consolidaram no decurso do século XIX, a partir da vinda da família real para o Brasil e com a independência, mas também pelas questões e conflitos que permearam a composição do ensino público e do campo docente no Brasil, consignaram traços da identidade que se forjaria no seio da categoria como profissional.

Vicentini e Lugli (2009) lembram que, ainda no século XIX, tais questões e disputas não se limitavam à formação e aos critérios necessários para o exercício da docência, mas atingiam o debate acerca dos tipos de vínculos e contratos com os quais os professores se ligariam ao Estado, as formas como a carreira se estruturaria, as exigências para progressão na carreira e, inevitavelmente, a remuneração docente. Segundo as autoras, sobre esta última demanda, "instaurou-se uma tensão entre as propostas que a tratavam unicamente como um problema orçamentário e as tentativas de associá-la ao valor atribuído à profissão" (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 18).

Segundo Santos e Medeiros, desde a primeira lei que versou sobre a educação pública no Brasil, em 15 de outubro de 1827 (apesar de servir como referência para a posterior escolha do Dia do Professor), não se encontram vantagens no estabelecimento dos ordenados docentes, "fixados no artigo 3º, sendo entre duzentos a quinhentos mil réis anuais. Com salários tão baixos muitos profissionais não se sentiram atraídos à docência" (SANTOS e MEDEIROS, 2010, p. 05).

A profissionalização decorrente foi permeada por discrepâncias na atuação, organização e carreira dos professores, já que cada província tinha responsabilidade e autonomia na oferta escolar primária e o ensino secundário ficava a cargo do poder central, ocasionando distinções que dificultaram a unidade da categoria como grupo (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 19). As mesmas autoras lembram ainda que estas discrepâncias eram

evidências de uma sociedade profundamente desigual, e relatam que desde a colonização e durante todo o império

> (...) a variação salarial entre docentes das aulas régias era grande. Pagava-se menos aos mestres de primeiras letras e mais aos professores de disciplinas mais nobres que prepariam as elites para os cursos superiores (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 91).

Este período é também marcado pela ausência do número necessário de professores nas escolas dos sistemas públicos, de um lado porque não temos uma sociedade escolarizada e um contingente formado pelas escolas normalistas e, de outro, pela pouca atratividade que já representava, à época, o salário e as condições de vida docente. Isso não mudou com o advento da República no Brasil e, inclusive, foi tema de debate das autoras supracitadas, justamente porque tentaram buscar evidências materiais de valorização do magistério que correspondesse à ideia de que a profissão já representara, no Brasil, uma condição social prestigiada, em que o ordenado docente equivalesse "aos salários dos juízes de direito". Para elas, "esse tipo de afirmação, de modo geral, se caracteriza pela imprecisão, dada pela referência a um tempo indeterminado e distante que é retomada pelos professores em diferentes momentos de nossa história" (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 160). Não obstante, cabe lembrarmos que aqueles que alcançavam o ensino secundário, a escola normalista, e principalmente o ensino superior, no Brasil, não eram das classes populares, mas de setores da burguesia e das classes médias, a despeito dos salários nada atraentes. Isto, em partes, explica também a escassez de professores no início do processo de universalização do ensino.

Nesse ponto da discussão, já estamos falando de um Brasil republicano que, embora repleto de rupturas e golpes, é a etapa política que compreende a constituição dos atuais sistemas e secretarias estaduais de ensino público no Brasil. Vale dizer ainda que o processo de industrialização inaugurado no período varguista, enfrentou o problema da falta de professores para a necessária ampliação do atendimento escolar que preconizava a instrução da classe trabalhadora. Como sabemos, esse e os demais governos que se sucederam, buscavam consolidar o capitalismo no Brasil, de modo que, em vez de elevar a condição material do trabalho docente para valorizar a profissão e atrair os estudantes secundaristas, preferiu inserir as mulheres num contexto de salários baixos e desvalorização, e arregimentar políticas de massificação da formação de professores (GOUVEIA e NETO, 2015), num processo que

resultou na piora das condições materiais e sociais tanto dos professores quanto do próprio ensino.

Além disso, na constituição da escola pública no Brasil contemporâneo, um dos contextos mais importantes a serem finalmente destacados é o período da ditadura civil-militar. Muitos dos contornos da escola e do trabalho docente, na atualidade, estão enraizados na política autoritária e tecnocrática adotada neste regime, a conduzirem a escola ao aparelhamento ideológico do Estado (FERREIRA JR. e BITTAR, 2006). Muitos dos temas tratados em nossa pesquisa nos farão retomar a conjuntura ditatorial dos anos 1960 e 1970, mas sobre esse período, é possível dizer aqui que as reformas legais objetivando a universalização do ensino (1968 e 1971) contribuíram, tanto para a ampliação da categoria, quanto para a precarização da formação docente e do seu trabalho, por meio, sobretudo, do arrocho salarial. Ainda, cabe destacar que a construção de um ambiente autoritário, disciplinador e doutrinador causou impactos importantes na escola e no imaginário docente.

De um lado, tivemos uma progressiva burocratização autoritária nas escolas, com amplos poderes aos diretores, baseados em sistemas de formação, estruturas e organização hierarquizadas, com consequências negativas aos professores, funcionários e alunos (SOUZA e TAVARES, 2014). Por outro lado, é bastante recorrente, na memória docente, a ligação entre o fator de reconhecimento social e a disciplina dos alunos, já que a ditadura primava pela ordem, pela obediência e pela ritualização de momentos cívicos, que se consubstanciavam em submissão, sobretudo do aluno pelo professor. Com isso, mesmo cientes dos prejuízos causados pela ditadura civil-militar, não é incomum vermos os professores rememorarem, com saudosismo, algumas de suas "prerrogativas". Com efeito, os professores eram respeitados pelos alunos sob o regime autoritário da ordem, mas já não eram respeitados pelo Estado.

Isto significa que, não obstante percebermos que a profissão docente tenha um passado mais idealizado do que realmente se apresentou na materialidade histórica, a precarização e o processo incessante de proletarização que se seguiu após a modernização do Estado e subsunção do Brasil ao capital trouxeram para a categoria dos professores o pior cenário da história no que concerne às condições de trabalho e status social.

No balanço que ora construímos para realizar este mergulho histórico, entre fraturas e continuidades, é possível dizer que o professor é antes de tudo um trabalhador. Durante toda a história da humanidade ele o foi e, provavelmente sempre o será. E como trabalhador, sua

profissão oscilou em termos de valorização material e social de acordo com os contextos e lugares históricos, mas nunca se apresentou com grande prestígio, não sem oscilações. Todavia, o que parecia destacar a categoria docente dos demais trabalhadores, desde os escravos antigos até os operários modernos, era a natureza intelectual do trabalho que presumia um privilégio frente aos demais trabalhadores, sobretudo os braçais, e autonomia no trabalho.

Neste último sentido, cabe ressaltar que algumas correntes de educadores têm ainda sugerido que o professor carrega um espaço autônomo na realização do seu trabalho em sala de aula e que devemos, por isso, evitar comparações generalizantes do trabalho docente ao processo produtivo no capitalismo. Todavia, é cada vez menor o espaço de autonomia docente, de um lado porque os sistemas públicos têm, coadunando com a política neoliberal dos tempos flexíveis do capital, aumentado sobremaneira as formas de controle do trabalho, pelo viés da intensa burocratização e, por outro lado, porque a precarização, que já alcançou a formação docente, dificulta, em muito, o pensamento autônomo dos professores.

Evidentemente essa digressão apresentada aqui como uma breve história dos professores nos diversos contextos da História da Educação é um exercício de generalização, incompleto, porém, importante para vislumbrarmos as condições sociais dos professores em situações anteriores ao tempo histórico aqui observado. Com isso, desnaturalizamos algumas imagens sobre o professor prestigiado e consolidamos nossas percepções acerca do professor como sujeito histórico do trabalho. Também ressaltamos que iremos avançar e retornar nestes tempos visitados todas as vezes que as temáticas exigirem, nos pontos da pesquisa onde novos mergulhos deverão ser efetuados, tais como a questão da feminização do trabalho docente, aqui apenas citada, bem como nas trajetórias históricas dos salários, das jornadas e dos contratos dos professores paulistas, como veremos mais adiante.

1.2 – *História* e *trabalho* em tempos neoliberais

Visitamos os professores no tempo, em diversos contextos da História da Educação, todavia, não os encontramos na historiografia relativa aos campos da História (acadêmica). Nossa pesquisa, ao se justificar pela ausência do objeto (sujeito professor) nesse campo, demandou pensar sobre a própria História, no que tange sua escrita e o método e, sobretudo, suas relações com a historiografia do trabalho. Nossa intenção, neste sentido, é tentar

compreender os motivos da ausência dos professores como sujeitos históricos na historiografia social do trabalho. De imediato, salientamos que, assim como a História (como ciência), o trabalho também já teve seu fim anunciado.

No campo historiográfico, esse processo se deu a partir da chamada *virada linguística* oportunizada pelo que se convencionou também chamar de crise paradigmática. Vários são os fatores que contribuíram para a descrença na cientificidade da História e a fragmentação exacerbada de suas categorias de análise, como a emergência de novas demandas sociais a partir dos anos 1970, no bojo da crise do capital [8], coadunando com processos de transformações na esfera produtiva, na queda do socialismo soviético, na emergência de novos movimentos e sujeitos políticos para além da esfera classista/revolucionária, entre outros. A reestruturação produtiva e seus tentáculos ideológicos buscaram minar as utopias libertárias coletivas pulverizando os sujeitos históricos em individualidades e identidades heterogêneas. Por um lado, o capital, reinventado, desvirtuou os sentidos das lutas, se apropriou de demandas e discursos (sustentabilidade e gênero, por exemplo), reificou e fragmentou os horizontes antes forjados na busca de sua superação.

Por outro lado, os novos sujeitos em cena revelavam mais fluidez de identidades, exigindo também novos olhares da História, ao passo que as velhas certezas eram abaladas pelos fracassos obtidos nos limites da experiência socialista. A narrativa voltou a ser objeto de discussão, e a análise do discurso (e mesmo a semântica) passaram a somar às metodologias,

[8] Alguns autores apontam para a emergência de uma crise estrutural de longa duração, do capital, a partir dos anos 1970, como crise de valorização no sentido de produção e realização do valor, advindo da queda tendencial da taxa média de lucros, bem como de consumo frente à superprodução e de latente busca da acumulação do excedente à especulação. De acordo com Meszáros, tal crise é resultante das contradições do próprio metabolismo capitalista, destruidor do ambiente e das potencialidades humanas e, ao mesmo tempo, autodestrutivo, porque limitado e deficiente, preconizando amplas reestruturações produtivas para manter-se e se expandir. Para ele, ainda, a crise do capital é uma crise global frente aos limites dos Estados nacionais, compreendendo um contexto de ampliação da territorialização do capital, e muito mais importante que as próprias crises conjunturais periódicas (que agem como tempestades no curso do capitalismo) porque a crise estrutural demanda impressionantes recursos para manter o domínio do capital com mudanças no longo prazo e em todas as faces de ação, não apenas no plano financeiro, ou produtivo, mas todos, gerando o cenário que vemos como consequência, na descentralização e reestruturação produtiva toyotista, no desemprego crônico, na destruição ambiental e humana, no individualismo propagado pela política neoliberal, na privatização de setores como a educação, por exemplo. Vale destacar, ainda, que a crise tomada como atual, a partir de 2007, com declínio da economia estadunidense no estouro da bolha imobiliária, é, para Meszáros, a continuação desta mesma crise estrutural originária dos anos 1970. Sua superação, segundo o autor, demanda muito mais do que vem sugerindo os movimentos reformistas e os estados de bem-estar social, pois demanda a destruição do capital pela raíz. Para compreender melhor o cenário material da crise e seu alcance, recomendamos a leitura de MÉSZÁROS, I. Para além do capital. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas, São Paulo: Boitempo, 2002.

negando exaustivamente a História-Ciência (sobretudo a História radicada no materialismo histórico dialético). Na convulsão da *aldeia global* não caberiam mais ciências cujas análises se posicionassem da realidade para a transformação, uma vez que se pregava, naquele momento, idos de 1990, que o fim da história era chegado, que o capitalismo era o vitorioso, e não haveria uma realidade, mas várias e a transformação era "o agora". Não obstante, as previsões de que as democracias capitalistas resolveriam as crises e contradições do sistema não se concretizaram. No campo acadêmico, a História manteve-se como um campo de conhecimento científico sem diluir-se à literatura ou linguística, haja vista a quantidade de pesquisas em curso no campo histórico dentro das universidades. A história não virou ficção, como muitos pregaram.

Ao promover uma crítica às aspirações da chamada virada linguística da História, Ciro Flamarion Cardoso considerou que, na prescrição da História como literatura, os autores estavam, no máximo, afirmando que todas as versões da História poderiam ser tomadas como legítimas e isto não seria uma afirmação apenas democrática ou ingênua. Para ele:

> O anti-realismo, nas ciências sociais, não é politicamente inocente. Independentemente das intenções − e a sabedoria popular afirma que o caminho do inferno está atapetado de boas intenções −, conduz à ideia de que todas as versões se equivalem, enquanto qualquer pretensão a um horizonte mais holístico ou geral seria ilusória, impossível, perversa ou voltada para a manipulação. Não é possível enfrentar o establishment para valer, isto é, num sentido que não seja o de meras lutas parcializadas, sem uma visão holística do social a partir da qual se proponham alternativas (CARDOSO, 1998, p. 62).

Seguiu-se a este processo de questionamento da cientificidade e do "estatuto do real" na história, a negação do *trabalho* como categoria analítica da história. Porque, inclusive, a pluralização e fragmentação dos temas, objetos e abordagens, somados à emergência das novas demandas no cenário de lutas sociais, como a feminista, por exemplo, fez negar (por parte dos adeptos da virada linguística e do pós-industrialismo) a própria sociedade do trabalho.

Neste contexto se faz necessário, ainda, explicitar o conceito filosófico de trabalho adotado pela pesquisa, donde lançamos mão, novamente, das reflexões em Marx, para quem há duas importantes conotações a que se exprimem o sentido de trabalho. O primeiro deles é, sem dúvida, o próprio sentido (ontologia) da humanidade. Isto é, para Marx, os homens se diferenciam dos animais por produzirem objetivamente e racionalmente (de forma planejada) por meio do trabalho. O homem produz trabalho objetivando prévias ideações ao transformar a

natureza, modificando-a, construindo meios de sobreviver e se desenvolver, de modo que este trabalho que o homem produz, é também produtor da sua humanidade. Marx faz essa distinção da seguinte forma:

> Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (MARX, 2006, pp. 211-212).

De forma complementar, Sérgio Lessa contribui para compreendermos a dialética do trabalho na constituição da humanidade e potencialidade dos sujeitos, ao acrescentar que "todo ato de trabalho resulta em consequências que não se limitam à sua finalidade imediata. Ele possibilita o desenvolvimento das capacidades humanas, das forças produtivas, das relações sociais, de modo que a sociedade se torne cada vez mais desenvolvida e complexa" (LESSA, 1999, pp. 25-26).

Mas, em um segundo sentido, de onde se opera a caracterização da sociedade capitalista, há o sentido abstrato do conceito, na sua dimensão histórica, onde o trabalho aparece como aviltante e estranhado, ou seja, o trabalhador, enquanto sujeito explorado por outro sujeito em função do seu trabalho e seu tempo de trabalho, é desprovido do próprio produto dele, que será apropriado pelos donos do meio de produção e, portanto, expropriado de suas potencialidades de humanização e desenvolvimento pelo trabalho. Em outras palavras, num sistema estabelecido pela divisão social do trabalho, pela sociedade de classes, o ser social é expropriado de sua condição ontológica para ser explorado enquanto produtor de mercadorias, de mais-valia, valor-de-uso e valor-de-troca, alienando e estranhando-se de sua própria condição humano genérica (MARX, 2006). O trabalho, nesse último sentido, manifesta-se como processo de coisificação da potencialidade humana, estabelecendo, desse modo, a alienação.

Cientes de que não existe neutralidade científica (JAPIASSU, 1981), esta concepção filosófica presente no marxismo e na historiografia do trabalho pressupõe, em primeiro lugar, o viés filosófico com que abordamos a pesquisa e seus sujeitos. Inclusive por entendermos que a superação da exploração do trabalho e da sociedade de classes, passa pelo resgate do sentido primeiro do trabalho, enquanto realização de humanidade. Esta concepção filosófica, em segundo lugar, constitui a base sobre a qual será possível estabelecer as relações

dialéticas do trabalho e dos trabalhadores no que tange debates prementes em searas que a própria historiografia do trabalho não se consolidou no aporte epistemológico social, sobretudo acerca da polêmica teórica que se coloca sobre os professores enquanto sujeitos (ou não) trabalhadores. Tanto o debate, quanto a própria historiografia necessitam, para isso, de uma dilatação, ainda que a partir da centralidade do trabalho.

Sobre a crise do trabalho, alinhada ao discurso anti-realista e pós-moderno, Ricardo Antunes aponta alguns autores influentes no campo acadêmico que questionaram a sua importância tanto na perspectiva concreta, enquanto centralidade, quanto no viés abstrato, no bojo da demanda de emprego do trabalho assalariado. Assim, o autor destaca o papel de Habermas e Offe, ambos alemães da Escola de Frankfurt, que, de um lado impugnam o trabalho como categoria relevante do fazer-se da sociedade e, por outro, elevam a linguagem e a comunicação como pilares de sustentação da vida *pós-industrial*, sob os mesmos aspectos da crise paradigmática a que já nos referimos. O autor assinala como Habermas, com ajuda do pensamento de Offe, construiu sua argumentação que, para ele, é a síntese mais articulada na defesa desta tese:

> A utopia da sociedade do trabalho perdeu sua força persuasiva... acima de tudo, a utopia perdeu seu ponto de referência na realidade: a força estruturadora e socializadora do trabalho abstrato. Claus Offe compilou convincentes indicações da força objetivamente decrescente de fatores como o trabalho, produção e lucro na determinação da constituição e do desenvolvimento da sociedade em geral (HABERMAS, apud ANTUNES, 1999, p. 82).

Na mesma obra, Antunes aponta ainda outra corrente teórica do fim do trabalho, que se fundamenta na mudança produtiva culminada no toyotismo para prever o fim do trabalho abstrato, em face à crescente e inexorável automação. Não se trata aqui de retirar a centralidade do trabalho como organizadora das atividades humanas e do intercâmbio com a natureza, como se nota em Gorz, Offe e Habermas, mas de decretar o fim da atividade do trabalho por parte dos trabalhadores, o fim da demanda de trabalho assalariado em face de uma robótica substitutiva que virá suprimir o trabalho humano. Tal corrente é representada, segundo o autor, por Adam Schaff e Robert Kurz. A respeito destas articulações teóricas, Ricardo Antunes ainda considera: "evidencia-se, nessa vertente interpretativa, que o trabalho não tem mais potencialidade estruturante nem no universo da sociedade contemporânea, como trabalho

abstrato, nem como fundamento de uma utopia da sociedade do trabalho", (ANTUNES, 1999, p. 82).

Tais teorias reverberaram no campo acadêmico científico com reflexos na sociedade. Dahendorf apresentou um cenário bastante comprometido com esta perspectiva, utilizando uma abordagem quantitativa a sugerir que nos países desenvolvidos o trabalho não ocupava, objetivamente, o mesmo espaço de outrora, conforme ponderou:

> Numa sociedade típica da OCDE hoje, 20% das pessoas têm idade abaixo da idade em que podem entrar no mercado de trabalho; outros 20% estão aposentados. Do restante, 10% passam seu tempo em instituições educacionais. (Algumas dessas estimativas são consideradas por baixo). Dos 50% remanescentes, alguns não estão procurando um emprego remunerado e outros, por uma razão ou outra, são incapazes de fazê-lo; não é implausível a avaliação de que ambos os grupos juntos abranjam cerca de 15%. Outros 10% podem estar desempregados. Isto deixa 25% da população. Estes 25% despendem cerca da metade dos dias do ano no trabalho e, nestes dias, seus empregos requerem sua presença por cerca da metade de suas horas acordados. Estamos ainda de fato vivendo uma sociedade do trabalho? (DAHENDORF, 1992, p. 153).

Na reconfiguração do trabalho no que tange à crise do emprego formal, notadamente vinculado ao ideário político neoliberal de flexibilidade e descentralização, a saída do trabalhador da formalidade pode ter sido interpretada como diminuição da importância do trabalho como processo objetivador da sobrevivência, o que discordamos largamente. Nota-se que os sujeitos apontados como "não-trabalhadores" por Dahendorf são, enquanto vínculo social, classe trabalhadora ou, melhor, *classe que vive do trabalho*, ainda que estejam aposentados, desempregados, ou ainda que sejam pesquisadores e estudantes (o que, grosso modo, constitui tempos e estratégias de preparação e qualificação para o mundo do trabalho convencional).

É preciso reiterar que esta perspectiva se coloca em virtude de uma nova organização do trabalho engendrada a partir dos anos 1970, em resposta à crise do capital (nos seus limites de capacidade de acumulação) e geradora da flexibilização e precarização do trabalho, pelo retorno das políticas econômicas liberais (agora adotadas como *neoliberalismo*) e corporificadas principalmente nas experiências inglesas com Margareth Thatcher, Ronald Reagan nos Estados Unidos e, em diferentes níveis, no Chile pós-Allende.

No âmbito produtivo, esta nova organização preconiza o progressivo desmonte das estruturas fordistas lineares para a emergência dos modelos japoneses, ou mais conhecidos

como toyotistas, na organização do trabalho. O toyotismo pede uma produção racionalizada e um trabalhador que desenvolva múltiplas competências e afazeres, que se comprometa amplamente (para compartilhar resultados) e se cobre por meio de metas e de qualidades a serem atingidas. Esse processo recebe forte aparato de controle, pela imposição de uma cultura avaliacionista, e promove ainda um desmantelamento das identidades do trabalhador especialista, vertical, rumo a um trabalhador horizontal que, por sua vez, perde, inclusive, a identidade de trabalhador, ganhando novas representações tais como *colaborador* (ANTUNES, 2004).

Com efeito, a identidade destes homens e mulheres no mundo do trabalho toyotista é sempre menos a de trabalhador e mais a de indivíduo (a de consumidor), categorizados por nichos, como gênero e etnias que, no entanto, numa perspectiva estrutural, cumprem um papel mais publicitário que de identidades afirmativas. O conceito de *cidadão*, produzido no padrão de acumulação toyotista e adotado no neoliberalismo, fica, portanto, limitado a estes aportes individuais identitários.

Além disso, esse processo produtivo também produz o *trabalhador que não está trabalhando*, e, com efeito, a sua política econômica intrínseca, isto é, o neoliberalismo, é caracterizado pelo que se denomina de desemprego estrutural, ao concentrar e lançar mão da massa de homens e mulheres que, embora classe trabalhadora, esteja à margem do mundo do trabalho, por não ter emprego dito formal, para, entre outras coisas, arrochar os salários no serviço público e sustentar os ideários de meritocracia e flexibilidade. A insegurança e a instabilidade conformam essa nova identidade, este novo trabalhador, nesta nova etapa da história.

> A era do capitalismo globalizado torna-se cada vez mais complexa, o que exige o necessário enfrentamento de seu poder destruidor e de suas mazelas assim traduzidas: as altas taxas de desemprego decorrentes de fatores estruturais; a intensificação do ritmo do trabalho; crescimento do trabalho temporário e de tempo parcial; o trabalho precarizado; a subcontratação de trabalhadores. Além das perdas reais de salários dos trabalhadores que permanecem empregados, há a eterna ameaça da perda do emprego – o medo de ser demitido (NETO, BARROS, JUNIOR e MARIANO, 2011, p. 43).

Assim, tanto o processo de reformulação capitalista quanto seus interlocutores teóricos e midiáticos provocaram uma tentativa de *invisibilidade* do trabalhador como sujeito central do processo produtivo, bem como o trabalho como eixo central de produtor da vida

(ainda que seja o trabalho aviltante). Claro que, com isso, espera-se também a fragmentação e desmobilização da luta dos trabalhadores.

Observa-se ainda que tais premissas não se limitam às pesquisas acadêmicas para um forjar de novas "centralidades" ou preocupações, mas no próprio cotidiano, onde se refletem e se reproduzem. O modelo de acumulação toyotista e a política neoliberal que legitimam o redirecionamento das classes para os indivíduos e deslocam a centralidade do trabalho é amplamente ideológico. De um lado, quando assistimos às telenovelas, filmes, e aos telejornais, por exemplo, em regra geral, as experiências e tramas dramatúrgicas da indústria cultural não representam os trabalhadores, ou cenas de homens e mulheres trabalhando de forma sistemática. O trabalho e a identidade de ofício aparecem minimamente e de forma fragmentada à trama, assim como as notícias jornalísticas. Quando há a representação do trabalho nas esferas midiáticas, ele parece ocupar um tempo e um espaço na vida dos sujeitos muito menor do que é realmente.

Por outro lado, é possível afirmar que nunca se viu tantos automóveis a circular nas cidades e estradas como no último decênio. Nunca foi tão fácil adquirir e trocar telefones celulares e outros aparelhos portáteis e descartáveis, de informática e telecomunicações. São feitos como, onde e por quem? São produzidos por meio do trabalho industrial que, embora supermecanizado, ainda preconiza a atividade humana em massa. Assim, não há como aceitar que somos pós-industriais ou vivemos na sociedade *pós-sociedade do trabalho*, porque essa afirmação não se realiza na materialidade da sociedade em que vivemos, concretamente. Ainda produzimos pelo trabalho. Ainda nos produzimos pelo trabalho, conforme corrobora Ricardo Antunes:

> Ao contrário daqueles autores que defendem a perda da centralidade da categoria trabalho na sociedade contemporânea, as tendências em curso (...) não permitem concluir pela perda desta centralidade no universo de uma sociedade produtora de mercadorias (...) As mercadorias geradas no mundo do capital resultam da atividade (manual e/ou intelectual) que decorre do trabalho humano em interação com os meios de produção (ANTUNES, 1999, p. 79).

O que a historiografia do trabalho não nega, no entanto, são as metamorfoses a que se submetem os mundos do trabalho e dos trabalhadores e os limites que se colocam para pensar este mundo do trabalho e dos trabalhadores. Dessa forma, ao modo da historiografia mundial (que produziu uma reflexão e uma abertura plural ao perceber os limites dos ortodoxismos e

possíveis reducionismos ao passo da emergência de novos sujeitos, novos objetos e novas abordagens) a historiografia do trabalho também se abriu e contemplou categorias pares ao trabalho tradicional. Ou seja, com o debate e a suposta crise, a historiografia do trabalho pode refletir acerca da categoria do trabalho como importante, central, mas não solitária, homogênea ou exclusiva.

O trabalhador deixou de ser considerado apenas como aquele sujeito da rotina fabril, produtor de mais-valia, e foram englobados, à historiografia recente do trabalho, os trabalhadores sem trabalho, os trabalhadores sem salário (escravos, camponeses), os trabalhadores em suas diversidade e peculiaridades, porque constituem a *classe que vive do trabalho* não obstante as condições que se colocam, e em diversos espaços e temporalidade. E o trabalho, nesta perspectiva, não é apenas o trabalho da fábrica ou o trabalho industrial.

Com efeito, a historiografia do trabalho se renova e oxigena questões. Está em processo de ampliação. A história da classe operária, por exemplo, ganhou discussões e tonalidades diferenciadas quando E. P. Thompson apresentou o cotidiano e a cultura popular como elementos de análise de sua formação e consciência, por meio de fontes nada usuais na historiografia tradicional, como cantigas e elementos das culturas tradicionais do século XVIII na Inglaterra. Eric Hobsbawm, outro importante historiador marxista britânico também ousou ao ampliar suas temáticas de abordagem no mundo do trabalho e incluiu até o *jazz* como tema de estudos, sem, contudo, olvidar que os homens e mulheres se fazem como sujeitos por meio de suas condições e lugares produtivos, do trabalho. Neste sentido, Mike Savage faz o importante questionamento:

> Será que a descoberta da relevância das relações de etnicidade e gênero e outras serve para desabonar a importância do fenômeno da classe ou pode o conceito de classe ser reformulado de tal modo a tornar-se sensível a questões de gênero e de lugar (e por aí vai)? Será classe só uma dimensão entre outras, que modela a história do trabalho e que o historiador empírico minucioso deve examinar quando relevante? (SAVAGE, 2004, p. 26).

É neste contexto que Claudio Batalha opera um balanço positivo da produção historiográfica do trabalho na atualidade. Ao destacar toda a renovação desta categoria de análise e seus reflexos no Brasil, afirma:

> Entre os efeitos produzidos por estas influências, há que se ressaltar a ampliação dos temas e enfoque. A história operária deixou de ser unicamente

> a história do movimento operário organizado. Assim, sindicatos, partidos, correntes ideológicas deixaram de ocupar o primeiro plano dando lugar para classe. Momentos de luta excepcionais cederam espaço para as condições de existência diárias, o cotidiano operário (...) Além disso, temas anteriormente não tratados ou colocados como secundários ganharam novo espaço (BATALHA, 1998, p. 153).

Sentimos um profundo otimismo ao conhecer essas considerações porque nos reconhecemos nas novas abordagens desta historiografia do trabalho, desdobrada da História Social a que nos vinculamos, que se abriu, agregou novos temas, métodos e abordagens sem retirar a centralidade do trabalho para pensar a ação humana em seu *fazer-se*, material e de identidades. Uma historiografia revitalizada ainda que esta categoria já não se encontre com uma exclusividade estática do trabalho operário e como uma camisa de força da ação humana. Por isso podemos dizer que o trabalho e, sobretudo, a História e historiografia do trabalho não perderam o vigor. Ao contrário, ganharam novos fôlegos e novas preocupações.

Por isso também podemos afirmar que a historiografia do trabalho não se esgotou. E é nesta nova expressão do trabalho e de sua historiografia que vimos propor espaços e sujeitos ainda inéditos no campo da História Social do Trabalho. Trata-se de colocar a discussão da escola como espaço de trabalho e o professor como sujeito trabalhador. Todavia, essa inserção demanda olhares teóricos para além de uma incursão ao trabalho e à historiografia do trabalho, já que antes nos posicionamos em busca de uma história social docente.

A História Social, área teórica onde se encontra a historiografia do trabalho, também protagoniza o debate exposto, sobretudo porque se insere na defesa de uma ciência engajada e de trabalhos acadêmicos que incorporem os chamados "temas malditos", por abordarem os excluídos da história (FENELON, 1993, p. 76). Hobsbawm é um dos historiadores que melhor representam esse campo, além de ter realizado importantes reflexões sobre ele. Em seu famoso artigo "Da História Social à História da Sociedade", ele assinalou as dificuldades de definição do gênero, lembrando que sua emergência se caracterizou pela fuga da abordagem política e factual da História, tão preponderante até os anos 1950. Para ele, no entanto, essa emergente História Social se atrelava a três dimensões distintas da escrita da História, em que a primeira se ligava à história das classes sociais e de seus movimentos, a segunda, carregada de elitismo, se preocupava com os costumes sociais e, numa terceira vertente, a História Social constituía uma abordagem da sociedade que deveria ser conjugada (com propensões de ser subjugada) ao campo da economia para dar conta dos objetos estudados (HOBSBAWM, 1998). Segundo este autor, nenhuma destas três expressões da História Social

conseguia realizar, plenamente, a constituição de um terreno teórico que conciliasse a dimensão social e processual da história, os sujeitos (agindo) e a totalidade.

Isso passou a ser desenvolvido ainda sob a chancela dos Annales, pela ruptura com o factual e a aliança com a interdisciplinaridade, cujas contribuições inspiradas em novos objetos e novas abordagens seriam primordiais para o desenhar desse campo teórico historiográfico que, ao que nos parece, é mais fácil praticar que definir.

Hobsbawm aponta suas dúvidas e elucubrações a respeito da História Social constituir efetivamente um campo teórico, um sub-campo da História, ou uma retroprojeção sociológica e salienta esta complexidade ao destacar que:

> A história social nunca pode ser mais uma especialização, como a história econômica ou outras histórias hifenizadas, porque seu tema não pode ser isolado. É possível definir certas atividades humanas como econômicas, pelo menos para alguns analíticos, e depois estudá-las historicamente (...) Quase do mesmo modo, embora em um nível teórico mais baixo, a velha modalidade de história das ideias, que isolava as ideias escritas de seu contexto humano e acompanhava sua adoção de um escritor para outro, também é possível, desde que se queira fazer esse tipo de coisa. Mas os aspectos sociais ou societários da essência do homem não podem ser separados dos outros aspectos de seu ser, exceto à custa da tautologia ou da extrema banalização. Não podem ser separados, mais que por um momento, dos modos pelos quais os homens obtêm seu sustento e seu ambiente material. Nem por um só momento podem ser separados de suas ideias, já que suas mútuas relações são expressas e formuladas em linguagem que implica conceitos no momento mesmo em que abrem a boca. E assim por diante. O historiador das ideias pode (por sua conta e risco) não dar a mínima para a economia, e o historiador econômico não dar a mínima para Shakespeare, mas o historiador social que negligencia um dos dois não irá muito longe (HOBSBAWM, 1998, p. 87).

Não se pode considerar, a partir disso, que a História Social pretende ser uma "história de tudo e com tudo", até porque o próprio Hobsbawm sugere estratégias para não perdermos nossa ambição explicativa nem os seus fios condutores, na medida que aponta a necessidade de aproximação ao marxismo, destacando a importância fundamental do materialismo histórico dialético, da compreensão na *formação* dos processos, seus aspectos de mudanças e dinâmicas sociais, na premência destas dinâmicas sobre indivíduos, com intersecções conceituais antropológicas e sociológicas e, ainda, com o redirecionamento das dimensões e dos olhares narrativos (de baixo para cima), além de "operar para fora e acima do processo de produção social em sua situação específica" (HOBSBAWM, 1998, p. 94).

Vale lembrar que tais elementos destacaram a História Social produzida na Inglaterra dos próprios Annales, contrapondo a historiografia francesa (face as mentalidades e a longa duração), e a despeito dos debates sobre um certo teleologismo nela imbricado. Essa História Social passou a ter o sobrenome de "marxista britânica", e se consolidou como referencial nos estudos históricos em direção a uma "história da sociedade" (horizonte proposto por Hobsbawm), com grande espaço para a dimensão cultural, perquirindo a historicidade das estruturas e das relações sociais. Novamente, neste processo, destaca-se o já citado E.P Thompson, reconhecido por desnudar as variadas articulações materiais e sociais com a cultura e com os sujeitos, a partir das noções heterodoxas de classe social e experiência. Sobre esta última, Thompson assinala:

> Os homens e as mulheres retornam como sujeitos, dentro deste termo [experiência], não como sujeitos autônomos, "indivíduos livre", mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses como antagonismos, e em seguida "tratam" essa experiência em sua consciência e sua cultura (...) das mais complexas maneiras (sim, "relativamente autônomas") e em seguida (muitas vezes mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1981, p. 182).

O conceito de experiência permitiu à História Social reencontrar os homens e mulheres comuns atuando nos meandros das estruturas e protagonizando seu *fazer-se*, termo este que nos possibilita perceber os sujeitos participando ativamente (embora sempre em relação aos condicionamentos sociais) de processos históricos anteriormente tomados como categorias estáticas e dadas (como a própria classe social).

A História Social que adentrou o século XXI, assim como a historiografia do trabalho, conforme apontamos, também percorreu a trajetória de ampliação no contexto das fontes, objetos e abordagens. Não obstante, manteve-se alinhada ao marxismo, ao método materialista histórico dialético, porque a pluralidade reconhecida na sua produção historiográfica não apenas possibilitou-a manter, como consolidou o estatuto de uma história baseada no concreto, no tangível, crítica ao campo da história das ideias abstratas, desencarnadas e estéreis. Nesse sentido, a História Social tem realizado o diálogo entre as estruturas e as pessoas de carne e osso, as suas condições materiais e suas subjetividades, os processos históricos e as experiências.

As contribuições da História Social de origem britânica, marxista e thompsoniana, se materializaram, no Brasil, por exemplo, em obras que proporcionaram uma oxigenação sobre a história da escravidão. Eleonora Felix da Silva, ao realizar um balanço da historiografia sobre a escravidão no Brasil, apontou a importância de Thompson e da História Social por ele balizada:

> Rompendo com as interpretações tradicionais, são as experiências dos cativos, agindo em favor da conquista da liberdade que interessa nos estudos sobre o tema. Ainda sob influência thompsoniana, tematiza-se as relações conflituosas entre senhores e escravos. Incluem-se também estudos sobre família, cultura, cotidiano e as múltiplas formas de resistência escrava (SILVA, 2008, p. 11).

Como se vê, parece mais fácil exemplificar as preocupações e abordagens da História Social que a definir conceitualmente. Seus temas não são exclusivos e seus métodos não são novidade (porque herdados do marxismo). Mas embora os seus representantes sejam tímidos em admitir a constituição de um campo, ou sub-campo, específico da História, a História Social constitui hoje um terreno fértil de possibilidades no trabalho com os sujeitos e com as fontes, na pesquisa onde o objeto a ser desvendado também pode trazer luz a novas formas de apreensão e compreensão da realidade, sob o exercício da dialética, da pluralidade e da sensibilidade.

Com efeito, ao afirmamos que nossa pesquisa pretende constituir-se como uma história social dos professores paulistas, estamos sugerindo que nela tentaremos reconhecer as estruturas e condições materiais do processo histórico de constituição do trabalho docente na SEE-SP ao passo que abordaremos as formas pelas quais os sujeitos, homens e mulheres reais, encarnados, experimentaram e deram sentidos a ele. Pesquisaremos as dinâmicas sociais e as formas como os professores viveram esse processo, o alteraram e, dialeticamente, tornaram-se, também fruto dele, nisso que chamaremos, preferencialmente, de *fazer-se* docente.

1.3 – A escola como trabalho e os professores-trabalhadores

Ao compreender que a emergência da História Social e a ampliação da centralidade do trabalho possibilitaram englobar novos sujeitos sociais e espaços para se pensar o mundo do trabalho e dos trabalhadores, buscamos atingir nosso primeiro objetivo nesta discussão, que é compreender o espaço escolar também como espaço do trabalho e com isso reconstituir e

compreender o cenário problemático de precarização que ele apresenta. Justificamo-nos argumentando novamente que a escola não é representada na historiografia do trabalho e nem mesmo na historiografia social como *chão de trabalho* tanto quanto as fábricas, os portos, os bancos e atualmente os *call-centers* o são. A historiografia atual, inclusive, relegou os estudos sobre a escola e sobre os professores às ciências pedagógicas, conforme salientou Francisco Falcon:

> Escolhi aleatoriamente algumas das obras que, a partir dos anos de 1970, procuram analisar, segundo perspectivas bastante distintas, os rumos da produção historiográfica ocidental. Entre os inúmeros aspectos abordados em tais obras (coletivas, por sinal), observa-se sempre a importância cada vez maior da história cultural, de início restrita à chamada história das mentalidades. Mas também se pode observar nesse mesmo universo textual a ausência quase completa de trabalhos relativos à história da educação, como se não competisse realmente aos historiadores o estudo e a pesquisa de tal história. (FALCON, 2006, p. 328).

Também no campo das representações sobre a escola, cabe destacar que os olhares para esta instituição estão muito impregnados do seu papel social propedêutico, isto é, de uma perspectiva pautada na função educadora e preparatória que a escola conforma em virtude de ser o espaço onde crianças e jovens transitam para a vida adulta e para o mundo do trabalho (como mundo externo).

Sandra Acosta, em sua tese de doutorado, utilizou-se dos referenciais das representações sociais de Moscovici para desvelar as imagens e representações sobre a escola por meio de pesquisas com alunos de diversas universidades. Esta autora concluiu, ao discorrer acerca dos resultados da pesquisa junto aos alunos de Pedagogia, ou seja, os futuros professores, que a escola, para eles, representa:

> Um espaço fechado, protegido, harmonioso e acolhedor, cujos conflitos e lutas anunciados se encontram fora de seus contornos. As imagens evocam uma infância ingênua e distante. O ambiente escolar é visto de uma forma muito positiva: imerso em uma natureza moral e permeado por afeto, os quais, associados ao talento individual do professor, fazem da escola um ambiente para a formação das crianças (...) A escola é valorizada como um espaço para fazer crescer e formar os pequenos alunos, portanto, é necessário o investimento na universalização do ensino. Para os estudantes de Pedagogia, a imagem da escola não é a daquela na qual eles estão hoje, mas sim uma escola idealizada, sempre ligada a um passado melhor. A função central da escola é a aquisição de conhecimento, saber e informação. As lutas e as conquistas, sempre coletivas, envolvem a participação de todos, incluindo os

> pais e a comunidade que cerca a escola, e estão ligadas à melhoria do espaço físico da escola e das condições de ensino (ACOSTA, 2005, p. 153).

Não há referência da escola como o lugar de trabalho e de trabalhadores. Mas a autora atenta para o fato de que apesar de persistirem imagens do professor vinculado à *ideologia do dom* e da escola como espaço ingênuo (um imaginário romântico que criou, ao longo da história da Pedagogia, metáforas da *escola como jardim*, e do *professor jardineiro* que rega e molda plantinhas do futuro), os professores já não se reconhecem amplamente nelas e tampouco os alunos pensaram na escola como *uma segunda casa*, ainda que algumas imagens deste tipo tenham surgido na sua pesquisa. As considerações resultantes da obra de Acosta nos ajudam a refletir acerca da própria complexidade na configuração social da categoria docente, e pretendemos retomar esse debate acerca da representação da escola para compreender as dimensões identitárias docentes empiricamente. Ou seja, entendemos, neste ponto, a importância de perguntar aos professores da nossa pesquisa, como eles representam a escola, e entender as aproximações/distanciamentos destas representações com a categoria trabalho, até aqui ausentes.

Já na Sociologia da Educação não é difícil perceber que a escola tem sido, efetivamente, objeto de discussão como um espaço de trabalho e lutas. Na área, as décadas de 1970 e 1980 foram marcantes na produção, no que tange a temática da natureza do trabalho docente, com abordagens marxistas, na constituição do campo de estudos de "Trabalho e Educação", inserindo a escola como espaço de trabalho e, em destaque, espaço análogo à fábrica[9].

As discussões que propuseram analogias entre espaço escolar e espaços fabris permearam a análise da organização e do processo do trabalho docente, passaram pelos possíveis alcances no resultado deste trabalho (ainda levando em conta a universalização do ensino) e contemplaram, também, as particularidades do funcionalismo público e do trabalho intelectual (ou não-produtivo). Neste sentido se destacaram os trabalhos de Frigotto (1986), Sá (1986) e Santos (1989), que não se furtaram em propor os questionamentos nestas linhas para

[9] Essa reflexão se deu principalmente em virtude das reformas educacionais a partir de 1968 que foram entendidas como a retirada da autonomia docente e percebidas como crescente organização, burocratização e divisão do trabalho docente. Marilena Chauí defende ainda que tais reformas pós-1968 levaram a escola a ganhar como objetivo central a "produção de um exército de mão de obra". Sobre isto, ler: CHAUI, Marilena. O que é ser educador hoje? In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **O Educador: Vida e Morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982, pp 53-70.

evidenciar as relações *escola-trabalho-capitalismo*. Estava colocado o tema da proletarização do trabalho docente. Em Frigotto, temos:

> O que postulamos em nossa análise é que, tanto os que buscam um vínculo linear entre educação e estrutura econômico-social capitalista, quanto aqueles que defendem um 'desvínculo' total, enviesam a análise pelo fato de nivelarem práticas sociais de natureza distinta e de estabelecerem uma ligação mecânica entre infraestrutura e superestrutura, e uma separação estanque entre trabalho produtivo e improdutivo (FRIGOTTO, 1986, pp. 17-18).

Por trabalho improdutivo, podemos pensar aqui que Frigotto referia-se ao fato de que os professores não produzem mercadorias (e não produziriam, portanto, mais-valia). Por isso, autores como TUMOLO e FONTANA (2008) defendem que a condição de trabalhador proletarizado do professor se limita às relações entre trabalho docente e escolas privadas, uma vez que nesses espaços haveria produção de lucro e mais-valia pelo professor-trabalhador. Sob tal influência, muitos outros intelectuais abordam o trabalho docente limitado nestes encaixes teóricos que, de certa forma, contribuem para que os professores das escolas públicas não sejam vistos como trabalhadores e, ainda, não se vejam como tais, numa perspectiva de classe, como sujeitos proletários, ou mesmo proletarizados.

No entanto, outras linhas teóricas da Educação têm defendido a aproximação da escola pública também como espaço de trabalho capitalista e proletarizado no sentido da divisão do trabalho e da lógica organizacional, tese com a qual coadunamos. Afinal, se comemoramos a abertura da historiografia do trabalho por sua dilatação ao engendrar novos sujeitos e novas abordagens, defenderemos que esta inserção inclua efetivamente os trabalhadores, inclusive "improdutivos" da educação.

Sá também justifica esta posição e usa o termo *proletarização*. Para este autor, esse processo se deu ainda, na perda da autonomia do saber escolar, da organização do trabalho pedagógico e do currículo, por parte dos professores:

> O resultado desse processo de transformação foi a proletarização dos trabalhadores da educação. Não importando tratar-se de professores ou técnicos, trabalhadores públicos ou privados, foram todos expropriados de seus meios de produção e de reprodução. Nada possuem além de sua força de trabalho como qualquer proletário. O que distinguia os trabalhadores da educação dos demais proletários era o fato de concentrar em suas mãos uma condição essencial do processo de trabalho educativo – o saber escolar. Com a divisão do trabalho escolar, esse saber foi reduzido a uma parcela

> insignificante. Cada categoria profissional da esfera do trabalho educativo detém apenas uma parcela (SÁ, 1986, p. 27).

Santos reitera os questionamentos e defende a apropriação da ideia de trabalho docente como parte do processo capitalista tanto na prática organizativa quanto nos resultados que, neste sentido, também serviriam à reprodução do sistema. Para ele:

> Há, portanto, uma cisão entre os trabalhadores do ensino e a organização do processo de trabalho. Uma cisão entre o trabalhador e os meios ou instrumentos de trabalho. Consequentemente, os diferentes tipos de inter-relacionamento entre os professores ou entre os professores e alunos assumem uma forma específica de submissão dos elementos humanos aos elementos tecnológicos materiais. E é dessa cisão que provém duas questões: A primeira diz respeito ao lugar teoricamente demarcado pela separação entre os trabalhadores do ensino e os meios de trabalho e a organização do processo de trabalho, cujo lugar deve ser preenchido pelos gestores do processo de ensino, isto é, por aqueles que tem por função produzir os procedimentos técnico-pedagógicos e organizar e controlar o processo de trabalho docente. A segunda, decorrente da primeira, refere-se ao fato de, usualmente, esses procedimentos técnicos – na sua ampla acepção – serem considerados neutros. A problemática técnica ou organizacional do processo de trabalho pedagógico restringe-se ao exame de sua adequação ou racionalidade, com o intuito de aumentar a eficiência ou a produtividade do sistema (SANTOS, 1989, p. 27).

Em continuidade a estas discussões, outras pesquisas defendem que a ação docente, em virtude da divisão do trabalho e da alienação consequente, teria como luta uma prerrogativa tal como a da classe operária, ou seja, uma luta unificada. Muitas pesquisas se seguiram e, como em Hypolito, essas condições ficaram fluidas e encontraram novas interfaces, como gênero e etnia, mas jamais retiraram a escola como espaço de trabalho capitalista e tampouco o professor como sujeito trabalhador, por um lado, proletário porque desprovido dos meios de produção, por outro lado, portador de armas poderosas da resistência contra este sistema pela natureza intelectual do seu trabalho:

> O entendimento de como as relações capitalistas penetram no interior da escola parece ser a base de sustentação da compreensão dos demais elementos constitutivos do processo de trabalho na escola. Concretamente, a meu ver a escola está perpassada pela lógica capitalista de maneira profunda. Isto significa dizer que, por um lado, ela não está "imune" a essa lógica, e, por outro lado, o modelo fabril não pode ser utilizado mecanicamente para a análise da escola. A escola está crivada de elementos contraditórios que são próprios do seu desenvolvimento. Há que se considerar, ainda, que a escola nunca está absolutamente dominada, mas apresenta-se enquanto um espaço

> contraditório de lutas, resistências, acomodações, submissões, conflitos entre interesses de classes e grupos (HYPOLITO, 1991, p.19).

Longe de buscar a solução destes entraves teóricos, ainda calientes no mundo acadêmico, nossa intenção em demostrar brevemente este debate foi a de destacar que o espaço escolar teve sua inserção na discussão sobre o trabalho com a Sociologia da Educação, e especialmente no campo de estudos "Trabalho e Educação", bem como nossa posição teórica, já que tomamos por base a compreensão da proletarização docente como processo, ainda em curso, na escola, seja pública ou privada. Ou seja, enxergamos, por um lado, o professor como sujeito trabalhador e a docência como trabalho. Decorrente disso, a proletarização e coisificação do trabalho docente torna-se um processo em destaque para o descortinar dos problemas a que nos propomos analisar nesta tese e, evidentemente, queremos conhecer as formas como os professores estaduais participantes de nossa pesquisa pensam e experimentam este processo. Por outro lado, também não negamos o potencial dialético da escola, enquanto lugar de tensões, conflitos, espaço de resistência. Com isso, deixamos claro que enxergamos o professor como sujeito do trabalho mas entendemos que a constituição sociohistórica desta categoria possui especificidades e peculiaridades que devem ser analisadas de perto.

Mas, a princípio, cumpre destacar o seu desenho estrutural como integrado à lógica do capital, reproduzindo seu modelo tanto internamente (como se pode observar na separação e alienação do trabalho docente no que tange à autonomia no próprio currículo), quanto de forma mais significativa ainda, em uma dimensão exteriorizante, reproduzindo o capital através de metas e resultados cada vez mais específicos, materializados na grande gama de trabalhadores voltados ao mercado neoliberal e flexível de trabalho. Será esta, com certeza, uma das indagações a serem direcionadas aos docentes, na perspectiva de compreender como dimensionam a proletarização dentro do contexto de suas carreiras.

Ainda, consideramos que a ausência do professor-trabalhador na historiografia social e do trabalho em muito se justifica pela resistência intrínseca ao debate exposto, onde o professor não é concebido como trabalhador em suas interfaces à natureza intelectual do seu ofício, não obstante os avanços da Educação nesta seara.

E precisamos ressaltar, sem temer parecer redundante, que a emergência dos professores como sujeitos (do trabalho) foi um objeto da Sociologia da Educação e do campo de estudos "Trabalho e Educação", mesmo que no bojo do imbróglio teórico. Assim como as recentes pesquisas que estudam o aprofundamento da flexibilização e da precarização do mundo

do trabalho e seus reflexos no espaço escolar e que retomam o debate acerca da precarização e proletarização do trabalho docente [10]. Nestes novos debates, incluem-se as discussões oriundas das ciências médicas acerca do adoecimento docente, onde as relações entre precarização do trabalho e saúde do trabalhador encontram suas interfaces no que se convencionou chamar de *síndrome de burnout* e *mal-estar docente* [11].

É nisto que residem nossas preocupações, no entendimento de que a historiografia e a História Social do Trabalho tem muito a ganhar ao se aliar às ciências pedagógicas e sociais. A própria História da Educação como disciplina não contemplou a escola e a luta docente como processo histórico no desenvolvimento do capitalismo brasileiro e da escola pública no Brasil. Daí derivam nossos questionamentos mais particulares e daí emergem nossas primeiras perguntas.

Os questionamentos que se colocam para nosso mergulho histórico na pesquisa junto à escola e aos professores tem a ver com a própria condição histórica dos trabalhadores explorados e oprimidos que ora se encontram em experiências agudas de consciência de classe, nos fazeres de greves e manifestações e ora se encontram partilhando suas existências na reprodução do sistema que os oprime, buscando um passado idealizado, com apego à tradição, em um movimento que Thompson sugeriu ao discutir o conceito de consciência de classe no seu *fazer-se*, como um movimento que se amplia e se contrai de formas diferentes em momentos e lugares diferentes na história[12].

Iniciamos nossa trajetória com estas expectativas, ansiosos por encontrar no cenário estudado e na cultura cotidiana dos professores, em suas práticas escolares, em suas conversas e cafés nas salas de professores, nos bate-papos e desabafos, os indícios que permitam compreender a formação histórica de uma categoria que incoporou tanto as identidades de "tia" junto às crianças de "jardim de infância" quanto os compromissos históricos da emergência das classes populares propugnadas em Paulo Freire e demais teóricos da Educação. Suas lutas trabalhistas nos parece, até o momento, completamente embrenhadas pelas lutas políticas desse

[10] Sobre esta retomada da discussão acerca da proletarização do trabalho docente, indicamos o balanço feito por Fernandes e Orso em: FERNANDES, H. C.; ORSO, P. J. **O trabalho docente:** pauperização, precarização e proletarização. Dissertação de mestrado em Educação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2010.

[11] Devemos retomar os conceitos a partir da análise empírica, mas, a princípio, para melhor compreensão acerca dos temas, recomendamos a leitura de ESTEVE, J. Manuel. **O mal-estar docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: Edusc, 1999.

[12] Cabe ressaltar aqui que a História Social marxista britânica é o movimento historiográfico a que mais nos identificamos no sentido teórico metodológico e seus conceitos de classe, experiência, entre outros permeiam todo o transcurso do trabalho. Especificamente sobre o fazer-se da classe e consciência, recomendamos: THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa:** a árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

chamado compromisso histórico, tanto que Freire afirmou que "a luta dos professores em defesa dos seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas que dela faz parte*"* (FREIRE, 1996, p. 72).

Entender a dialética da constituição cotidiana, os bastidores e as trajetórias históricas desta luta é nosso maior desafio. Iniciamos defendendo que os docentes sejam sujeitos na historiografia social do trabalho, e também na escola, na luta social. Para isso, vamos efetuar um mergulho no cenário onde atuam nossos sujeitos, compreendendo a escola como espaço de trabalho e de vida.

1.4 –Contornos e contextos da precarização do trabalho docente

Como salientamos, nossa pesquisa tem como primeiro ponto de partida o problemático cenário das condições de trabalho dos professores vinculados à SEE-SP que, segundo dados oficiais, possui a maior rede de ensino do país (totalizando, em 2013, o quantitativo de 5,3 mil escolas, 230 mil professores e mais de 4 milhões de alunos), afunilando-a, empiricamente, aos professores vinculados à Diretoria Regional de Andradina, especificamente desta cidade, e propondo-se a um mergulho histórico que dialogue entre a materialidade deste processo e as vivências e sentimentos docentes.

Ao partirmos das problemáticas encontradas no cenário atual, baseada na centralidade do trabalho, a pesquisa se coloca sensível às angústias docentes e por isso investiga as trajetórias históricas dos temas apontados pelos próprios professores no contexto da sensibilização inicial do universo empírico, vislumbrando ainda suas lutas como compositoras do próprio *fazer-se*. Assim, tentamos projetar um cenário desenhado com os dados levantados e pesquisas já consolidadas, com a legislação relativa à SEE-SP (que é incessantemente alterada e reformada), e com auxílio das vozes docentes auscultadas a partir das entrevistas e dos questionários aplicados aos professores que compõem nosso universo empírico, embora, neste primeiro capítulo, isto se dê de maneira mais incipiente, nos contornos identitários. Além disso, buscamos suas histórias concernentes à luta organizada e sindical, entre greves e vozes dissonantes.

Tais indícios nos apontam que a precarização do trabalho tornou-se uma questão crucial na vida do professor a partir da junção e sobreposição dos elementos do tripé: salários,

jornadas e contratos que, por analogia, poderiam se converter respectivamente nos termos: empobrecimento, intensificação do trabalho e instabilidade. Estes elementos, ao relacionarem e se sobreporem, constituem o cenário material da precarização docente em conjuntura neoliberal no Brasil e no Estado de São Paulo e se relacionam com outras questões, como condições laborais críticas (materializadas, por exemplo, no aumento de número de alunos por sala), a cultura avaliacionista pautada na "qualidade total" e na meritocracia, e a progressiva perda de direitos do trabalho, tornando-o mais precário a cada dia, além da violência nas escolas, cuja recorrência e importância se destacaram no decurso dessa pesquisa.

Na ponta do processo, o desânimo, a impotência, o cansaço e a doença emergem como resultados massivos, embrenhados em meio às lutas que ora aquecem, ora adormecem na dinâmica social docente. Cabe a nós compreendermos, por meio do conhecimento histórico processual e conjuntural, por detrás disso, os elementos constitutivos, intencionais ou não, desse cenário que se revela como umbral, na tentativa de contribuir com sua superação. [13]

De acordo com Alda Junqueira Marin, no Dicionário *Trabalho, Profissão e Condição Docente*, o termo "precarização do trabalho docente" deve ser pensado como elemento intrínseco ao processo de precarização do trabalho de uma forma geral, compondo uma das características da etapa neoliberal do capitalismo, que como já afirmamos, foi iniciada a partir dos anos 1970 e intensificada na década de 1990 em âmbito global.

É possível dizer que o neoliberalismo, em sua emergência no país, marcou o projeto político social brasileiro recente pela "privatização do Estado, desnacionalização da economia, desemprego, desproteção social e concentração exponenciada da riqueza" (NETTO, 1999, p. 19), mas não se limitou a isso. Além de privilegiar o setor privado em detrimento do público, também buscou, com sucesso, impor a lógica privada nas instâncias públicas e mesclar ambas. Assim, as terceirizações trouxeram o privado ao público de forma arrebatadora de modo que, numa possível greve na escola, apenas os professores restam como funcionários públicos, já que a limpeza, a segurança, a alimentação e demais serviços foram sistematicamente privatizados. Isto é, salientamos, não se trata de pensar o problema do trabalho docente em função da dicotomia 'educação pública X educação privada', pois não está centrado no

[13] Vale lembrar, neste ponto, que coadunamos com a perspectiva marxista da História. Marx não cuidou de esboçar uma obra teórico-metodológica sobre a escrita da História (ele mesmo nem era historiador), todavia, no conjunto da sua obra, é possível vislumbrar a importância que ele imprime, para o desvendar dos processos e estruturas sociais, o conhecimento histórico, e mais, para ele, somente conhecendo os processos historicamente é que poderíamos construir as bases de sua alteração, de sua transformação, no bojo da perspectiva maior da teoria marxista que era, finalmente, a superação da sociedade de classes.

sucateamento da escola pública o cerne do resultado da flexibilização (e precarização), embora nele encontre condições de se aprofundar.

Nossa hipótese mais profunda tende a compreender que as reformas educacionais pelas quais os sistemas de ensino passaram a partir dos anos 1990 foram atreladas a projetos internacionais de direcionamento do capitalismo global e suas necessidades de mão de obra e que, portanto, a precarização não seria a consequência ruim da má gestão do Estado, ou de perda de recursos, ela é (ou não) o próprio projeto neoliberal de escola. A escola pública precária (e a escola particular ao *estilo MBA* ou *start-up*) concretizariam, portanto, o que o capital quer que ela seja.

Datada de 1990, a *Conferência Mundial da Educação para Todos*, ocorrida em Jomtien, Tailândia, arregimentou um plano global de ações articuladas por organismos como o Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial (BM), e o Fundo Monetário Internacional (FMI), cujas teias engendraram as políticas educacionais aos sistemas de financiamento da educação pública em países em desenvolvimento, fazendo valer a cartilha neoliberal em grandes projetos que unificaram agendas, currículos e orquestraram metas e discursos em uma mesma direção (JIMENEZ e MAIA FILHO, 2004).

Cabe ainda lembrar que o Brasil nesta conjuntura, nos anos 1990, esteve estreitamente vinculado aos interesses do FMI em sua política econômica. A recepção dos ideais inscritos na Conferência de Jomtiem tiveram ampla repercussão, constituindo-se como norteadores às reformas que se seguiriam, cujas sugestões internacionais recomendavam uma ampla "reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre setores público e privado na oferta de educação" (FRIGOTO e CIAVATA, 2003, p. 99). As reformas da educação no Brasil repercutiram, portanto, na imposição da lógica de mercado na (e para a) escola pública.

Aos olhos da historiografia e do mundo do trabalho, faz-se mister observar isso dentro de uma perspectiva marxista da totalidade, visto que o "público" não se separa essencialmente do "privado" sob um antagonismo irreversível, como realidades diferentes e

isoladas, porque ambas vivem sob a lógica (hegemônica) do sistema produtivo e se relacionam, dialeticamente, compondo sua engrenagem, como um conjunto articulado das partes da realidade social [14]. A escola neoliberal, que resultou na precariedade é, como dissemos, um projeto do capitalismo, tal como podemos ver em Lara e Maronese:

> Considerando que as políticas educacionais estão vinculadas a um contexto mais amplo, mediado pelas conexões que estabelecem com as políticas macroeconômicas verifica-se que as orientações políticas definidas nos documentos dos organismos internacionais, como: Banco Mundial (BM), Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), exerceram influência exemplar na definição das mudanças educacionais implementadas ao longo dos anos de 1990. Tais orientações nortearam os documentos oficiais do MEC na definição de uma nova agenda educacional que, alinhada aos pressupostos neoliberais, objetivou adequar à educação as deliberações advindas do mercado (LARA, MARONESE, 2011, p. 63).

Na SEE-SP, um dos resultados mais concretos desse processo é o currículo oficial unificado, denominado de *São Paulo Faz Escola*, em vigência desde 2008 em todas as escolas estaduais [15], mas também nas diversas avaliações impostas a discentes e docentes sob a lógica meritocrática dos parâmetros internacionais. Nossa discussão, embora não se centre nos preceitos curriculares, entende-os como parte do trabalho docente e da constituição da própria identidade docente, vistos aqui dentro do cenário da precarização do trabalho. Os organismos internacionais, ao preconizarem e estabelecerem políticas curriculares, metas e objetivos para a educação em países em desenvolvimento, alteraram muito o curso da organização do trabalho de professores nesses países, levando-os geralmente ao quadro da flexibilização típica do Estado Mínimo e da precarização do trabalho docente.

Nesse sentido, a questão da precarização torna-se central para entendermos como se articularam os elementos, os meios e os fins, na educação e no trabalho docente, dentro do

[14] Sobre o conceito de totalidade, caro à teoria/método marxista, recomendamos a leitura de TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lucaks, 2013. Nesta obra, o autor se empenha em explicar a perspectiva marxiana de totalidade em função de uma confusão ou detração sociológica que se coloca entre *totalidade* e *tudo*, lembrando que totalidade, "expressa o fato de que a realidade social é um conjunto articulado de partes. Cada uma destas partes é, em si mesma, uma totalidade, de maior ou menor complexidade, mas jamais absolutamente simples. Expressa ainda o fato de que as partes que constituem cada um desses conjuntos se determinam reciprocamente e que sua natureza é resultado de uma permanente processualidade. Expressa também o fato de que há uma relação dialética entre o todo e as partes, sendo, porém, o todo o momento determinante. E, por fim, expressa o fato de que esse conjunto é permeado por contradições e por mediações, que resultam no dinamismo próprio de todos os fenômenos sociais e na específica concretude de cada um deles" (p.96)

[15] Para compreensão acerca das relações entre o currículo oficial paulista e as reformas neoliberais, recomendamos a leitura de CAÇÃO, M. I.; MENDONÇA, S. G. L. "São Paulo faz escola"? Contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista. In: GRANVILLE, M. A. (Org.). **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas:** da escola básica à universidade. Campinas: Papirus, 2011. p. 219-246.

processo de consolidação das políticas neoliberais. Para melhor compreendermos o conceito e suas interfaces com o contexto neoliberal, retomamos Marin e seu verbete no referido dicionário, onde é possível:

> [...] compor pelo menos dois blocos de compreensão da expressão completa, o que a torna polissêmica: a) significados caracterizadores e b) consequências de sua existência. a) Nas caracterizações da precarização do trabalho docente, foram obtidas as seguintes vinculações: quando se refere às mudanças do trabalho, encontra-se flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos. b) No que tange às consequências da existência dessas modificações, verificam-se referências a: desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos (MARIN, 2010, s/p).

Essa conceituação polifônica se faz importante aqui para evitarmos as recorrentes confusões que invertem "consequências" como "características" do processo e ocasionam uma despolitização da precarização do trabalho docente. Assim, por exemplo, os calos e doenças vocais de um professor não podem constituir o rol de caraterísticas da precarização docente porque essa ideia centrada no mal-estar do trabalho do professor limita o problema ao sentido clínico, biológico e natural, impedindo de enxergarmos a dimensão estruturante, intencional, política e social dos fatores que oportunizam e geram as doenças resultantes da exposição do professor às condições do trabalho. A precarização também se apresenta e se reproduz nas consequências, mas é em suas características que compreendemos sua dimensão política, de projeto a ser desvelado.

No Brasil, e mais especificamente no Estado de São Paulo, nosso universo empírico inicial, essa precarização começou a ganhar seus atuais contornos por meio do arrocho salarial a partir dos anos 1970, gerando a necessidade de ampliação de jornadas e empregos por parte dos professores, a flexibilização dos contratos de trabalho (também datada dessa década) e se acirrou, mais recentemente, nos idos de 1990, por meio da flexibilização e desregulamentação dos direitos dos trabalhadores do magistério paulista no que tange desde o acesso aos direitos trabalhistas, às licenças por motivo de saúde até às garantias do processo de atribuição de aulas, seleção e remoção de servidores.

Para uma melhor contextualização política desse cenário, lembremos ainda que os anos 1990 marcam a ascensão do PSDB no governo paulista, concomitante ao governo federal. O partido carrega forte influência do ideário neoliberal, o que tem se demonstrado nos últimos vinte anos à frente do governo no Estado de São Paulo. Moura, ao caracterizar o processo histórico da precarização do trabalho docente em São Paulo, assinala o início do governo Covas, com a escolha da Secretária de Educação, Rose Neubauer, no marco característico do desmonte do trabalho do professor:

> A gestão Covas iniciou-se em 1º de janeiro de 1995 e teve duração até 22 de janeiro de 2001 e apresentou como principais ações a implantação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), a Progressão Continuada, a descentralização da administração e da gestão escolar. Junto com essas ações vieram o discurso da melhoria da gestão e da qualidade do ensino, que foram, na verdade, medidas econômicas para racionalizar os custos da educação. Essas ações desencadearam um agravamento nas condições do trabalho docente (...) a educação pública no Estado de São Paulo teve grande aumento no número de alunos por sala de aula, déficit de professores, aumento das contratações temporárias e, principalmente, a aprovação em massa de alunos decorrente da progressão continuada, mais conhecida como promoção automática (MOURA, 2013, p. 79).

Assim, o atual cenário de precarização da SEE-SP, embora iniciado antes, se configurou dentro das características neoliberais na década de 1990 e isso não passou despercebido pelos trabalhadores. Em 1995, o *Boletim InformaCut* publicou um texto intitulado "A reestruturação chega na sala de aula", apontando que o Governo do Estado de São Paulo estaria adotando estratégias neoliberais de economia/corte de gastos públicos, por meio de redistribuição de encargos públicos com municípios e com defasagem salarial docente:

> A reestruturação produtiva, última moda entre os empresários que não enxergam outra saída a não ser a demissão, chegou também aos serviços públicos. A reforma administrativa de Bresser Pereira, nada mais é, do que a versão governamental da reestruturação privada, aplicada nos serviços públicos. No Estado de São Paulo, unidade da federação em tese mais desenvolvida no país, o governador Mário Covas (PSDB) vem aplicando integralmente os preceitos desta reestruturação. Está em curso a demissão de mais de 60 mil professores da rede oficial de ensino (...) A Secretaria desmembrou as 1ªs às 4ªs séries, das 5ªs às 8ªs séries, o que, segundo a APEOESP, significará a diminuição do número de vagas. A Secretaria fala na municipalização do ensino sem, no entanto, explicar aos municípios, como essa iniciativa se concretizaria. E, além disso, o governo de Mário Covas, repete a prática política de ex-governadores, ou seja, a afronta ao poder legislativo, ao não cumprimento das leis e ao desrespeito com o professor. (...) Nesses oito meses, Covas "economizou" o equivalente a quatro folhas de pagamento da Educação" (INFORMACUT, 1995, p. 19).

Concomitantemente, e coadunando com a flexibilização *toyotista* da lógica produtiva e a política neoliberal, o professorado paulista tem sido bombardeado com pressões de *metas e resultados*, mensurados em uma crescente *cultura da avaliação* que, de um lado, institui *bonificação por resultados* [16] e progressão funcional de difícil escalada e, por outro, empreende políticas de *progressão continuada* aos alunos (que na prática impede que os estudantes precisem repetir a série) de forma a cumprir as metas internacionalmente colocadas para ampliar a oferta de vagas sem, todavia, oportunizar condições concretas para assegurar nem o trabalho docente nem a aprendizagem dos alunos no âmbito desta ampliação, fechando um círculo vicioso de precarização onde *trabalho* e *ensino* sofrem e geram desmantelamentos cruciais.

Na reestruturação do trabalho docente, temos visto que, de forma geral, os salários, as jornadas e os contratos foram amplamente articulados para consolidar o novo e precário desenho do *fazer-se* docente, de modo que nossos esforços metodológicos se voltaram para a desmistificação dos dispositivos e discursos neoliberais (de avanço da produtividade e da flexibilidade positiva), na busca por uma compreensão histórica desses elementos, seguindo as sugestões de Tonet ao afirmar que:

> Esta desmistificação, porém, só é possível na medida em que se desvele o processo histórico e social que deu origem aos fatos que compõem a realidade. Fatos, dados e acontecimentos são sempre resultados condensados de relações e práticas sociais e históricas determinadas. Por isso mesmo, essas relações e práticas sociais e históricas tem que ser resgatadas para que se possa compreender o sentido deles (TONET, 2013, p. 118).

Assim, nossa pesquisa, ao centrar-se no *trabalho* tanto como categoria fundante quanto na premência da compreensão deste ciclo, onde entendemos que todos os elementos se relacionam e interferem um no outro, propõe-se analisar como cada ponto deste tripé se

[16] Como veremos mais adiante na pesquisa, a política de bonificação por resultados faz parte de um pacote de medidas avaliacionistas instauradas nas duas últimas décadas no bojo das políticas neoliberais de gestão na SEE-SP, focados nos conceitos de metas e qualidade e que englobam o SARESP (Sistema de Avaliações de Rendimento Escolar de São Paulo), iniciado em 1996, juntamente com a Lei que instituiu o "rateio" das verbas do Fundo Nacional da Educação para premiação de professores que atingirem metas e não se ausentarem da escola, pelas Leis Complementares 890 e 891, de 2000, o PQE (Programa Qualidade na Escola) e o Idesp (Índice de Desenvolvimento de Educação de São Paulo). O Bônus, como é chamado, é um dos pontos de crítica do modelo de gestão porque premia professores de maneira desigual e se confronta com a possibilidade de incorporação de melhorias nos salários docentes. Sobre isso, ler: ALCANTARA, Melina Sant'Anna. **Políticas de Bonificação e Indicadores de Qualidade:** mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade. PUC-SP, 2010.

constitui historicamente e se entrelaça a outras questões e às vivências e sentimentos docentes decorrentes e reconstituir o cenário para posteriormente mergulharmos nele.

Antes, porém, cabe finalmente apresentar os sujeitos desta pesquisa porque, do ponto de vista narrativo metodológico, os "lugares" de onde falam os sujeitos também permitem que contextualizemos a história a ser desvelada. Trata-se de somar os princípios da *História vista de baixo para cima* como aporte da escrita da História, onde os populares e trabalhadores entram para ela pelas portas do cotidiano, da cultura, do conflito e da manifestação coletiva. Esta abordagem é inspirada nas obras dos marxistas britânicos, e aqui estamos novamente falando de Eric Hobsbawm e E.P. Thompson, principalmente. Ambos, ao mergulharem no passado em busca da história dos trabalhadores pobres, camponeses, artesãos, operários do século XIX, observaram as dificuldades metodológicas intrínsecas à tradição historiográfica factual, positivista e elitista, ou mesmo a um marxismo *super* estruturalista, onde esses sujeitos ora estavam invisíveis, ora surgiam descritos a partir de uma ótica externa, superior, que negligenciava a riqueza e a complexidade do fazer-se social dos homens e mulheres, esquecendo-se que o historiador deve "descobrir as vidas e pensamentos de pessoas comuns" (HOBSBAWM, 1998, p. 230) [17].

1.5. O *locus* dos sujeitos

Com efeito, tentaremos contar a história da precarização do trabalho docente na SEE-SP não apenas pelo desencadeamento de leis e regulamentos que impuseram a lógica neoliberal no trabalho dos professores das escolas públicas, mas por meio, também, das reflexões e ações dos próprios sujeitos que, no interior do processo, sentem, sofrem, experimentam, se formam e se transformam nele. Para dar o suporte às suas vozes neste diálogo, é preciso questionar, do ponto de vista empírico, quem são, de qual lugar social, de gênero, e geração falam esses sujeitos?

Como já dissemos, para a composição das fontes, além de jornais, panfletos e legislações sobre o professorado paulista, o universo empírico da pesquisa concentrou-se nas

[17] Sobre este aporte teórico metodológico inscrito na obra dos marxistas britânicos, de origem em George Rudé, recomendamos as leituras de: HOBSBAWNM, Eric . A História vista de baixo para cima. *In*. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998; SHARPE, Jim. A História vista de baixo. In: BURKE, P. (Org.). **Escrita da História:** Novas perspectivas. São Paulo, Edunesp, 1992; e THOMPSON, E. P. A História Vista de Baixo. In: **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. São Paulo: Unicamp, 2001.

entrevistas orais a três professores aposentados e, principalmente, em questionários estruturados com 128 docentes das seis escolas públicas estaduais inscritas na Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Andradina, no próprio município de referência. Essa cidade possui, hoje, cerca de 59.000 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Apesar do pequeno porte, o município constitui-se como polo regional, inclusive na perspectiva da educação pública estadual, pois sedia a DRE, que engloba outros dez municípios. Localizada no extremo oeste do Estado de São Paulo, próximo à divisa com o Mato Grosso do Sul (em uma distância de 40 quilômetros da cidade de Três Lagoas – MS), a formação histórica da cidade perpassa, assim como a região, pelos processos de colonização via Estrada de Ferro Noroeste do Brasil – NOB, no bojo das frentes pioneiras do início do século XX, aqui especificamente na década de 1930 [18], e culminam no engendramento do agronegócio como potencial econômico atual, do ponto de vista da macro economia.

A memória oficial do município é marcada pelo pioneirismo do seu fundador, Antônio Joaquim de Moura Andrade, reconhecido historicamente como "Rei do Gado", de onde se originou a identidade imposta à cidade, hoje ainda referenciada como "terra do rei do gado". Essa história elitista esconde, no entanto, a constituição material de uma cidade pobre e marcada pela exclusão social, tanto quanto pela luta. A chegada da frente pioneira, heroicizada pelo esforço do discurso do Estado e do capital ao entranhar-se no interior, em marcha para oeste, ocultou o genocídio indígena, em sua violência original, conforme descreveu Célia Reis da Silva sobre as táticas de apresamento e morte dos *kaingang* paulistas, moradores anteriores da região. Segundo esta autora, "Matavam-se índios a tiros. Os cadáveres, depois de empilhados, eram incendiados. Os invasores às vezes envenenavam os alimentos e a água estocados pelos índios... Outras vezes, ateavam fogo em todas as cabanas, arrasando a aldeia" (SILVA, 2000, p. 19).

Na sequência, a atração da mão de obra nortista (trabalhadores nordestinos e do norte de Minas Gerais, daí a denominação), para abertura das matas, renovou esta violência, tanto pelo tratamento dado aos migrantes quanto por sua ocultação na constituição da identidade e da memória do município. Os trabalhadores foram integrados ao processo econômico de

[18] Por frente pioneira, compreendemos como os processos de expansão da fronteira agrícola sob a lógica do capital, conforme José de Souza Martins, para quem, frente pioneira significa "uma das faces da reprodução ampliada do capital: a sua reprodução extensiva e territorial, essencialmente mediante a conversão da terra em mercadoria e, portanto, em renda capitalizada, como indicava e indica a proliferação de companhias de terras e negócios imobiliários nas áreas de fronteira em que a expansão assume essa forma". (MARTINS, 1997, p.156).

formação territorial por meio de arrendamentos, todavia, excluídos e até expulsos quando o ciclo de formação se concluiu na constituição das fazendas de gado.

Por isto também a cidade fora palco da resistência e da luta pela terra, como o caso da Fazenda Primavera, que culminou em uma das primeiras experiências sociais da Reforma Agrária no Brasil, em 1980. Estas experiências disseminaram-se na constituição dos bairros da periferia da cidade, oportunizando, naquela década, novas formas de lutas que nasceram e cresceram no bojo dos Novos Movimentos Sociais e da Teologia da Libertação, com alto grau de articulação e mobilização dentro e fora da cidade, encontrando seus limites e seu declínio na década posterior (OLIVEIRA, 2006).

O silêncio forçado desse *ethos* combativo na memória oficial do município tem atrapalhado, grosso modo, uma reflexão social crítica, em nível regional. A heroica visão dos pioneiros e a superestima dada aos ciclos macroeconômicos de abundância (como as construções de usinas hidroelétricas na região, nos anos 1970, e mais recentemente, de usinas sucroalcooleiras) como atrativos para mão de obra, desenvolvimento e progresso, obliteram os efeitos sociais decorrentes dos esgotamentos desses ciclos e de suas contradições, nas consequências humanas da exploração e do desemprego posterior.

A identidade histórica e social do município é, portanto, a própria dicotomia da cidade pobre do Rei do Gado. Estas características não passam despercebidas pelos olhares da pesquisa, visto que entendemos a importância de reconhecer a realidade histórica e social do lugar de onde falam os sujeitos. Como sabemos, o materialismo histórico dialético preconiza a inversão ou ruptura do idealismo que não se verifica na materialidade. Por isso, questionar a memória oficial regional pressupõe conhecer os elementos concretos que compõem a história e a realidade dos sujeitos e de seus lugares.

No âmbito institucional, a Diretoria Regional de Ensino de Andradina constitui-se como a representante legítima da SEE-SP e, portanto, a compreendemos como um importante pilar do contexto político institucional. Criada pela Lei nº 5044/58 e instalada no município em janeiro de 1959, como já citamos, hoje ela é responsável por 23 escolas distribuídas em 11 municípios, com 1017 professores no seu total, segundo dados do Departamento de Recursos Humanos do Estado (DRHU), em 2013.

Como também já dissemos, no município de Andradina, a DRE responde diretamente por seis escolas estaduais, contemplando cerca de 200 professores ativos

vinculados à SEE-SP [19]. São elas, Escola Estadual - EE "Dr. Augusto Mariani", EE "Francisco Teodoro de Andrade", EE "Joao Brembatti Calvoso" (JBC), EE "Dr. Álvaro Guião", EE "Joao Carreira", EE "Professora Alice Marques da Silva Rocha". Grosso modo, podemos caracterizá-las informando, a princípio, que as duas primeiras são escolas localizadas em bairros da periferia de Andradina, de acentuado grau de vulnerabilidade social. As duas seguintes ficam próximas uma da outra, situadas no centro da cidade e a quinta escola, situa-se na zona rural, na já citada Fazenda Primavera. A última também se localiza em um bairro periférico do município, mas sua característica principal é a inserção no recente programa estadual de "Escola em Tempo Integral" – ETI, a partir de 2014. Esta, portanto, diferencia-se das demais por não ofertar o Ensino Médio, apenas o nível de Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), onde os alunos têm aulas em tempo integral, assim como os docentes possuem um regime diferenciado de contratação por dedicação exclusiva. No total, estas escolas atendem o número de 4460 alunos (DRE, Portfólio 2013). Em nossa pesquisa logramos a participação de professores de todas as escolas acima referidas.

Até o fim da década de 1990, as diretorias regionais paulistas eram chamadas de Delegacias de Ensino. As reformas gerencialistas, neoliberais, conduziram a SEE-SP a um processo de incorporação das estratégias de gestão na Educação. Assim, hoje as diretorias regionais funcionam, na SEE-SP, como grandes gestores descentralizados (no sentido geográfico, já que a SEE-SP está sediada na capital do Estado), acima das unidades escolares, implementando as ações político pedagógicas da pasta e as supervisionando para conduzir e avaliar as escolas dentro dos parâmetros estabelecidos. Nesse sentido, podemos considerar que a DRE cumpre um papel importante nas premissas e diretrizes políticas colocadas em nível institucional e, como vimos, marcadas pelas estratégias e interesses do capital internacional. Em relatório de ações, a Diretoria apresentou que:

> A Diretoria de Ensino – Região de Andradina desenvolve uma série de ações específicas visando tanto dar suporte às escolas que vem apresentando desempenho insatisfatório, segundo a avaliação do IDESP, quanto manter ou melhorar o resultado alcançado pelas escolas melhor avaliadas segundo o mesmo índice. Dentre elas, destacam-se: plano de trabalho anual onde está prevista a capacitação contínua das equipes gestoras e professores. Essas capacitações ocorrem de maneira centralizada e descentralizada (...). Com isto, suas equipes gestoras e seus professores também são capacitados e orientados continuamente, contribuindo para a manutenção dos bons resultados. Segundo os responsáveis pela DE de Andradina, as unidades

[19] Os dados acerca do número de professores estaduais da cidade de Andradina não constam nos documentos da DRE, por isso, estes dados foram extraídos de Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2012.

> escolares são receptivas às iniciativas de capacitação, atendem as convocações centralizadas na Diretoria e as descentralizadas (...). Como resultado destas ações, relatam a evolução dos índices, constatando na média das escolas que, em relação ao ano de 2010, houve aumento das médias no Ciclo II e manutenção das mesmas no Ensino Médio. A análise desse desempenho é utilizada como diretriz para o planejamento/replanejamento das ações de formação. Avaliam ainda que pelos resultados obtidos é possível concluir que as ações que vem sendo desenvolvidas pela Diretoria de Ensino auxiliam as escolas para melhoria das aprendizagens dos alunos (DRE, Portfólio 2013).

Como podemos observar, o contexto educacional local reproduz as diretrizes e orientações político pedagógicas intrínsecas ao processo de racionalização e gestão da Educação, incorporados pelo projeto neoliberal brasileiro, com metas estabelecidas e instrumentos para avaliação e controle de desempenho, típicos da lógica produtiva toyotista. Os professores entrevistados por meio dos questionários estão inseridos nesse contexto local, nesta cidade, nestas seis escolas, geridas e supervisionadas por esta diretoria, tão integradas e relacionadas, todas elas inseridas no cenário que pretendemos desvelar aqui, e nas engrenagens maiores, nos contextos mais amplos do capitalismo brasileiro e global. Mas no necessário exercício de aprofundamento do nosso universo empírico, cabe identificar e conhecer quem são os professores que participaram das entrevistas estruturadas, respeitando, obviamente, o direito e o desejo de anonimato que a maioria manifestou.

1.5.1 – Diálogos teóricos entre sujeitos, identidades e contextos

Para apresentar a maioria dos sujeitos da pesquisa, vamos dispor aqui de alguns recursos quantitativos sem, contudo, primar por este tipo de análise. Ao contrário, os dados obtidos em ordem numérica são, em grande parte, motes de observação de variáveis qualitativas que pretendemos lançar mão no percurso da pesquisa e da escrita. Assim, iniciamos essa apresentação revelando lugares de moradia, idade, escolaridade, gênero e outros, na tentativa de enriquecer o arsenal de observação e análise dos cenários e processos estudados.

No que tange aos professores aposentados, que contribuíram para um recorte temporal de maior profundidade à pesquisa, podemos apresenta-los sem a preocupação do anonimato, conforme já esclarecemos. A primeira entrevistada foi a professora Marisa Pardo. Recém viúva, mãe de quatro filhos, avó, a professora, nascida em 14 de outubro de 1941 na cidade de Guaíra - SP, afirmou ter ingressado na SEE-SP em 1962, há 54 anos e sua aposentadoria fora homologada em 1985, há mais de trinta anos. A professora ingressou na SEE-SP como normalista, mas cursou Pedagogia nas Faculdades Integradas Rui Barbosa de

Andradina, onde também se especializou em Psicopedagogia. Ela também é especialista em Orientação Vocacional e Administração Escolar. A professora percorreu muitas escolas de Andradina e região, lecionando sempre no ensino primário, e inclusive atuou em outra Diretoria de Ensino em 1980, mas retornou a Andradina e se aposentou na Escola Estadual João Brembatti Calvoso – JBC.

O segundo entrevistado foi o professor Benedito Newton Assuiti. Casado, pai de duas filhas, nascido em Guararapes – SP, em 8 de fevereiro de 1943, o professor ingressou na SEE-SP em 1964, há 52 anos, obtendo a sua aposentadoria em 1995, há 21 anos. Formado em Filosofia e Letras, nas faculdades Toledo (Bauru-SP) e Medianeira (São Paulo), respectivamente, durante a carreira, o professor passou a maior parte do tempo na escola estadual JBC, lecionando para o Ensino Secundário, atual Ensino Médio, onde se aposentou por tempo de serviço.

Por fim, a terceira entrevistada foi a professora Maria do Carmo Melo Sanches. A professora é nascida em Minas Gerais, na cidade de Ibiraci, em 09 de fevereiro de 1933, sendo a professora mais idosa de nossa pesquisa. A professora ingressou na SEE-SP em 1952, há 64 anos e também se aposentou em 1985, como a professora Marisa. Formada na Escola Normal de Olímpia (magistério), também percorreu outras Diretorias de Ensino até chegar em Andradina, nos anos 1960, onde lecionou na EE Francisco Teodoro e EE Maria Vera Quental Tamai, escola que hoje não pertence mais à Diretoria Regional, pois foi cedida à prefeitura no processo de municipalização do ensino primário, em 1997. Enquanto os dois primeiros entrevistados mantiveram suas residências em Andradina, a professora Maria do Carmo mudou-se para a cidade de São José do Rio Preto, onde fomos entrevistá-la.

Ao tratarmos dos professores em atividade na SEE-SP, DRE-Andradina, recorremos à sistematização em separado de informações, face à quantidade de dados. De início, apontamos que grande maioria dos professores consultados em nossa pesquisa é residente no município, conforme o expresso no quadro:

Quadro 1) Cidades de residência dos professores estaduais de Andradina	**Professores em número**	**Distância de Andradina**
Andradina – SP	101	0 km
Castilho - SP	05	17 km
Guaraçaí - SP	02	32 km
Itapura - SP	01	51 km
Murutinga do Sul – SP	03	20 km
Nova Independência – SP	01	31 km
Pereira Barreto – SP	02	52 km

Presidente Prudente – SP	01	181 km
Três Lagoas – MS	01	39 km
Não responderam	11	-
Total	128	-

A inserção das cidades de residência e suas distâncias em relação a Andradina, no quadro, objetiva entendermos algumas possíveis minúcias da rotina docente, aparentemente singelas. Como se vê, a maioria dos professores reside no município, o que caracteriza uma situação, grosso modo, confortável, por se tratar de um município de pequeno porte. O que nos leva a considerar que, mesmo lecionando em mais de uma unidade escolar, as distâncias percorridas pelos docentes entre elas e também às suas residências não são deveras penosas. Com exceção dos onze professores entrevistados na única escola estadual rural de Andradina, os demais não parecem ter uma "questão de transporte". A referida unidade escolar, inclusive, distante cerca de 30 quilômetros da cidade, organiza transporte docente coletivo próprio[20] e os professores recebem, para subsidiá-lo, uma diferença salarial nos proventos denominada de ALE (Adicional de Local de Exercício), mais conhecida como gratificação do "difícil acesso"[21].

Não obstante, temos pelo menos 16 professores que precisam viajar para trabalhar às suas próprias custas e, para além de uma análise quantitativa, cabe considerar que 12,5% dos professores possuem um agravante em suas rotinas de trabalho. Entre menores e maiores distâncias, é possível inferir que o cotidiano dos sujeitos que enfrentam as estradas para garantir suas jornadas de trabalho tem repercussões negativas, do ponto de vista dos efeitos que esta rotina causa a longo prazo, seja fisicamente, manifestadas pelo cansaço, seja financeiramente, pelos dispêndios rodoviários dos seus trajetos.

No que tange ao contexto geracional dos professores em exercício, também optamos por demonstrar, em um quadro, como estão dispostas as idades dos professores:

Quadro 2) Idade (em anos)	**Professores**
< 25	02
26 – 35	18
36 – 45	32
46 – 55	58

[20] Os professores desta escola rural residem na cidade de Andradina, com exceção de uma docente, moradora do assentamento onde a escola está situada.

[21] Gratificação regulamentada pela RESOLUÇÃO SE – 9 de 30-01-2008, Alterado pela Res. SE 29/08; Decreto n.º 52.674/08, à pág. 90 do vol. LXV; Lei Comp. n.º 669/91, à pág. 32 do vol. XXXII; Lei Comp. n.º 687/92, à pág. 41 do vol. XXXIV. – Dispõe sobre a concessão de Adicional de Local de Exercício para as unidades escolares da rede estadual de ensino.

56 – 65	09
> 65	01
Não responderam	08
Total	128

Novamente, a disposição dos dados no quadro não se limita a apresentar os docentes em suas respectivas idades. Ao compreender que a maioria dos professores consultados tem mais de 45 anos de idade (53% do total de entrevistados), tentamos estabelecer algumas relações que contribuam para o aprofundamento da análise e de suas contextualizações futuras.

De fato, a questão geracional é pouco estudada na historiografia do trabalho. Para nós, no entanto, ela interessa, tanto porque elaboramos algumas questões aos docentes com vistas ao reconhecimento dos processos históricos de maior duração, no bojo da precarização do trabalho docente para além do presente imediato, quanto porque entendemos que diversas gerações podem apresentar diferentes perspectivas no sentido das vivências face às transformações no mundo do trabalho. Isto é, os professores nascidos antes dos anos 1970, que são maioria, corporificam uma geração anterior às mudanças operadas no capitalismo global e, posteriormente, nacional, anterior às políticas neoliberais e desestruturação das carreiras docentes, vivenciando inclusive outros contextos sócio políticos.

Talita Nascimento e Sidinei Oliveira pesquisaram as relações entre a questão geracional e o trabalho, especificamente no serviço público. Para estes autores, as mudanças operadas no campo dos empregos públicos no sentido de desmonte e precarização neoliberal impactam de diferentes maneiras as diferentes gerações de trabalhadores:

> [...] isso fez com que o serviço público tivesse, além de servidores em planos de carreira diferenciados, uma lacuna de idade e de tempo de serviço entre servidores antigos, contratados antes da reforma gerencialista, e os novos servidores contratados pelos últimos concursos públicos. Esse lapso temporal pode influenciar os sentidos que são atribuídos ao trabalho pelo servidor público e é nesse contexto que a perspectiva geracional se faz importante. Servidores integrantes de cada unidade geracional são caracterizados não somente por uma diferença etária, mas também pela vivência de diferentes contextos sociais, culturais, tecnológicos, políticos e organizacionais, e devido às singularidades dos processos de subjetivação vivenciados é possível que tenham visões e expectativas sobre o trabalho também distintas (NASCIMENTO e OLIVEIRA, 2013, 02).

Embora não tenhamos o tema da questão geracional como problemática de pesquisa, consideramos útil compreender que tais variáveis fazem interfaces com a questão do trabalho, ponto nevrálgico de onde emergem nossas inquietações e olhares. Neste sentido,

esperamos estar atentos aos entrelaçamentos que se delineiam no *fazer-se* docente também no que tange às vivências e experiências geracionais.

Sobre a formação dos professores, levantamos quatro itens de análise. O primeiro acerca da escolaridade básica e, o segundo, em referência às instituições de formação inicial. Ambos como estratégias de reconhecimento do lugar social dos professores. No terceiro, analisamos as formações continuadas dos professores e, por fim, suas áreas de formação. Obtivemos o seguinte quadro:

Quadro 3) Formação, em quatro itens[22]	**Professores**
I- Escolaridade básica em escola pública	122
I -Escolaridade básica em escola particular	05
II- Formação inicial docente em universidade pública	31
II- Formação inicial docente em faculdade particular	90
III- Não possui curso de formação continuada	52
III- Especialista	62
III- Mestre	09
III- Doutor	01
IV- Formação em Humanas	34
IV- Formação em Exatas	33
IV- Formação em Linguagens e Códigos	41
IV- Formação em Ciências Biológicas	13
IV- Formação em Educação Física	06
IV- Formação exclusiva em Pedagogia	04

Destacam-se, nos dois primeiros itens, elementos do *locus* social dos professores pesquisados. Como podemos observar, a maioria dos professores participantes da pesquisa estudaram em escolas públicas na formação básica, compondo 95,3% dos sujeitos. Excetua-se, neste aspecto, apenas cinco professores, 3,9%, que afirmaram ter estudado em escolas particulares. O mesmo não ocorre, todavia, quando se trata da formação inicial docente.

Nesse sentido, há uma inversão, pois 70% dos professores entrevistados afirmaram ter cursado sua formação inicial em faculdades particulares, principalmente no município e

[22] Os itens I, II, III, e IV precisam, obviamente, somar 128 professores, cada. Todavia, a quantidade faltante de cada item para esta soma explica-se pelo número de professores que se abstiveram de responder as questões referentes a elas no questionário. No primeiro item, portanto, um professor não respondeu acerca de sua escolaridade básica. No segundo item, sete professores deixaram de identificar as instituições de formação inicial. No item III, quatro docentes não responderam sobre formação continuada e, no item IV, sobre área de formação, novamente um professor não respondeu.

região[23]. Vale destacar que os 24,2% dos professores que fizeram suas licenciaturas em universidades públicas também não se afastaram, na maioria das vezes, da região. Ou seja, dos 31 professores que afirmaram ter cursado universidades públicas, 27 indicaram a Universidade Federal do Mato do Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas, como instituição de formação, o que sugere que a maioria desses licenciados também não precisou mudar de cidade para obter a formação, uma vez que Três Lagoas, como vimos, é município próximo a Andradina, de onde saem diariamente vários ônibus fretados por centenas de estudantes na luta pela formação acadêmica.

Partindo das considerações de Marilena Chauí, apesar de contraditório, não há nenhuma novidade no quadro exposto em relação à realidade brasileira. Nosso ensino superior, para a filósofa, tem se expandido no objetivo maior de atender o que ela denomina de "fundamentalismo do mercado" e neste pano de fundo, as suas instituições, apesar de ampliarem as vagas, num processo que se autodenominou de democratização da universidade e do ensino superior, mantiveram o seu caráter excludente. Neste aspecto, as universidades públicas constituíram-se como reduto das elites, compostas por um corpo discente eivado de privilégios e oriundo das escolas privadas, enquanto que as faculdades privadas, principalmente de licenciaturas curtas e plenas, geralmente noturnas, atendem ao público originário das classes trabalhadoras, formadas nas escolas públicas já sucateadas no decurso das últimas décadas.

Nos processos de reformas, "modernização" e expansão do ensino superior, no que tange à ampliação da oferta, tanto a universidade pública, quanto a privada, apesar das distintas interfaces sociais, vieram cumprir a massificação da formação de mão obra especializada, o que se reflete em investimento público nas instituições privadas e no modelo privatista em ascensão nas instituições públicas (CHAUÍ, 2001).

No aspecto social, obtemos daí as informações de que a maioria dos professores estaduais de Andradina, nosso universo empírico, é oriunda das classes populares. Em decorrência, inclusive levantamos que, não obstante a imensa insatisfação dos professores em relação aos salários e seu poder de compra, como veremos adiante, quase metade dos docentes, 46%, apontou que a profissão significou um grau de ascensão social/material, contra apenas 13% que afirmou ter sofrido um declínio material em função da carreira. Ainda, 39% dos

[23] Dentre eles, apenas dois professores cursaram faculdades particulares fora da micro ou macro região de Andradina. Ambos afirmaram ter estudado na Pontifícia Universidade católica de Campinas – PUCCAMP. Inclusive, dos 90 docentes que afirmaram ter cursado suas licenciaturas em faculdades particulares, 69 se formaram em Andradina, nas três instituições particulares do município.

docentes indicaram que se mantiveram com o mesmo status social após adentrarem à profissão e 1,5% não ponderou sobre isto (Questão 3.5 do Questionário).

Tais elementos incidem ainda nas diferentes respostas, imediatas ou processuais, dos docentes face à proletarização e precarização que tem sofrido nas últimas décadas, pois as gerações anteriores, presentes na implementação do ensino público no Brasil, eram frutos de uma formação restrita às elites, e compostas de camadas privilegiadas da sociedade que tinham acesso à escolarização. O processo de profissionalização docente no início do século XX esteve vinculado a elite, masculina e branca, herança direta das diretrizes político pedagógicas francesas e portuguesas (NOVOA, 1991). Isto é, como veremos à frente, as incongruências entre a origem burguesa da profissão e as transformações do trabalho docente (como a feminização), tanto em seu *fazer-se* e seu cenário, quanto de seus sujeitos, agora oriundos da classe trabalhadora, trazem consequências importantes no que concerne as suas práticas e representações, particularmente no âmbito da resistência e estratégias de negociação, revelando contradições e complexidades.

Além de suas origens sociais, os dados revelam que os professores estaduais de Andradina tiveram suas formações marcadas pelo pragmatismo profissional, voltados ao mercado. Como vemos, a formação se materializa em cursos particulares e noturnos, em sua grande maioria, além de não impulsionar sua verticalização. Dos 128 professores entrevistados nos questionários, 52 afirmaram não terem feito nenhum curso de formação continuada em níveis de especialização, mestrado ou doutorado (40,6%). Enquanto o número de professores com segunda licenciatura, sobretudo Pedagogia, aparece em 26 depoimentos (20,3%). Entre os cursos de formação continuada, há a prevalência das especializações *lato sensu* em detrimento do *strictu sensu.*

Assim, 62 professores informaram ter o título de especialista, frente a apenas nove mestres e um único doutor. Apesar de contemplar a progressão por via acadêmica, a carreira docente na SEE-SP pouco valoriza, financeiramente, os esforços que preconizam o *strictu sensu*, dificultando afastamentos e acrescentando um nível no estágio da carreira do professor, correspondente a apenas 5% de aumento salarial após a conclusão dos cursos, o que, conjugado com o distanciamento, já observado aqui, entre os professores e as universidades públicas (bem como a pesquisa), geram estes tímidos, mas, reveladores dados.

As áreas de formação docente apontam para a mesma direção. Isto é, não obstante o município possuir faculdades particulares nas mais diversas licenciaturas, a preferência aponta para a formação nas áreas de Linguagens e Códigos (Letras, com habilitações em

Português, Inglês ou Espanhol, Artes e Educação Física). Dos 128 professores participantes, temos 46 docentes formados nesta área, constituindo 36% do total [24].

A preferência se explica, grande parte, pelo maior número de aulas por sala, prerrogativa curricular sobre a área, dadas as exigências e metas estipuladas nos acordos internacionais e avaliações externas. Enquanto as aulas de História ou Geografia, nos primeiros anos do Ensino Médio, são de duas semanais, esses alunos têm cinco aulas de Português por semana [25]. Vale destacar aqui, que a Matemática também contempla igual número de aulas, mas não repete a mesma prevalência entre os professores. Entendemos que as características históricas das ciências exatas, de caráter complexo vinculado à racionalidade cartesiana, vinculado, em muito, como uma ciência difícil e masculina (SOUZA e FONSECA, 2008), interpõe varáveis que resultam na diminuição do número de professores da área. Ao todo, são 33 professores formados na área de "exatas", a grande maioria em Matemática.

Nas Ciências Humanas, somam-se 34 professores, 26,5% do total, distribuídos em História, Geografia, Filosofia e Sociologia, estas duas últimas em menor número. São os professores que, face às disciplinas lecionadas, precisam assumir o maior número de salas, já que o número de aulas semanais de cada uma delas é menor.

Destacam-se, ainda, os professores de Biologia ou Ciências Biológicas, que compõem 10% do total. O diminuto índice pode ser compreendido pelo fato de que não existe cursos nesta área no município e, o mais próximo fica em Três Lagoas-MS, mas na universidade pública, e entendemos as distâncias sociais e conjunturais recorrentes entre os professores e suas questões formativas. Finalmente, no que tange à formação, temos um pequeno índice de professores formados exclusivamente em Pedagogia, já que a área possibilita lecionar a disciplina de Filosofia e programas de alfabetização que a SEE-SP implementa, por exemplo, no sistema penitenciário. Dentre os 128 professores pesquisados, quatro são exclusivamente pedagogos e três deles lecionam em projetos de letramento em penitenciárias, além das escolas estaduais.

Por fim, do ponto de vista de gênero, dos 128 docentes ativos consultados na pesquisa, 101 são mulheres e 27 homens. Isto é, 79% dos docentes estaduais de Andradina são professoras. Este dado de identificação aponta a necessidade de realizarmos, aqui, uma nova digressão, para problematizarmos e entendermos o cenário que temos a partir, também, do

[24] No quadro, separamos a formação em Educação Física da área de Linguagens. O objetivo é apontar, de outra forma, a prevalência pelo curso de Letras.
[25] Resolução SE Nº 81, de 16-12-2011: Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais

processo de feminização do trabalho docente. É preciso problematizar, apresentar e dialogar com outros aportes teóricos para compreendermos que estes números não resultam de um processo natural, mas o contrário. As pesquisas que olharam para esta questão nos levam a compreender a importância de relacionar outras abordagens à centralidade do trabalho, como os estudos de gênero.

Neste sentido, Marilia de Carvalho sugere que as análises marxistas economicistas abriram lacunas ao entendimento global do processo. Para esta autora, manter-se na esfera material sem levar em conta os aspectos de gênero, por exemplo, dificulta a própria compreensão do universo do trabalho docente, já que sua feminização é componente desse mundo do trabalho e da categoria docente:

> Disso resulta que muitas vezes são feitas transposições para a escola de categorias gestadas na análise do trabalho fabril ou em outros setores de serviços. Se, por um lado, esse âmbito teórico da discussão é fundamental e se, ainda, os paralelos com as formas de organização do trabalho em outros setores revelaram aspectos importantes do trabalho docente, por outro lado, a fragilidade e a repetição desses debates podem ser tomados como indicadores do esgotamento dessa via. Uma segunda lacuna, provavelmente articulada à anterior, é a quase inexistência de referências à composição majoritariamente feminina do magistério. Desenvolvidas a partir de matrizes teóricas que não incorporam as determinações de gênero, essas discussões tendem a se utilizar de categorias sexualmente cegas, incapazes de revelar as possíveis consequências do fato de os trabalhadores em questão serem homens ou mulheres. Os dados indicam que, nas primeiras quatro séries do 1º grau (antigo primário), a predominância feminina já vem desde os anos 20 deste século no Brasil (CARVALHO, 1996, p. 78).

Por seu turno, a feminização do trabalho docente surgiu nos estudos acadêmicos nos anos 1990 com as preocupações dos estudos de *gênero*, e não necessariamente de *trabalho*. Mas foi nesta década que as pesquisas se voltaram para os estudos das diferenças operadas pelo gênero e apontaram as estatísticas que comprovavam como tais diferenças se materializaram em prejuízos para o sexo feminino no âmbito do trabalho, por exemplo.

No contexto do campo docente, essa preocupação se manifestou no mapeamento do processo de feminização. Uma pesquisa da própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 1990 apontou o seguinte perfil de gênero: As supervisoras eram 72,3%, as diretoras de escola somavam 76,0%, assistentes de direção estavam compostas em 79,5% de mulheres, as professoras de 1ª a 4ª série somavam 97,2% e as professoras de 5ª a 8ª séries e de 2º grau constituíam 75,5% da rede estadual, em relação aos homens trabalhadores docentes. Neste momento o processo estava dado e divulgado. Apesar de aparente, foi apenas a partir das

publicações das estatísticas e pesquisas que o processo de feminização tornou-se objeto de pesquisa acadêmica (CARVALHO, 1996).

A professora Marta Sforni, que estudou o tema, acredita que, para compreender as perspectivas conceituais da feminização do trabalho docente, é preciso entender primeiramente os contextos ideológicos desta inserção feminina no decurso da profissão docente, conforme sugerimos no início do capítulo, ao observar o papel social dos professores nos diversos tempos históricos, e que agora devemos retomar.

Segundo a autora, a entrada das mulheres na docência cumpriu um projeto nacional do início do século XX, tanto no âmbito de proporcionar uma educação universal e homogeneizante, para todos (homens e mulheres), na constituição de uma identidade nacional, quanto no sentido essencial desta educação, totalmente ligado a uma ideia de domesticação e "docilização" dos estudantes, futuros trabalhadores. Em seus estudos ela salientou a íntima ligação entre o processo de feminização e o processo de feminilização do trabalho docente. Para ela, a feminilização da docência foi um projeto republicano que levou à feminização:

> Chegamos, enfim, ao suporte ideológico da feminização docente: na representação dos homens da época, a mulher é naturalmente portadora das qualidades que se deseja reproduzir em cada cidadão-trabalhador, o que foi fundamental para a sua projeção no século XIX, enquanto mãe e professora. O argumento discursivo que a legitima como professora não é, portanto, o elemento intelectual, mas seus "instintos" maternais, que são sinônimos de fé, sensibilidade, devotamento, abnegação; enfim a maternidade é coração e sentimento. A imagem sacralizada da mãe transpõe-se para a professora. Nos discursos da época repete-se exaustivamente esta relação, enquanto na prática, o magistério vai, gradativamente, adquirindo feições femininas. No momento em que as virtudes cívicas ou morais necessárias à preservação das instituições são priorizadas no processo educativo, abrem-se espaços para a mulher. O desenvolvimento das virtudes sociais, que passa necessariamente pela educação da vontade, tem no aspecto psicológico um dos seus principais pontos de atuação. Questão que reforça ainda mais a vinculação entre a mulher e o ensino. Pois, acredita-se que ela detém o conhecimento da "alma infantil", um conhecimento empírico, adquirido junto ao berço, enquanto mãe. Com habilidades que são consideradas características exclusiva das mulheres, como carinho, persuasão e moralidade superior, moldariam-se os cérebros infantis (SFORNI, 1997, p. 752).

Não foram poucas a pesquisas que demostraram a feminização do trabalho docente como parte de um processo que toma a vocação "natural" da mulher, cuidadora, preceptora e doce. Esta inserção feminina no magistério foi destacada como processo de transformação do sistema educacional em busca de uma identidade menos severa. Isto é, no início do século, o Estado procurou deslocar o ideário de violência, punição e severidade nas séries iniciais do

ensino para promover um aumento na abrangência social do ensino público. Com isto, as mulheres teriam ganhado espaço na formação das escolas 'normais' porque competiria a elas esta tarefa de atenuar a severidade.

Com efeito, ainda hoje, é comum alimentarmos uma memória afetiva sobre as professoras primárias, ligada à extensão da maternidade. O ensino primário, principalmente, parece permeado por essa afetividade, materializada e rememorada em bilhetes e cartinhas de alunos às suas professoras, contendo carinhosos recados, desenhos e mensagens de cunho filial. Adiante, veremos que a questão marcou amplamente a memória das professoras aposentadas, a ponto de uma delas mencionar e nos mostrar um bilhete desses, guardado há mais de 35 anos. Todavia, veremos ainda que nem sempre as menções dos professores sobre o tema se deram de forma romantizada, as contingências e o machismo imbricados no processo também se fizeram presentes nos depoimentos.

Vale lembrar, nesse sentido, que apesar de não focar especificamente nas condições materiais do trabalho, estas pesquisas revelaram que as diferenças entre professores homens e mulheres se refletiam também no salário. As professoras ganhavam menos porque lecionavam nas séries iniciais, em currículos gerais (e inclusive educação doméstica). Professores ministrantes das altas ciências, como matemática, lecionavam nos secundários e, portanto, recebiam melhores salários. Louro foi mais longe em sua análise de gênero e somou, a esta abordagem, a face conflituosa da feminização em seu início. Assim, ao integrar a obra de Mary Del Priori sobre a história das mulheres no Brasil, ela destacou que a entrada das normalistas no magistério não se deu sem resistência e pode ser concebida como conquista na medida em que:

> A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão natural, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros "pouco desenvolvidos" pelo seu "desuso" a educação das crianças (LOURO, 2001, p. 450).

No mesmo texto, esta autora aponta ainda que, de início, as mulheres se dedicavam ao magistério apenas até a idade de completarem a verdadeira missão feminina, ou seja, casarem-se e tornarem-se mães. Havia, no entanto, as mulheres consideradas inaptas ao casamento, "feias e solteironas" que seguiam carreira no magistério como uma alternativa contra a prostração. Apenas as conquistas dos movimentos feministas quebrariam, aos poucos, esses limites impostos pelo universo machista da sociedade republicana (LOURO, 2001). A

feminização do magistério, neste sentido, é abordada como conquista, parte da luta integrante das relações históricas de gênero.

Não obstante, cabe destacar ainda que o Brasil, nos anos 1960 adentrou ao processo de reestruturação capitalista cuja prerrogativa de organização contemplava o trabalho feminino. Provavelmente, a adesão das mulheres ao trabalho *fora de casa* foi conquistada, não sem gritos e resistências, mas coube confortavelmente ao projeto de inserção capitalista brasileiro, como assinalou David Harvey ao considerar que "as novas estruturas do mercado de trabalho facilitam muito a exploração da força de trabalho das mulheres em ocupações de tempo parcial, substituindo assim trabalhadores homens centrais melhor remunerados e menos facilmente demissíveis pelo trabalho feminino mal pago" (HARVEY, 2007, p. 147).

O relativismo que operamos aqui em relação à ideia de conquista feminina no mundo do trabalho se coloca em virtude de que o contrário não ocorreu. Isto é, não obstante a entrada das mulheres no mundo do trabalho produtivo, os homens não passaram a dividir as tarefas domésticas atribuídas às mulheres. Por isso, entendemos que não é possível compreender a feminização da categoria docente apenas aplicando-lhe a abordagem da análise de gênero porque temos aí um efeito ambíguo e limitado. Ambíguo porque transita entre a conquista feminista e apropriação do trabalho feminino pelo capitalismo flexível, aquele que torna o trabalho precário. É preciso colocar este processo no centro da mesa e rebater com, no mínimo, as duas raquetes teóricas que temos aqui: *trabalho* e *gênero*.

Ou seja, por um lado, é preciso admitir que a precarização e proletarização do trabalho docente é um processo muito mais complexo que o trabalho fabril e, por outro lado, que a feminização da categoria docente não se explica apenas pelas relações históricas de gênero, que a limitariam entre o entendimento da feminilização e os movimentos e conquistas feministas do pós-1960. Ambos processos parecem estar realmente imbricados e se revelam mais complexos. Ambos processos sugerem estar relacionados e necessitam de abordagens tanto de *gênero* quanto do *mundo do trabalho*. Apenas uma ou outra categoria, isoladas, não satisfazem sua compreensão.

No decurso de nossa pesquisa, percebemos que estes processos ainda carecem de muitas formas de abordagens para que possamos afirmar conhecê-los. Por um lado, é possível perceber as lacunas existentes nas categorias que se prestam a desvendá-los. Por exemplo, além da questão sobre a importância de relacionar *precarização* e *feminização*, os estudos de gênero sobre a feminização docente se revelaram limitados na medida em que ainda não analisaram o papel do profissional masculino no campo docente e suas relações de poder. As estatísticas

revelam que, ao passo que houve a feminização do trabalho docente nas séries iniciais, há uma diminuição numérica desse movimento quando se trata das séries finais e dos cargos gerenciais de ensino. Portanto há relações de gênero na categoria docente ainda inéditas para os estudos acadêmicos. Ora, sabemos que gênero é uma categoria transversal que busca analisar a construção das diferenças operadas pelo sexo, e não a história enviesada de um sexo (PEDRO, 2011).

Por outro lado, no que tange nossas questões, encontramos diversos autores que relacionam os processos como parte integrante de um contexto maior, como Enguita, Nóvoa e Apple. Com estes pensadores, *precarização* e *feminização* já têm sido analisadas de forma integrada e dialética. Claro que não se trata de concluir e esgotar qualquer hipótese apenas com um breve levantamento, mas de apontar, de forma positiva, que esta é uma questão latente.

Michael Apple, um dos autores adeptos desta abordagem, salienta, inclusive, que análises que separam *gênero* e *mundo do trabalho* jamais poderão compreender o trabalho docente. Para este autor, "a menos que vejamos as conexões entre essas duas dinâmicas, classe e gênero, não poderemos compreender nem a história nem as tentativas atuais para racionalizar a educação ou as raízes e os efeitos da proletarização sobre o próprio trabalho de ensinar" (APPLE, 1987, p. 06).

Num exercício de abstração, podemos considerar que tais fundamentos podem contribuir para compreendermos os contextos e meandros da absurda frase proferida por Paulo Maluf enquanto governador do Estado de São Paulo, no início dos anos 1980, em provocação aos movimentos docentes. O político afirmou que "Professora não é mal paga, é mal casada!", causando, com razão, revolta na categoria e transformando a frase em mote de ampla discussão. Ainda hoje o anúncio reverbera no meio docente. [26]

Com isso, podemos considerar que as mulheres professoras são duplamente oprimidas, no campo do trabalho, por meio da exploração e precarização, e no campo do gênero, através, inclusive, do machismo institucional, que se materializou na desvalorização da própria profissão. Neste sentido, Yannoulas destaca que a precarização do trabalho docente expresso na diminuição relativa dos salários para o ensino primário está completamente vinculada à feminização deste trabalho. Para ela:

> Pelos argumentos naturalistas da identidade feminina as mulheres poderiam desempenhar melhor essa profissão. De outra parte, a limitada remuneração

[26] A título de curiosidade, é possível conhecer um rol das famosas frases (de gosto duvidoso) deste político, reunidas em uma matéria do site UOL a propósito dos 82 anos do político. Confiram em http://noticias.uol.com.br/album/2013/09/02/qual-e-a-frase-mais-polemica-dos-82-anos-de-maluf.htm

> outorgada se justificava em grande medida no argumento ecológico da identidade feminina, pois as mulheres apenas precisariam de um salário complementar, sendo filhas ou esposas em um lar onde um chefe de família, homem, desempenharia o papel de provedor principal (YANNOULAS, 2011, p. 278).

Apesar do cuidado em não criar novos axiomas ou estabelecer dogmas teóricos, ao concordarmos com esta abordagem, estamos estabelecendo aqui um vínculo definitivo entre precarização e feminização. Estamos assumindo que são mais que dois processos distintos. São, para nós, faces das trajetórias históricas da profissão docente, nosso objeto maior de estudo. Tanto precarização, quanto feminização, enquanto faces das trajetórias docentes, ainda estão por serem desvendadas pela história. Assim como afirmaram Jenny Ozga e Martin Lawn:

> Não apenas precisamos saber muito mais sobre os vínculos históricos entre feminização e proletarização, mas também examinar a construção baseada no gênero presente na própria tese. Tal como o profissionalismo, a proletarização é construída com base numa definição "masculina" da qualificação (OZGA e LAWN, 1991, p. 153).

Com isso, não pretendemos construir uma nova categoria para o estudo da história docente. Aqui, nós apenas apresentamos faces identitárias e defendemos o olhar dialético e ampliado que as confronta, de forma plural e intrínseca, no diálogo entre História Social do Trabalho e, por exemplo, questões de gênero, e é o que pretendemos fazer no decurso da pesquisa que se apresenta.

No entanto, como a proposta central do estudo é refletir acerca do sujeito professor como sujeito do trabalho, é provável que não nos remetemos às questões de gênero de forma sistemática. Sobre isto, o que deve ficar claro é que todo o cenário que desnudaremos com auxílio das vozes e olhares docentes, bem como os sentimentos e angústias que os professores poderão revelar no decurso da pesquisa, estão marcados por uma categoria que, embora composta por homens e mulheres, sofreu o processo de feminização. Em outras palavras, os processos de feminização e feminilização que observamos neste capítulo definem, em muito, as tessituras estruturais e subjetivas que caracterizam a docência e muitas vezes concorrem para a idealização da profissão como vocação missionária, atividade maternal, doação, realização pelo outro. Além disso, a compreensão da feminização do trabalho docente como um recurso do Estado e do capital para desvalorizar o ofício e agravar a precarização nos fornece mais informações acerca de quais estrutura social e política estamos tratando, conforme nos alertou Leon Trotsky ao assinalar que "a posição da mulher é o indicativo mais claro e eloquente para

avaliar um regime social e a política do Estado" (TROTSKY, 1938, s/p). Apesar de não inserirmos a categoria de gênero como central em nossas análises, não poderemos obliterar essas considerações e suas conexões com o trabalho docente.

Desse modo, eivados da inspiração de abertura e encontro de categorias teóricas, faces identitárias e processos históricos, partimos para o mergulho mais aprofundado ao tripé da precarização do trabalho docente, com a questão salarial, as jornadas e os problemas dos contratos docentes, bem como suas interfaces com os dados e as vozes dos professores consultados em nossa pesquisa. Saímos em busca de apreender como elas podem contribuir, não apenas para o conhecimento do processo histórico em questão, mas também para desfazer nós teóricos e apresentá-los como rendas tecidas de emaranhados de materialidade e subjetividade, num prazeroso, mas denso exercício da operação historiográfica pela dialética.

Capítulo II

O tripé histórico da precarização: salários, jornadas e contratos

Professor consciente

Um professor falava,
o outro escutava.
de boca a boca
corria a informação;
Será que hoje, o professor
Cansado da exploração
vai parar a escola
e vai contar sua história?

Antes o professor era ACT.
depois foi OFA
Agora é uma sopa de letra
que não dá pé.

Vejam os senhores!
Quem forma outros profissionais.
ser tratado como marginais!
é desvalorizado e seu salário ao invés de crescer
todo ano cai

Neste país.
que é o país do carnaval.
as coisas não são real!
Até parece magia
se eu contasse ninguém acreditaria.

Um professor que em um momento era uma coisa
de uma hora para outra , passou a ser outra.
Para poder trabalhar
ele teve que provar.
Que pilantragem, que sacanagem!
O governador aprovou, a prova,
e a categoria nunca mais descansou!

Todo ano , prova prá provar
se o professor sabe dar aula.
Se não passou na prova esta fora da sala de aula.

Uma coisa posso dizer desse ordinário!
O que ele inventou ,
foi o contrato precário!

O professor trabalha,
e na hora de receber
Descobre que seu salário
não dá nem para comer.

Espera as férias o ano todo
descobre que o todo poderoso
Dividiu suas férias.
Agora o professor,
recebe em parcelas!

Se o professor letrinha não se cuidar,
nem doente ele pode ficar.

Aposentadoria!
Quem diria!
Coitado com esse sistema,
vai trabalhar , trabalhar ,
e não vai se aposentar.

Por isso o professor consciente
Sabe que assim a gente.
não vai a lugar algum.
É hora de todos sermos um!

O professor consciente,
sabe que no meio da gente
é todos no mesmo trabalho.
Por isso nesse jogo de baralho,
vamos fazer o contrário.
Vamos organizar o professor ,
e mostrar a força do educador.

O professor, não escraviza,
e não se deixa escravizar.
O professor é a voz de liberdade
que vai gritando pelo ar.

Professor Benedito Aparecido Filho –D.R.E. de São Carlos

2.1 – Sobre salários

Convencidos que apenas um mergulho histórico social nos elementos materiais da precarização poderia nos ajudar a entender a constituição (que concebemos processual) do cenário de atuação docente no contexto neoliberal, escolhemos iniciar pelo elemento que mais nos parecia gritante em relação à crise do trabalho dos professores no Brasil, qual seja, a questão da desvalorização salarial. Mas, a princípio, é preciso destacar que este tema não pode ser

considerado como um ponto de partida óbvio, como consenso. Não obstante as evidências, existe uma corrente acadêmica (amplamente divulgada), vinculada às ciências econômicas, que considera o salário do professor no Brasil como condizente às prerrogativas da profissão.

Isto é, de acordo com esta corrente, encabeçada pelo economista Gustavo Ioschpe, os professores brasileiros não podem ser considerados mal remunerados. Esse autor defende que a docência seria uma profissão flexível frente às outras, com vantagens não computadas em holerites, de modo que a carga horária (menor que 44 horas semanais) e as férias que, em virtude dos recessos, têm mais que 30 dias, seriam pontos relativizadores que possibilitam afirmar que os proventos docentes estão de acordo com a composição flexível de trabalho destes profissionais [27].

De maneira geral, discordamos desta abordagem e defendemos a hipótese de que há desvalorização do salário docente no Brasil, com arrocho e empobrecimento, e vamos tentar evidenciá-la aqui em termos de Brasil e mais especificamente, em relação ao professorado vinculado à SEE-SP.

Em primeiro lugar, aqui concordamos com parte dos economistas ao afirmar que o professor brasileiro recebe menos que os professores dos demais países também porque os profissionais brasileiros são menos remunerados que em países desenvolvidos. O problema é que esta diferença é gritante e, pior, mantém-se em relação a outros países pobres, em desenvolvimento, com índices similares ou até piores que o Brasil.

Em 1993, o periódico *InformaCut* publicou uma nota sobre o movimento dos professores paulistas em campanha salarial na SEE-SP e divulgou dados alarmantes sobre o abismo entre os valores pagos aos professores no Brasil em outros países [28]. Naquele ano, a Suíça pagava mensalmente cerca de US$ 3.000,00 aos professores, os Estados Unidos remuneravam em média com US$ 1.800,00, igualmente a Suécia e Bélgica. Os professores alemães e franceses recebiam cerca de US$ 2.500,00 e italianos ganhavam mensalmente US$ 1.300,00. No Brasil, especialmente no Estado de São Paulo, os professores recebiam US$ 80,00 por mês. A diferença chegava até 37 vezes entre o maior – Suíça – e o Brasil.

Ainda, na mesma pesquisa, o Brasil era superado por países pobres. Na Índia, país comparável ao nosso em relação aos índices de desenvolvimento, em 1993 os professores

[27] A Revista Veja veiculou uma série de reportagens derivadas das pesquisas de IOSHPE, de 2008 a 2014, sobre os mitos da educação brasileira, que podem ser localizadas a partir do link da busca http://veja.abril.com.br/tag/gustavo-ioschpe. Também as teses do economista podem ser conhecidas e analisadas nos livros: IOSCHPE, Gustavo. **A ignorância custa um mundo:** o valor da Educação no desenvolvimento do Brasil**.** São Paulo: Editora Francis, 2004; e IOSCHPE, Gustavo. **O que o Brasil quer ser quando crescer**? São Paul : Paralela, 2012.

[28] Fonte / Dados extraídos do: Boletim InformaCut nº 227, 1993, p.2. Os dados foram divulgados em dólar.

recebiam, em média, US$ 200,00 (mais que o dobro pago pela SEE-SP) e até o Paquistão, país superado pelo Brasil em índices de desenvolvimento, pagava melhor seus professores, em média, US$ 125,00 mensais.

Embora os dados sejam da década de 1990, o ranking de salários docentes pelo mundo não sofreu fortes alterações. Atualmente, as diferenças diminuíram mas continuam significativas. Uma recente pesquisa realizada pelo órgão internacional OCDE (Organização para a Cooperação Desenvolvimento Econômico) vinculado ao INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)[29] mostra que os salários dos professores brasileiros são extremamente baixos quando comparados a países desenvolvidos e até a países de índices semelhantes, como México e Chile. De acordo com o estudo, um professor em início de carreira que leciona no ensino público básico fundamental recebe, em média, US$ 10.375,00 por ano no Brasil. Em Luxemburgo, o país com o maior salário para docentes na atualidade, ele recebe US$ 66.085,00. Alemanha e Suíça mantêm-se no alto da lista, com salários anuais de cerca US$ 50.000,00. Entre os países membros da OCDE, a média salarial do professor é de US$ 29.411,00. Quase três vezes mais que o salário brasileiro.

Por serem reconhecidamente baixos os salários dos docentes da educação básica no Brasil, suas lutas sempre levaram a bandeira da necessidade de um piso salarial estabelecido em lei. Em 2008 a luta se concretizou e o Governo Federal instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), por meio da lei n. 11.738/08, com vistas à regulamentação da carreira e da remuneração dos profissionais da educação básica no Brasil. Na época, ficou estipulado que nenhuma rede pública ou particular, nenhum Estado ou Município poderia pagar menos que R$ 950,00 ao docente com jornada de 40 horas e que este piso seria anualmente corrigido (FERNANDES e RODRIGUEZ, 2011). A lei do piso, como ficou conhecida, ainda é mote de discussão sindical e disputas judiciais pois neste, e outros itens, argumenta-se que muitos Estados e instituições não respeitam.

As discrepâncias salariais, como vimos, se mantêm, no entanto, é evidente o salto do valor absoluto no salário docente brasileiro. Entendemos que isso deve ser compreendido dentro da própria dinâmica de desenvolvimento do país, que neste período destacado, passou por três trocas de moedas, implantação e consolidação do Plano Real de estabilização monetária decorrente de uma condição de instabilidade intensa nas políticas de preços, salários e contenção de inflação. Ou seja, o fato da remuneração média do professor passar de US$ 80,00

[29] Fonte: MEC, INEP. Dados de 2013. Consulta pelo site, acessar http://portal.inep.gov.br/estatisticas

mensais para cerca de US$ 700,00 mensais não significa, efetivamente, ganho ou valorização real da remuneração no decorrer do tempo.

Deste modo, em segundo lugar, é preciso imprimir o olhar à evolução/desvalorização dos salários em uma perspectiva histórica conjuntural relacionada à evolução econômica do lugar de referência. No Brasil, a questão salarial, como sendo histórica, possui raízes anteriores aos marcos apontados aqui sobre precarização:

> Nos últimos anos, a desqualificação profissional sofrida pela categoria de professores tem sido grande e se verifica principalmente na progressiva deterioração dos salários, na diminuição do status social e nas precárias condições de trabalho. Embora essa questão seja, com frequência, tratada como um fenômeno relativamente recente na trajetória do magistério, a história está cheia de ilustrações que revelam o contrário: em São Paulo, no ano de 1927, por exemplo, existiam 1500 classes vagas no ensino primário, apesar de haver professores devidamente habilitados, pois na época o salário dos professores era muito baixo. (MEC, 1999, p. 31) [30].

Cabe lembrar que, como vimos, a conotação vocacional (e até missionária) dada à profissão docente quando da institucionalização do ensino se aliou à questão salarial e a elementos que se imbricaram, tal como o processo de feminização do trabalho docente. Isto é, a incorporação da mão de obra feminina no magistério a partir dos anos 1940, "permitiu" os baixos salários tendo em vista que as profissionais não eram chefes de famílias (apenas ajudavam na renda familiar, seja do pai, ou do marido). Esse processo foi determinante para a configuração precária do trabalho e em suas nuances educativas, no bojo da universalização do ensino. Tentaremos, no entanto, evitar a generalização, visto que o decurso da história nos mostrou novas configurações familiares e que as lutas das mulheres e dos professores propiciaram outras identidades à luta do magistério (VICENTINI e LUGLI, 2009).

Ainda no que tange à progressiva desvalorização dos salários da categoria docente, enquanto processo histórico, cabe destacar que:

> O professor primário da rede estadual de São Paulo tinha o salário médio por hora equivalente a 8,7 vezes o salário mínimo, em 1967. Já em 1979, esta média havia baixado para 5,7 vezes (...). No Rio de Janeiro, de onde se dispõe de séries mais longas, o salário equivalia (no Distrito Federal ou na rede estadual situada no município da capital) a 9,8 vezes o salário mínimo em 1950, despencando para 4 vezes em 1960 e atingindo 2,8 vezes em 1977 (...). Treze anos depois, desceu ainda mais: 2,2 salários mínimos (CUNHA apud FERREIRA JR, 2009, p. 07).

[30] Fonte: MEC/SEF. Referenciais para a Formação de Professores. Brasília: SEF, 1999.

Mais precisamente sobre o professorado paulista, alguns pontos acerca da desvalorização material/salarial dos professores podem ser pensados em função da política adotada no período da ditadura civil-militar que, de um lado compreendia a expansão do ensino e da oferta de vagas para responder às exigências da expansão industrial no Estado e, de outro, operou o desmantelamento da política salarial de seus docentes de maneira substancial, conforme aponta Maria Izaura Cação:

> Em São Paulo, o achatamento salarial referido dar-se-á mais intensamente a partir de 1979, no governo Maluf, e, em 1990 os salários dos professores equivaliam à quarta parte daqueles pagos em 1979. Segundo a Folha de São Paulo, em sete meses o professorado paulista havia passado do 6º para o 16º no ranking de salários do magistério brasileiro (CAÇÃO, 2001, p.101) [31].

Em nossa digressão acerca das condições sociais dos professores desde a antiguidade, vislumbramos que a docência, durante milênios, oscilou entre o prestígio do trabalho intelectualizado e a miséria material. É provável, e tentaremos observar por meio dos testemunhos, que exista mesmo o mito de que o professor já foi muito bem remunerado. Acreditamos que isso ocorra por que a valorização do professor oscila entre o material e o simbólico (reconhecimento) e isso pode, em muito, estar incrustrado no senso comum e na memória.

Neste sentido, ao rememorar a questão salarial, os professores aposentados que participaram de nossa pesquisa nos fazem considerar que, por um lado, aos docentes do ensino primário os salários nunca foram realmente atrativos, embora a desvalorização no período acima referido tenha sido sentida, conforme nos aponta a professora Maria do Carmo, ao afirmar, sobre o salário, que "não era grande coisa não, mas como eu aprendi a lutar com dificuldade, pra mim dava. Era bom, só que no final, a gente estava vendo que estava sendo muito pouco, é... o governo já não... não cobria as necessidade né, então, mas a gente aprendeu a lutar". Vale lembrar que a professora atuou na SEE-SP de 1952 a 1985.

Por outro lado, o professor aposentado que lecionou no ensino secundário por toda a sua carreira, entre 1965 e 1995, considerou que a desvalorização salarial foi enorme, já que, no início, os salários eram realmente bons. Para o professor Benedito:

[31] Aqui a autora se refere à reportagem veiculada em 01 de fevereiro de 1990 pela Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano, p.8.

> Quando eu entrei na Secretaria, nós ganhávamos muito bem (...). Pra você ter uma ideia, eu passei num concurso para o Banco do Brasil e para escriturário da Secretaria de Segurança Pública, e eu continuei na Educação porque o meu salário era maior do que o do Banco do Brasil, que todo mundo almejava. Nunca mais saí. Então pelo salário, nós ganhávamos realmente bem, em três meses de trabalho consegui comprar um carro.

Quando questionado acerca do salário no final de sua carreira, já nos anos 1990, o professor destacou:

> Muito defasado, a gente percebeu a defasagem, eu não sei dizer em termos porcentuais, e eu não sei agora, porque já faz tanto tempo, já faz vinte anos que me aposentei, eu não sei dizer, mas eu sei que pra ajudar minha família eu trabalhava em escolas particulares também, para complementar o meu salário.

Não é redundante lembrarmos aqui o que já havíamos destacado acerca da feminização do trabalho docente, no tocante à divisão sexual do trabalho, em que as mulheres foram inseridas no magistério de ensino primário sob a justificativa da docilidade, enquanto os homens ocupavam o magistério de ensino secundário e os cargos de direção, em um processo que foi amplamente permeado pela questão salarial, já que as professoras primárias tinham uma remuneração muito inferior aos professores que atuavam no ensino secundário. Na época, estava implícita a justificativa de que as mulheres não sustentavam a família, esta era uma prerrogativa do pai ou do marido, levando a crer que os salários das mulheres poderiam ser menores (VICENTINI e LUGLI, 2009). Coadunando com essa perspectiva, a professora aposentada Marisa nos relatou que:

> Nós estávamos numa fase, numa época, que mulher não trabalhava fora. Eu peguei os anos 60, mulher não usava calça comprida, mulher não se maquiava, mulher não dirigia. Eu peguei essa época, e eu corria atrás também, porque eu participava de tudo. E os maridos, eles achavam assim, você tinha que dar conta, sem a ajuda deles, porque eles diziam assim "você trabalha porque você quer, você não precisa". Viam só essa parte, e não a parte de vocação nossa né, de amor à profissão. Então é, foi difícil viu, foi bem difícil, nessa época, conciliar, e quando os filhos nasceram, a gente tinha que fazer tudo, tudo, serviço doméstico, tudo tudo tudo...e sempre sem muita ajuda deles porque eles achavam que não precisávamos sair de casa. Então era a geração mesmo que pensava assim, o machismo né (...) E tinha que fazer tudo, levantava de madrugada, deixava almoço pronto, porque o marido, ele chegava, ele queria que tivesse tudo pronto, ele falava, ou se você falasse "ah mas eu tava trabalhando" aí eles diziam assim, "ah mas eu falei que você não precisa trabalhar fora, só aqui em casa", então foi difícil.

A mesma professora, ao rememorar o processo de desvalorização salarial, retornou a esta ideia e lembrou o papel do salário docente na sua vida familiar, salientando que, embora o salário do início de carreira já não fosse muito atrativo, ele cumpria a função de ajudar no orçamento. Assim como os demais entrevistados, a professora reafirmou a desvalorização no final da carreira, que se deu em 1985, com sua aposentadoria:

> Meu marido tinha um bom emprego, então, era, assim, de ajudar mesmo, pouca coisa eu fazia... assim, mais era ele que se responsabilizava pelas despesas, tudo. Mas era um dinheiro bem vindo né, que ajudou em muita coisa. Mas no final... (risos) é de doer, saber que hoje a gente tá aposentada, com um salário tão minguado né, tão baixo. E a luta nossa foi grande hein! Olha que a gente... eu entrava em tudo quanto é greve. Ah eu participava mesmo, porque eu queria lutar junto com todos os professores. Então no final, e hoje mesmo aposentada, o salário é muito, muito, muito ruim... É até feio falar.

O que podemos considerar com os relatos dos professores é que, apesar de divergirem quanto ao salário inicial, em função dos diferentes níveis de ensino em que lecionaram, os professores aposentados concordam que nos anos 1980 e 1990, quando encerraram suas carreiras, os salários já estavam muito defasados.

Sobre isso, nos últimos anos, a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), por meio do DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos), tem divulgado os cálculos das perdas salariais relativas ao crescimento econômico e índice inflacionário e, desde então, nenhum aumento ou reajuste do salário do professor superou os índices da relação de crescimento econômico e da inflação, o que nos leva a concluir pela histórica e progressiva desvalorização, denominada pelo sindicato como “perdas salariais”.

Em 2007, o sindicato criou um informativo periódico com estes cálculos. A base de cálculo da APEOESP é de 1998, ano em que foi implementada a Lei Complementar 836/97 – Plano de Carreira dos professores da SEE-SP. No primeiro boletim, o sindicato revelou o seguinte cenário:

> Desde a implantação do atual plano de carreira (LC 836/97), em fevereiro de 1998, até fevereiro de 2007 a inflação apurada pelo ICV-DIEESE foi de 85,75%. No entanto, o salário base da categoria foi reajustado em apenas 36,91%. Neste período ocorreram três reajustes salariais na carreira do professor, a saber: 1) em maio de 2002, de 5%; 2) em agosto de 2004, de 13,38% e 3) em setembro de 2005, de 15%. Portanto para recuperar o poder aquisitivo dos salários fixados em fevereiro de 1998, seria necessário um reajuste salarial de 35,68% (APEOESP, 2007, p. 10).

Este boletim foi publicado quadrimestralmente até 2011, somando a cada publicação os cálculos que se acumulavam no sentido da desvalorização salarial não obstante os aumentos conquistados. O último boletim, de março de 2011, divulgou que:

> A inflação apurada pelo ICV-DIEESE no período de março/98 a fev/2011(fevereiro/2011 estimado) deve chegar a 130,13%. Em compensação, o salário base da categoria (PEB I – 24h/sem gratificação) foi reajustado em 68,29% no mesmo período. Neste intervalo, a categoria dos professores teve as seguintes alterações salariais, entre reajustes e incorporação de gratificações: Maio/2002: 5% (reajuste), Agosto/2004: 13,38% (enquadramento PCS+reajuste), Setembro 2005: 15% (reajuste), Janeiro/2008: 4,79% (incorporação de gratificação-PV), Julho/2008: 12,2% (incorporação da GTE+reajuste), Março/2010: 4,55% (incorporação de gratificação-1ª parcela da GAM). A perda salarial estimada é de 26,87%. Para recuperar o poder de compra de março de 1998, os professores devem ter um reajuste de 36,74% a partir de março de 2011 (APEOESP, 2011, p. 24-25).

Com isto podemos inferir que, não obstante as teses contrárias e a própria dificuldade de mensurarmos materialmente os salários em uma dimensão cronológica, a desvalorização salarial docente é um processo histórico e observável, em todos os níveis de ensino, e não interpretação ou uma pontualidade elementar isolada de um país em desenvolvimento. Ela pode ser percebida tanto no âmbito da relação com países desenvolvidos ou índice similar de desenvolvimento, quanto em uma perspectiva temporal, histórica. Para contribuir nesta análise, ainda cabe uma terceira perspectiva relacional, desta vez entre a média da remuneração docente e os salários de outros profissionais, pois os salários dos professores, quando comparados às remunerações de profissionais com critérios semelhantes de exigência de formação e carga horária, também ratificam a hipótese de um cenário marcado pela desvalorização material do trabalho docente.

A partir de dados da PNAD de 2006, Gatti e Barreto publicaram as informações que possibilitam vislumbrar o seguinte quadro: naquele ano, um advogado e um dentista ganhavam em média três vezes o salário docente (professor da educação básica), assim como um arquiteto, um farmacêutico e um jornalista chegavam a uma diferença de mais que o dobro de um professor com o mesmo tempo de carreira. Dentre as profissões ditas precarizadas, os enfermeiros também superavam os salários docentes em quase duas vezes. Em 2006, enquanto o salário do docente da educação básica no Brasil estava em média de R$ 927,00, por quarenta horas, os enfermeiros tinham o piso em R$ 1.751,00 e os biólogos percebiam cerca de R$ 1.791,00 mensais (GATTI, BARRETO, 2009, p.248).

Mais recentemente, em 2013, segundo fontes da SEE-SP, o salário médio do professor na rede pública paulista era de R$ 1.577,00 para a jornada de 30 horas semanais e R$ 1.988,33 para 40 horas semanais [32], cumprindo o piso da época, que estava em R$ 1.567,00, o que ainda não o tornava atraente frente às opções profissionais que demandam ensino superior, pois neste período, o salário médio mensal do engenheiro civil em São Paulo superava em mais que o dobro os proventos do docente com maior carga horária na SEE-SP. Ainda que pesem as variações de especificidades de carreira, em tempo (progressão) e tipo de ensino, o cenário acima evidencia basicamente que a profissão docente, mesmo que exija formação de nível superior e preconize a formação continuada, ainda que exija dedicação de, em média, quarenta horas semanais, ao ser comparada com profissões de similares exigências, afasta-se delas no critério de remuneração, pela desvalorização materializada em salários muito abaixo das demais.

Ao tratar especificamente da educação pública estadual paulista, encontramos mais discrepâncias. Os salários pagos pela SEE-SP podem ainda ser considerados desvalorizados se comparados com outras redes públicas. A APEOESP, ao discutir os problemas da carreira docente, comparou a base salarial de um docente da SEE-SP com carga máxima de aulas semanais, com a remuneração de professores da rede municipal paulistana nos últimos anos e concluiu pela desvalorização no que tange salários e suas relações com a jornada. Assim, a APEOESP afirma que na SEE-SP:

> [...] o abismo do vencimento salarial do profissional da rede estadual chega a 182%, se comparado ao de um engenheiro civil (R$ 5.620). Para o professor da Prefeitura, a diferença cai para 116%. O salário-base da categoria na rede estadual é de R$ 1.988,33 para 40 horas/aula semanais. Já na rede do município de São Paulo o piso inicial de um professor (também 40 horas) era de R$ 1.215 em 2005. Hoje é de R$ 2.600,00. (APEOESP, 2012, p.48).

Como consequência direta, temos um quadro de insatisfação que tanto desestimula os jovens a optarem pelas licenciaturas no momento de escolha profissional, quanto produz frustração e abandono do magistério naqueles que ingressaram na carreira. A questão salarial representa grande parte da causa de evasão docente. Para termos uma ideia, o *Jornal O Estado de São Paulo* revelou, na edição de 13 de Agosto de 2013, que a média de exonerações "a pedido", pelos professores das escolas estaduais em São Paulo, é de oito por dia, de três mil por

[32] Fonte: SECRETARIA Estadual de Educação de São Paulo. Cadastro Folha de Pagamento. Enviado por e-mail em julho de 2014.

ano, apontando que os baixos salários, pouca perspectiva e más condições de trabalho figuram entre os principais motivos para o abandono de carreira [33].

A variação dos valores no decurso das mudanças de política monetárias e os critérios de particularização dos valores quando tratamos de diferentes regiões, jornadas e contratos refletem a incompletude de uma pesquisa que se pretende qualitativa. Neste sentido, concordamos com Vicentini e Lugli:

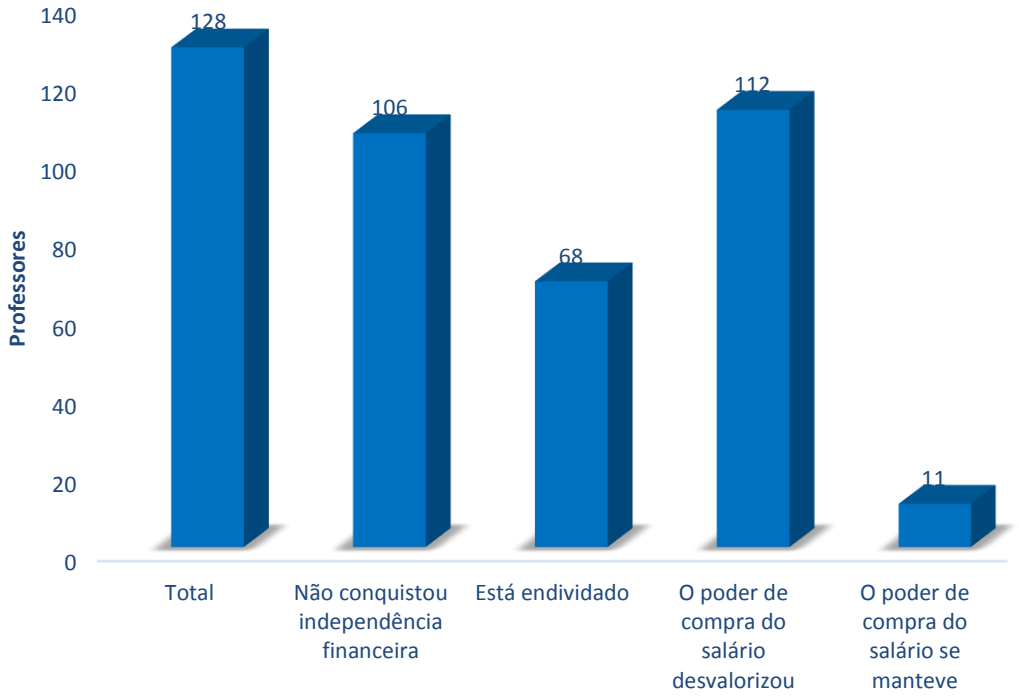
> Realizar uma história da remuneração dos professores apresenta sérias dificuldades, embora seja um fator importante para compreender os movimentos de profissionalização. Em primeiro lugar, devido às variações históricas da moeda, não é possível saber se os docentes ganhavam muito ou pouco pelo seu trabalho de modo objetivo e confiável. (...) Para compreender a adequação salarial em cada momento, podemos tomar os níveis de satisfação com o salário recebido, mais que o valor do dinheiro, que é relativo para cada momento histórico. Tal satisfação pode ser identificada tanto no movimento do grupo dos professores por melhores salários, como nos momentos de escassa procura pela profissão e mesmo na menção ao prestígio social de que os professores gozaram (VICENTINI, LUGLI, 2009, p. 90-91).

Em função destas ponderações, na pesquisa realizada junto aos professores em atividade nas escolas estaduais de Andradina, consideramos superar os limites das perspectivas quantitativas ou numéricas para vislumbrar a questão salarial e direcionamos o olhar para uma reflexão sobre autonomia e poder de compra, objetividade e subjetividade, provocando ainda a memória dos professores a um mergulho ao início das suas carreiras docentes para conhecer o quadro também por um viés temporal que remonte sobretudo aos anos 1990.

Inicialmente, desvelamos as relações materiais entre os professores e a questão salarial, conforme dispostas no gráfico abaixo:

[33] Para ter acesso aos dados da pesquisa divulgada no jornal, acesse: http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,por-ano-3-mil-professores-desistem-de-dar-aula-nas-escolas-estaduais-de-sp,1069886,0.htm

Gráfico 1) Sobre Salários: Professores estaduais de Andradina



Com suas respostas, os docentes ratificaram o pressuposto da desvalorização salarial, apontando ainda que a maioria não conquistou independência material com os salários docentes, isto é, dos 128 professores questionados, 106 afirmaram "que o salário recebido pela atividade docente não permite sua independência financeira" (Questão 3.1), constituindo-se como 82,8% do total. Dos demais, cabe destacar que apenas 18 docentes apontaram ser financeiramente independentes (14%), dentre os quais destacamos o exemplo do professor (Questionário 66) que acumula um número de 60 aulas semanais, e 04 deixaram de responder esta questão.

Nesta direção, além de contextualizarmos esta informação com o fato de que pelo menos a metade dos professores entrevistados é casada (a maioria, como vimos, mulheres), e muitos docentes mantêm outros empregos, de modo que o salário docente constitui-se muitas vezes como complemento da renda total familiar[34], há ainda outro aspecto que explicita esta dimensão, revelando as dificuldades de construção de independência financeira por parte dos trabalhadores docentes, que é o alto número de professores endividados. Perguntamos aos

[34] Discutiremos estes dados com maior detalhamento no subitem seguinte, ao tratar das jornadas.

docentes se, no atual momento, seus salários estão comprometidos com empréstimos e financiamentos (Questão 3.9) e, como resultado, mais da metade (53,1%) afirmou que sim.

Dos 128 questionários, 68 indicam o endividamento[35], 56 responderam que atualmente não estão endividados e 04 não responderam a questão. O número de endividados é expressivo. Em 2014, a Confederação Nacional do Comércio (CNC), ao lançar os resultados da *Pesquisa Nacional de Endividamento e Inadimplência do Consumidor* (PEIC Nacional), acerca do nível de endividamento dos brasileiros por amostragem, divulgou que 66,4 % dos brasileiros declararam não ter dívida, ou ter uma dívida reduzida a ponto de não se preocuparem. O percentual dos que afirmaram estar muito (ou mais ou menos) endividados era de 33,2%[36]. Como podemos observar, o índice de endividamento dos professores da pesquisa supera numericamente a média nacional.

Quando questionados acerca do poder de compra dos salários que recebem na SEE-SP em uma perspectiva temporal, levando em conta o início da carreira aos dias atuais (Questão 3.3), dentre as opções assinaladas, destaca-se que apenas um docente apontou a valorização do poder de compra em seus salários[37], já 112 professores (87,5%) afirmaram que o poder de compra caiu, se desvalorizou, 11 afirmaram que o poder de compra se manteve (8,5%), sobretudo os professores ingressantes, 04 deles não responderam esta questão.

No que tange à afirmação de que os salários da SEE-SP estão ruins e abaixo das competências e rotinas intensas dos professores, há um consenso. Mas é no olhar ao passado individual, de cada professor, que encontramos algumas importantes dissonâncias. Em resposta aberta, os professores pesquisados foram estimulados a dizer o que acham (hoje) e o que achavam do salário docente quando ingressaram (Questão 3.10). A imensa maioria, como dissemos, acha o salário ruim, mas 35 docentes afirmaram que já percebiam isso antes do ingresso ou mesmo no início na carreira.

Nesta perspectiva, temos depoimentos que afirmam que "Na época o salário não era justo, como ainda não é" (Questionário 44). Vale salientar que este docente ingressou na

[35] Cabe destacar que o sentido de endividamento aqui não vislumbrou o nível de inadimplência ou incapacidade de pagamento dos compromissos financeiros. O termo é aqui utilizado em consonância com a Federação Nacional do Comércio que entende, como dívida, compromissos com cheques pré-datados, cartões de crédito, cheque especial, carnês de loja, empréstimo pessoal, prestação de financiamentos imobiliários e de carro. No questionário, perguntamos aos professores se o salário mensal estava comprometido com empréstimos ou financiamentos.

[36] Fonte: CNC, Peic. O perfil do endividamento das famílias brasileiras em 2014. Tabela 1, Nível de endividamento.

[37] Destaca-se que o docente em questão é um dos seis professores entrevistados que lecionam na única Escola em Tempo Integral de Andradina, com vantagens pecuniárias, pois os professores desse modelo atuam em regime de dedicação plena e integral e, para isso, recebem gratificação de 75% em seu salário, inclusive sobre o que foi incorporado durante sua carreira. Informações extraídas do caderno: SÃO PAULO, SEE-SP. Informações Básicas – Programa de Ensino Integral, Abril de 2014.

SEE-SP no ano de 1995. Outro professor, que ingressou na instituição em 1993, afirmou: "quando ingressei, o salário já estava sofrendo desvalorização, porém, hoje é muito mais (Questionário 66). De forma semelhante, professores com menos tempo de atuação na SEE-SP admitiram que ingressaram cientes de que os salários são (e já eram) ruins há muito tempo, como é o caso da professora que informou que "como tenho familiares na educação, sempre soube que o salário era insuficiente e hoje o pensamento é o mesmo" (Questionário 91). Esta docente ingressou na SEE-SP em 2012 e, quando questionada sobre os motivos que a levaram à carreira, sua resposta foi: "por gostar da prática docente, mesmo perante as dificuldades, e por ter progenitores que atuaram e atuam na área que me serviram de exemplo para lutar pela profissão", revelando coerência entre as suas afirmativas no que tange os sentimentos pela carreira e pelos salários.

Outro depoimento nesta direção vale ser destacado. Uma docente que está há 10 anos no cargo afirmou, sobre o salário, que antes "não era muito, mas conseguia me manter, hoje tenho dois cargos e ainda passo aperto" (Questionário 112). Evidente que as trajetórias pessoais também condicionam a relação do trabalhador com seus proventos materiais, como veremos adiante, mas é preciso salientar que, entre os docentes pesquisados, a maioria sugere que os salários eram melhores (e até muito bons) no passado relativo ao ingresso de suas carreiras.

Dentre os 128 questionários obtidos, ao menos 68 sugeriram esta mesma ideia, exemplificada em depoimentos como da professora que relatou, sobre o salário do início da carreira e o atual, que "Era bom. Dava cerca de 15 salários mínimos. Hoje é bem menor. Preciso vender *Avon*, dar aulas em outras secretarias" (Questionário 05). Não obstante, esta professora está na rede há apenas 11 anos, tendo ingressado em 2006, de modo que nesta conjuntura os salários já eram considerados desvalorizados, como vimos anteriormente. O que parece ocorrer é uma desvinculação com a valorização, ocorrida paralelamente, do salário mínimo, nos últimos anos [38].

Muitos depoimentos trazem esta relação dos salários docentes com o salário mínimo, afirmando que no início de suas carreiras, sejam elas datadas dos anos 1990 ou dos anos 2000, suas remunerações chegavam a 10 ou até 15 salários mínimos (Questionários 16,

[38] De acordo com fontes do Ministério do Trabalho e do Emprego, em pesquisa realizada pelo Ipea, no tocante a valorização do salário mínimo, contabiliza-se um acúmulo de ganho real de 75%, desde 2003 aos dias atuais. A pesquisa, divulgada ainda pela Fundação Perseu Abramo, salienta que no período anterior (do governo de Fernando Henrique Cardoso), o salário mínimo subiu apenas 30 %. Os gráficos podem ser consultados na discussão publicada em http://novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/a_politica_de_valorizacao_do_salario_minimo_deve_continuar.pdf (Acesso em 04/02/2015).

64, 69, 72, 101). Na aplicação dos questionários, foi possível perceber que tais relações se entrelaçam com o poder de compra e, inclusive, com a possibilidade de se manter uma empregada doméstica, cuja média salarial permeia o salário mínimo, por isso, ainda, muitos destes docentes salientaram que hoje a intensificação do trabalho passa pelo fato de sobreposição das jornadas onde o trabalho doméstico também precisa ser consumado pelos docentes, em virtude da desvalorização salarial que os impede de contratar o trabalho doméstico e pagar por estes serviços. Uma professora destacou que acumula as funções de "babá, lavadeira, cozinheira, faxineira, porque não tenho condições financeiras para pagar alguém pra fazer" (Questionário 02). Outro depoimento nos projetou nesta direção, ao apontar que além da sobrecarga de trabalho na escola, em casa a professora também possui outra jornada pois "não temos mais condições de ter secretárias do lar" (Questionário 16). Isto explica, grosso modo, este referencial da memória docente ao vincular o salário do passado com o salário mínimo.

Em outro viés, um professor com mais tempo de carreira, tendo ingressado na rede pública em 1983, cita a relação entre política e a desvalorização do seu salário, dizendo que "o salário só foi bom quando (São Paulo) foi governado pelo governador Franco Montouro, de lá pra cá, as coisas só estão piorando" (Questionário 46). Outra docente com tempo de magistério próximo a 25 anos também fez referências a questão "dos governos" na variação do salário, afirmando, sobre sua trajetória docente na SEE-SP: "eu fiquei maravilhada quando recebi meu primeiro salário, e por alguns anos, também, mas de uns governos pra cá, se pudesse, mudaria de profissão" (Questionário 58).

Esta perspectiva politizada coaduna com o contexto de arrocho e precarização que entendemos ter se acirrado na entrada dos governos do PSDB em São Paulo, como já apontamos anteriormente, em virtude da adoção explícita e engajada deste partido ao ideário neoliberal de gestão, reproduzido no poder estatal desde meados dos anos 1990 e ainda em vigência. Ainda que os professores aposentados tenham apontado defasagem salarial em tempos anteriores, reafirmamos que o processo se consolidou no pós-1990. Mais que isso, há depoimentos em que as estratégias neoliberais de desvalorização material da mão de obra docente, no que tangem aos salários, são confrontadas com o fortalecimento da política de controle e gestão do trabalho (que caracteriza esta etapa do capitalismo), como podemos perceber com o seguinte depoimento:

> Houve muitas perdas. Não acompanhou a realidade! Hoje, portanto, está desvalorizado. Na SEE-SP, a carreira docente foi desvalorizada financeiramente, porém, fortaleceu-se e valorizou-se as 'funções' de diretor,

> supervisor, dirigentes, enfim, técnicos e gestores de escola... estratégico não? (Questionário 102).

Tais abordagens são, todavia, minoria das manifestações docentes nos questionários obtidos. Em geral, ao rememorar os sentimentos em função dos salários, no início da carreira, em comparação aos dias atuais, os professores apontam referências pessoais. As conjunturas e histórias de vidas se entrelaçam, possibilitando-nos costurar a objetividade material, condicionada pelo cenário de precarização, e a subjetividade dos professores que são, além de trabalhadores, sujeitos de vida, marcados pela complexidade do ser social.

Assim, por exemplo, temos os professores que mencionam suas histórias, tais como o docente que lembrou que o salário "ainda era bom, para um rapaz solteiro, corresponderia a 10 salários mínimos da época. Hoje é ridículo" (Questionário 107). O referido professor, hoje casado em com filhos, ingressou na carreira estadual em 1988, como eventual, tornando-se efetivo em 1993. Assim, os dramas pessoais se embrenham nos olhares sobre a desvalorização salarial, como novamente demonstra o depoimento onde a professora relata que "quando ingressei, primeiro momento, solteira, 'vou me esbaldar', mas com filho, e o marido desempregado, meu salário é pouco, as cobranças na escola, a dedicação... merecia mais" (Questionário 113).

No processo de constituição do cenário do trabalho docente, os dados explicitados e as vozes docentes apontam para uma crise material e de prestígio social, revelando uma "fotografia" da precarização do trabalho docente e corroboram com a hipótese de que a questão salarial (desvalorização e arrocho) existe e é fundamental para caracterizar histórica, social e materialmente a precarização do trabalho docente no Brasil, na SEE-SP e em Andradina. Todavia, estamos cientes de que a questão salarial não é única e deve ser pensada integrada à série de elementos característicos a esta precarização. Ela é, inclusive, muito mais complexa que isso, a exemplo de quando os professores lastimam não poder mais contratar empregadas domésticas, em que podemos observar que o ideário de classe média, no âmbito das camadas internas da classe trabalhadora [39], está profundamente arraigado, muito mais vinculado à uma perspectiva idealista de status (prestígio por possuir um diploma ou um trabalho supostamente

[39] Não caberia aqui uma digressão mais apurada a respeito dos diversos conceitos de Classe Média, em virtude da necessária fluidez do texto no objetivo a que se coloca. Todavia, destacamos que tais conceitos variam mesmo dentro do pensamento marxista e sugerimos o balanço realizado por Tom Bottomore para a sua compreensão. Antecipamos ainda que concordamos com as suas citações referentes ao alinhamento das camadas médias da classe trabalhadora no âmbito da natureza do trabalho (Poulantzas) e no que concerne à crescente proletarização das mesmas (Braverman). Este balanço teórico pode ser conferido em BOTTOMORE. Tom *et alii*. Classe Média (verbete) Dicionário do Pensamento Marxista. Ed. Zahar, Rio de Janeiro,2001.

intelectual em detrimento do trabalho braçal) do que puramente material, ou salarial. Isto, como vimos, possui raízes na antiguidade. Possivelmente, se o salário fosse um item isolado nas condições do trabalho do professor, ainda que histórico, não poderíamos pensar a questão docente da mesma forma como postulamos aqui, em um cenário de crise e agonia.

Os vínculos da questão salarial com as demais problemáticas docentes são evidentes, mas contraditórios. A ampliação de jornadas e de empregos para constituir uma remuneração final digna da sobrevivência nos leva a pensar em muitas outras características da precarização, como nos aponta Monlevade:

> O professor-operário, no meio de uma avassaladora inclusão de milhões de matrículas nos sistemas escolares primário e secundário, de 1950 a 1980, dobrou e até triplicou sua jornada, por pressão da demanda e/ou necessidade de sobrevivência. Este novo regime de trabalho impossibilitou, definitivamente, qualquer dedicação em preparar suas aulas e avaliar a produção dos alunos, cada vez mais numerosos (MONLEVADE, 2000, p.63).

Analisar estes elementos separadamente seria um erro epistemológico e, por isso, as interfaces da precarização do *trabalho* bem como dos contextos da *educação* precisam ser costurados no decurso da pesquisa. Os próprios relatos apontaram isso, os sujeitos apontaram isso. Nosso desafio será triplo neste sentido: a dialética da precarização com seus elementos concretos, com a educação, com os sujeitos e com a pesquisa.

2.2 – Sobre jornadas

A questão salarial, antes apenas evidente e agora como dado empírico, nos leva a pensar nas condições de sobrevivência dos trabalhadores. O que fazem os professores para obter um salário melhor, ao menos garantir independência financeira, ou uma sobrevivência digna? Como esta questão interfere no trabalho docente e em seu resultado na educação? Andreza Barbosa pesquisou os impactos do salário docente na educação e concluiu que, nesse aspecto, todos os dados apontam que:

> [...] a principal consequência dos baixos salários é a queda na qualidade da educação, posto que a docência exige tempo extraclasse para a realização de tarefas como preparação das aulas, correção das provas e atividades dos alunos as quais, por sua vez, ficariam comprometidas devido à jornada maior de trabalho que o professor, muitas vezes, assume para compensação salarial (BARBOSA, 2011, p. 125).

Disso podemos inferir que a questão salarial levou o professor à intensificação da jornada de trabalho dentro e fora da escola, em outros sistemas e redes de ensino ou até outros empregos e profissões.

Historicamente, a jornada docente na SEE-SP tem se constituído como foco de disputa na pauta de reivindicações por parte dos professores. Os anos 1970 também balizam essa discussão pois, até a Constituição de 1967, os professores efetivos eram considerados catedráticos e possuíam algumas garantias que possibilitavam lecionar todas as aulas de sua jornada em uma única escola. Não obstante, datam dos anos 1950 a primeiras reformas que marcam o início da ampliação da jornada docente para o atendimento à expansão da oferta de ensino.

> Com a crescente expansão do ensino secundário estadual, a partir de 1954, as regras de trabalho para o professor passam a ser alteradas, uma vez que essa expansão, procurando conciliar os legítimos interesses das camadas sociais emergentes e os interesses eleitorais, sobretudo do Legislativo, ocorreu, entre outros aspectos paradoxais, imediatistas, clientelistas, ignorando a problemática de ausência de infraestrutura, sem a necessária dotação orçamentária correspondente, ou seja, não se configura como resultado de uma política educacional planejada. É no bojo desse processo de expansão, que o Decreto n. 23.412, de 10 de junho de 1954, do Governador Lucas Nogueira Garcez, altera a redação dos Artigos 594 a 602 da C.L.E. no que tange à questão "das horas de trabalho semanal" do professor, ampliando o limite do número de horas a serem trabalhadas (...) Dessa forma, amplia-se a jornada de trabalho do professor. No entanto, apesar da ampliação do limite de horas a serem trabalhadas, mantém-se como trinta e seis (36) o número máximo de aulas semanais permitido, mesmo para os professores secundários estaduais que também ministrassem aulas em estabelecimento de ensino privado (Art. 598). (CAÇÃO, 2001, p. 22-23)

Apesar da ampliação da jornada ter início nos anos 1950, foram as políticas adotadas posteriormente, pelo regime civil-militar, que conduziram definitivamente à expansão da oferta do ensino público no Brasil sob forte conotação quantitativa, massificada, em detrimento da expansão qualitativa. Suas reformas legais concernentes à educação foram compreendidas como provocadoras da proletarização do trabalho docente, tanto por produzirem as condições de aceleração da formação de professores em faculdades por todo o interior do país e pelo arrocho salarial, quanto por retirarem a autonomia do professor na organização do trabalho docente. Ferreira Jr e Bittar lembram que "O regime militar, embalado pelo 'milagre econômico', estabeleceu claramente uma vinculação entre a educação e o modelo autoritário de modernização das relações capitalistas de produção" (FERREIRA JR. E BITTAR, 2006, p. 1163).

As reformas a que nos referimos são de 1968 e 1971 e que, grosso modo, são reflexos da Constituição de 1967. A Lei n° 5.540, de 28/11/68, correspondeu à Reforma Universitária, sob forte influência e participação de comissionados norte-americanos[40] que na prática consolidou a oferta e expansão do ensino superior privado (faculdades) no interior do Brasil.

Na perspectiva de Cury (2007), a Constituição Federal de 1967, apesar de assegurar a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino em oito anos e, com isso, influenciar na nova Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (nº 5.692, de 1971), retirou a vinculação constitucional de recursos sob a justificativa de maior flexibilidade orçamentária. Para esse autor, foram os professores que pagaram a conta da "democratização" do ensino, com o rebaixamento dos seus salários e a duplicação ou triplicação da jornada de trabalho.

Cabe destacar aqui que a universalização do ensino constituiu-se como pauta de reivindicações docentes no âmbito sindical, o que iguala dizer que os professores jamais se posicionaram coletivamente contra a expansão da oferta de ensino. As críticas se dão no sentido de apontar que o processo de inclusão das classes trabalhadoras no ensino público formal se deu de maneira irresponsável por parte do Estado, engendrado na quantidade e não em qualidade. Os recursos humanos não cresceram proporcionalmente à ampliação da oferta, ocasionando, por exemplo, a intensificação de jornadas e do número de alunos por sala. Quem pagou o preço mais caro do processo parece ter sido os professores.

A lei federal 5.692/71, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, dispôs também sobre a necessidade de formulação dos estatutos dos profissionais dos sistemas de ensino gerando expectativas, por parte dos professores, na elaboração de um documento que concretizasse a pretendida profissionalização e o amparo à expansão do ensino que se realizava a olhos vistos. O Estado, contudo, desde o início do processo de expansão da oferta (e da deterioração das condições em que isto se deu), conduziu ao aumento gradativo da jornada docente. Até os anos 1950, era comum limitar os professores ao máximo de 18 a 24 aulas semanais, mas como vimos, a quantidade foi ampliada para 36 aulas semanais em 1954, e vinte nos depois, a 44 aulas semanais, no Estatuto de 1974 (CAÇÃO, 2001b, p. 78).

Ainda, os resultados avaliados no debate acerca do documento levaram os professores ao entendimento de que este item não fora satisfatoriamente tratado. A própria participação docente, como categoria, foi limitada e o documento construído de cima para baixo, condizente com a característica política dos processos em uma ditadura. Maria Izaura

[40] Acordo denominado MEC-USAID

Cação salientou que, à época, o tema fora transformado em sub-tema no processo, por não constituírem (junto com o tema salário) "preceitos 'nobres e, sim, menores, deveriam ser objeto de lei complementar, ou decretos ou portarias, conforme afirmações da própria Secretária da Educação, professora Esther de Figueiredo Ferraz, no Caput da Resolução SE n. 55 – A"[41] (CAÇÃO, 2001, p. 51).

A discussão da jornada é um ponto polêmico da história da constituição deste cenário de precarização que propomos desvelar aqui. Entendemos que isto se dá no contexto da subjetividade e da ambiguidade dos sujeitos, que, como aponta Chauí, oscilam entre o "conformismo e resistência", pleno de ambiguidades e contradições dos sujeitos, "tecido de ignorância e de saber, de atraso e de desejo de emancipação, capaz de conformismo ao resistir, capaz de resistência ao se conformar" (CHAUÍ, 1986, p. 124). Os movimentos docentes, enquanto representantes coletivos da categoria, já apontavam, nos anos 1970, os problemas da ampliação da jornada ou da carga horária acumulada do professor face às necessidades do trabalho além-sala, de planejamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem que estariam comprometidos caso o professor cumprisse mais horas em sala de aula. Todavia, no plano individual, a possibilidade de aumentar a remuneração levou a uma adesão em massa da jornada ampliada sem uma resistência efetiva. Maria Izaura Cação chega a afirmar que os professores paulistas, no decurso das negociações pelo reconhecimento da profissionalização da categoria, "acabam incorporando as sucessivas ampliações da jornada de trabalho docente que se seguiram e até lutando por essa ampliação, vista como forma de aumentar seus vencimentos" (CAÇÃO, 2001b, p.77). Em nossa pesquisa empírica, temos a preocupação de compreender como os professores se sentem diante desta encruzilhada.

Neste sentido, entre os professores aposentados que contribuíram com a pesquisa, as políticas sobre jornadas apareceram de formas diversas, embora numa mesma direção: de que o aumento da carga horária trabalhada dentro ou fora da escola pública se justificou pelo aumento, necessário, de salário. Todavia, as relações de causa e efeito surgem mais complexas quando as vozes docentes manifestam as formas como experimentaram esse processo. A professora Marisa revelou como ela se lembra da questão das jornadas:

> O professor de primeira à quarta (série) ele não podia né, ele só ficava ali, naquela escola, quatro horas de aula, tudo, então não tinha jeito. Aí, os governadores, sempre muito, muito... ai, nenhum deles foi muito a favor da

[41] A autora se refere aqui a Resolução SE 55 - A, de 17 de agosto de 1973, publicada no D.O. de 28/08/73, p. 36, que dispôs sobre "constituição de um Grupo de Trabalho para a revisão do Ante-Projeto do Estatuto do Magistério".

> nossa classe. Então, eu lembro do Maluf, não sei se pode falar, o Maluf, ele disse pra nós assim, pros professores né, ele disse assim: "quer ganhar mais, vai trabalhar mais", e foi quando ele estendeu para nós trabalharmos dois períodos. E quem trabalhasse cinco anos em dois períodos ia ter um acréscimo no ordenado, então, eu trabalhei três anos e meio, em jornada dupla, mas era muito cansativo, muito cansativo. E outra coisa que a gente ouvia dos governantes, a gente não teve nenhum governador de estado que fosse a favor da classe, do professor, eu sei que eles diziam assim: "o professor, ele é bem casado, ele não precisa", porque achavam que a gente... que era o marido que providenciava tudo né, então não valorizava né...a gente nunca teve valor.

Novamente a questão da divisão sexual do trabalho, do ponto de vista da submissão da mulher, é lembrada para caracterizar as relações complexas entre materialidade e subjetividade na carreira docente. Podemos inclusive inferir que ao rememorar a frase "professor é bem casado, não precisa", ela estava se referindo à famigerada declaração do ex-governador Paulo Maluf, que já explicitamos aqui, no primeiro capítulo da tese. Assim, tanto salários, quanto jornadas, ganham uma dimensão mais complexa do que as simples menções numéricas que poderíamos expor aqui, quando expressas pelos sujeitos que viveram o processo. No caso do professor Benedito, que, até a sua aposentadoria, em 1995, cumpria carga completa no Estado de 44 horas semanais, a saída para aumentar o salário foi lecionar em outras instituições de ensino, como faculdade e cursinhos privados. Ao rememorar seu cotidiano de trabalho, o professor destacou que:

> Nós trabalhávamos muito. Então a família estava relegada ao segundo plano. Não tem como fugir disso. Eu trabalhava dois períodos no Estado, cedo e a tarde, e a noite na faculdade. Então a família ficava relegada ao segundo plano e nós só tínhamos uma relação familiar com os filhos etc nos finais de semana, sábados e domingos.

A professora Maria do Carmo, ao iniciar sua carreira na aurora dos anos 1950, também dobrava sua carga, mas para obter pontos na classificação docente, já que almejava uma remoção para um grupo escolar urbano. Ela nos conta como foi cansativo, sobretudo pelas condições de acesso à escola onde lecionou. Mas em seguida a professora também rememorou a sua adesão à carga suplementar no final de sua carreira, já nos anos 1980, tal como a professora Marisa, e nos descreveu suas vivências neste sentido:

> Era cansativo sim. Por que eu não morava na sede da fazenda da escola. Eu morava no sítio vizinho, então (...) eu andava a cavalo, era cansativo porque, durante a semana, eu fazia essa jornada a cavalo todos os dias, ia pra casa da minha mãe, pra almoçar, aí passava a parte da tarde corrigindo cadernos, passando atividades pra eles. A tarde, me aprontava, jantava, pegava outro

> cavalinho, e ia pra fazenda dar curso de adultos, e isso pra conseguir mais pontos. Porque era por pontos que a gente fazia remoção né (...) Para aposentar, foi quando começaram com a carga integral, eu acho que eu fui uma das primeiras professoras a pedir, porque não foi concurso, a pergunta foi "quem quer?", e eu me levantei, porque minha cunhada era diretora em São Paulo e ela quando ficou sabendo ela me ligou e falou "Maria, estão criando...", eu não sei como fala, como chama ou como se dá o nome a essa segunda carga, "...vão apresentar uma carga integral, uma carga suplementar, e você pega, porque vai render mais salário". Até é o salário melhor que eu tenho hoje foi por causa disso, dessa carga suplementar né... Então, você trabalhava o dia todo, muito cansativo, mas aí já não tinha criança pequena mais, era só o marido e eu, foi fácil dominar.

A memória dos professores acerca dos temas em que foram provocados a lembrar, ao passo que revelam suas experiências em relação às dificuldades, possíveis gérmens, no sentido embrionário, da precarização que se acirrou a partir dos anos 1990, também aponta suas profundas correlações com outras dimensões dos sujeitos, como a questão da vida familiar, destacada aqui por todos eles, o que nos faz inquirir sobre o tema também aos professores em atividade atualmente, como poderemos ver à frente. Com efeito, a memória dos professores nos traz a oportunidade de compreender a rotina docente nas consequências geradas pelo aumento da carga de trabalho. Não um aumento desejado, a despeito de ser tomado como opção, mas um aumento de trabalho conduzido por um processo político que nos parece bastante intencional.

O aumento gradativo da jornada foi acompanhado pelo incentivo institucional aos professores para ampliação e pela flexibilização da legislação sobre o acúmulo de cargos públicos, possibilitando ainda ao docente cumprir jornadas suplementares e mais de um cargo docente. Desde os anos 1940 o acúmulo de cargos públicos docentes era legal. Por via da Constituição de 1946, o Estado procurou resolver a falta de professores que atendesse ao aumento da demanda no processo de urbanização provocando a ampliação do trabalho aos docentes naquele contexto e em 1962 o Estado alterou de 24 para 36 o número limite de aulas que um docente poderia constituir se lecionasse em mais de um estabelecimento público de ensino. Nesse período, o Estado estabelecia ainda um limite mínimo (12 aulas semanais) que o professor deveria ministrar em cada escola em condição de acúmulo[42]. Assim, apesar de não possuir o número de profissionais suficientes, a ampliação da jornada e legalização e

[42] Decreto n. 40.614, de 23 de agosto de 1962, Artigo 415.

regulamentação do acúmulo de cargos trouxeram as condições concretas para empreender a expansão da oferta de ensino almejada.

Ainda nesta seara, como o Estatuto de 1974 sofrera inúmeras críticas, o Estado propôs-se à sua revisão, ocorrida em 1978. Resultante disso, foi promulgada a lei nº 201 de 10 de Outubro de 1978, em que tanto a jornada, quanto o acúmulo de cargos públicos, foram pauta, sendo aprovado o limite de 44 horas semanais para composições de jornadas máximas do professor na SEE-SP [43]. Cabe destacar que neste momento eram estabelecidas três jornadas, nas seguintes condições:

> Artigo 22 - As jornadas de trabalho a que se refere o artigo anterior terão a seguinte duração semanal: I - Jornada Integral de Trabalho Docente: 40 horas; II - Jornada Completa de Trabalho Docente: 30 horas; III - Jornada Parcial de Trabalho docente: 20 horas. Artigo 23 - A jornada semanal de trabalho do pessoal docente é constituída de horas-aulas e horas-atividade. § 1.º - O tempo destinado a horas-atividade corresponderá, no mínimo, a 10% (dez por cento) e, no máximo, a 20% (vinte por cento) da jornada semanal de trabalho, na forma que for estabelecida em regulamento. (LC-SP 201/1978)

Apesar de ser considerado mais progressista que a lei anterior, o Estatuto não deixou de ser alvo de crítica pelos docentes, sobretudo em relação à jornada. A categoria almejava a jornada única, isto é, a garantia de trabalho por jornada em uma única escola, com prioridade para um turno.

Com o fim do regime e as eleições diretas para o governo estadual, onde se elegeu André Franco Montouro, do PMDB (1983-1987), o clima de expectativa sobre reformas e melhorias na carreira tomou conta da categoria e os debates em torno do estatuto se reascenderam e culminaram em um novo texto, em 1985. Segundo Cação:

> No que tange à carreira docente e regulamentação das JTDs, o novo Estatuto representou conquistas para o magistério através de dispositivos que permitiram: o fim da avaliação de desempenho; introdução de promoção automática a cada dois anos; percentual de 10% a ser pago como adicional noturno; ampliação do percentual de horas-atividade para 20%; contagem de tempo em dias corridos para todos os fins; férias proporcionais para os ACTs; pagamento das aulas excedentes pelo valor do padrão em que estivesse enquadrado o docente; pela primeira vez em um texto legal, ocorre a inclusão de servidor em jornada de trabalho; garantia de JTD para os celetistas remanescentes; valorização da formação e estudos realizados por meio de: concessão de duas referências para mestrado e doutorado, atribuição de pontos por cursos realizados, afastamento com vencimentos para elaborar dissertação de mestrado ou tese de doutorado. Apesar dos ganhos auferidos pela categoria

[43] Lei 201 de 10 de Outubro de 1978, Seção II, Artigo 32, § 2.

> docente, a avaliação que a APEOESP tem da totalidade do Estatuto é a de que muitas das reivindicações históricas do professorado continuavam sem resposta. Mesmo com avanços consideráveis que esse Estatuto traz para a questão da organização do trabalho docente, a delimitação do local de trabalho e sua unificação num único estabelecimento de ensino, inclusive para os efetivos, parece horizonte longe de ser atingido. É, ainda, o número de aulas das disciplinas ou o número de classes que rege a lógica dessa organização, mesmo que, preferencialmente, o docente deva completar sua jornada em uma única escola (CAÇÃO, 2011 b, pp. 83-84).

O estatuto de 1985 ainda está em vigor, claro que repleto de alterações. Entre outras matérias, as jornadas foram sobremaneira alteradas[44] e mais recentemente foi estipulada uma quarta e nova jornada, reduzida, de 12 horas semanais. Com jornadas diminutas, um mesmo professor é reiteradamente motivado a ter mais de um cargo na própria rede pública estadual em São Paulo, possibilitando acúmulo de cargos docentes dentro da SEE-SP.

No que tange ao acúmulo, a SEE-SP regulamentou, em 1997, o limite máximo de horas com ampliação para 64 horas semanais e uma nova regulamentação[45] aumentou esse limite para o número de 65 horas semanais [46]. Se levarmos em conta que a maioria das escolas não possui dias letivos aos sábados e, portanto, contam com a semana letiva de cinco dias, o professor que acumula cargos no limite da carga máxima de trabalho possui uma média de 13 horas-aulas diárias em escolas públicas. As aulas ministradas além destas, em escolas de redes particulares nem são contabilizadas sob o ponto de vista de limitação legal, ou seja, não há regulamentação do limite legal sobre o número de horas caso o professor lecione também em escolas particulares. Isso sem contabilizar o trabalho extra classe de preparação e avaliação, tampouco o tempo de transporte, entre outros. Parece-nos evidente a legalização, a institucionalização e o incentivo a uma dinâmica estafante para professores na rede pública paulista.

Concordamos com Maria Izaura Cação (2001) quando ela afirma que todo esse processo histórico referente às jornadas docentes contribuiu para que o professor da rede se

[44] Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997 - Plano de Carreira dos Professores da SEE-SP - com a redação dada pela Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009 e alterada pela Resolução SE nº 08, de 19 de Janeiro de 2012.

[45] Decreto nº 59.448, de 19 de agosto de 2013.

[46] A legalidade das acumulações de cargo é aferida pelas direções das escolas e pela Diretoria de Ensino, nos termos do Decreto 41.915, de 02 de julho de 1997, que determina que "haverá compatibilidade de horários quando houver comprovada possibilidade de exercício de ambos os cargos, o intervalo entre um e outro seja de uma hora, em se tratando do mesmo município, e de duas horas quando as funções são desempenhadas em municípios diferentes, bem como mediante a comprovação de viabilidade de acesso aos locais de trabalho pelos meios normais de transporte. O Decreto 41.915/97 ainda contém previsão, em seu artigo 5º, parágrafo 3º, que se as unidades escolares forem próximas uma da outra, os intervalos poderão ser reduzidos até o mínimo de 15 minutos, ainda que em municípios diferentes, a critério da autoridade competente" – Fonte: APEOESP - Manual do Professor, 2011.

tornasse um trabalhador horista, acelerado, cujas necessidades materiais impelem a uma dinâmica de trabalho em vários turnos e escolas, dificultando o enraizamento e o sentimento de pertencimento do trabalhador no seu espaço de trabalho, bem como propiciando relações sociais de trabalho transitórias e superficiais entre os docentes.

Nessa direção, Boing (2008) utilizou o termo "professores itinerantes" para caracterizar uma identidade docente construída a partir desta dinâmica de atuação em várias escolas, salas, turmas e turnos onde os professores constroem relações de trabalho e sociabilidade muito diferentes daqueles profissionais cujo lugar de trabalho é fixo. Tais relações são marcadas pela fragmentação e pelo esvaziamento do sentimento de pertença ao grupo ou espaço laboral, mas os problemas acerca da jornada docente não se limitam a esse quadro, pois extrapolam na conflitualidade docente inclusive em uma perspectiva jurídica, já que as jornadas atualmente estabelecidas conformam ainda uma nova discussão no seio dos debates da categoria e de suas lutas sindicais, no que tange à chamada hora-atividade.

Em 2008, a já citada lei federal nº 11.738 (Lei do piso), dispôs que a composição da jornada de trabalho docente teria o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos e o restante, ou seja, 1/3, deveria ser desenvolvido com atividades de planejamento, estudos e avaliação, dentro e fora da escola. Os professores viram a lei como conquista e entenderam que, supostamente, na jornada de 40 horas semanais, o docente teria sua composição de trabalho com 26 aulas com alunos (2/3) e 14 horas divididas entre trabalhos de estudo e planejamento na escola e em local de livre escolha (como consta na lei).

Todavia, não foi assim que o Estado de São Paulo e a SEE-SP entenderam. A mesma lei federal, ao dispor sobre a jornada, regulamentou o texto a partir da ideia de horas (e não de aulas), de modo que a hora-aula, que não corresponde, geralmente, à hora-relógio, por ser de 50 minutos, possibilitou outra interpretação e, consequentemente, outra equação. Para fins de cálculo, a instituição transformou a somatória do tempo do trabalho docente de aulas em minutos, para posteriormente reconvertê-lo em horas-relógio. As jornadas com horas-aulas e horas-atividades ficaram assim estabelecidas:

> I – Jornada Integral de Trabalho Docente: 32 (trinta e duas) aulas; 3 (três) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola; 13 (treze) aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha; II – Jornada Básica de Trabalho Docente: 24 (vinte e quatro) aulas; 2 (duas) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola; 10 (dez) aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha; III – Jornada Inicial de Trabalho Docente: 19 (dezenove) aulas; 2 (duas) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola; 7 (sete) aulas de

> trabalho pedagógico em local de livre escolha; IV – Jornada Reduzida de Trabalho Docente: 9 (nove) aulas; 2 (duas) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola; 3 (três) aula de trabalho pedagógico em local de livre escolha (Resolução SE nº 08, de 19-1-12).

Como se percebe, as aulas não foram tratadas como horas na aplicação da lei. A conversão de aulas em minutos fez com que a jornada de 40 horas, por exemplo, fosse composta de 48 horas-aulas totais, dentre as quais 32 com alunos e 16 para atividades de estudos, planejamento e avaliação (e onde os dez minutos de diferença entre a hora aula e a hora relógio, anteriormente computada como tempo de deslocamento e ajuste de uma sala/aula para a outra pelos professores, passaram a somar o tempo para estudo, preparo e avaliação).

O texto foi mal recebido pelos docentes e compreendido como manipulação por parte da SEE-SP para burlar a legislação. Centenas de processos foram impetrados desde então. O primeiro deles foi imediato, conduzido pela APEOESP e a inicial interpretação judicial deu ganho de causa à liminar do sindicato. O despacho versou:

> O art. 2º, § 4º, da Lei nº 11.738/08 dispõe que na composição da jornada de trabalho deve-se observar o limite de 2/3 da carga horária para o desempenho de atividades em interação com os alunos, e o restante em outras atividades pedagógicas. No entanto, a autoridade impetrada busca com a aritmética transformar o que foi dito (3ª Vara da Fazenda Pública SP, Processo: 0044040-25.2011.8.26.0053).

Não obstante, em seguida, a SEE-SP conseguiu reverter a decisão e a disputa se mantém até os dias atuais. O processo aguarda novo julgamento de mérito no Tribunal de Justiça. O Sindicato disponibilizou uma página no seu *website* com orientações e modelo para que os professores possam ingressar individualmente com mandados de segurança requerendo o cumprimento da lei na compreensão de que as horas-aulas equivalem a horas-relógio [47].

Além disso, vale dizer que a reivindicação da categoria não é apenas pelo cumprimento do piso e da jornada com 1/3 de hora-atividade. A APEOESP reivindica alteração da lei, com constituição de jornada com 50% de tempo da jornada com atividades com educandos, 25% de estudos e planejamentos e dentro da escola e outros 25% em local de livre escolha. Tal reinvindicação não é nova e não reflete apenas a indignação resultante do não cumprimento da lei do piso. Em julho de 1997 a APEOESP lançou uma cartilha explicativa acerca do recém-lançado Plano de Carreira dos professores da SEE-SP. Ao explicitar as considerações sobre jornada de trabalho, a entidade destacou:

[47] Os modelos e formulários estão disponíveis em http://www.APEOESP.org.br/publicacoes/requerimento-e-liminar-lei-do-piso/requerimento-e-liminar-da-lei-do-piso/

> A APEOESP, a partir das resoluções tomadas em seus congressos, defende a instituição de uma jornada de trabalho docente preferencial composta por 20 horas-aula, 10 HTPC, e 10 horas em local de livre escolha. Além disso, a composição desta jornada preferencial deve possibilitar a existência de jornada de menor duração (jornada de meio-período) e deve levar em conta o número de aulas semanais de cada disciplina consoante o previsto na grade curricular das escolas, de modo a facilitar que as jornadas de trabalho sejam cumpridas em uma única unidade de ensino mediante horário racional (sem 'janelas' e outras formas de desperdício de tempo) (APEOESP, 1997, p. 21).

Mas como vimos, o que se deu foi o inverso, foi o aumento de horas na composição da jornada até 2013. O que podemos inferir até o presente momento é que, por meio de reformas e nesta vastidão de decretos que se interpõem, incessantes, na normatização da carreira e da organização do trabalho docente, tem-se no Estado de São Paulo a intensificação do trabalho docente não como consequência automática da ampliação da oferta de ensino, mas também como proposta, projeto [48]. A legislação histórica levou a isso sem que, em outra abordagem ou perspectiva, o Estado tenha feito tamanho esforço para cumprir metas da valorização material e social do trabalho docente. O esforço em possibilitar o aumento da carga horária e a ampliação da jornada (mesmo com acúmulo de micro jornadas) nos leva a compreender que a dinâmica acelerada do trabalho dos professores no SEE-SP é o norte de uma instituição mais preocupada em preencher quantitativamente os bancos escolares e os diários de classe, em detrimento da qualificação da oferta de ensino.

Em vista de todas as perspectivas legais e institucionais historicamente construídas e apontadas acima, sentimos a necessidade de conhecer melhor e compreender a composição do cenário atual do Brasil, da SEE-SP e da DRE de Andradina, no que tange à vida do professor em suas jornadas de trabalho. A partir de 2007 o MEC, por meio do INEP/Censo Escolar, passou a investigar de modo quantitativo a questão da jornada docente. Naquele momento, incialmente, levantou-se que no Brasil, da totalidade de docentes da educação básica, cerca de 20% lecionavam em dois ou mais estabelecimentos de ensino. Além disso, ainda que o professor não tivesse mais vínculos escolares, a jornada poderia estar ampliada dentro da própria escola-sede.

Na sequência, a pesquisa constatou que 36% dos docentes brasileiros trabalhavam mais de um turno nas escolas. A grande maioria destes professores, que amplia a jornada,

[48] Sobre esta questão, ainda cabe destacar que a intensificação do trabalho docente não se restringe à ampliação quantitativa da jornada. Em outro aspecto, a intensificação do trabalho refere-se também a uma ampliação de responsabilidades e atribuições que os professores devem cumprir dentro da jornada. Sobre este tema, recomendamos: ASSUNÇÃO, Ada A. e OLIVEIRA, Dalila A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *In: Revista Educação e Sociedade*. Campinas: vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

trabalha dois turnos, todavia, pelo menos 6% dos professores brasileiros trabalham três turnos diários nas escolas [49]. Vale lembrar que o turno de trabalho escolar constitui, em média, seis horas-aulas, em condições de impostação vocal e demanda de atendimento de mais de trinta alunos por sala. E mais, ao reconhecer que o trabalho do professor não se esgota em sala de aula devido às atividades de planejamento, registro e avaliação do processo pedagógico, entendemos que o professor estende os turnos de trabalho de sala de aula para além dela, seja na própria escola, seja em casa. Assim, se mais de 30% dos professores trabalham pelo menos em dois turnos na escola, podemos entender que o turno restante do dia poderá estar comprometido ainda com o trabalho docente.

Os dados apresentados no cenário brasileiro não se contradizem quando se trata de Estado de São Paulo. Desde 2007, quando estas questões passaram a integrar o Censo Escolar, os resultados vêm se repetindo em semelhança. A primeira pesquisa revelou que no Estado de São Paulo, pelo menos 25% dos professores trabalhavam em dois ou mais estabelecimentos de ensino e, ainda, 37% dos docentes lecionam em dois ou mais turnos diários. Os dados revelados no Censo Escolar seis anos depois, em 2013, demonstram que não houve alteração nesta realidade tanto no âmbito nacional quanto estadual.

Todavia, apesar da pesquisa do Censo Escolar consultar a totalidade de professores, tanto no Brasil quanto no Estado de São Paulo, este quadro estatístico acima descrito ainda não é suficiente para considerarmos as questões de carga e jornada docentes a que nos propomos, pois em ambas as abordagens, estão descritas as jornadas das diversas redes e sistemas de ensino no Brasil e no Estado de São Paulo. Em nível estadual, a educação básica é ofertada em sistemas privados, estaduais e municipais. Isto é, a realidade do cenário da SEE-SP pode ter alterações em relação aos dados que apresentamos.

Neste sentido, para aprofundar a compreensão de nosso cenário, lançamos mão dos dados de uma recente pesquisa realizada pelo Instituto *Datapopular* para a APEOESP e que produziu resultados qualitativos e quantitativos acerca dos problemas apontados pelos docentes no que tange ao processo de trabalho na SEE-SP. A pesquisa permeou duas etapas, sendo a primeira qualitativa, com grupos de discussão envolvendo professores, alunos e pais, e uma segunda etapa, quantitativa, por meio de contato telefônico ou domiciliar contendo 2.100 entrevistas. Sobre a questão da jornada de trabalho docente do professor da rede pública

[49] Fonte MEC/Inep/Deed – In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : Inep, 2009.

estadual de São Paulo podemos perceber que as bases quantitativas se dão no sentido de reiterar a intensificação do trabalho docente.

A pesquisa *Datapopular* revelou que na SEE-SP, 40% dos docentes trabalham em outras redes ou instituições de ensino e 50% trabalham em mais de uma escola[50]. Analisando em uma perspectiva de amostragem, a pesquisa revelou que o professor da SEE-SP leciona, em média, em 1,9 escolas. Não obstante as diferenças metodológicas de pesquisa que utilizamos, as variações encontradas apenas corroboram com outros estudos que compreendem o ensino público paulista como provocador de amplas e estafantes jornadas docentes. A pesquisa ainda salienta, no âmbito qualitativo, que a "baixa remuneração é apontada por professores como fator que leva à sobrecarga de trabalho em várias escolas e períodos", e ainda transcreve no seu relatório de resultados, que os professores "relatam que o excesso de trabalho favorece faltas e compromete o tempo para preparação de aula" (APEOESP-DATAPOPULAR, 2014, p. 30).

Quando trilhamos as trajetórias da ampliação das jornadas docentes como faces da democratização da oferta, corremos o risco de despolitizar as seguidas reformas que conduziram a ela (e ainda conduzem), todavia, os dados (legislações, estatísticas) devem ser auscultados em consonância com os demais elementos da precarização do trabalho, evidenciando que a ampliação só é demanda docente frente a uma falta absoluta de alternativas de melhorias e valorização da renda do trabalhador. Assim como evidenciamos nas entrevistas orais, não nos parece ser desejo do professor ampliar a jornada, ao contrário, uma necessidade, e sua consequência se reflete em estafante rotina cujos reflexos se dão tanto no trabalhador-professor quanto no resultado do trabalho docente em sua instância imediata, isto é, na educação. Novamente, a partir de um mergulho neste emaranhado de leis, reformas e dados, novas perguntas se constroem para compor os questionários da nossa pesquisa, ávidos de compreender como isso tem sido experimentado nas vivências docentes.

Mas antes mesmo das respostas empíricas desta pesquisa junto aos professores em atividade na SEE-SP, ao conhecermos minimamente esta estafante rotina, podemos dimensionar o cenário atual. Em maio de 2013 a Revista *Carta Capital*[51] publicou uma matéria de capa intitulada "Um dia na vida do professor", em que descreveu algumas das rotinas colhidas em entrevistas junto a docentes em São Paulo e outras localidades do Brasil. No tocante

[50] Esta variação é possível pois um professor pode trabalhar em mais de uma escola na mesma rede de ensino para completar carga ou ampliar jornada.

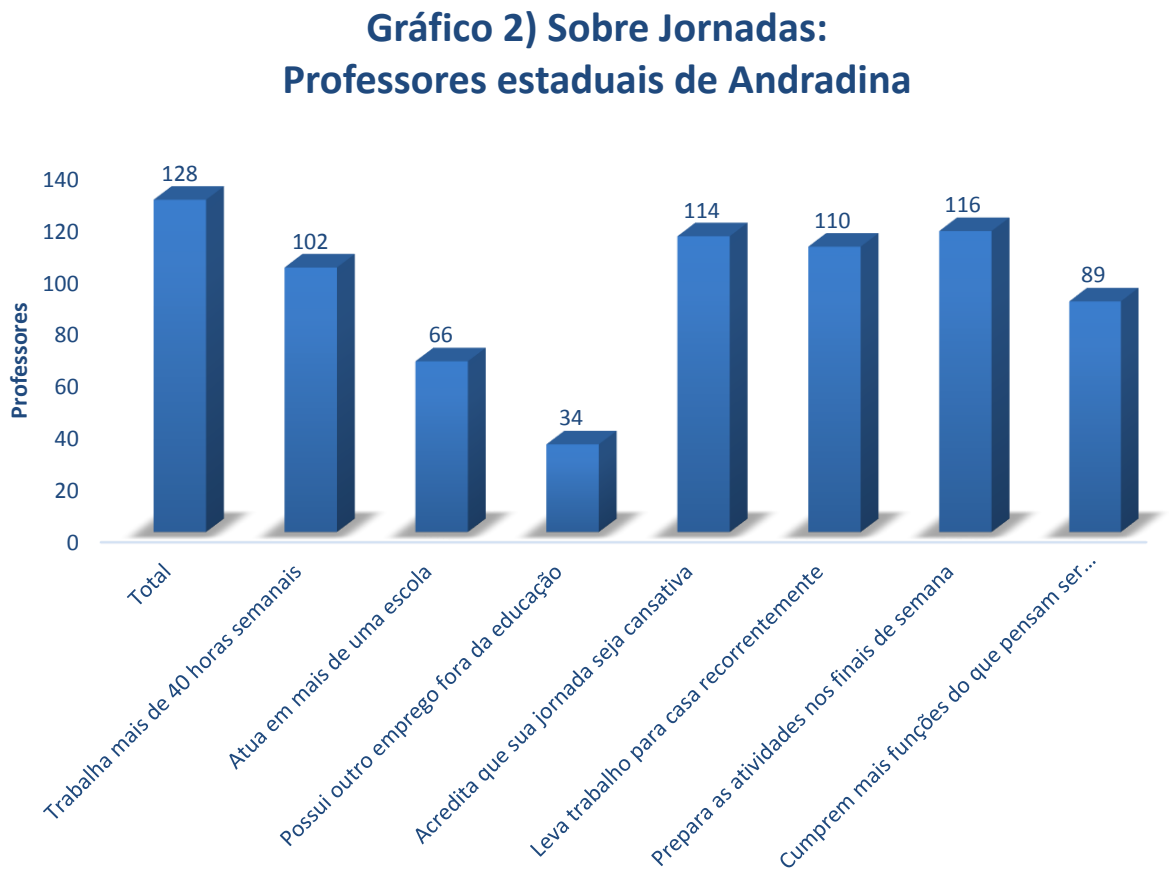
[51] A revista Carta Capital surgiu como uma publicação mensal em agosto de 1994, criada por Mino Carta, jornalista italiano radicado no Brasil e atual diretor de redação. A revista tornou-se quinzenal em 1996 e passou a ser semanal em 2001 e editada pela editora Confiança. É importante dizer que, no campo jornalístico, a revista é reconhecida como "mais à esquerda" que as demais publicações comerciais, embora tenha um quadro de jornalistas que sugerem pluralismo, com a presença de Delfim Neto, por exemplo.

à jornada, a primeira entrevistada foi uma professora de São Paulo, não-efetiva, onde cabe destacar o seguinte trecho:

> "Quem aguenta essa rotina maluca por tanto tempo?" De fato, são quase 12 horas de trabalho por dia em duas escolas, fora o tempo em casa para a preparação de aulas e correção de provas. Por vezes, estica até 11 da noite com uma atividade informal: revisão de trabalhos acadêmicos. A dupla jornada, nas redes municipal e estadual, rende 3 mil reais mensais, quase o dobro da média salarial do País, mas ainda pouco para abandonar a marmita e almoçar todos os dias num restaurante. O dia começa cedo, às 5h30 da manhã, tempo de despertar, tomar banho, preparar o desjejum para a sobrinha de 4 anos e tomar uma pequena xícara de café. Uma hora depois, precisa estar a postos na frente de casa para garantir a carona com a mãe de uma de suas alunas. "Não sei o que faria sem a ajuda dela. As linhas de ônibus não cobrem bem a região, e eu demoraria ao menos 40 minutos para chegar à escola. De carro, é 10 minutos." Às 7 da manhã, estava em plena atividade na Escola Estadual Oswald de Andrade, no Jardim Herculano. Seis desgastantes aulas depois, ao meio-dia e meia, dá uma breve escapada da escola para arejar a cabeça. "Tive de conter uma briga agora há pouco. Um giz atingiu a cabeça de uma menina e ela foi bater boca com o garoto. É difícil manter a calma nessas horas, mas eu prefiro resolver os conflitos dentro da sala", diz, antes de entrar numa reunião pedagógica que se estenderia até as 2h10 da tarde. Somente então pegaria a sua segunda carona, desta vez com a irmã Cláudia, para se deslocar até a outra escola. Igualmente esbaforido está o professor José Gomes, de 23 anos, com o capacete no cotovelo. Estudante do último ano do curso de História em uma universidade particular, ele leciona desde o ano passado em três diferentes escolas. Para chegar a tempo nos compromissos, aventura-se no trânsito com sua Yamaha de 250 cilindradas. "Se fosse de ônibus, seria impossível. Perderia quatro horas indo de um canto para outro", afirma o docente, que recebe 1,2 mil reais por mês (CARTA CAPITAL, 27/05/2013).

Os elementos do cenário de precarização se sobrepõem, se relacionam e ganham uma dimensão mais dramática quando apreendidas no contexto socioeconômico vivido pelos sujeitos a que nos propomos a compreender aqui. No relato acima, vimos que os problemas de transporte e de violência, por exemplo, afetam a qualidade da rotina dos docentes, já comprometida pelas condições de trabalho a que estão submetidos. Resta-nos evidenciar aqui nosso mergulho empírico para apreender não apenas como o cenário está configurado, mas, principalmente, como é percebido e vivenciado pelos docentes onde propomos a pesquisa.

Assim, no que tange a precarização do trabalho docente em função das jornadas, em Andradina, entre os professores em atividade, apresentamos, no gráfico abaixo, a seguinte situação:



Os números apreendidos revelam consonância com o cenário nacional e estadual no que diz respeito às jornadas docentes. Grande parte dos professores trabalha muitas horas, geralmente em mais de uma escola e estende a jornada ao universo privado da casa, inclusive em finais de semana. Mas quando se trata de analisá-las relacionando a quantidade de escolas e empregos do professor em uma perspectiva empírica, percebe-se a complexidade da questão. Por exemplo, não se pode concluir automaticamente que um professor que leciona em duas escolas trabalhe em jornadas maiores que professores que lecionam em apenas uma, pois existem casos de professores que ministram suas aulas em duas escolas, mas com elas não somam a jornada integral de 40 horas. São casos de alguns professores Categoria F e Categoria O que, por não serem concursados, não têm sede fixa e ampliam aulas em unidades onde licenças médicas ou outros afastamentos gerem saldo de aulas para atribuições durante o ano letivo.

Além disso, há casos de docentes que diminuíram suas jornadas na SEE-SP em função de outras oportunidades profissionais, o que nos leva a inferir que a diminuição da jornada não significou diminuição do tempo de trabalho desses sujeitos.

Entendemos, ainda, que a intensificação do trabalho docente não é uma equação matemática. Para saber se, histórica e empiricamente, o trabalho docente foi, além de desvalorizado, também intensificado, relacionamos variáveis objetivas e subjetivas que nos permitam desvelar os resultados humanos da ampliação da carga (e responsabilidades) de trabalho docente orquestrada legalmente (em nível jurídico institucional), como demonstramos anteriormente. Vamos dispor aqui dos dados obtidos e relacioná-los na tentativa de reconstruir o universo da dinâmica das jornadas entre números, mas, para além deles, entre as vivências apontadas pelos sujeitos.

Como vimos no gráfico, dentre os professores pesquisados, a maioria afirmou lecionar em mais de uma escola, sejam elas da própria SEE-SP ou demais redes de ensino, com acúmulo de cargos públicos (Secretaria Municipal de Ensino e Centro Paula Souza) ou somando jornadas na rede privada (escolas particulares, Rede SESI e APAE) [52]. Também, o contingente de docentes com empregos formais ou informais fora da docência é expressivo. Em números, dos 128 docentes, 66 atuam em mais de uma escola (51,5%), e 34 docentes informaram que possuem outros empregos, atividades remuneradas formais ou informais, fora da docência (26,5%).

Mas dentre os dados, os primeiros que nos possibilitam afirmar pela intensificação de horas trabalhadas por parte dos professores é que 74 deles informaram que na SEE-SP lecionam a carga máxima de um cargo, que é de 40 horas semanais, e 45 destes docentes coincidem com a informação de que atuam também em outras redes de ensino ou outros empregos e atividades remuneradas fora da docência. Isto é, 35,2% dos professores pesquisados

[52] Alguns cargos ocupados por docentes podem constituir acúmulo de cargo público, objeto regido por lei a autorizado com o número máximo de 65 horas semanais, como já salientamos. A Rede Municipal de Educação de Andradina possui sete escolas que até os anos 1990, pertenciam à SEE-SP, e atuam no nível de Ensino Fundamental I. Muitos professores da SEE-SP que possuem a Licenciatura em Pedagogia, ou nas áreas de atividades específicas como Línguas e Educação Física, acumulam os cargos e atuam nela, por meio de concurso ou processo seletivo e há, ainda, casos de professores que entraram na SEE-SP antes do processo de municipalização e que atuam "adidos" (ou emprestados) para a rede municipal. Além disso, há outra rede pública de ensino na cidade, denominada Rede Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (mais conhecido como Centro Paula Souza) que oferece ensino técnico profissionalizante nas Escolas Técnicas (Etecs), com cursos modulares e rápidos de um ano e meio, ou integrados ao Ensino Médio de três anos. A rede pertence à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo e também preconiza concurso público ou processo seletivo para ingresso, demandando o acúmulo de cargos públicos dos professores, que são autorizados pelas respectivas secretarias. As Redes SESI, APAE e de escolas particulares em geral conformam outro nicho de trabalho docente, que não necessita de autorização da secretaria pois não constitui acúmulo de cargo público e, portanto, não está limitado ao número de horas disposto na lei do acúmulo. Vide Nota de Rodapé nº 40.

atuam com carga máxima na escola estadual e ampliam a jornada de trabalho, seja em outras redes de ensino ou outros empregos, nos turnos restantes.

Ao detectarmos o número expressivo de professores com jornadas completas e acúmulos com outros cargos ou empregos, procuramos também entender o que ocorre com aqueles professores que possuem cargas horárias menores na SEE-SP, verificando se estão em situação mais confortável no âmbito do trabalho/jornadas. Dos 128 professores, 54 não têm a jornada de 40 horas semanais, mas pelo menos metade destes professores (ou seja, 27) afirmaram possuir outras atividades de trabalho, seja como docente nas demais redes ou em outras atividades profissionais. Três docentes não responderam estas questões (4.1, 4.5, 4.6 e 4.7 do Questionário).

Isto é, do total de professores ativos que participaram da pesquisa, apenas 27 atuam exclusivamente na rede estadual paulista sem compor a jornada máxima de 40 horas semanais, constituindo minoria, com 21% do total de professores. Sobre isto cumpre dizer ainda que entendemos que lecionar uma jornada menor que 40 horas numa única rede de ensino não implica afirmar que a carga de trabalho não seja intensa e desgastante. Nesse sentido, destacamos o caso da professora que possui jornada na SEE-SP de 31 aulas semanais em que as mesmas estão distribuídas por três escolas estaduais (Questionário 37), de modo que a execução do horário de trabalho e uma jornada a ser cumprida com trânsito em três lugares a tornou tão, ou mais, intensa, como salienta Boing (2008) acerca dos chamados professores "itinerantes".

Os dados tornam-se impactantes na medida em que humanizamos a questão. Destacamos, então, algumas situações dessa dinâmica. A professora do Questionário 16 informou que possui dois cargos dentro da SEE-SP, justificando que prestou outro concurso para o outro cargo pois o salário era insuficiente. Ela leciona 55 horas semanais, distribuídas em duas escolas estaduais, nos três turnos diários. A história quase se repete com a professora do Questionário 69, que relatou ter dois cargos dentro da SEE-SP, mas estes ainda são acrescidos de mais horas de trabalho, relativas a outro emprego docente, em uma escola particular.

A professora do Questionário 18 indicou que, somando as horas de trabalho na SEE-SP, na escola particular e na faculdade privada noturna em que também leciona, sua jornada chega a 60 horas semanais distribuídas nos três turnos diários em todos os dias da semana. Igualmente, de forma emblemática, destacamos o professor que possui dois cargos docentes na SEE-SP, com 64 horas semanais distribuídas em duas escolas públicas, e ainda soma horas de

trabalho em uma escola particular e um emprego informal de tradução e correção ortográfica de monografias (Questionário 45).

Outros professores afirmaram trabalhar os três turnos diários, ainda que sejam na soma das atividades fora da docência, como é o caso do professor que, além da escola pública da SEE-SP com carga completa de 40 horas semanais e da escola particular onde leciona, possui um pequeno negócio de venda de alimentos congelados onde o cozinheiro é ele próprio (Questionário 51). Isso se repete em outros relatos, com poucas variações, mas, quantitativamente, o pior quadro foi descrito pela professora que acumula o cargo público da SEE-SP com outro cargo público na Secretaria Municipal de Ensino de Andradina. Segundo seu depoimento, hoje ela contabiliza 80 horas semanais trabalhadas entre os dois cargos docentes e a produção no sítio, já que a professora é, também, moradora de uma pequena propriedade de agricultura familiar na zona rural de Andradina (Questionário 115).

De maneira relacional entre a jornada e a história da carreira docente de cada professor, aferimos que há uma tendência de aumento das horas de trabalho, inclusive para se alcançar a carga máxima de um cargo docente. Assim, 60 professores aumentaram as suas jornadas em relação ao início (46,8%) e 43 mantiveram a mesma jornada (33,5%), sendo que dos professores que assinalaram sobre a manutenção da jornada na SEE-SP, mais da metade (24) já iniciaram suas carreiras com a carga máxima de 40 horas semanais.

Mas quando questionados sobre o desejo ou a necessidade de ampliar suas cargas, os professores manifestaram, em geral, que a ampliação se dá em virtude da necessidade econômica, e não de um desejo. Destaca-se, por um lado, que 59 docentes afirmaram a necessidade de ampliar a carga, mas, destes docentes, 26 já possuem jornada máxima de um cargo na SEE-SP. Foram 67 docentes que afirmaram não pretender ampliar a jornada, justificando, entre outros, que não há mais espaço (tempo) nos dias para lecionar mais horas, já que 36 deles também têm cargas máximas ou outros empregos em escolas, ou ainda fora da educação.

Alguns salientaram que não teriam condições pessoais para aumentar a carga, como a professora que asseverou, em relação à possibilidade: “Não tenho condições psicológicas, físicas e mentais” (Questionário 40). Como ela, pelo menos 12 docentes informaram que estão esgotados ou cansados demais para ampliar o tempo de trabalho. Destacamos ainda que três professores sugeriram as mudanças nas normas de aposentadoria, com a criação da SPPREV

em 2007[53], que, entre outras alterações, determinaram que o valor a ser recebido pelo docente aposentado será relativo à média salarial dos anos finais de trabalho. Este elemento constitui um fator que impulsiona à necessidade de ampliação da jornada nos últimos anos de trabalho docente, para que o professor alcance algo próximo à integralidade do salário na aposentadoria. Não responderam estas questões (4.4 e 4.5 do Questionário), dois docentes.

Cabe destacar, por outro lado, que dentre os 128 professores consultados, 25 diminuíram suas jornadas de trabalho na SEE-SP em relação ao início de suas carreiras. Apesar de ser minoria (19,5%), o número expressa um movimento contrário à tendência e merece atenção. Averiguamos que em alguns casos, como de dois professores, a diminuição da carga foi muito pequena, de 32 para 31 aulas, por exemplo. Outros 12 casos de redução se deram por conta de outros cargos docentes fora da SEE-SP ou empregos. Há ainda o caso da professora que atua na única sala de atendimento especial para alunos com deficiência visual e de locomoção da DRE de Andradina, numa dinâmica contratual em que a quantidade de alunos portadores de necessidades especiais determina, do ponto de vista numérico, a jornada de trabalho docente e, como no ano de 2015 a quantidade de alunos diminuiu, a docente teve sua jornada reduzida involuntariamente para 20 horas semanais[54]. Sobre o aumento, manutenção ou redução da jornada em relação ao início da carreira (Questão 4.2), três docentes não responderam.

Para qualificar essa discussão, precisamos lembrar que a intensificação do trabalho docente não se limita ao aumento da jornada objetiva de trabalho. A ampliação das responsabilidades e funções cumpridas pelo professor, bem como do tempo despendido fora dos espaços de trabalho, para cumpri-lo, também se caracterizam como intensificação do trabalho docente (ASSUNÇÃO, OLIVEIRA, 2009). Quando questionados se é recorrente levar trabalho para casa e se preparam as atividades docentes e avaliações nos finais de semana, a maioria dos professores afirmou positivamente. Inclusive, a professora aposentada Maria do

[53] Criada em 1º de junho de 2007, pela Lei Complementar nº 1.010, a "São Paulo Previdência" é a unidade gestora única do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos (RPPS) e do Regime Próprio de Previdência Militar (RPPM). A criação da entidade implicou em um momento de tensão nas relações do Estado com os docentes da SEE-SP, pois a sua primeira redação legal excluía, da SPPREV, parcela significativa do funcionalismo, os contratados sem concurso com base na Lei 500, de 13/11/1974, e os Admitidos em Caráter Temporário, os chamados professores ACT das escolas da rede estadual. Diante da reação dos trabalhadores, o governo recuou neste ponto e, no dia 27 de abril, divulgou um texto substitutivo, incluindo os docentes temporários em atividade até aquela data. Os professores contratados posteriormente, que seriam Categoria L e O ficaram excluídos do regime, como veremos adiante.

[54] Destaca-se que também a docente em questão é portadora de deficiência visual severa e estas informações foram repassadas por ela, cujo questionário foi respondido oralmente a partir da intervenção direta de aplicação da pesquisadora – Questionário 110. A professora possui outro cargo público docente, de 30 horas semanais, na Secretaria Municipal de Educação. A soma atual de suas jornadas é de 50 horas semanais.

Carmo afirmou que sempre levou trabalho para a casa, sobretudo para preparar material para os alunos com dificuldades na aprendizagem. Ela afirmou fazê-lo desde os anos 1950, no início da carreira.

No cenário atual, do ponto de vista numérico temos 110 docentes que afirmaram ser recorrente levar trabalho para casa (86%) e 116 informaram que preparam as atividades e avaliações durante os finais de semana (90.6%). O que nos chama atenção nesta questão é que, dos 14 docentes que negaram ser recorrente levar trabalho para casa, 10 revelaram uma interessante contradição, ao informar um certo número de horas semanais (entre 2 e 12 horas) que dedicam, em casa, para o trabalho docente, ou admitirem preparar as atividades e avaliações nos finais de semana (entendemos que seja, igualmente, em casa).

Apesar de contraditório, essa dissonância nos parece compreensível, tendo em vista o que Cação (2001) alertou ao descrever os efeitos do aumento progressivo das jornadas docentes, na construção do professor horista ou, lançando mão de um neologismo necessário, "aulista". A organização do trabalho docente intensificado com a imposição de uma disciplina desgastante em horas de aulas, em uma dinâmica árdua em função do aumento de número do tempo trabalhado diretamente com alunos, tende a naturalizar alguns aspectos do trabalho docente com etapas a serem realizadas em casa (como planejamento, preparação das aulas, projetos e avaliações[55]).

Em outras palavras, com o processo de intensificação do trabalho docente, o professor, no cumprimento da sua jornada, tende a passar mais tempo em sala de aula, executando a tarefa de lecionar, como se esta atividade resumisse o espectro do trabalho docente. Há uma nova imposição de uma disciplina do trabalho em um ritmo de maior intensidade dentro da escola que retirou o tempo de iniciar (preparar), executar e concluir (avaliar) o processo de trabalho pedagógico dentro de uma escola. Preparar e avaliar passam a constituir algo particular, privado, feito em casa como se fosse uma atividade extra, e isso pode ser explicitado inclusive pelo baixo número de computadores existentes nas salas dos professores das escolas estaduais da SEE-SP. Geralmente, estes espaços têm apenas um ou dois computadores, impedindo que vários professores possam realizar pesquisas na internet ou produzir atividades e avaliações, ao mesmo tempo. Este espaço é utilizado pelos professores

[55] Destaca-se aqui que, não obstante o aumento da carga horária em aulas, a intensificação do trabalho docente, como já dissemos, implica no aumento de responsabilidades dos professores nos demais processos escolares, que demandam trabalho extra sala de aula. Compreendemos, no entanto, que essas faces do trabalho são tomadas como algo por fora, e inclusive, realizado fora da jornada.

como lugar de descanso e interação nos intervalos entre aulas, estas últimas configuram, aparentemente, o "verdadeiro" trabalho docente. Isso quando é considerado trabalho.

Nossa pesquisa ratificou esta hipótese. Para a maioria dos professores de Andradina, a sala dos professores é um lugar de descanso, troca de experiências ou ainda de guardar os materiais dos professores. Foram 94 respostas semelhantes neste sentido (73,4%). Os professores representam a importância da sala sobretudo como espaço de interação com os outros docentes, como se pode exemplificar no relato da professora ao afirmar que a sala dos professores significa "o lugar onde encontramos nossos colegas, desabafamos os problemas da sala de aula e até particulares. Momento bom" (Questionário 89). Outra professora sentenciou que a função da sala dos professores é, para ela, espaço "para falar de tudo, menos educação" (Questionário 122).

Do total de docentes, apenas 18 afirmaram que a sala dos professores é (ou deveria ser) local onde se prepara aulas e atividades, avaliações, corrige-se provas ou preenche-se cadernetas. São 14% do total, configurando minoria. Mas ainda dentre estes é possível perceber a mesma contradição. Por exemplo, dentre os 18 docentes, um deles afirmou que a sala dos professores significa um lugar para "Preparar atividades nos horários livres, interagir com os colegas e relaxar no momento do intervalo" (Questionário 7). O tempo de preparação de aulas é referenciado como "tempo livre". Outra docente destacou que a função da sala dos professores é "Sossego. Área de trabalho (extra)" (Questionário 105). Novamente aqui temos que as atividades que não são executadas dentro da sala de aula estão fora do trabalho docente convencional, são consideradas como um trabalho extra, quiçá, um "não-trabalho". Não responderam sobre quais seriam as funções e significados da sala dos professores 15 docentes (Questão 5.3).

Por isso, entendemos que apesar de contraditório, quando questionados se levam trabalho para casa, os professores que, a princípio, negam, mas em seguida admitem a dedicação de horas para preparação e avaliação de atividades, revelam essa introjeção ou naturalização da ideia de que o trabalho além-sala (de aula) é um trabalho privado, extra, não-escolar, que não é contabilizado como jornada. A intensificação do trabalho docente operou o aumento e a concentração do trabalho escolar em sala de aula, diretamente com alunos, tornando a jornada ainda mais desgastante. Isso é ainda agravado quando o professor entende que cumpre mais funções do que acredita ser de sua atribuição.

Quando perguntamos aos professores se eles sentem que exercem mais funções do que concerne ao trabalho docente, novamente a maioria afirmou que sim. Mas seria profícuo

dizer aqui que, provavelmente, esta não é uma realidade recente do cenário da SEE-SP. Sobre isso, vale destacar novamente a narrativa da professora Maria do Carmo, professora atuante entre os anos 1950 e 1980.

> Ali (na escola) a gente tinha que ver tudo na criança. Observar a criança, se a criança tinha algum problema de saúde, tinha que observar... olha, eu tive até que lavar a cabeça de aluno que tinha piolho. Numa escola em Auriflama, o diretor mandou fazer limpeza, olhar a cabeça das crianças, eu olhei, a criança tava com a cabeça cheia de piolhinho. Eu falei com ele "tantas crianças tem piolho, tantos tem a cabecinha limpa", aí ele falou assim: " a senhora vai limpar a cabeça da criança", e eu falei assim, "isso é obrigação da mãe", e ele falou "Obrigação da senhora! A senhora vai lavar a cabeça da menina com creolina". E eu lavei. Ele mandou né? E ele ficou lá perto de mim pra ver. Mandei ela deitar a cabecinha pra trás, lavei com creolina, depois enxaguei bem a cabeça, amarrei uma toalha e mandei a criança pra casa, falei "se der algum problema, vai dar lá junto com a mãe". E falei com a mãe depois, falei "ó, lavei porque o diretor mandou, agora se der algum problema". Não deu não, porque a criança voltou no dia seguinte, mas também acabou o piolho (...) A gente é tudo ali, porque criança fica a metade do dia com você. Você é responsável.

Apesar de questionar o diretor no que tangia à sua competência, a professora citou outras tantas passagens onde sugeriu que ela era, na sua época de docência, como a segunda mãe dos alunos, revelando que as fronteiras das competências docentes não estavam limitadas ao exercício do ensinar, principalmente num cenário de escassez. A professora Marisa também incorreu nesta seara, ao dizer que em sua carreira, foi mãe e psicóloga de seus alunos.

Tratando-se do cenário atual, entre os 128 entrevistados, 89 acreditam fazer o papel de outros profissionais na escola (69,5%), 37 docentes responderam que não exercem mais funções do que lhes é competência (28,9%) e dois docentes não responderam esta questão (5.7 do Questionário). Mas quais funções seriam estas? O mais recorrente dentre os 89 professores que acreditam exercer outras funções é o papel de psicólogo e/ou mediador de conflitos. Somam-se 50 professores a mencionar tais funções. Dez docentes informaram que exercem o papel que seria da secretaria escolar, como digitação de notas, apontando a crescente burocratização como uma função a mais para o docente. Outros oito professores lembraram que atuam na figura de inspetor de alunos, isto é, aquele que cuida dos alunos também fora da sala de aula, no âmbito da condução disciplinar dos discentes no espaço escolar (profissional que tem diminuído nas unidades escolares em função da terceirização de vigilância e segurança escolar). Doze professores versaram com respostas variadas, citando que atuam com função de médico, laboratorista, educador (pois os alunos seriam mal-educados), e outras. Doze docentes

que afirmaram cumprir mais funções do que à docência concerne não responderam quais seriam elas.

Para além das respostas variadas, vale destacar que 11 professores discorreram nesta questão com um discurso irônico, porque sugeriram que cumprem as funções de "pai", "mãe" ou "babá" dos alunos. Afirmamos ser irônico no sentido de que as primeiras funções não constituem papel profissional remunerado e a função de babá não caberia em referência aos alunos da SEE-SP pois eles cursam o Ensino Fundamental II e Ensino Médio e não são, portanto, crianças pequenas dependentes dos cuidados de babás. Mas compreendemos o discurso no que concerne aos sentimentos docentes, à sua angústia frente à intensificação do seu trabalho, inicialmente materializada no aumento do número de aulas (e de alunos atendidos) pelos professores, mas não limitada a isso, já que também se contextualiza na situação de atrofia das responsabilidades do Estado neoliberal. Lembramos que os alunos são pessoas, e não objetos. Carregam consigo suas subjetividades, os problemas familiares e as questões sociais inerentes à realidade social, principalmente porque são os alunos das escolas públicas aqueles que pertencem, em geral, às classes populares, e muitas vezes em situações de vulnerabilidade. O aumento do contato dos professores com os alunos em função da ampliação da jornada e intensificação do trabalho repercute negativamente nas instâncias emocionais destes trabalhadores, como veremos adiante.

Não é tarde para lembrarmos a importância que nossa pesquisa dá aos sentimentos docentes, até porque já utilizamos e devemos recorrer muitas vezes a essas formas de apreensão da realidade. Sem reduzi-lo ao campo das ideias, os sentimentos constituem o *fazer-se* dos sujeitos porque, ao passo que expressam a experiência e o sentido dado por eles à dinâmica social, também produz neles modificações que interferem no próprio processo histórico. É novamente Thompson e a História Social marxista britânica que nos trazem elementos para observar essas conexões, ao destacar que:

> As pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos (...) Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esse sentimento na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas (THOMPSON, 1981, p. 189).

Com efeito, concordamos com Thompson ao entendermos que muitos dos valores carregados pelos sujeitos podem ser aprendidos nos sentimentos (THOMPSON, 1981, p. 194), revelando-nos que a precarização docente se manifesta além das condições materiais, mas

também nas vivências (muitas vezes angustiantes) que os professores experimentam através dos sentimentos, dos valores e da cultura. Assim, as formas como os professores apresentam e rememoram a dimensão emocional dos temas como salários, jornadas, contratos, e outros, devem ser incorporados aos elementos da precarização porque se fazem sentir no cotidiano docente sob a forma de sofrimento, de cansaço, de desânimo.

Por fim, no que tange às jornadas de trabalho, sua ampliação e intensificação, aferimos junto aos docentes se eles entendem que suas jornadas são cansativas e, em caso positivo, quais consequências isso acarreta (Questões 4.8 e 4.8.1 do Questionário). Confirmando nossas hipóteses iniciais, a maioria afirmou ter uma jornada cansativa, incluindo professores que não possuem carga completa na SEE-SP, outras redes ou empregos.

Foram 114 docentes que admitiram ter a jornada cansativa (89%), frente a 13 professores que informaram não achar a sua jornada cansativa (10,1%). Dos 128 docentes, apenas um não respondeu estas questões. Elaboramos, ainda, uma média das horas de jornada de trabalho dos professores que não consideram ter uma carga cansativa na SEE-SP, chegando ao número de 26,9 horas semanais, entre eles professores iniciantes e professores Categoria O e F que apontaram a necessidade e o interesse de ampliar o tempo de trabalho.

O que podemos inferir daí é que, de uma maneira geral, os professores que compõem nosso universo empírico, assim como a média nacional e estadual anteriormente apresentada, trabalham muito, muitas horas, com muitas responsabilidades e em um ritmo intenso, acelerado e cansativo. Evidências que coadunam com o processo de intensificação do trabalho, no sentido apresentado por Apple:

> A intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter nenhum tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação operando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo (APPLE, 1987, p.09).

Impressionam, todavia, os relatos acerca das consequências das jornadas intensas dos professores da DRE de Andradina. Dos 114 professores que apontaram ter jornadas cansativas, 77 informaram que têm consequências diretas na saúde, como desânimo crônico, estresse, cansaço constante, depressão e outros problemas de saúde. São muitos os exemplos que podemos destacar, como o da professora que afirmou que, em virtude da sua jornada

cansativa, desenvolveu "irritação, cansaço físico e mental, desgaste, aflição, tristeza, doenças (depressão), dores" (Questionário 40). Outro professor declarou que, em função do ritmo intenso de trabalho, hoje apresenta "estresse, pressão alta, diabetes e dores musculares" (Questionário 51). A professora do Questionário 58 relatou que, como resultado da sua jornada cansativa, desenvolveu "todas as possíveis (consequências) pois o desgaste emocional, da voz, e etc, levam o professor a problemas como pressão alta, estresse, fibromialgia". Uma docente salientou que foi preciso diminuir a jornada porque, em função dela, ficou muito doente, "tenho depressão, que faço tratamento até hoje" (Questionário 74). A referida professora hoje leciona 31 aulas semanais na SEE-SP e não acumula outros cargos ou empregos. Igualmente dramático é o relato do professor que, prestes a se aposentar, admitiu que o ritmo de trabalho intenso prejudicou definitivamente sua saúde. Segundo ele, "acarretou na doença Síndrome de *Ménière* (Labirintite) e depressão" (Questionário 82).

Alguns docentes, ao salientarem os problemas de saúde como consequências da intensificação das jornadas, sugeriram que não são apenas as muitas horas de trabalho que acarretam os problemas, mas também as condições nas quais estas horas são trabalhadas. De acordo com a professora do Questionário 92, ela desenvolveu "estresse, não pelo tempo dedicado à sala de aula, mas também pelas péssimas condições de trabalho e atual realidade das nossas escolas, onde a violência assumiu o centro da situação".

Com respostas mais variadas, mas em uma mesma direção, 17 docentes indicaram que a falta de tempo para fazer exercícios físicos ou para o lazer concorre para diminuir a qualidade de vida, inclusive oportunizando doenças. Por fim, 25 docentes indicaram que a carga de trabalho intensa e cansativa prejudica o convívio com a família. Como a professora que somou as consequências na saúde à questão: "Problemas de saúde, tais como crise de ansiedade, depressão, problemas na garganta e há, ainda, problemas familiares" (Questionário 112). Outra docente, em alusão ao problema, relatou: "Deixo de ter vida social, não acompanho meus filhos como deveria, passo mais tempo na escola que em casa" (Questionário 14). Ainda neste sentido, outra professora aponta que as jornadas intensas acarretaram "estresse e dificuldades de relacionamento com meu cônjuge" (Questionário 81). Dentre os que sugeriram ser afetados pela intensificação da jornada, sete docentes não responderam como isso ocorreu.

É coerente lembrarmos, aqui, novamente, que a composição de gênero apresentada no início deste estudo pode trazer implicações importantes no que tange à jornada. Sem decretar generalizações, observamos a inserção da mulher no mundo do trabalho, sobretudo na esfera da docência, como vimos, na complexa interface entre conquista feminista e necessidade do

capital. As mulheres tonaram-se, no decurso desse processo, sujeitos do trabalho e inclusive da provisão familiar, face às fraturas e novas configurações familiares após a lei do divórcio e à emancipação das mulheres no que diz respeito ao casamento. No entanto, os cuidados do lar ainda são delegados a ela, conforme pontuado no início do depoimento da professora Marisa, ao nos lembrar que, na sua época, o trabalho da mulher fora de casa não significava que os afazeres domésticos eram divididos pelo casal, ao contrário, consistia em maior pressão em dar conta dos dois.

A OIT sugere que, ainda hoje, 93% do trabalho doméstico é operado pelas mulheres. Sobre isso, Freitas ainda acrescenta que "o caminho percorrido não levou a uma igualdade plena entre os sexos, pois a conciliação do trabalho doméstico com o profissional permanece sendo responsabilidade das mulheres, seja exercendo ou contratando outras mulheres para realizar o primeiro" (FREITAS, 2007, p. 19).

Disso, podemos inferir que as jornadas das professoras, maioria da composição de nosso universo empírico, é ainda sobrecarregada com obrigações domésticas, tornando o cotidiano do trabalho ainda mais pesado, cansativo, árduo. Quando somadas e articuladas, as questões e variáveis apontadas ou percebidas em nossa pesquisa, tornamo-nos cada vez mais sensíveis ao entendimento de que esse cenário de trabalho e vida assemelha-se, por um lado ao autódromo de corrida, onde cada segundo importa para dar conta da disciplina do trabalho, aulas, textos, correções, casa, mais aulas, família e, por outro lado, aparenta um umbral, com sujeitos ligados "pelo automático", onde se demoram o cansaço e a frustração, como que sem pressa.

A intensificação do trabalho docente, operada legalmente, sobretudo pela ampliação do tempo de trabalho nas jornadas dos professores na SEE-SP afeta esses sujeitos de maneira muito negativa. No que tange principalmente à saúde, cabe ressaltar que outros dados e problemas fazem interface à dimensão, em um explícito processo de adoecimento docente. As problemáticas do trabalho docente não são lineares e separadas da complexidade dos sujeitos e obviamente suas doenças não se resumem às consequências diretas de suas jornadas, mas acreditamos que a soma dos elementos que costuram esse cenário da atuação docente possui responsabilidade crucial, como veremos mais adiante ao discutirmos o problema.

A jornada docente ampliada e exteriorizada, a carga horária extenuante executada por professores e professoras, a intensificação das responsabilidades docentes fazem interface de causa e efeito com outros elementos da realidade que se caracteriza pelo processo de precarização do trabalho, da mesma forma como parece bastante evidente ser ela mesma o

reflexo do processo de desvalorização do salário docente. Em reações completamente integradas, a dinâmica do ritmo do trabalho implica em piores condições de trabalho, e reificadas em condições de trabalho péssimas em virtude de inúmeras outras faces e políticas adotadas (ou negligenciadas) porque, no ideário neoliberal, interessa que o bem público esteja em piores condições que o privado, até para que a própria iniciativa privada possa ser acionada para garantir itens com sintomas de falência (serviços de merenda, limpeza e segurança escolar, por exemplo).

O aspecto material das condições de trabalho se engendra, sobretudo, nas relações entre a remuneração insatisfatória e intensificação de trabalho que, como vimos estão conectadas tanto no sentido histórico legal (as reformas jurídicas levaram a esse quadro) quanto no sentido material concreto, que faz com que o professor se submeta a jornadas e cargas estafantes para alcançar uma remuneração passível de sobrevivência digna. Isso se dá de tal maneira que essa sujeição passa pela naturalização do processo (o professor considera normal lecionar em vários turnos e escolas) e até um certo ativismo individual para que isso ocorra (o professor luta para garantir as condições de lecionar em vários turnos e escolas).

Mas nesse cenário o professor não se limita em "trabalhar muito e ganhar pouco". Como já dissemos, uma das marcas do trabalho nessa fase do capitalismo é a instabilidade e este é um elemento importantíssimo na composição da cena em que atuam os professores no Brasil e, sobretudo, na SEE-SP. O contingente de docentes contratados como substitutos, por tempo determinado, com menos direitos que efetivos é impressionante. A questão dos contratos e da flexibilidade torna-se primordial para compreendermos o cenário docente.

2.3 – Sobre contratos

Concordamos com Orlando Jóia, quando este afirma que a questão dos contratos precários de trabalho, materializada no expressivo número de professores não-efetivos, juntamente com a questão salarial e a problemática das jornadas, compõem um tripé determinante para a compreensão da precarização do trabalho docente na SEE-SP:

> O professor não concursado ou ACT [...] tem sido sempre maioria, salvo em breves períodos após os concursos. Submetidos à burocracia que os distribui pelas escolas, são eles que mais têm dificuldades de se impor profissionalmente. As reivindicações históricas dos professores revelam que o contrato temporário, ao lado da definição da jornada e dos salários, constitui o ponto crítico na constituição dessa categoria profissional. (JÓIA, 1993, s/p).

Assim como os demais elementos que elencamos desse cenário, a flexibilização contratual não é um fenômeno recente na Secretaria, embora as últimas décadas tenham sido de recrudescimento nessa direção. Antes mesmo dos primeiros estatutos do magistério paulista, a contratação de professores sem concurso público para atuação na secretaria estadual estava regulamentada por atos e decretos que se sobrepunham e se dispunham a ordenar as contratações docentes sem concursos, denominadas de "contratos a títulos precários".

No bojo da progressiva expansão da oferta de ensino, em 1960, o Ato nº 47 de 10 de novembro considerava prerrogativas e normatizações de contratação de "pessoal variável" para ministrar aulas "extraordinárias". Em 1963, o Decreto 41.982, de 03 de junho admitia a necessidade de "pessoal extranumerário" por tempo determinado, em caráter mensalista. No mesmo viés seguiram duas novas leis também em forma de decretos [56], datados de 1968, que discorriam sobre as formas de admissão de docentes temporários. Ambos os decretos foram intensamente criticados por retirarem muitos direitos dos trabalhadores e, então, substituídos pelo Decreto 49.532/68 que, de acordo com Maria Isaura Cação, mantinha os contratos precários como legais, previa a dispensa sumária a critério da administração quando as vagas fossem objeto de concurso, mas "assegurava a retribuição de férias anuais de 30 dias, nojo (luto), gala (licença casamento), licença para tratamento de saúde e à gestante, porém, nenhum outro direito ou vantagem ao servidor contratado a título precário" (CAÇÃO, 2001, p. 41).

Apesar das sobreposições legais dos anos 1960, a lei mais decisiva nesta seara foi instituída em 1974 e esteve em vigor até a última década, quando o governo de José Serra no Estado de São Paulo implementou as leis nº 1010, de 2007 e nº 1093 de 2009, criando novas categorias de professores em função dos contratos flexíveis.

A Lei 500/1974 é sem dúvida um marco na concretização de um quadro de precarização contratual cujo número de professores não-concursados se aproximou, sazonalmente, do número de professores efetivos. Ela dispôs sobre a admissão e atribuição de aulas dos docentes denominados Ocupantes de Função-Atividade (OFA), também conhecidos como Admitidos em Caráter Temporário (ACT), termos que se cristalizaram no cotidiano docente. Conforme Cação (2001b), esses termos substituíram, inclusive, a palavra "contratação" que, por motivos legais, desaparecera da legislação nos anos 1970 e jamais retornou para configurar a admissão de professores sem concurso.

Durante mais de três décadas, esta lei regeu a admissão de professores sem concurso público, por meio de inscrição classificatória anual nas *Delegacias* de Ensino Regionais. Ainda

[56] Decretos 49.213/68 e 49.319/68.

hoje a lei não está revogada, sua redação possui atualmente 65 (sessenta e cinco) alterações por atos, decretos, despachos, leis complementares que se seguiram entre 1975 e 2009, mas as recentes reformas legais se sobrepuseram diminuindo sua importância em função da criação de novas categoriais contratuais.

Pelo tempo em que a lei vigorou com prioridade na regência da admissão e atribuição de aulas na SEE-SP, sua marca jurídica foi a ambiguidade, pois os docentes não eram considerados funcionários públicos estatutários, mas também não estavam sob a égide da CLT. Sua redação versou a partir de uma lógica que buscou instituir um regime peculiar onde "docentes ficam sujeitos ao regime instituído por esta lei, aplicando-se-lhes, excepcionalmente, quanto a admissão, seleção, jornada de trabalho, retribuição, férias e dispensa, as normas a serem expedidas por decreto, mediante proposta da Secretaria da Educação (SÃO PAULO, Lei 500/1974, Artigo 42). Desde sua promulgação houve críticas por parte dos trabalhadores organizados que viram no dispositivo a inconstitucionalidade contratual, além da importante questão da instabilidade, que se consolidou como marca do trabalho docente na SEE-SP. Com ela professores mantiveram-se sem perspectiva de estabilidade. Conforme o Artigo 35 da lei, eles poderiam ser demitidos imediatamente:

> II - no caso de criação do cargo correspondente, a partir da data do exercício de seu titular; III - a critério da Administração, independentemente da criação do cargo correspondente, no caso da cessação da necessidade do serviço; IV - quando o servidor não corresponder ou incorrer em responsabilidade disciplinar (SÃO PAULO, Lei 500/1974).

Sendo a lei promulgada em 1974, o ano seguinte seria de mudança e adaptação. No início de 1975 a Secretaria divulgou (como fez e ainda faz anualmente), as regras da atribuição de aulas, pela Resolução nº01/1975, e o Decreto nº 5.485/75 para regulamentar dispositivos da Lei 500/74. Com eles, a interpretação de que os professores seriam contratados em caráter temporário até o provimento de vagas em concurso ganhou outra dimensão, a de que os professores seriam admitidos para aulas que "sobrassem" anualmente após a atribuição das aulas aos efetivos.

Ainda de acordo com Cação (2001), a execução da lei preconizou que fosse dado o maior número possível de aulas a um único professor, de forma que enquanto os melhores classificados (por serem efetivos e por tempo de serviço) completavam a carga máxima de aulas, os professores piores classificados ficavam com poucas (ou sem) aulas. A APEOESP reagiu à regulamentação da lei entendendo-a e a criticando como um elemento desagregador,

que estimulava a fragmentação e a competição interna na categoria. No documento *APEOESP Notícias* de março de 1975, a entidade, sobre a Lei 500/74 e o Decreto que a regulamentou, afirmou que "Ao regulamentá-la, a Secretaria da Educação transformou-a num pesadelo para os mestres paulistas, lançando a discórdia entre os mestres, transformando-os em 'lobo que devora lobo'" (APEOESP, 1975, p.13).

Os professores aposentados entrevistados em nossa pesquisa, por terem ingressado na Secretaria antes de 1974, parecem não ter sofrido as consequências da lei. No entanto, vale destacar aqui que nenhum deles iniciou a carreira como professor efetivo, confirmando que a SEE-SP possui longa tradição na diversidade de contratos docentes. No caso da professora Maria do Carmo, que ingressou na SEE-SP em 1952, sua nomeação foi possível face aos pontos obtidos em um ano de trabalho em uma escola municipal rural. A professora se formou em 1950 e iniciou sua carreira na sequência. Na época, os pontos migravam e contavam para o ingresso na Secretaria Estadual, como nos lembrou a professora, "fiquei um ano nessa escola que chamava Escola Mista da Fazenda Figueira. Foi muito bom trabalhar lá. Trabalhei com aquelas crianças, e depois, no final do ano, eu entrei em concurso de remoção, não, de ingresso, que foi em 52. Aí já passei pro Estado". Seu processo de efetivação foi mais rápido que dos demais entrevistados.

A professora Marisa, ingressante na rede em 1962, teve os três primeiros anos de carreira como docente substituta. Ela somente se efetivou após um concurso em 1965. O professor Benedito, que ingressou no Estado em 1964, só obteve sua efetivação por meio da aprovação de um concurso em 1972, atuando por oito anos em contrato de temporário. Todavia, é compreensível que, por terem ingressado antes de entrar em vigor, não tenham rememorado a lei de 1974 como marcante, ou como afirmou a APEOESP, como baliza da fragmentação não apenas contratual, mas separadora da categoria em ampla dimensão.

De acordo com Edjailson Bezerra da Silva, estudioso da questão, durante mais de trinta anos esse foi o sentimento que rondou a identidade dos professores da SEE-SP, fragmentação, instabilidade, competição. Havia uma grande divisão entre efetivos e OFA, embora essas não fossem as únicas subcategorias de classificação docente[57]. Sob o ponto de

[57] Outra importante divisão da categoria tem por base o tipo de ensino onde o professor ministra aulas, dividido em séries e/ou ciclos. Esta divisão leva em conta o cargo docente de concurso. Atualmente, existem três tipos de cargos docentes na SEE-SP, apesar da progressiva extinção de dois deles. São eles: O PEB I (Professor de Educação Básica I), que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, e deve ter habilitação em licenciatura, geralmente sendo Pedagogia, o PEB II (Professor de Educação Básica II), que atua nas séries finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano e no Ensino Médio, e deve ter Licenciatura Plena específica à disciplina a ser ministrada, e ainda o Professor II, cujo cargo está em processo de extinção pois permitia a chamada Licenciatura Curta, hoje em desuso. Além disso, o PEB I também tem diminuído na SEE-SP após o processo de

vista da forma de admissão e contrato, os professores na educação pública estadual paulista eram basicamente divididos em efetivos titulares de cargo e OFA regidos pela Lei 500/74.

Mas além deles, em número menor, existia o grupo de professores que, em virtude de ações judiciais acerca dos confusos contratos anteriores à Lei 500/74, haviam conquistado o direito de contrato pela CLT. Havia também os professores estáveis[58] e ainda os "eventuais", grupo geralmente composto por estudantes ou profissionais de outras áreas que não se inscreveram e não se classificaram no processo anual nas DRE e eram catalogados para emergências (substituições esporádicas sobre faltas ou licenças curtas docentes), e os professores readaptados, classificação obtida por meio de processos internos que comprovam que o professor desenvolvera doença impeditiva da prática docente (em sala de aula) levando-o a readaptação, dentro da escola, em funções de apoio que pudesse realizar (SILVA, 2012, p. 79).

As condições de diferenciação de estatutos, contratos e formas de admissão na SEE-SP se cristalizaram e pioraram com o agravamento quantitativo do número de professores não concursados. Durante todo o tempo em que vigorou a lei 500/74, o número de professores efetivos era geralmente igual ou até menor que o número de docentes contratados temporariamente, com oscilações importantes apenas em períodos após os parcos concursos públicos. Durante décadas, os sindicatos apontaram para esse problema com insistência, colocando na pauta de reivindicações os concursos públicos e a assimilação de direitos por parte de professores OFA. O Ministério do Trabalho efetuou um estudo acerca das modalidades de contrato nas redes públicas em São Paulo e, sobre a SEE-SP, constatou:

municipalização do ensino, de modo que o Ciclo Fundamental I está atualmente sob responsabilidade dos municípios paulistas. O número de professores PEB I ainda é significativo, pois apesar do nível de ensino ter sido transferido às escolas municipais, os docentes continuaram tendo seus cargos na SEE-SP por meio do convênio firmado entre Estado e Municípios, ficando "adidos" (ou emprestados) às secretarias municipais. A SEE-SP todavia não tem disponibilizado o cargo em concursos, o que nos permite inferir que ele será extinto quando o número atual de professores PEB I se exaurir por meio de aposentadoria e outros. Deste modo, numericamente, a partir dos dados do DRHU de 2013, aferimos que a SEE-SP tem 63.691 professores PEB I, 169.436 professores PEB II e 65 professores PROF II. Na DRE de Andradina nos seus onze municípios, são 158 PEB I, 857 PEB II e 2 PROF II. Cabe destacar que os cargos possuem remunerações diferentes, sob justificativa da complexidade do nível de ensino. Em 2013, o PEB I inicial, com 40 horas, recebia R$ 1950,00 e o PEB II inicial com 40 horas recebia R$ 2.257,00 (APEOESP, Tabela Salarial 2013). Por isso compreendemos a divisão de cargos como também uma forma de fragmentação da categoria. Na prática, os docentes lecionam nos dois níveis de ensino para compor jornada, gerando complexos "cálculos" nos holerites. Sobre a divisão da categoria por cargos, recomendamos a leitura de SANTOS, Edson Segamarshi. **A situação funcional dos professores da rede estadual paulista**: problemas de admissão, seleção e dos concursos públicos (1976-2010). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: História Política e Sociedade. São Paulo, PUC, 2012.

[58] Com o advento da Constituição Federal de 1988, o Artigo 41 estabeleceu que funcionários que prestavam serviços em órgão públicos por cinco anos sem interrupção deveriam ser contemplados com estabilidade e impedidos de serem dispensados. Isso levou a uma subcategoria docente de "professores estáveis".

> Existem professores temporários lecionando nas escolas estaduais há dezenas de anos. Em 2006, cerca de metade dos quase 249 mil funcionários ativos do Quadro de Magistério eram temporários, os chamados OFAs (ocupantes de função atividade), anteriormente chamados de ACT (admitidos em caráter temporário). Seu vínculo com o Estado é regido por uma lei que já tem mais de 35 anos, a Lei estadual 500, de 1974 (...)São várias as diferenças no emprego entre professores efetivos e OFAs, entre as quais destacamos: A estabilidade: só os professores efetivos têm estabilidade. O modo de ingresso na profissão: enquanto os efetivos são submetidos a concursos públicos de provas e títulos, os OFAs passam apenas por um processo de seleção. A atribuição das aulas: a cada ano há um processo de atribuição de aula entre os professores do Quadro do Magistério (efetivos e OFAs). Os efetivos têm prioridades de escolha e os OFAs ficam com as vagas restantes (...) Essas diferenças de estatuto entre professores da rede pública criam várias situações constrangedoras: os professores temporários se sentem muitas vezes discriminados pelos efetivos (BRASIL, 2009, p. 22-23)

Mas esse quadro, embora considerado problemático, piorou sobremaneira com as reformas operadas mais de trinta anos depois da lei, no governo José Serra (2007-2010), no âmbito da admissão e classificação docente na SEE-SP. Por meio das leis nº 1010/07 (que criou a "São Paulo Previdência" - SPPREV) e nº 1093/09 (Que dispôs sobre a contratação por tempo determinado no serviço público paulista) foram estabelecidos novos critérios de admissão de professores sem concurso, resultando em um novo processo de cisão (e precarização) da categoria.

De forma articulada, as leis foram norteadoras para a implementação de mecanismos de precarização e controle, como as provas seletivas anuais para professores não concursados e a fragmentação dos docentes em categorias "A", "P", "F", "L", "O", "S", "V" e "R", tendo como base o dia 02 de julho de 2007 (lembram-se da "sopa de letrinhas" do poema em epígrafe?). Os professores "A" são os efetivos titulares de cargo, os professores "P" são aqueles que já haviam conquistado estabilidade pela Constituição Federal de 1988. As mudanças foram mais significativas aos professores OFA. Na prática, quem estava vinculado como OFA ao Estado nesse dia foi considerado estável, designado "Categoria F". Quem não tinha vínculo nessa época, mas lecionou como OFA até o dia 16 de julho de 2009 foi considerado "Categoria L". Quem entrou no Estado como OFA depois de 17 de julho de 2009 foi considerado "Professor Contratado pela Lei 1093" dentro das categorias "O" (contrato anual), "S", "V" (substituto e eventuais). Os professores "R" são os readaptados por doença, ocupando funções fora de sala de aula na escola [59].

[59] Informações retiradas da publicação: APEOESP-CEPES. Caderno "Conversas sobre a Carreira", 2012.

A categoria "F" é a que mais "possui direitos" dentro dos não concursados. Esses professores precisam fazer provas anuais até que sejam aprovados (após isso a nota pode ser aproveitada no próximo ano). Caso não sejam aprovados, têm direito garantido de cumprir o mínimo de 12 horas semanais na escola, mas fora de sala (atividades de suporte). São professores considerados estáveis no quadro docente e são regidos pelo estatuto de 1985, incluídos no regime próprio de previdência dos servidores estatutários de São Paulo, atual SPPREV.

Para as categorias "L" (existente em maior número na transição entre 2007 e 2009) e "O" (após 2009) preconizou-se contratos pelo regime de previdência do INSS, e apenas para o período do ano letivo, sem registro em carteira ou FGTS e ainda tendo que cumprir um interstício de 200 dias entre o término de um contrato e a renovação de outro, conhecido como *duzentena*. Com a progressiva diminuição numérica dos professores "L", os professores "O" passaram a constituir o maior número do que poderíamos considerar de contratos precários. Os professores da categoria "O" são os admitidos em atribuições em contratos temporários de substituição aos professores afastados em licenças superiores a 15 dias, por prazo determinado até o fim do ano letivo, quando são demitidos.

Cumpre destacar que, embora as reformas citadas fossem justificadas como forma de legalizar uma situação historicamente incômoda (em que a Lei 500/74 fora interpretada e acusada pelos sindicatos como inconstitucional), as leis 1010/07 e 1093/09 não foram vistas de forma diferente. Ainda, mantiveram-se as contratações de professores eventuais (aulas por dia) e a categoria de professores readaptados persistiu clamando por isonomia de direitos.

As novas leis não resolveram o problema quantitativamente também. Os números que compõem o quadro de admissão docente na SEE-SP configuram um cenário alarmante. De acordo com Moura, já com a reforma consolidada em 2010, a quantidade de professores efetivos na SEE-SP era de 158.915, enquanto os professores não concursados ("O", "L", "F", "V") somavam 120.012, ou seja, compunham 43% da totalidade do quadro do magistério, que era de 278.927 docentes. Dois anos depois, em 2012, o número total de docentes da rede estadual havia diminuído para 239.898 e, desse total, 48,7% não eram concursados (MOURA, 2013, p.77).

Em 2013, pelos dados do Cadastro Funcional da Educação do Estado de São Paulo, no item "classes docentes - totalização por categoria", o número total de professores da rede havia novamente diminuído, desta vez para o total de 233.192 professores, dentre os quais 117.762 são professores concursados titulares de cargo, ou seja, 50,5 %, enquanto os demais

115.430 docentes que atuam na rede pública paulista conformam os 49,5% de professores não concursados, distribuídos na "sopa de letrinhas" que a categoria ganhou após as reformas de 2007 e 2009 [60]. Isso demonstra que o número de docentes temporários vem aumentando e que o número de professores totais do quadro da SEE-SP diminuiu, agravando a proporção, em que pese considerar que o número de matrículas discentes neste período também teve queda. Conforme dados do Censo Escolar, no item "Série Histórica", divulgado pela Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional - CIMA/SEESP, que revelou que em 2010 a Rede Estadual possuía cerca de 4.526.382 matrículas nos níveis de ensino Infantil, Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos - EJA, e em 2013, este número caiu para 4.137.177 matrículas, nos mesmos níveis de ensino. Isso se dá, principalmente, em função do processo iniciado em meados dos anos 1990, mas ainda em curso, de transferência dos níveis de ensino Infantil e Fundamental I às secretarias municipais de educação. A crítica que se faz aqui está especialmente centrada no aumento da proporção de número de docentes temporários em relação ao total de docentes e número de docentes efetivos.

O que podemos inferir com esse emaranhado de reformas e classificações é a intensa instabilidade que caracteriza o trabalhador docente na SEE-SP. As recentes mudanças não deram conta de melhorar o quadro, aliás, pioraram as condições e não se sustentaram em diversos aspectos, produzindo uma avalanche de mini-alterações posteriores. É o caso da chamada "duzentena", pois ao preconizar que professores categoria "O" cumprissem interstício de 200 dias após o término do contrato, a rede ficou sem professores suficientes para a demanda (além de desempregar milhares de trabalhadores), de modo que a norma foi alterada em 2013 derrubando temporariamente (apenas para aquele ano) a exigência do prazo de interstício[61], e diminuindo para 40 dias (quarentena).

Parece-nos humanamente impossível acompanhar as constantes mudanças operadas na Secretaria pela sobreposição de atos e decretos que impõem ou (des)impõem normas. Além da instabilidade em relação ao próprio emprego, os docentes se sentem perdidos quanto aos direitos relativos ao seu tipo de contrato. Os professores têm dúvidas frequentes sobre a legislação e por isso abrem canais de comunicação em redes sociais para compartilhar angústias e questionamentos. Neste aspecto, a comunicação e engajamento em rede torna-se instrumento para amenizar os efeitos da instabilidade.

[60] Segundo o mesmo documento, dos 115.430 professores não concursados, 821 são professores "P" (estáveis pela Constituição de 1988), 02 são CLT (Ações judiciais anteriores), 60.710 são Categoria "F", 53.893 são Categoria "O" e 04 professores são Categoria "L" (SÃO PAULO, Classes Docentes, 2013, s/p).
[61] Lei Complementar nº 1215/13, que altera a Lei Complementar nº 1093/09.

Muitas vezes, um professor mais próximo à Diretoria de Ensino de sua região tem informações que ajudam outros professores que expõem suas dúvidas nas redes sociais. Também por isso passamos a acompanhar informalmente alguns diálogos docentes na página denominada "Grupo APEOESP" (não oficial) na rede social *Facebook*, cuja adesão já ultrapassou o número de 40.000 pessoas. Apesar de não trazermos tais desabafos para a apreciação do leitor desta tese (em virtude da dificuldade de amparar legalmente a publicação dos depoimentos dos diversos professores das mais diversas localidades do Estado), vale destacar ser notável que, dentre as intensas publicações diárias de professores sobre dúvidas e sobre suas angústias, grande parte seja referente às normas que regem contratações temporárias, seja da Categoria "O", seja de professores eventuais que substituem docentes quando faltam.

Há dúvidas sempre que ocorrem mudanças legais ou pronunciamentos da Secretaria. Por exemplo, quando a SEE-SP anuncia um reajuste, muitos professores questionam se o direito será estendido à categoria "O" e aos eventuais, ou de como poderiam averiguar as diferenças nas prerrogativas de direitos em relação ao número de faltas abonadas anuais de cada categoria[62], atendimento médico pelo IAMSPE[63], licenças, entre outros elementos que explicitam as divergências jurídicas nas fragmentadas categorias de contrato dentro da gama de professores da SEE-SP. São centenas de dúvidas e questionamento por dia onde podemos constatar ainda que a falta de clareza nas informações oficiais contribui com o sentimento de instabilidade. Foi naquele ambiente virtual que descobrimos, por exemplo, por meio de um drama pessoal vivido e compartilhado, que os professores categoria O não têm direito à licença paternidade de cinco dias conforme muitos estatutos orientados pela Constituição federal e CLT. Não têm direito a nem, sequer, um dia para este fim. [64]

[62] Professores efetivos ou estáveis têm direito a seis dias de faltas abonadas por ano (LC 836/97), enquanto professores Cat. O podem "abonar" dois dias no ano (LC 1093/09). As faltas abonadas consistem em faltas que não serão descontadas dos proventos dos professores. De acordo com a Manual do Professor, elaborado pela APEOESP (2011), as ausências ao trabalho ou faltas são tipificadas como injustificadas, justificadas, abonadas ou falta médica. A falta injustificada, além do desconto salarial, interrompe o período aquisitivo da licença-prêmio. Para o docente não-efetivo, 15 faltas injustificadas seguidas ou 30 intercaladas podem resultar no mesmo procedimento. As faltas justificadas importam em desconto salarial, mas não sujeitam o servidor a processo administrativo por abandono de cargo ou função. As ausências justificáveis são aquelas cuja razoabilidade constitui escusa para o não comparecimento. As faltas abonadas são computadas para todos os fins e efeitos legais. Existe a possibilidade de 6 faltas abonadas por ano, observado o limite de uma por mês. A falta abonada é contada para todos os efeitos, inclusive sexta-parte e adicional quinquenal, bem como para classificação para o processo de atribuição de aulas, porém entra na contagem do limite das trinta faltas que o servidor pode ter para fins de bloco aquisitivo da licença-prêmio. Legislação: Artigo 110, § 1º da Lei nº 10.261/68 e artigo 20, § 1º da Lei nº 500/74; Decreto nº 39.931/95; Decreto nº 52.054/2007.

[63] Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual. Não é extensivo aos contratados temporariamente.

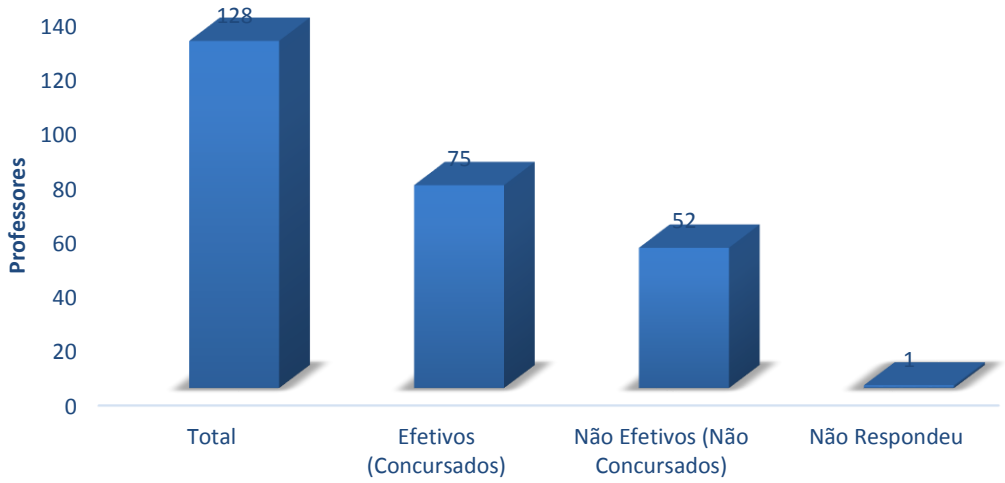
[64] Estas informações e outras falas docentes contidas na página virtual contribuíram, de maneira indireta, para as leituras que embasaram as perguntas elaboradas nesta pesquisa, por isso não nos furtamos em mencionar que acompanhamos a rede social em busca de elementos e indícios em nossa pesquisa. Mas em virtude de limitações metodológicas acerca de como resguardarmos as implicações legais de tornarmos públicas as falas de pessoas cujo

Ainda, nos depoimentos virtuais, estas dúvidas são, geralmente, acompanhadas de insegurança e frustração. Cabe frisar que nem todas as postagens da página se destinam a questionamentos sobre normas para os professores não concursados, mas todas carregam as incertezas que marcam a fragmentação da categoria em tantas subclassificações. Conhecendo minimamente o emaranhado das leis e normas contratuais e passando os olhos nos depoimentos virtuais do referido grupo em rede, podemos compreender que, se houve intencionalidade de fragmentar a própria categoria docente por parte da SEE-SP nas diversas e sobrepostas subclassificações, o que aventamos como verdadeiro, os objetivos foram alcançados, pois o cenário que se coloca para o trabalhador docente não concursado na rede estadual paulista está embrulhado de cisões objetivas e subjetivas, composto pela incerteza e pelo sentimento de competição interna, sobressalente não apenas nos dias de atribuições de aulas, onde essa concorrência é mais agressiva e objetiva, mas também na rotina escolar.

Segundo dados do DRHU (Departamento de Recursos Humanos) de 2013, na Diretoria Regional de Ensino de Andradina, em suas 23 escolas, dos 1017 professores, 52,21% (531) são efetivos titulares de cargo e 481 docentes não são concursados, estando contratados sob o regime de substituição, sendo 292 professores Categoria F e 189 Categoria O, além de cinco professores com estabilidade garantida na Constituição de 1988, denominados “estáveis” ou categoria P. A proporção de professores efetivos e não efetivos não destoa do quadro estadual atual. Vamos analisar, agora, como isso se configura atualmente na cidade de Andradina.

contato se dispersa na velocidade acelerada da rede social, não usaremos a página como fonte para citações. Cabe salientar, todavia, que o grupo virtual torna públicos muitos dos debates ali contidos, portanto, para melhor conhecer tais diálogos, recomendamos visitar o link: https://www.facebook.com/groups/APEOESP/

Gráfico 3) Sobre Contratos: Professores estaduais de Andradina



Como se vê pelo gráfico obtido com as respostas docentes, em Andradina há, atualmente, um sensível aumento de professores efetivos em relação ao número de professores não concursados, na comparação com a média estadual anteriormente discutida. Dos 128 docentes, 75 são concursados efetivos titulares de cargos (58,5%) e 52 estão sob contratos em regimes diferenciados por não serem concursados (40,6%), e um professor não respondeu sobre sua situação contratual. Os elementos que contribuem para isso podem ser diversos, mas dois se destacam. O primeiro deles reside na proximidade da data do último concurso realizado pela Secretaria, em novembro de 2013. Historicamente, os primeiros anos subsequentes aos concursos públicos sugerem um aparente processo de recomposição do quadro de professores efetivos. No entanto, as experiências demostram que esse processo não acompanha proporcionalmente o ritmo de aposentadorias e vacâncias de cargos, de modo que o déficit de docentes efetivos aumenta em poucos anos (JOIA, 1993).

Além disso, nos últimos anos, o processo de atribuição de aulas, regido por portarias lançadas anualmente antes das (e para as) inscrições, tem preconizado que os docentes efetivos atribuam suas aulas com prioridade, e os docentes não concursados são impelidos a pegar as aulas que sobram. Por meio dos questionários, observamos que um problema consequente disso é a necessidade de assumir aulas em escolas de municípios vizinhos, também regidas pela DRE de Andradina (são onze municípios abarcados pela regional). Ou seja, os professores efetivos, melhor classificados, atribuem suas aulas em escolas cuja proximidade e turno sejam os

melhores possíveis, às vezes esgotando as aulas na cidade onde residem, e com isso professores com pior classificação podem ter que lecionar em outros municípios, que apresentem carência de professores.

É o que nos relatou, por exemplo, a professora da Categoria F ao afirmar, como problema referente ao seu tipo de contrato: "Lecionar onde há aulas, mesmo quando o salário não compensa. As atribuições são primeiramente para os efetivos, portanto o que sobrar, o resto. E também há atribuições que são compulsórias" (Questionário 26). Na mesma direção, outra professora discorre que o problema do seu tipo de contrato (Categoria F) é "a atribuição de aulas, e quando não tem aulas, tem que ir para outras cidades" (Questionário 53). Evidentemente, em algum momento da carreira destas professoras, elas passaram por tais experiências ou assistiram aos seus colegas nestas condições. Com isso, podemos inferir ainda que, no momento da aplicação da pesquisa, pode haver uma parcela de professores estaduais de Andradina, não concursados, lecionando em cidades próximas por não terem conseguido atribuir aulas no município.

E ainda que esta possibilidade não altere concretamente o gráfico obtido, já que nossa pesquisa se limitou às escolas estaduais do município, ela serve para relativizarmos o otimismo que se coloca em função da diferença na proporção entre efetivos e não efetivos que, em Andradina, parece maior que no quadro geral estadual. O mesmo ocorre quando supomos a ausência de professores da categoria O que não participaram da pesquisa nas escolas por estarem cumprindo a chamada Duzentena (ou em Quarentena), interstício obrigatório entre contratos.

Ademais, mesmo menor na proporção, o número de professores não efetivos é expressivo dentro de uma perspectiva do ideal. Mais de 40% dos docentes em exercício nas escolas estaduais de Andradina não são concursados. A instabilidade e a fragmentação dentro da categoria são consequências gerais e evidentes, mas há ainda outros reflexos revelados pelos professores da pesquisa e que merecem nossa atenção.

No geral, os professores de categoria F (29 docentes) versaram sobre os problemas relativos à insegurança em relação ao número e locais de aulas que lhes são atribuídas compulsoriamente em função do tipo de contrato [65]. Lembramos aqui que esta categoria docente ganhou estabilidade quanto ao vínculo do emprego junto à SEE-SP sob a condição de lecionar um mínimo de aulas (12) disponibilizadas sob as necessidades da Secretaria. Como vimos, nem

[65] O Contrato dos professores Categoria F impõe que o docente tenha, no mínimo, 12 aulas atribuídas a ele. Estas aulas lhe são atribuídas, inclusive compulsoriamente, nos lugares e horários que sobrarem aulas, Conforme Artigo 1 das Disposições Transitórias da Lei 1093/2009.

todos conseguem assumir as aulas nas escolas próximas, na cidade onde residem, e pior, nem todos conseguem completar a carga ou atingir o número de aulas de que necessitam para se manter, como é o caso da docente, Categoria F, que relatou: "Este ano já estamos no mês de maio e até agora só consegui pegar 15 aulas, sendo que a carga horária é 32" (Questionário 76). Isto é, para além da instabilidade e da insegurança, a questão contratual interfere na subsistência (material) desses sujeitos.

Chama atenção, também, o tempo de carreira dos professores desta categoria. Pelos dados, confirmamos que ser professor temporário na SEE-SP nem sempre é uma condição temporária. Os professores que hoje são Categoria F iniciaram suas carreiras na SEE-SP pela Lei 500/74 (e estavam atuando em 2007 para converterem-se à referida categoria). Muitos deles estão na rede estadual há décadas e tudo indica que vão se aposentar sem obter a efetivação. O caso mais emblemático é da professora que informou ter ingressado na SEE-SP em 1979. São 36 anos de atividade docente na instituição, e a professora só completará a idade mínima para aposentadoria integral ao final de 2015 (Questionário 73). Há outros casos de professores com 20 anos ou mais de trabalho na SEE-SP, como os professores que ingressaram na condição de OFA entre 1983 e 1995 (16 entrevistados). Todos estes se mantêm, ainda hoje, como professores não titulares de cargos na SEE-SP, marcados principalmente pela insegurança.

Assim como os professores aposentados, os professores efetivos ativos, em sua maioria, já estiveram nessas condições e não por pouco tempo. Calculamos uma média de tempo, em anos, que os docentes efetivos trabalharam como OFA ou Categorias F e O, antes de passarem no concurso e se tornarem efetivos. Em média, os professores trabalharam por 7,4 anos como contratados temporariamente[66]. Consideramos essa média como alta e entendemos que a questão dos contratos precários atingiu de maneira concreta o corpo docente das escolas estaduais de Andradina inclusive quando se trata dos professores, hoje, efetivos. Alguns desses docentes passaram mais de 20 anos nestas condições antes de conseguirem a aprovação em concurso público. A professora do Questionário 108, efetivada em 2013, trabalhou 25 anos em caráter precário, e o professor do Questionário 48 ingressou na SEE-SP como OFA em 1991 e se efetivou em 2014, após 23 anos. Uma docente concursada lembrou sua condição de contratada temporariamente e relatou: "Já fui Categoria O e quando prestei o concurso fiz a opinião: se não passar no concurso desisto do Estado" (Questionário 98).

[66] O cálculo se deu entre os docentes que informaram os anos de ingresso e efetivação. Dentre os 75 docentes efetivos, 66 responderam à questão, permitindo esse cálculo.

Em pior situação encontram-se os docentes que atualmente são Categoria O. Em nossa pesquisa, 23 professores informaram pertencer a esse grupo contratual ao mesmo tempo que também informaram ser professores "eventuais", pois além do contrato temporário anual, aceitam substituir eventuais faltas e pequenas licenças docentes para somarem nos proventos. Eles revelaram, por meio do questionário, que os problemas decorrentes às suas situações contratuais permeiam as dificuldades na atribuição de aulas, caracterizada como processo de incertezas, como descreve a professora: "pouca informação de como e onde se candidatar (...) períodos de inscrição curtos" (Questionário 80). Nesta mesma direção está o depoimento da docente que afirma que, por ser Categoria O, sua carreira é pautada nas "incertezas acerca do período de trabalho e contratação" (Questionário 12).

Também se destacam os relatos que mencionam problemas de acesso aos direitos (que os efetivos têm), como convênio médico, a redução no número de faltas abonadas e dias de folga por luto ou casamento. Nesse sentido, o professor do Questionário 15 elencou algumas situações que a Categoria O enfrenta: "Carga horária, atendimento médico, duzentena-quarentena". Outros docentes mencionaram a questão das quarentenas como centrais para pensar o sofrimento docente na categoria, como no relato da professora que desabafou lembrando que "fiquei de quarentena e sofri muito! Me senti inútil, sem trabalhar, sem condições financeiras. " (Questionário 81).

Uma professora ainda atentou ao fato de que como categoria O, já sofreu, inclusive, "atrasos de salários devido ao tempo que foi contratado", pois apesar de informatizado, o sistema de pagamento da SEE-SP demora cerca de três a quatro meses para inserir os contratados temporariamente e suas alterações de carga horária (Questionário 81). Mas a grande maioria dos professores não efetivos mencionou que a maior dificuldade reside no processo de atribuição de aulas. A professora do Questionário 73 relatou que "na atribuição, no começo do ano, é sempre um transtorno, você nunca sabe se vai pegar aulas". Cientes disso, relacionamos estas questões referentes aos contratos com algumas perguntas relativas às condições de trabalho que concernem ao processo de atribuição de aulas (Questões 5.14, 5.14.1 e 5.14.2), onde questionamos se o período de atribuição de aulas e o tempo que o antecede representam momentos de tensão ao docente. A maioria consentiu, 115 professores informaram que a atribuição de aulas traz tensões e preocupações (89,8%).

A atribuição de aulas é tensa até para professores efetivos, como é o caso da professora que afirmou que "o professor fica preocupado se irá completar ou não a jornada" (Questionário 58), ou ainda outra docente que informou que, mesmo efetiva, o processo de

atribuição de aulas pode implicar em "mudança de horário e redução de aulas" (Questionário 70). Semelhante ao depoimento do professor que desabafou: "você nunca sabe se vai ter sala suficiente para todos" [67] (Questionário 82). Outra professora concursada lembrou-se do mesmo problema, sentenciando que a "diminuição de classes acarreta menos aulas" (Questionário 88). Para estes docentes, também há insegurança, mesmo que estejam com seus contratos firmados sob estatuto e, portanto, possuírem estabilidade. A professora do questionário 102 relatou, sobre a tensão na atribuição, que tem "Há sempre insegurança, pois a legislação da atribuição sempre contém mudanças".

Evidentemente, são os professores contratados temporariamente aqueles que mais sofrem com a insegurança gerada no progressivo desmonte de direitos trabalhistas, no acesso às aulas e nas incessantes mudanças acarretadas pelo fato de que os processos de atribuições de aulas têm regimentos expedidos anualmente, além da iminente possibilidade de não haver aulas por falta de salas ou por impedimento jurídico em tempos de interstício contratual. Mas ao relacionarmos as inseguranças vividas por estes docentes com aquelas relatadas por professores concursados, nossa intenção foi observar que as flexibilizações alcançaram todos os níveis de contratos docentes da SEE-SP, toda a variedade de letrinhas rotuladas pelas diferentes formas de admissão.

Não há dúvida que a fragmentação da categoria se institucionalizou, do ponto de vista contratual, e a efetivação, conquistada por alguns muitos anos depois do ingresso e, por outros nunca alcançada, parece ser um marco divisório, o alento e o horizonte de professores na busca da estabilidade que tem se constituído como vantagem única e isolada da carreira (como veremos adiante). Assim, a instabilidade docente parece marcada pela frustração e pelo desejo de efetivação, fazendo com que os professores não-efetivos, ainda que trabalhando nas precárias condições onde também estão os professores efetivos, almejem, como horizonte melhor, estarem na condição de professores efetivos (como se esta fosse ideal). Mas no bojo das lutas por concursos públicos, outros entraves se apresentam. Por exemplo, professores que trabalham como categoria O na SEE-SP por vários anos e, quando são aprovados em concurso público para a sonhada efetivação, esbarram em situações quase bizarras que os impedem, como a reprovação em exames médicos admissionais.

[67] O professor faz menção aqui do recorrente processo de fechamento de salas de aulas, anualmente, por iniciativa da SEE-SP, acarretando em superlotação das salas remanescentes e diminuição dos postos de trabalho docente. No último ano, para entrada do período letivo de 2015, o corte foi de mais de 3.000 salas de acordo com a APEOESP. É possível conferir alguns dados no link criado para atualizar o ranking de fechamento de salas, pelo sindicato, in http://www.APEOESP.org.br/noticias/noticias/placar-do-fechamento-superlotacao-de-classes/

Exemplos foram destaques na mídia recentemente. Segundo reportagem do *Jornal Folha de São Paulo*, de 17 de maio de 2014, foram diversas as ocorrências de reprovação de professores candidatos nos exames médicos admissionais nos últimos concursos públicos da SEE-SP por estarem acima do peso permitido, considerados obesos [68]. Na maioria dos casos, os docentes entraram com processos judiciais e, por meio de liminares, a justiça assegurou a posse de muitos trabalhadores na mesma situação. Grande parte desses professores, inclusive, para tentar garantir o cargo, nesse ínterim, emagreceu para alcançar os índices de massa corporal exigidos para admissão. Nas postagens referentes ao tema na página virtual que analisamos, o sentimento de indignação se expressa em depoimentos lembrando que a maioria dos professores reprovados por obesidade já são docentes em atuação na rede pública por meio dos contratos temporários há anos. As contradições são explicitadas no fato dos professores obesos serem aceitos enquanto temporários (destituídos de direitos, inclusive no acesso de serviço público de saúde pelo IAMSPE) e renegados quando conquistariam a estabilidade e inclusive o direito a esse serviço. Apesar de não encontrarmos um caso congênere entre os docentes em Andradina, compreendemos que situações como esta são emblemáticas para caracterizar a precarização do trabalho na SEE-SP.

Tais situações revelam, por fim, a fragilidade das condições dos trabalhadores, escancaram um cenário tão precário e desestabilizador que fica difícil vislumbrar qualidade no trabalho docente (sem que haja um hercúleo esforço por parte dos professores) e, consequentemente, da educação ofertada na rede pública. Sofrem os professores e os alunos. O cenário está composto, portanto, de docentes mal remunerados, que trabalham muito, durante muitas horas em diferentes turnos e jornadas, sem tempo para preparar aulas e corrigir as atividades, fragmentados por uma diversidade de tipos de contratos que os colocam uns contra os outros, e caracterizados pela instabilidade e pela insegurança.

[68] Conferir em http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/05/1455960-pericia-barra-docente-obeso-em-concurso.shtml (Acesso em 12/07/2014).

Capítulo III

Faces e interfaces da precarização: bônus, ônus e resistência

Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar.

É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário.

E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence.

Bertolt Brecht

Como se não bastassem as configurações e reformas legais na construção material desse cenário precário de condições de trabalho, no que tangem aos salários, jornadas e contratos docentes, os professores sofrem, ainda, tantas outras situações adversas, sistemáticas, que concorrem para a desestabilização dos docentes, acirrando o processo de precarização. Já citamos aqui a política avaliacionista/meritocrática implantada pela SEE-SP, mas entendemos a importância de retomar o tema, uma vez que ele é também entendido, por grande parte dos pesquisadores que se debruçam sobre o trabalho docente, como parte do processo de precarização do trabalho e da subsunção do ideário neoliberal na educação pública.

No bojo do avaliacionismo e bonificação por resultados, trilhamos percursos em busca de identificar os níveis de fragmentação, individualização ou solidariedade emaranhados na categoria, assim como em suas trajetórias e experiências de resistência. Nesses percursos, todavia, ainda conhecemos outras faces da precarização, entre violência e adoecimento, que se integram à discussão aqui colocada por comporem o cotidiano e o cenário docente no emaranhado, produzindo nós a serem desvelados.

3.1 – Bonificação por resultados

As avaliações fazem parte de uma política de fundamentação meritocrática que culmina na implementação de uma variável de bonificação por resultados anual aos docentes, no bojo da concessão de bônus-mérito iniciada em 2000 na SEE-SP mas implantada e regulamentada como lei em 2008, no governo de José Serra. Mas as avaliações não se limitam ao bônus.

Tal política se materializa por meio de provas anuais de seleção para professores temporários, de avaliações de mérito para progressão docente na carreira (limitada aos 20% mais bem colocados na prova) e de provas institucionais implantadas para medir a aprendizagem dos alunos (como o SARESP), e gera consequências para além de materiais, também subjetivas e emocionais, como fragmentação e competição dentro da categoria.

Para Menezes, que estuda a questão, a meritocracia que fundamenta a política de avaliações sistemáticas na SEE-SP escamoteia intenções de responsabilizar e punir o professor, sobretudo, pelos fracassos computados na escola pública paulista, uma vez que o desempenho individual passa a ser supervalorizado em detrimento de um olhar sistêmico e estrutural que permita perceber os contextos históricos, políticos, econômicos e culturais em que a escola se encontra:

> Num primeiro momento, o objetivo é fragmentar e pulverizar a categoria docente atribuindo-lhe uma política salarial de "bônus" individuais (até hoje não existe sequer uma regra minimamente racional para se entender o misterioso processo de sua concessão!). A política de bônus serve apenas como um "cala boca" e fragmentador da mobilização dos docentes. Como sua concessão é aleatória, quem "ganha" o bônus acaba, por sua vez, sendo cooptado na ilusão de ampliação financeira em seus proventos. Mais uma vez, a SEE-SP se aproveita do narcisismo primário dos professores e consolida sua política de desestabilização do funcionalismo público. No segundo momento é responsabilizar os professores pelo caos na rede pública e deixar cada vez mais difíceis as condições de trabalho e sobrevivência dos docentes. É importante frisar sobre os sistemáticos processos de humilhação dos professores contratados (os chamados OFAs/ACTs) que a cada ano convivem com a insegurança de sua vida funcional. Para piorar, agora precisam passar por "provinhas" anuais estapafúrdias para conseguirem algumas aulas(...). Além de conviverem com o permanente fantasma do desemprego sob a ameaça de não poderem obter aulas se não "passarem" nas provinhas de "admissão temporária" (MENEZES, 2010, p.05).

Há, portanto, uma individualização de responsabilidades anteriormente sistêmicas ou estatais, o que nos leva a inferir que tais políticas implicam em estratégias institucionais a desmobilizarem a reflexão e ação coletiva, tanto quanto um olhar para a escola na perspectiva da totalidade, como componente da engrenagem do sistema, espaço de reprodução da realidade social, de resistência e ente de relação entre as partes e o todo social.

Como salienta o autor, a fragmentação e desestabilização é mais grave ainda porque nem os próprios critérios de obtenção do sucesso estabelecido são claros. Mas ainda que complexos, cabe dizer que, conforme consta no artigo 4º do Decreto 52.719/08, os cálculos da bonificação levam em conta aspectos como a avaliação do desempenho da escola pelos alunos, levando em consideração, além das avaliações institucionais e da carreira, indicadores de permanência e sucesso escolar, ou seja, quanto menos alunos evadirem ou reprovarem, maior será o sucesso dos professores; a participação dos professores em programas de educação continuada na própria Secretaria e; a frequência do professor ao longo do ano. Isto é, a premiação/punição por meio da bonificação trata de maneira diferenciada os professores que trabalham juntos, nas mesmas escolas, acirrando a fragmentação, a competição e uma espécie de auto opressão, pois os docentes evitam se ausentar da escola mesmo quando doentes, e se forçam a acumular as jornadas com cursos extras para garantir sua produtividade e seu bônus.

Nesse contexto, e tendo como pano de fundo o cenário de precarização e pauperização docente, a SEE-SP fortaleceu o controle escolar de modo a constituir pontos de medição constante da obtenção de metas e da produtividade imposta às escolas, para garantir o máximo da adesão docente. Sobre as intencionalidades presentes na implantação destas reformas avaliacionistas e neoliberais em 2008, Loureiro assevera:

> Para combater resistências, a SEE/SP reforçou a hierarquia de poder dentro da escola com a figura do cargo "Professor Coordenador", responsável por gerir o trabalho docente e cobrar professores que não trabalhassem para a "produtividade" da escola. Sendo assim, é possível afirmar que as políticas educacionais articuladas no governo José Serra contribuíram para a desqualificação e intensificação do controle sobre o trabalho docente. Observamos que instrumentos muito comumente usados no âmbito produtivo-empresarial, como salários flexíveis, bonificações, metas, entre outros, foram introduzidos no cotidiano da escola paulista (LOUREIRO, 2011, p. 99).

Vale destacar que este processo é bastante recente. Historicamente, a SEE-SP não possuía uma sistemática homogênea de avaliação e bonificação até a entrada dos governos do PSDB no Estado. A progressão na carreira por mérito também não parece ter sido sistematizada de forma contínua e coerente, face aos variados estatutos que se sobrepuseram até 1985, e

mesmo às alterações incessantes deste último. Os professores aposentados que ouvimos em nossa pesquisa nem sequer mencionaram a bonificação, e lembraram, cabe dizer, de formas muito variadas a respeito das avaliações realizadas durante as suas carreiras. A professora Marisa rememorou a questão da avaliação docente de forma emocionada, porque para ela já haviam indícios de injustiça nas formas pelas quais os professores eram promovidos ou não, revelando que ela mesma fora vítima disso:

> Essa aí foi de chorar hein... essa avaliação. Era uma avaliação muito... não tinha nada a ver, era muito assim, do diretor fazer, ah como fala, assim, fazer agrado para alguns, que ele preferisse né... Porque tinha assim, o A, B e C. No A, a pessoa já passava, subia na carreira, o B, se juntasse dois B, dois anos, dois B, também, e C não, (risos) (...). O diretor (fazia)! Mas muitas vezes ele não foi fiel não. Muitas vezes ele não era de avaliar se o professor não faltasse, se era isso e aquilo. Tive professores bons, aliás, diretores, que avaliavam, davam valor. Agora tinha uns que era... apadrinhavam alguém. Isso eu cheguei chorar e brigar muitas vezes. Quando a gente se removia, não, quando a gente removia de uma escola pra outra, era onde eles aproveitavam pra dar C pra gente, tipo assim, "ela vai embora" (...). Assim, e muita gente de cargo de coordenador, naquela época tinha, elas recebiam A todo ano, todo ano. E teve uma vez que eu peguei uma escola, sabe assim quando forma, um diretor forma uma classe só de alunos problemas? E aquilo eu dei meu sangue ali, quando foi no final do ano ele me deu C. Eu achava que eu merecia A. Então tinha muito isso e foi dolorido sabe, essa avaliação não foi assim uma coisa correta, uma coisa, assim, pra valorizar, na verdade, o professor né.

A mesma professora explicou, na sequência, que as incessantes mudanças na lei repercutiram em certas reviravoltas na sua carreira, uma vez que sua maior aspiração na progressão era obter pontos para conseguir lecionar em uma escola urbana, central. Quando ela obteve a remoção, percebeu mais injustiças:

> Naquele ano, a classificação era pra quem tinha mais pontos, mais anos de trabalho, não era mais quem fosse da casa, porque eu também perdia porque eu entrava e não era da casa, aí eu vim pro JBC, por causa dessa lei (...) Aí o diretor, eu peguei ele reclamando, "ah esses professores vem pra cá só pra aposentar" e aquilo me doeu, puxa vida, no fim de carreira, chegar numa escola... "só pra dar trabalho", ele falou, na secretaria né, para juntar meu tempo (de serviço). Aí eu fui pra ele e falei assim "olha, o senhor não fala mais isso", porque eu peguei ele falando, eu falei "o senhor não fala mais isso porque eu vim por mérito, eu não vim porque meu marido arrumou empreguinho na prefeitura" (...) Eu não fiz isso porque eu não sou corrupta (...) E naquela época eu achava, e até hoje eu acho, muitas coisas imorais, a gente não aceita né. Mas enfim, quando é lei, e eles mesmos que fazem as leis né.

O tema é certamente algo disperso entre os aposentados. Os demais professores pouco versaram sobre avaliação. Cada um rememorou a progressão na carreira de uma forma.

No caso do professor Benedito, suas memórias o conduziram a pensar na pontuação docente face aos processos de atribuição anual e suas relações com a questão dos contratos, embora em sua fala estivesse implícito que ele considera a atual avaliação docente como um elemento de competição. Neste sentido, o professor ressaltou que:

> Naquela época não havia avaliação, não havia competição de professores, não havia... a única coisa que havia era que os professores efetivos escolhiam primeiro, depois os outros escolhiam, e quando haviam vários efetivos na mesma disciplina, na mesma área, era o tempo de serviço que prevalecia, então quem tinha mais tempo escolhia as aulas e assim sucessivamente até chegar no último, o que sobrava era o último. Então não havia essa avaliação como existe hoje, eu nem sei como é que chama hoje em dia, os professores fazem uma prova, qualquer coisa assim, naquele tempo não havia nada disso.

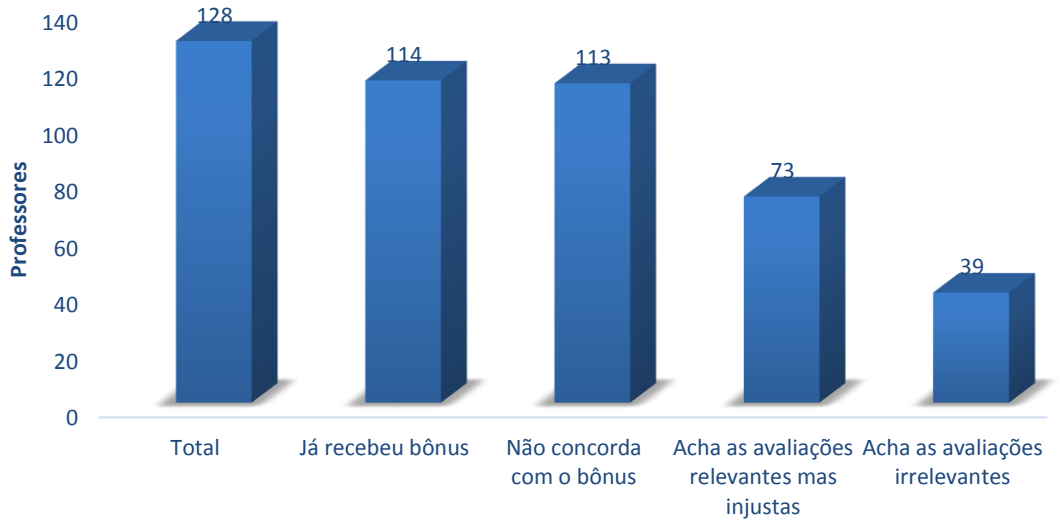
Por seu turno, a professora Maria do Carmo também mencionou a questão da progressão desvinculada de avaliações, mas se lembrou da importância dada aos cursos de formação continuada que faziam pontuar na carreira. Ao rememorar sobre a política de progressão da carreira e avaliação, sua memória parecia oscilante, mas lembrou sua experiência da seguinte forma:

> Depois que eu fui pra Andradina, sim, que a gente fazia muito curso. Até poucos dias, se eu soubesse que você ia aparecer aqui, eu teria guardado, uma porção de programinhas de cursos que eu fiz. Tinha o CEROPE, que foi maravilhoso. Todos os professores ainda criticam, falavam "xarope", mas pra mim foi muito válido o CEROPE (...) Quanto mais cursos você fizesse mais pontos você ia ganhando (...). Olha, o CEROPE foi maravilhoso viu, e todos os cursos que apareciam ali em Andradina, naquela época, eu fazia, não deixava de fazer, porque pra mim era vantagem né. Eu queria pontos.

Os relatos sugerem que as formas de avaliação e progressão na carreira mudaram muito após os governos neoliberais adotados em São Paulo pós-1995. A ausência dos elementos que compõem esse debate atual nas falas dos professores que se aposentaram entre 1985 e 1995 são bastante reveladores. Ainda que o sentimento de injustiça e competição estejam implícitos em uma e outra fala, eles não versam acerca da dimensão do sistema como ele se configura hoje, mas de circunstâncias específicas. Ainda, a diversidade com que o tema foi rememorado nos leva na mesma direção, porque entendemos que a avaliação docente não era objeto de profundo debate na categoria, possivelmente por não constituir-se como uma questão polêmica entre os docentes. Isso parece ter mudado profundamente com a inserção da política de bonificação por resultados. É a partir dela que o debate sobre o avaliacionismo se interpôs como problema a ser pensado pela categoria.

Nesse contexto, empiricamente, podemos considerar que o bônus é visto pela categoria como injusto, assim como as avaliações institucionais. Consultamos os professores ativos em nossa pesquisa acerca destas questões e obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 4) Sobre bônus e avaliações - Professores estaduais de Andradina



Como se pode observar, a maioria dos professores pesquisados já recebeu o bônus. Dos 128 docentes consultados, 114 afirmaram ter ganhado, ao menos uma vez, o referido benefício (89%). No entanto, assemelha-se em número o contingente docente que afirmou discordar da política de bonificação por resultados engendrada pela gestão da SEE-SP (113 docentes). Tal contradição nos leva a concluir que, mesmo sendo beneficiados pelo valor anual, que pode chegar a 2,4 vezes o salário mensal do professor [69], isso não levou os docentes a concordarem com seu recebimento, pois a economia moral dos trabalhadores não se restringe ao puramente econômico [70].

[69] De acordo com informações da SEE-SP, "se as metas forem totalmente cumpridas, os servidores da escola receberão um bônus equivalente a 2,4 salários a mais". As metas referem-se aos resultados das avaliações somados aos índices de permanência e aprovação dos alunos. "O mesmo acontece se unidade atingir 50% de sua meta. Nesse caso, os funcionários receberão 50% do bônus, o equivalente a 1,2 salário. No entanto, se a instituição alcançar apenas 10% da meta, por exemplo, seus funcionários receberão 10% do bônus, ou seja, 0,2 salários a mais". Dados extraídos do site da SEE-SP, no link http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/cerca-de-206-mil-servidores-recebem-bonus-hoje-28-esclareca-suas-duvidas-sobre-o-assunto Acesso em 12/05/2015.

[70] Sobre o conceito de "economia moral", recomendamos a leitura de E.P. Thompson, especificamente em dois capítulos inseridos na obra: **Costumes em Comum:** estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, sendo o primeiro "A Economia Moral da Multidão Inglesa no Século XVIII", p. 150-202; e o segundo: "A Economia Moral Revisitada". p. 203-263.

Ela se relaciona, entre outros elementos, ao campo da ética dos sujeitos em seu tempo, no âmbito, por exemplo, do sentimento de justiça/injustiça, na ideia de punição (de muitos em função de avaliações padronizadas que não medem a realidade), ou pautado no sofrimento de quem não recebeu ou mesmo na insegurança vivida anualmente para saberem se vão recebê-lo. A professora do Questionário 112 revela essa percepção ao afirmar que "o bônus é injusto e sempre há professores que ficam sem receber, passa a ideia de que não trabalharam, e a gente que está na ativa sabe que todo professor trabalha. Nunca se entende o critério". Assim como ela, vários relatos versaram sobre o caráter moralmente ilegítimo ou injusto da bonificação.

Nesse contexto, destaca-se que não há um questionamento sobre o valor do bônus. O que levantamos foi uma série de argumentos onde os docentes justificam seu repúdio contra a política da bonificação por resultados. A princípio, sobressai o protesto de que os valores recebidos em forma de bônus deveriam ser incorporados aos salários (já que existe montante financeiro para bonificar, que seja dividido como forma de aumento salarial para todos). Os docentes ressaltaram esse aspecto, somando a ele ainda outros, o que demonstra, como apontamos, os sentimentos de sofrimento e injustiça que prevalecem quando se trata do tema:

> Porque o bônus significa o que o voto de cabresto significa para os nordestinos. Ou seja, ficamos presos a um critério desconhecido, desumano, que não leva em conta que você é um ser humano que adoece, precisa faltar, ao passo que se esse dinheiro fosse incorporado ao nosso pagamento (o que seria mais que justo), não geraria tanto sofrimento. Há dois anos adoeci, tive uma crise de Síndrome do Pânico, não conseguia mais entrar em duas salas de aula. Em decorrência desse infortúnio me afastei por 60 dias. Foi o ano mais sofrido, aquele que mais gastei e, por incrível que pareça, não recebi nada, nenhum centavo como ajuda (Questionário 23).

O desabafo da professora remonta, entre outros aspectos, ao processo de padronização que desumaniza as relações sociais no campo da educação e no do trabalho docente por meio de avaliações, da obstinação de metas, estipulando premiações (e penalidades), gerando frustrações. Ao lançar mão da licença-saúde, a professora ultrapassou o número de ausências aceitáveis para o cômputo de bonificação e não recebeu o "prêmio" no referido ano. A injustiça apontada por ela reside no fato de que seus problemas de saúde foram decorrentes das próprias condições de trabalho, levaram a docente a dispender de mais recursos financeiros e, ao final, ela ainda foi punida.

Outros docentes versaram sobre o tema explicitando, acerca das avaliações externas e bônus, as ideias de injustiça e punição, como a professora que asseverou: "o professor não

pode ser penalizado pelos resultados de avaliações, existem vários fatores que interferem. É injusto. Na mesma escola, alguns recebem e outros não" (Questionário 69). Embora menos subjetivo que o depoimento anterior, a questão da injustiça prevalece, assim como em muitos outros relatos.

Ao discorrer sobre a injustiça e os "fatores que interferem", a docente se refere ao fato de que as metas colocadas às escolas dependem diretamente das notas obtidas pelos alunos em avaliações institucionais padronizadas (no caso o SARESP). Em função dessa relação, os docentes apontam como incongruência responsabilizar os professores pelos possíveis fracassos obtidos pelos alunos nas avaliações, o que não passa necessariamente pela questão da aprendizagem, mas pela heterogeneidade e subjetividade dos alunos, descontextualizados em seus aspectos sociais, ou simplesmente pela sua "falta de compromisso" com as avaliações, tornando os docentes reféns. Assim, por exemplo, justifica-se o depoimento da professora que desaprova a política de bonificação "porque o critério de mensuração é pautado na participação do aluno em provas externas e em sua permanência na escola, que são variáveis que não dependem de meu trabalho docente e sim do interesse pessoal e condições familiares dos alunos" (Questionário 101). Nesta direção, mas um pouco mais dramático, é o argumento de outra docente que considera a política injusta em função da dependência dos resultados discentes:

> Acho que essa política fez com que a classe dos professores mais desvalorizada ainda, pois não é seu real trabalho que está sendo avaliado, onde alunos com problemas familiares, sem educação, sem objetivos e que não levam a sério a prova do SARESP não poderiam ser responsáveis em mostrar a capacidade dos professores (Questionário 58).

Ao relacionar os alunos à injustiça intrínseca à política de bonificação por resultados, muitos docentes incorreram na inversão de responsabilidades, sem mencionar outras possíveis conexões estabelecidas no processo, como a heterogeneidade social discente. Apenas em alguns poucos depoimentos semelhantes, a questão social emergiu, trazendo luz à contradição do processo no que se refere a avaliar, como iguais, sujeitos imersos em condições e contextos diferentes. Assim, lembrou a professora ao manifestar contrariedade às tais políticas: "Se você trabalha em uma escola de periferia, a realidade é outra, os alunos são de classe social carente e há muitos problemas sociais que atrapalham a aprendizagem" (Questionário 95).

Também discorrem sobre “injustiça” os professores que alegam obscurantismo nos critérios e cálculos para o bônus. Exemplo disso é a docente que destacou que “Nunca sabemos realmente como é feito o cálculo, é pago de maneira injusta, tira a liberdade do professor, causa desunião entre os profissionais, decepção e frustração” (Questionário 41). Igualmente discorreu a professora do Questionário 9 ao afirmar que “Não é algo que se entenda os critérios utilizados, não é justo distribuir um valor "x" para um, e "y" para outro, quando ambos desenvolvem um bom trabalho e com o mesmo comprometimento”.

Tais depoimentos nos levam a uma outra face desse avaliacionismo instituído, que implica nos seus resultados dentro da categoria docente. Para muitos, a bonificação fragmenta a categoria, divide os professores, estabelece competições e comparações (até porque o ranking das escolas e seus respectivos índices de bônus são publicados anualmente no Diário Oficial estadual e afixado nos murais das escolas). Nesse aspecto, um docente afirma que essa política “mascara a realidade dos resultados de aprendizagem, divide a classe dos trabalhadores em educação e escolas. A meritocracia é cruel para a carreira do professor” (Questionário 47).

Alguns docentes ainda apontam que a política faz com que professores e escolas escamoteiem resultados de seus trabalhos, aprovando alunos e priorizando números em detrimento da aprendizagem real (Questionários 80 e 96), o que nos parece ser uma ideia imbuída desse espírito competitivo/comparativo instaurado como consequência da política avaliacionista e apontado pelos próprios docentes. Luiz Carlos de Freitas, debruçado no objetivo de apreender as consequências da experiência avaliacionista na educação, alerta que:

> Os processos de responsabilização concorrenciais rompem a confiança relacional ao exporem indevidamente o desempenho de gestores, pais, professores e alunos: se os alunos aprendem os professores são responsáveis; se não aprendem os professores também são responsáveis; se os alunos não aprendem os professores tendem a culpabilizar o próprio aluno ou os pais ou a falta de condições de trabalho; os gestores livram-se de pressão superior rolando a culpa para baixo, em direção a professores, alunos e pais. No meio de tal deterioração nas relações, emerge a fraude. Alunos são estimulados a procurar outra escola; outros são “escondidos” nos dias de prova; professores são estimulados a mudar de escola pois “estão derrubando as médias e o bônus da escola” etc (FREITAS, 2014, p. 1099).

O mesmo autor salienta que a referida política, além de fragmentar a categoria, gera o recrudescimento ao processo de precarização e proletarização do trabalho docente na medida em que dita uma nova disciplina ou ritmo de trabalho (intenso). Seguindo seu raciocínio, vimos um ciclo agressivo da precarização atingindo os processos de ensino e aprendizagem porque,

nesta nova imposição, há novo processo de massificação e intensificação de responsabilidades docentes e, portanto, novas dificuldades do professor em conseguir executar o trabalho.

> A pressão externa, sob o argumento do "direito de aprender", impõe uma cultura escolar e define o ritmo de ensino do professor em sua sala, marcado pelas avaliações locais preparatórias para as avaliações em larga escala. Este processo é controlado pelos gestores das escolas que não só acompanham o avanço do desenvolvimento do conteúdo nas salas de aula através das apostilas, como definem quando ocorrerão simulados e avaliações locais (não raramente de periodicidade bimestral) em articulação com avaliações externas. A definição do ritmo de fora para dentro expropria as decisões pedagógicas do professor em relação às dificuldades que percebe em seus estudantes e estabelece uma velocidade de avanço que o obriga a postergar para momentos futuros os processos de recuperação do aluno para dar conta do ritmo externo imposto à escola. O professor é privado de dar o "reforço" no ato da aprendizagem. Quanto mais se impõe um ritmo único para a aprendizagem das crianças, maior a possibilidade de diferenciação dos desempenhos, já que o ritmo único é, pedagogicamente, um indutor de exclusão (FREITAS, 2014, p 1100).

Nesta perspectiva, é preciso questionar o papel das avaliações institucionais e externas no que diz respeito ao controle e ao viés ideológico em que perpassam suas intenções e seus resultados, tanto para os trabalhadores quanto para a organização pedagógica e curricular. O avaliacionismo e a bonificação meritocrática representam em alto grau a materialização do ideário neoliberal na escola, o que Freitas (2014) alertou ser orquestrado por "reformadores empresariais da educação", no contexto de uma política flexível pautada nos processos de racionalização da gestão da educação.

De modo geral, do ponto de vista empírico local, podemos compreender que a categoria construiu um olhar crítico acerca da política de avaliação/bonificação, resultante da cultura meritocrática implantada pela instituição. Diferentemente do que ocorreu com a fragmentação objetiva da categoria por meio das subdivisões contratuais (e mesmo com o estímulo implícito dos professores circularem em várias escolas para cumprir as jornadas, como forma de fragmentação, não-pertencimento), a política de bonificação parece não ter alcançado totalmente o sentimento de competitividade imposto. É possível vislumbrar solidariedade entre os professores no que tange ao bônus e ao avaliacionismo.

Entre sentimentos de injustiça e punição, e vivências de frustrações, é possível apreender que a visão geral crítica dos docentes na pesquisa não se limita ao fator individual e subjetivo para justificar seu repúdio à política adotada, mas também alcança o seu aspecto político ideológico, observa o caráter fragmentador na categoria e vislumbra a desumanização do trabalho docente e da educação, conforme relato do professor que ressaltou: "Ridícula essa

política. Ser humano não é produto. Cada um tem sua característica e o intelecto não deve ser assim mensurável" (Questionário 45). Na pluralidade de argumentos a oscilar entre experiências pessoais e olhares politizados, a maioria dos professores, ao afirmarem sua discordância, revelaram percepções críticas e solidariedade.

Ainda cabe destacar que a discordância é geral, mas não unânime. Se são 113 professores discordando da política de bonificação, dez afirmaram concordar (7,8%) e os outros cinco não responderam esta questão (3.6.1 do Questionário). Entre os poucos docentes que informaram concordar com a política, é possível perceber que a ideia de valorização ou premiação individual ganhou pequena guarida, pois seus relatos versam nesse ponto de vista, como os professores que mencionaram o bônus como "Incentivo e crescimento profissional" (Questionário 12) ou "uma certa valorização pelo seu trabalho" (Questionário 118). Um deles, ao justificar que concorda com a bonificação, ainda ressaltou que a política ajuda a diminuir o absenteísmo docente, afirmando que "de uma certa forma, na prática, diminuiu as taxas de ausências de professores" (Questionário 124). Todavia, como vimos, esta não é a opinião da maioria.

Não obstante estarem majoritariamente contra a bonificação, a mesma opinião não se repete quando o foco da questão se desloca para as avaliações institucionais e externas. Entre os 128 professores ativos consultados, 73 afirmaram que as avaliações são relevantes, mas injustas (57,3%) contra 39 docentes que não concordam com as avaliações e as consideram irrelevantes (30,4%). Ainda, 12 professores informaram que consideram as avaliações institucionais e externas relevantes e justas (9,3%) e quatro não responderam esta questão (5.16 do Questionário).

Ao apontarem, em maioria, que as avaliações, embora injustas, sejam relevantes, compreendemos que os professores não descartam a importância de avaliar docentes e alunos, sugerindo que o problema esteja na padronização e no tecnicismo impostos pela política. Roseli Caldart discute os parâmetros avaliacionistas na escola e seus efeitos e salienta que ao priorizar conteúdos, sobretudo voltados às ciências das línguas e das exatas (ensino para o mercado), os complexos processos e a heterogeneidade que marcam a formação docente e discente são negligenciados, e aspectos importantes que deveriam valer para pensar o trabalho docente e a formação discente deixam de ser observados, como a formação para a criatividade, a afetividade, o desenvolvimento corporal, as artes, além de uma organização do trabalho pedagógico que inclua outras dimensões do conhecimento, da diversidade da cultura, da

história, do trabalho e das lutas sociais pela transformação da sociedade. Para esta autora, as avaliações externas são reducionistas e conteudistas (CALDART, 2014).

Os docentes consultados na pesquisa não apontaram, sobre isso, um consenso, tampouco caminhos, mas seus relatos e desabafos nos fazem considerar que a inversão e individualização de responsabilidades operadas na ponta do processo avaliacionista é algo desumano e injusto, que agrava a situação docente frente ao cenário precarizado de suas condições de trabalho culminando em mais intensificação do trabalho e mais sofrimento.

Há, portanto, um esforço enorme operado pelo professor para sobreviver, como sujeito e como indivíduo, nesta estrutura. Além de ganhar pouco, trabalhar muito, com instabilidade e precarização contratual, ele enfrenta o incessante desafio de provar que está produzindo dentro das metas estabelecidas. Tais condições foram construídas, como vimos, no processo histórico de enquadramento da educação ao ideário neoliberal, como parte importante do projeto político intencional do capital articulado por seus representantes gestores, e são, ainda, agravadas pelas interfaces com as demais esferas da realidade social, tais como os problemas de trânsito/transporte, questões urbanas ou ambientais e, de maneira mais grave, a violência (intra-extra) escolar, em cuja importância e dimensão vale nos debruçarmos.

3.2 – Violência

Sobre o tema da violência, os intelectuais e instituições têm se dedicado e apontado para a multidimensionalidade dos fenômenos de violência escolar e dos processos sociais a eles coligados. Segundo Charlot (2002), a escola tem sido palco da "violência na escola", da "violência da escola" e da "violência à escola", e para compreendermos isso, o próprio conceito de violência precisa ser amplificado, no que tange à superação da percepção da violência como o "uso da força na ruptura do nexo social" (SPOSITO, 1998). Admitimos a importância desse debate e da sua qualificação na escola, inclusive para nortear políticas públicas, todavia, lembramos que o foco de nossa pesquisa se dá na centralidade do trabalho e, neste sentido, salientamos o papel da violência como elemento de aprofundamento da precarização das condições de trabalho dos professores nas escolas.

Em virtude do crescimento do número de casos de violência contra professores e alunos nas escolas, a APEOESP, por meio do DIEESE, realizou uma pesquisa em 2006 com cerca de 700 professores da rede estadual paulista, presentes no XXI Congresso da APEOESP. Entre os resultados, cabe destacar que 87% dos professores admitiam ter tomado ciência de

casos de violência nas escolas, expressa comumente nas formas de agressão verbal (96%), vandalismo (88%), agressão física (82%) e furto (76%). A pesquisa ainda revelou que 74% dos entrevistados conhecem professores ameaçados dentro da escola, 56% souberam de casos de pessoas armadas e 74% souberam de casos de tráfico de drogas dentro da escola. Para nossa pesquisa, outro dado marcante revelado aponta que 34% dos professores se sentem inseguros em virtude da violência, a ponto de (pensar) deixar de lecionar [71].

Cinco anos após a publicação da pesquisa, em 2012, com o recrudescimento da violência escolar, o sindicato sentiu necessidade de atuar nesta seara, criando uma linha de abordagem sobre as condições de trabalho em relação à violência e um banco de dados denominado "Observatório da Violência", alimentado periodicamente, todas as vezes que se noticiem casos de violência contra professores, pesquisas sobre o tema ou acontecimentos de caráter violento envolvendo as escolas estaduais paulistas [72].

Compreendemos que a violência nas escolas interfere no trabalho docente, não obstante não ser um problema exclusivo da escola. Rita Amélia Teixeira Vilela, ao estudar as relações entre violência escolar e trabalho docente em Minas Gerais, concluiu que "medo e um clima pedagógico considerado inadequado e indesejado foram os elementos mais fortes, apontados como inibidores de um trabalho pedagógico adequado ou positivo" (VILELA, 2006, p. 87). Nesta direção, entendemos que a violência tem constituído um elemento agravante da precarização do trabalho docente porque interfere sistematicamente nas atividades cotidianas do professor, gerando insegurança e mais instabilidade. Em um cenário de precarização e uma atmosfera de violência e insegurança, o trabalho docente acaba por incorporar dinâmicas e reflexos ao seu próprio ciclo de precarização, para além dos resultados imediatos do trabalho.

Em nossa pesquisa, inicialmente supomos que, por abranger um universo empírico de professores do interior do Estado, especificamente de uma região interiorana e numa cidade de pequeno porte, o tema da violência não seria abordado, mas apenas citado, no entanto, no decurso da investigação, observamos que a violência na escola não se limita às grandes cidades ou às suas periferias. Aliás, este foi um elemento de reflexão que nos remontou ao próprio conceito de totalidade com o qual já havíamos dialogado para pensar outras questões. Ora, a violência, materializada principalmente quando intrínseca às situações de vulnerabilidade e diferença social, permeada pela questão da exclusão e distanciamento social, estará expressa onde o próprio sistema que a alimenta está. E como o capitalismo, na sua perspectiva totalizante,

[71] APEOESP/DIEESE. Violência nas Escolas: uma visão dos delegados da APEOESP, 2007.
[72] Conferir as publicações em http://www.APEOESP.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/

conduziu a totalidade à lógica (e contradições), teremos violência nas mais diversas instituições onde esta lógica e suas contradições se reproduzem. As escolas públicas estaduais, independente das cidades onde se situam, estão prenhes das lógicas e contradições desse sistema e, portanto, são palcos da violência, como temos observado no processo da pesquisa.

A Diretoria Regional de Ensino de Andradina também publicou dados referentes à violência nas escolas estaduais da região que administra (11 municípios), revelando que, no ano de 2012, foram contabilizadas 116 ocorrências tipificadas, sendo elas, seis casos de injúria/ofensa, um de invasão, 41 de casos de agressão ou lesão corporal, 23 de danos materiais, dois de ações de grupos (ou como foram nomeados, gangues), quatro casos de consumo de drogas/tráfico, três de posse ou porte de armas, dois casos de agressão sexual, sete de furto ou roubo, treze de ameaça e quatorze diversos, nomeados pela DRE como "outros". O documento apontou ainda que o ano de 2013 sinalizava para uma melhora nos índices. Até o mês de junho de 2013, foram notificadas 31 ocorrências, sendo uma de furto, doze agressões, oito casos de danos materiais, uma notificação de consumo de drogas, uma de ameaça, quatro de injúria/ofensa e outros quatro foram considerados "diversos" [73]. Os dados publicados não trazem informações acerca de históricos anteriores e tampouco dos agentes envolvidos, de modo que não é possível mensurar a violência sofrida diretamente pelos professores. Mas as ocorrências nos permitem a percepção da atmosfera atual da violência nas escolas, compreendendo que afeta, diretamente, o trabalho docente.

Ainda, quando recorremos aos professores aposentados para buscar compreender a gênese desse cenário num mergulho temporal, não obtivemos relatos que nos permitissem aprofundar o debate, uma vez que a única menção relacionada à violência referiu-se a um escola em que a professora Marisa lecionou, quando residiu por um curto período de tempo, em Valinhos-SP. Ainda assim, não obstante estar fora dos limites colocados enquanto universo empírico de nossa pesquisa, vale destacar que a referida escola também pertencia à SEE-SP e o relato da professora pode nos ajudar a compreender algumas conexões temporais e sociais que implicaram no aumento de casos de violência na escola. Ela rememora isso lembrando que:

> Até os anos 80, é, 80, eu acho que, não tive problema assim, de relacionamento. E outra, tudo que a gente falava, o professor falava, era lei.

[73] Dados extraídos do documento: DIRETORIA de Ensino de Andradina. Portfólio 2013. Nos itens 3.3 e 3.4, respectivamente denominados "Ocorrências nas unidades escolares 2012" e "Ocorrências nas unidades escolares 2013", pp. 112 e 113. Lembramos, no entanto, que os dados acerca das ocorrências não encerram em si as circunstâncias e situações de violência nas escolas, pois entendemos que muitas delas podem não ser encaminhadas às autoridades, quando resolvidas internamente em âmbito escolar ou mesmo nem são comunicadas aos gestores das escolas. Impossíveis de serem mensuradas, nossa atenção se volta, então, às formas como os professores entendem a questão da violência nas escolas.

> Era uma coisa assim, obediência, sabe, "minha professora falou". A gente tinha muito crédito entre eles. Aí quando em 80 eu me mudei pra Valinhos, eu fui dar aula numa escola isolada. E lá tinha problema! Era a periferia de Campinas. Então, tinha problema com droga. Eu tive aluno que chegava, tinha cheirado cola. Naquela época, tudo aí começou... começou, problemas de indisciplina. Eu senti isso aí nos anos 80.

A forma como a professora Marisa rememorou sua experiência com a violência nos permite realizar duas reflexões iniciais. A princípio, podemos entender que a violência ligada à questão de delinquência juvenil, aliada ao uso de drogas, não foi percebida entre os professores aposentados quando se referiam à Andradina porque a chegada, e o próprio aumento do consumo de drogas nas cidades interioranas, distantes das capitais, se deu posteriormente às periferias das grandes cidades, como a que ela se refere. Possivelmente eles não experimentaram este processo.

Em seguida, podemos destacar que a professora faz uma importante relação entre violência e indisciplina. Mas os aposentados entrevistados ressaltaram inúmeras vezes a docilidade e a obediência como itens marcantes dos alunos em seus tempos de carreira, inclusive apontando que este seria o diferencial da docência em tempos mais remotos. O professor Benedito lembrou que, naquela época:

> Predominava a disciplina. Haviam sim alguns alunos indisciplinados, mas como nós tínhamos o apoio da família, o que o professor falava na sala o pai endossava em casa. Isso aí é questão de família e questão de mudança social da estrutura de família, hoje o professor não é só professor, ele tem que ser psicólogo, tem que ser educador, tem que ser ... ou seja, a família terceiriza a educação dos filhos, no nosso tempo nós tínhamos o apoio da família. Então ainda eu fui daquele tempo de chamar a atenção de aluno, colocar de castigo, gritar com aluno e isso eu nunca tive problemas com os pais, os pais apoiavam, haviam sim alguns alunos indisciplinados, mas em relação a hoje, seria assim uma porcentagem mínima.

A professora Maria do Carmo também caminhou neste sentido quando rememorou as relações dentro da escola. Com isso, podemos considerar que o sentimento de ordem e respeito prevaleceu na memória docente dos professores inativos frente a qualquer situação que possa ser compreendida como violenta. Todavia, cabe dizer que são muitos os elementos a serem destacados destas lembranças, como o elogio perene em relação ao apoio da família à forma ordeira como os alunos se comportavam antigamente. A própria questão da disciplina e indisciplina no que tange à violência merecerá de nós um novo fôlego ao debate. Fica, portanto, pontuado aqui essa relativa ausência sobre a questão da violência nas falas dos professores aposentados, no desenhar de uma escola segura para os professores, mesmo que as menções

possam sugerir que talvez não fosse tão pacífica para os alunos, sujeitos a castigos, conforme o depoimento do professor.

Quando se trata do cenário atual, para os professores ativos envolvidos na pesquisa, a violência é um problema real a ser enfrentado cotidianamente na escola, como podemos observar no gráfico:

A violência é reconhecida pelos professores como fator que interfere no trabalho docente pela maioria dos entrevistados. Dos 128 docentes participantes, 119, ou seja, 93% afirmaram isto. Nesta questão (5.17 do Questionário), apenas oito professores indicaram que não consideram a violência na escola como um problema que interfira no trabalho do professor (6,2%) e um não respondeu. Quando instados a eleger os cinco maiores problemas da escola dentro de uma lista de 15 (Questão 5.17.1 do Questionário), também foi maioria a considerar a violência entre os piores problemas. Do total de docentes, 67 incluíram a violência na escola entre as situações mais problemáticas (52,3%), frente a 57 professores que não mencionaram esse problema em suas listas (44,5%), outros quatro professores não responderam esta questão.

Os professores mencionam o uso de drogas e as brigas entre grupos ou gangues como situações onde a violência se materializa nas escolas. Alguns depoimentos salientaram

que a ingerência de juízes ao alocar, por meio de sentenças de medidas socioeducativas, vários alunos em situação "Liberdade Assistida" [74] em uma mesma sala implica em forjar uma atmosfera mais tensa de violência, pois além de matricularem-nos juntos, geralmente estes alunos são mais velhos que os demais e não se entrosam positivamente.

Neste sentido uma docente alertou que as causas dos problemas da escola eram que os "alunos são mal educados, há muitas drogas, guerras de gangues, crianças maltratadas, grávidas, liberdade assistida" (Questionário 05). Outros professores também mencionaram as gangues. Esses relatos se concentram em professores que lecionam, geralmente, nas escolas da periferia da cidade, cuja vulnerabilidade social é maior e os índices de violência também.

A cidade de Andradina, como vimos, é historicamente campo das contradições emblemáticas do capital, no que se refere à expropriação e exclusão social, terreno profícuo onde a violência ordinária se manifesta, escancarando as contradições que a memória oficial tenta ocultar. A cidade foi, nos últimos anos, palco de episódios envolvendo violência grave entre adolescentes de específicos bairros da periferia, conhecidos como guerra de gangues, e que instaurou situações de medo também nas escolas em virtude de que algumas delas reúnem alunos dos "bairros inimigos". Sobre isso, em 2011, o *blog* "Ultimo Segundo" divulgou a seguinte notícia:

> Um ônibus escolar com 25 estudantes de 5ª a 8ª séries foi atingido por uma bala perdida na tarde desta quarta-feira durante tiroteio entre membros de duas gangues de Andradina, interior de São Paulo (...) O disparo ocorreu quando o ônibus estacionou na escola municipal de educação infantil Maria Elizabeth Venturolli Pinese, na praça João Leite, na Vila Mineira, periferia da cidade. O episódio é mais um da história de uma briga de duas gangues dos bairros Benfica e conjunto Pereira Jordão, da periferia de Andradina. Os confrontos ocorrem desde 2008, quando tiveram início com uma briga entre duas estudantes na saída da aula. De lá para cá, ao menos 10 pessoas morreram, duas delas que não tinham relação com os confrontos, atingidas por balas perdidas. Outras 20 pessoas ficaram feridas nos tiroteios. Os líderes das gangues, que antes tinham apenas rixas de delinquência juvenil e buscavam

[74] Os professores fazem referência a alunos menores de idade que cometeram atos infracionais e estão sujeitos às medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente. Os alunos recolhidos na Fundação Casa (antiga FEBEM), ao saírem dos períodos de internação, cumprem medidas como a liberdade assistida. Para melhor entendimento, sugerimos a leitura de VOLPI, M. (Org.). **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo: Cortez, 1999. Nesta obra, a autora salienta, sobre a liberdade assistida: "Essa medida é aplicada quando a autoridade competente conclui pela necessidade do acompanhamento da vida social do adolescente, que compreende a escola, o trabalho e a família. A intervenção educativa implica o acompanhamento personalizado do adolescente visando a sua proteção, inserção comunitária, manutenção de vínculos familiares, frequência à escola e inserção no mercado de trabalho e/ou cursos profissionalizantes e formativos" (Volpi, 1999, p.24). Conferir também os artigos 119 a 121 do ECA.

> vingança por mortes de colegas, hoje disputam pontos de vendas de drogas na região [75].

Além de localizar o ponto das referências feitas por alguns professores ao se reportarem à violência na escola pelas gangues, a reportagem é útil para desmistificar a ideia de que as cidades do interior do Estado são pacatas e seguras. Apesar dos índices menores em relação à violência dos grandes centros urbanos, a cidade figurou entre as cem mais violentas do Estado na pesquisa "Homicídios e Juventude do Brasil", realizada pelo Mapa da Violência em 2013. Na ocasião, o município encontrava-se no 66º lugar do ranking estadual de violência por apresentar uma taxa de 16,4 mortes por homicídios a cada 100 mil habitantes [76].

É neste quadro que se justifica a insegurança apontada pelos docentes pesquisados. Quando questionados acerca da segurança nas escolas, dos 128 professores participantes, 73 afirmaram não se sentirem seguros onde lecionam (57%), entre eles, inclusive, docentes das unidades escolares centrais. Nenhum professor relatou situação de ameaça ou circunstância em que tenha sofrido diretamente agressão ou violência, apesar de o sugerirem, como o professor que informou que "Indisciplina dos alunos leva a ameaças e violência contra docentes" (Questionário 27). Há, ainda, nos depoimentos, de forma recorrente, a relação entre indisciplina e violência. A indisciplina é vista como possibilidade efetiva de culminar na violência contra docentes.

Os relatos sugerem que os professores não sentem respaldo para agir com firmeza frente à indisciplina de alunos, oportunizando situações que podem sair do controle, pois pais, e a própria direção escolar, não apoiam a autoridade docente, como relatou a professora ao dizer que "O diretor se tornou um mero aliado do governo, tem medo de suspender, aplicar punições e se coloca sempre a favor do aluno. Com isso o professor ficou muito sozinho" (Questionário 23).

É possível que esse problema seja maior do que aparenta. Já destacamos que a relação entre violência e indisciplina merece nossa atenção e foi, inclusive, citada pelos

[75] Reportagem extraída de http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/sp/durante-briga-de-gangues-tiro-atinge-onibus-de-estudantes/n1597326866376.html Acesso em 15/05/2015.

[76] Dados extraídos da planilha Alfabética por UF / Município publicada em http://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2013_jovens.php Acesso em 24/08/2014. Nesse ponto, vale contextualizarmos, brevemente, a questão da violência na cidade. De fato, apesar de pequeno porte, Andradina não está imune às contradições sociais inerentes à sociedade capitalista. Na sua formação econômica, a história de expropriação agrária e marginalização social coadunam com a história recente do Brasil no âmbito da ocupação capitalista de regiões interioranas, por meio de empresas de colonização cujas histórias de violência contra nativos e trabalhadores parece marcar o território de formas lastimáveis. Sobre isso sugiro a leitura de: OLIVEIRA, Mariana Esteves de. Memórias Subterrâneas: Repensar a História Regional entre lutas, práticas e representações. Revista Interatividade - Firb. Andradina (SP), v.1, n. 2, 2006. Disponível em: http://www.firb.br/interatividade/edicao2/_private2/oliveira.htm . Acesso em: 26/01/2014.

professores aposentados em seus depoimentos orais. Entendemos que nem sempre a indisciplina é contabilizada como (ou vinculada à) violência, mas suas manifestações podem incidir sobre o ambiente na perspectiva da agressividade, na forma de violência mascarada, como define e explica Camacho:

> A violência mascarada, por outro lado, passa, quase sempre, a ser confundida com indisciplina ou com brincadeira. É considerada menos grave, porque não traz consequências visíveis ou de efeito imediato, porque não machuca o corpo, não faz verter o sangue. Os danos, muitas vezes indeléveis, são, geralmente, de ordem psicológica e/ou moral. Essa violência pode se tornar perigosa porque não é controlada por ninguém, não possui regras ou freios e porque passa a ocorrer constantemente no cotidiano escolar. De tanto acontecer, ela passa a ser banalizada e termina por ser considerada "naturalizada", como se fosse algo "normal", próprio da adolescência. A banalização da violência provoca a insensibilidade ao sofrimento, o desrespeito e a invasão do campo do outro (CAMACHO, 2011, p. 133).

Nesta perspectiva é possível considerar a indisciplina/violência como componente de desestabilização dos trabalhadores das escolas, para além das condições físicas, pois atinge a dimensão emocional. Uma docente explicitou isso ao afirmar que no decurso de sua carreira, teve sua saúde afetada em função do trabalho intenso e da atmosfera de insegurança: "Sinto cansaço físico e mental, estresse, ansiedade e medo: alunos com liberdade assistida e ou agressivos" (Questionário 08).

Em virtude disto, a atmosfera de violência e insegurança nas escolas passou a constituir uma das mais importantes causas de afastamento escolar entre docentes na SEE-SP. A reportagem da *Rede BBC-Brasil*, de agosto de 2014, relatou que:

> À frente de sessões de terapia em grupo para professores da rede pública há mais de 25 anos, o psiquiatra Lenine da Costa Ribeiro diz que as agressões físicas e verbais vindas de alunos são os principais motivos de doenças psicológicas entre os educadores que recorrem ao divã. Segundo o médico do Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual de São Paulo, seis em cada dez professores não conseguem mais voltar às salas de aula após enfrentarem episódios de agressões graves - como humilhação, ameaças e ataques físicos [77].

Este ponto nos reconduz ao cerne da nossa discussão, que é o processo de precarização do trabalho docente. Para localizar a relação entre atmosfera de medo/violência e

[77] Reportagem publicada no site:
http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140818_salasocial_eleicoes_educacao_psiquiatra_rs . Acesso em 22/03/2015.

a precarização do trabalho docente é preciso entender que a violência experimentada na escola, portanto, não se limita ao desdobramento automático da violência ordinária da sociedade. Apesar da escola estar integrada a uma sociedade violenta como totalidade e ser palco da sua reprodução, a intersecção entre indisciplina e violência explicita dois aspectos que ligam os processos: o primeiro deles se refere ao reconhecimento do professor como sujeito de valor, de prestígio social. A desvalorização material e social sofrida pelo docente e conduzida politicamente de cima para baixo, como vimos, foi acompanhada ou percebida por aqueles que estão na ponta mais abaixo do processo, os alunos. E, numa lógica perversa, podemos questionar que, se nem o Estado respeita professor, por que os alunos teriam deferência com seus docentes?

O reconhecimento social parece ter sido uma marca da profissão docente em tempos mais remotos, o que pode ter ampla relação com a dimensão da violência. Vale retomar aqui os relatos dos professores aposentados no que tange à questão. O professor Benedito lembrou que "antigamente, nós éramos respeitados como professores. Nós tínhamos uma profissão que a sociedade inclusive nos via como Senhor e Senhora". Também a professora Maria do Carmo, ao ressaltar que nunca presenciou violência e indisciplina na escola até a sua aposentadoria, em 1985:

> Violência não e nem indisciplina, porque eu sempre tive alunos tão bons. Eu tenho saudade daquele tempo, porque as vezes eu comento com as minhas netas aí que lecionam, e elas chegam "esbaforidas" aqui, "ai hoje aconteceu isso, assado, lá na classe", eu falo, olha, nunca tive problema com aluno, meus alunos sempre me respeitaram muito! Sempre eram muito obedientes. Eu gostava do meu tempo de professora.

Mas quando questionados acerca do reconhecimento docente, os professores ativos participantes da pesquisa responderam que não se sentem reconhecidos socialmente. Provavelmente isso ficou no passado. Do total de 128 docentes, apenas 18 consideram ter o respeito da sociedade em geral (14%). Mantendo-se em minoria, 15 professores acreditam que tem reconhecimento por parte dos alunos (11,7%), 20 pensam ter o apoio dos pais (15,6%) e apenas uma professora afirmou que tem reconhecimento por parte do governo (0,8%). O termo mais utilizado pelos professores para relatar o problema do reconhecimento é "desvalorização". Os professores se sentem desvalorizados pela sociedade, pelo governo, pelos pais de alunos e pelos próprios alunos, o que explica, em partes, as manifestações de desrespeito e indisciplina que tornam o trabalho docente mais precário.

No segundo aspecto, temos que esta ligação entre violência, indisciplina e precarização se materializa, ou seja, ela não se resume ao plano do reconhecimento. A diminuição do número de agentes escolares públicos (como inspetores de alunos) e sua substituição por empresas privadas de segurança e vigilância patrimonial (terceirizadas)[78] tornam concretas as situações e condições de insegurança e desrespeito vividas pelos sujeitos nas escolas, além de construírem um novo nicho de trabalho precário nas escolas entre os trabalhadores terceirizados. É preciso considerar que o papel fundamental da vigilância terceirizada nas unidades escolares é garantir a proteção ao patrimônio público, em detrimento de atuar sobre a questão da disciplina/indisciplina dos alunos. Lembramos aqui que muitos docentes, ao afirmarem cumprir mais funções do que concerne à docência, destacaram fazer o papel do inspetor de alunos. Uma destas professoras ressaltou que "Disciplina não deve ser delegada ao professor, este deve ter condições para desempenhar seu papel de docente. Disciplina deve ser dispensada ao profissional da área" (Questionário 39).

Com efeito, as interfaces entre violência e indisciplina marcam o trabalho do professor também no âmbito da intensificação do trabalho, inclusive porque há uma tendência de responsabilizar os docentes pelos atos de indisciplina dos alunos (PARO, 2000), o que alimenta a precarização do trabalho docente, acirrando o sofrimento do professor, o ambiente de insegurança para a realização do oficio docente, independentemente deste estar nos grandes centros urbanos ou cidades interioranas, ou a despeito de lecionarem em escolas periféricas ou centrais, pois não é apenas a violência ordinária mensurável nos índices de ocorrências que se reproduz no espaço escolar, mas a precarização que se generaliza e se expressa em diversas facetas.

3.3 – Adoecimento docente

Um dos mais importantes reflexos dessa precarização pode ser observado nos problemas de saúde docente (morbidade). O ônus pago pelos professores se materializa no que se convencionou chamar de *mal-estar docente*, cujo nexo causal explicitado no cenário descrito reverbera em doenças somáticas ou laborais que são incorporadas ao ciclo vicioso da

[78] Segundo a lógica gerencialista neoliberal da Reforma do Estado dos anos 1990, serviços considerados auxiliares (limpeza, vigilância, transporte, serviços técnicos de informática e processamento de dados, etc.) deveriam em princípio ser terceirizados, ou seja, ser submetidos a licitação pública e contratados com terceiros privados. "Dessa forma, esses serviços, que são serviços de mercados passam a ser realizados competitivamente, com substancial economia para o Tesouro" (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 29). O Estado de São Paulo adotou esse modelo de gestão visando enxugar a máquina administrativa e racionalizar custos e responsabilidades.

precarização por gerarem absenteísmo e abandono docente e, por conseguinte, alimentarem a cadeia de substituições eventuais nas escolas (ESTEVE, 1999).

Concordamos com Assunção e Oliveira ao apontarem para o fato de que as implicações na saúde dos professores não podem estar dissociadas do processo de precarização e intensificação do trabalho docente. Para além das doenças laborais mais comuns e automaticamente ligadas à profissão, como a disfonia (problemas de voz), os professores apresentam altos índices de doenças psicossomáticas vinculadas ao estresse, apatia e depressão. Ao levantarem estudos concernentes, as autoras destacaram as relações entre o progressivo aumento de atribuições e responsabilidades docentes com os mecanismos e estratégias que os professores incorporaram para dar conta de atuar neste cenário, lidando com a desvalorização, as cobranças, a violência e imprimindo lógicas funcionais ao cotidiano. Conforme as autoras:

> [...] o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia. Essas evidências sustentam as bases de um modelo explicativo para o processo de morbidade docente, calcado em determinantes ambientais e organizacionais, e suas influências sobre a atividade de trabalho: aceleração ou impedimento (ASSUNÇÂO, OLIVEIRA, 2009, p.367).

Isto é, em meio ao precário cenário e frente a tantas obrigações, os professores se veem escolhendo alternativas para fazer cumprir minimamente seu cotidiano de obrigações, em tempos acelerados, e isso reverbera negativamente nos resultados do trabalho, o que contribui sobremaneira para o abalo da saúde docente, em diversos aspectos. Assim, antes mesmo de empreender um olhar sobre a recorrência da morbidade docente na SEE-SP, embasamos nossa visão fundamentada na perspectiva de que o adoecimento docente está relacionado diretamente às consequências do cenário precário de atuação docente e, ainda, se relaciona com ele em outras instâncias porque gera novas situações de precarização, altera (e é alterado) pelas condições de trabalho.

De um ponto de vista histórico, podemos apontar que a questão do adoecimento docente não constituía ampla problemática na época em que os professores aposentados atuaram na SEE-SP. Vale lembrar que eles trabalharam na rede estadual entre os anos 1950 e meados dos anos 1990. A despeito disso, as duas professoras, ambas aposentadas desde 1985, mencionaram que a carreira docente afetou a saúde, mesmo que de formas moderada e

temporária. A professora Marisa salientou que, no entanto, não tirava licenças-saúde: "Acho que eu tirei uma vez, licença saúde, porque eu não queria deixar a classe. E outra, que eu tinha saúde, de vez em quando, assim, a voz né, eu sempre fui meio rouca, então a voz minha falhava, a garganta, mas, do giz, mas fora disso não, eu tinha saúde".

A professora Maria do Carmo afirmou que tirou muitas licenças-saúde mas em função de cuidar dos filhos quando estes adoeciam. Ela não se lembra de ter tirado para tratar a si mesma. Todavia, no final da carreira o cansaço da dupla jornada a fez sentir-se adoecida:

> ... quando eu ingressei eram vinte e cinco anos de trabalho e você já podia pedir aposentadoria. Quando foi chegando os meus vinte e cinco anos de trabalho, veio a lei para trinta anos, aí eu fiquei com os trinta anos. Quando foi chegando na dos trinta anos, veio a carga suplementar, que precisava ser cinco anos. Aí eu fiquei mais. Não cheguei a ficar trinta e cinco completos, mas eu fiquei trinta e quatro anos e sete meses. Aí eu não aguentei. Porque daí, começou a me dar muita sonolência. Eu dormia, eu ia tomar a lição dos alunos, minha cartilha ficava riscada de vermelho de cima até em baixo, na hora de tomar a leitura, porque eu dormia com os olhos abertos, até um dia que eu falei pro diretor, "não dá mais! Eu estou fazendo coisa errada e eu não quero, os alunos é que vão ficar no prejuízo, eu vou me aposentar", aí o diretor ainda falou, "não, falta só mais um pouquinho, um semestre só", devia ter matado né, botado uma professora lá no meu lugar, pagava pra ela né, mas não, eu não quis. Aí requeri aposentadoria, saí (...) Foi pena, assim, não ter completado a minha carga né, que aí o salário seria melhor, mas não deu, porque daí eu fiquei doente, tive um desgaste muito grande, aí não deu certo.

Pelo relato, fica evidente que a questão de saúde apontada pela professora está vinculada ao tempo de carreira e à carga de jornada. No que tange ao tempo, ele foi maior que as carreiras atuais, quando se trata das professoras mulheres. A professora se aposentou com quase trinta e cinco anos de carreira. Todavia, em relação à lei atual, se vigorassem as regras de hoje, a professora não poderia se aposentar por não contar com a idade mínima que, para as mulheres do magistério da SEE-SP, é de 55 anos. Na época a professora contava com 52 anos.

Importa dizer, no entanto, que a doença não é tema recorrente da memória destes professores aposentados quando eles narram o decurso de suas carreiras. O professor Benedito inclusive foi enfático ao afirmar nunca ter recorrido às licenças até porque nunca ficou gravemente doente enquanto trabalhou na SEE-SP.

Mas desde os fins dos anos 1990, no acirramento da intensificação do trabalho e, por conseguinte, do processo de adoecimento docente, o tema tem ganhado algum destaque acadêmico (vide publicações da área da saúde) e os sindicatos abraçaram o debate. Em 1999, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, CNTE, em convênio com a Universidade de Brasília, realizou um estudo em 27 estados brasileiros, ouvindo cerca de 52

mil professores em 1440 escolas, donde concluiu "que 48% dos educadores de todo o país sofriam, naquele momento, de algum tipo de sintoma da Síndrome de *Burnout*, transtorno psicológico que provoca cansaço, esgotamento e falta de motivação" (APEOESP-Caderno Saúde dos Professores, 2012, p. 07). Para compreendermos a referida síndrome, vale destacar aqui as palavras de Carlotto:

> [...] como um tipo de estresse de caráter persistente vinculado a situações de trabalho, resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada com intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo. Burnout em professores afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando estes profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia e ocasionando problemas de saúde e absenteísmo e intenção de abandonar a profissão (CARLOTTO, 2002, p. 01).

A Síndrome de *Burnout* passou a ser considerada doença profissional no Brasil a partir do Decreto Lei 6042/07, que modificou alguns artigos do Decreto 3048/99, que regulamenta a Previdência Social. Assim, a doença aparece na Classificação Internacional das Doenças como doença profissional.

Ainda segundo essa autora, apesar de não haver total concordância acerca da definição do que seria o *burnout*, as pesquisas apontam para certa uniformidade no que diz respeito às etapas desta síndrome, que seriam: primeiro, o esgotamento emocional (depois de uma longa jornada de forte empenho, os professores são acometidos por uma exaustão emocional, não mais desempenhando o trabalho com a mesma dedicação que antes). Em segundo momento, a despersonalização (os professores passam a ter atitudes negativas e cínicas frente às pessoas apresentando comportamento frio e distante, dando a entender que não se importam e tratando os alunos com desprezo e indiferença) e, em terceiro momento, a baixa realização pessoal no trabalho (que se mostra a partir dos sentimentos de insatisfação e ineficácia diante do próprio trabalho) (CARLOTTO, 2002). Em decorrência do quadro de esgotamento e apatia, com o organismo fragilizado e o ritmo intenso de trabalho, esse e outros problemas de saúde tornam-se cada vez mais recorrentes entre os professores e se asseveram durante suas vidas e suas carreiras.

Em 2004, a CNTE realizou nova pesquisa, versando sobre a realidade dos profissionais da educação no Brasil. Intitulada "Identidade expropriada: retrato do educador brasileiro", a pesquisa retomou as investigações acerca da saúde dos professores no Brasil e suas consequências na qualidade da educação pública. Os resultados revelaram que distúrbios vocais, estresse, dor nas costas e esgotamento mental e físico são as principais causas de afastamentos de cerca de 22,6% dos professores por licenças médicas em todo o Brasil. As

licenças por motivo de saúde constituem, em muitas vezes, no instrumento de medida destas pesquisas, não obstante estarem na ponta final do processo e explicitarem outras dimensões das relações entre precarização e adoecimento docente [79].

No Estado de São Paulo a situação parece alarmante. Em 2010, o jornal *Folha de S. Paulo* publicou uma matéria afirmando que de janeiro a julho do ano anterior foram concedidas diariamente, na rede estadual de ensino paulista, 92 licenças médicas por motivos de saúde, especificamente emocionais, o que representava cerca de 19 mil afastamentos de professores no ano de 2009 [80].

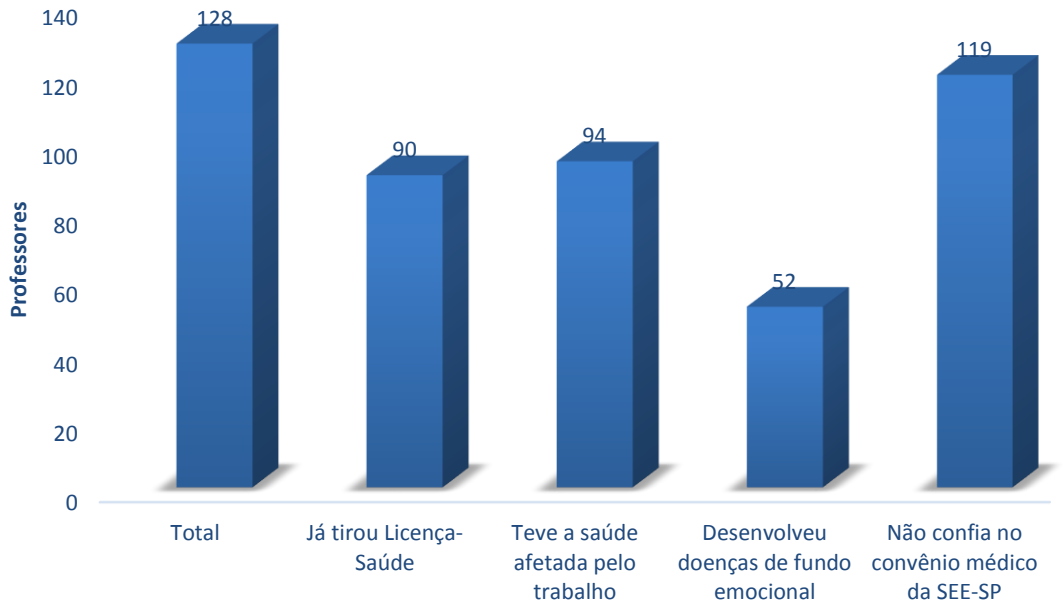
Em 2012, a APEOESP lançou o caderno "Saúde do Professor", onde apontou que, em pesquisa realizada pela entidade com representantes dos professores da SEE-SP, as principais doenças que atingem os docentes paulistas são, respectivamente: rinite ou alergia (33%), hipertensão arterial (30%), tendinite, bursite ou dor muscular (29%), transtorno de ansiedade ou pânico (23%), laringite, rouquidão (21%), depressão (18%), artrose (14%), diabetes (10%), asma, bronquite, enfisema ou Doença Pulmonar Obstrutiva Crônica (7%), Acidente Vascular Encefálico (2%). No entanto, dentre estas doenças, a Depressão constitui como maior causa de afastamento do trabalho. A mesma pesquisa ainda revelou que 27 % dos professores afirmaram ter se afastado do trabalho, no último ano, por motivos de saúde. (APEOESP-Caderno Saúde dos Professores, 2012, p. 23).

Em Andradina, observamos a mesma tendência no que diz respeito à recorrência de doenças de fundo emocional e nas licenças médicas. Ainda consultamos os docentes acerca do respaldo dado à saúde do servidor por parte da SEE-SP e obtivemos o seguinte gráfico:

[79] Pelo que pudemos entender nas visitas e conversas informais, nem sempre um docente tira licença saúde para tratar da própria saúde. Apesar de existirem mecanismos legais, mas por serem amplamente burocráticos, as licenças-saúde têm se constituído como estratégias e instrumentos de docentes em outras situações extremas que demandam ausência (como doença na família) e que justifique, por parte dos professores, solicitarem os atestados e pedidos de afastamentos para os médicos com quem possuem vínculos ou familiaridade.

[80] Para ter acesso à reportagem consulte o link http://www1.folha.uol.com.br/saber/812928-sp-da-92-licencas-por-dia-para-docente-com-problema-emocional.shtml

Gráfico 6) Sobre Saúde - Professores estaduais de Andradina



Dos 128 professores ativos consultados em nossa pesquisa, 90 informaram já ter recorrido à Licença-Saúde na SEE-SP (70,3%) e, destes professores que precisaram se ausentar por motivos de doenças, 55 acreditam que elas resultaram das condições de trabalho. São mais de 42% do total de professores a se afastarem do trabalho afirmando que adoeceram em virtude das condições laborais da SEE-SP, exemplificadas em relatos como da docente que afirmou ter tirado licenças pois teve "crises de ansiedade por causa do estresse, da jornada excessiva e indisciplina" (Questionário 112). Outra docente informou que sua saúde se deteriorou a ponto de ter que se afastar temporariamente porque, ao ingressar na SEE-SP, ficou "decepcionada, com tristeza, depressão, piorou a diabetes pelo emocional" (Questionário 110). A professora do questionário 101 também relacionou as dimensões, ao informar que teve "a saúde psicológica alterada por excessos de cobranças por resultados".

Mesmo entre aqueles que não lançaram mão do direito de licença, muitos informaram que sua saúde foi afetada em função das condições de trabalho. Dos 128 professores, 94 responderam positivamente esta questão (6.2 do Questionário). Ao discorrerem sobre as formas pelas quais suas saúdes foram afetadas no decurso de suas carreiras, os professores revelam que as doenças de fundo psíquico, ou emocional, são as mais recorrentes

e elas não se resumem em alterar o estado psicológico dos docentes pois também alteram os quadros de pressão arterial, diabetes e/ou obesidade, por exemplo.

Neste sentido, destacamos que, dos 94 docentes que informaram ter sua saúde afetada pelas condições de trabalho, 52 indicaram ter desenvolvido doenças de ordem emocional, como depressão, síndrome do pânico, crises de ansiedade e quadros de estresse. As doenças consideradas "físicas" foram citadas em 26 questionários, apontando suas manifestações, em geral, na voz (disfonia, problemas nas cordas vocais ou calos na garganta), na coluna ou membros (por tensão ou problemas ergométricos do ofício docente). No entanto, aqui é difícil quantificar as doenças dos professores das escolas estaduais de Andradina somando os depoimentos docentes e dividindo entre problemas físicos ou emocionais, por um lado porque não há uma fronteira objetiva entre as moléstias (um problema de voz pode ter causas puramente físicas, mas também pode ter origens emocionais, como tensão ou estresse).

Por outro lado, porque os próprios docentes pesquisados não impõem esta restrição ao relacionar seus problemas de saúde nas duas dimensões, revelando a complexidade da questão, como a docente que elencou problemas físicos e emocionais ao relatar que tem "Dores nos joelhos e coluna (devido ao prédio antigo com muitas escadas, subo 24 degraus a cada 50 minutos), estresse, preocupação, pressão alta. Abalo emocional devido à indisciplina dos alunos" (Questionário 21).

Apenas 34 docentes informaram que não tiveram a saúde debilitada pelo trabalho (26,5%), principalmente professores ingressantes, com menos de três anos de carreira. Não obstante, muitos docentes afirmaram já terem sentido esgotamento ou estado depressivo em algum momento de suas carreiras em virtude das condições de trabalho nas escolas estaduais. Do total de professores, 118 informaram já terem passado por situações onde se viram deprimidos ou esgotados pelo trabalho (92%), mais da metade deles aderindo a tratamentos medicamentosos para isso. Foram 30 docentes dizendo precisar de remédios de uso contínuo para enfrentar tais consequências e outros 30 indicaram que, devido ao esgotamento, depressão ou ansiedade, usam medicamentos de forma esporádica.

Podemos ratificar, com isso, que a saúde do professor está em risco pelas condições precárias de trabalho e que apesar de afetada em diversos aspectos, as doenças emocionais têm prevalecido na recorrência entre os docentes de Andradina, assim como na SEE-SP. Para Flávia Gonçalves da Silva, que estudou as relações entre proletarização, alienação docente e seus resultados na saúde dos professores, "o sofrimento e o adoecimento dos professores é o repúdio do psiquismo pelas imposições e condições a eles oferecidas para exercerem a profissão"

(SILVA, 2007, p. 195). Neste sentido, as angústias docentes face à precarização justificaria a primazia das manifestações patológicas psíquicas a anteciparem-se frente aos problemas físicos, mesmo que misturando-se a eles de maneira complexa. Mas como reagem os docentes diante desse quadro?

De forma individual ou imediata, para além das licenças, que podem trazer prejuízos pecuniários ou na contagem de tempo para aposentadoria, as faltas-médicas[81], abonadas ou justificadas são recursos utilizados pelos docentes para interromperem ou amenizarem o ciclo de esgotamento e cansaço. Dos 128 docentes participantes da pesquisa, 95 admitiram que faltam ou já faltaram por causa de cansaço ou esgotamento provocado pelo trabalho (74,2%). Uma docente lembrou que a falta-abonada significa para ela como um feriado, isto é, uma oportunidade de descansar, ao afirmar, sobre as estratégias dos professores para recuperar as energias e a saúde: "Isso só acontece quando tem feriado ou falta-aula (abonada)" (Questionário 44). A professora do Questionário 58 foi enfática ao afirmar que, para recuperar-se, "abono às vezes para dormir", evidenciando o recurso da falta em função do sentimento de cansaço que se evidencia entre tantos depoimentos.

Mais de 40 depoimentos contém a ideia de que o resgate necessário da energia do professor se dá em recuperação das horas de sono, como uma espécie de compensação ao esgotamento causado pelo trabalho. Muitos dos relatos que apontam a necessidade do descanso também remetem à ideia de que os professores precisam desligar-se da realidade docente, como do professor que afirmou que para recuperar suas energias, precisa "dormir, ficar em casa descansando com a família, relaxar e esquecer das aulas da semana que passou" (Questionário 86).

Mas para além desta aparente letargia causada pelo sofrimento e pelo cansaço, vale destacar que, ao referenciar suas estratégias de recuperação da energia e da saúde, os docentes também evidenciam vitalidade, ainda que motivados pelo mesmo intento de se desligar da realidade trabalho. Seus descansos não se resumem ao repouso para retomar a força de trabalho. Pelo menos 80 docentes informaram lançar mão dos exercícios físicos (como caminhadas), ou do lazer e/ou um tempo com a família, como essenciais para manter a sanidade diante do cotidiano avassalador, como expressou a professora ao informar que nas horas livres prefere:

[81] A falta-médica deve ser comprovada com atestado e reportada até o dia útil seguinte ao da ocorrência. Duas faltas sucessivas exigem que o professor se afaste por licença-saúde e seja substituído por outro docente. Neste caso, as faltas devem ocorrer em dias úteis sucessivos, desconsiderando-se os finais de semana e feriados. Por exemplo, uma falta na sexta-feira e uma falta na segunda-feira seguinte não caracteriza licença.

"Ouvir música, assistir filmes, encontrar amigos, enfim, se desligar do ambiente da escola" (Questionário 40). O professor do Questionário 65, que trabalha em quatro escolas (uma na SEE-SP e três particulares) afirmou que para manter-se saudável, "mesmo cansado, caminho de quatro a cinco dias por semana". Sair com amigos, ficar com a família, fazer trabalhos manuais, jardinagem e praticar a religião, foram outras atividades citadas pelos docentes ao informar como estabelecem estratégias para evitar o adoecimento.

Mas, quando ficam doentes, os professores efetivos e Categoria F têm direito à assistência médica integral pelo convênio de saúde do Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual – IAMSPE, bem como seus beneficiários e agregados, mediante a contribuição que é descontada diretamente no holerite ou demonstrativo de pagamento (2%) [82]. Entre os docentes participantes da pesquisa, 23 são professores da Categoria O e, portanto, não possuem o referido direito. Dos 105 professores que gozam do benefício, 74 informaram já ter usado o convênio para tratar de sua saúde e três não responderam esta questão (6.3 do Questionário).

Apesar da alta adesão e taxa de utilização, cabe destacar que, quando questionados sobre o grau de satisfação do respaldo institucional à saúde do servidor, apenas cinco docentes afirmaram estar satisfeitos. Muitos professores justificaram suas respostas informando que o IAMSPE não funciona bem em Andradina e que muitas vezes foi preciso recorrer a especialistas em cidades maiores, como São José do Rio Preto (264 km). Em consulta à rede de atendimento do convênio, verificamos que no município, além de serviços hospitalares e maternidade, o IAMSPE possui apenas quatro profissionais especialistas vinculados, sendo um cardiologista, um urologista, um otorrinolaringologista e um oftalmologista. As demais especialidades não são oferecidas pelo convênio no município. A cobertura completa concentra-se no Hospital do Servidor Público em São Paulo, a 630 km [83].

O que estes dados apontam? Sozinhos, eles indicam que o professorado está em processo de constante e progressivo adoecimento e sem o respaldo local à saúde. As licenças e faltas médicas tornaram-se recursos cada vez mais utilizados frente ao esgotamento e morbidade docente, não obstante as tentativas de limitação dos direitos docentes nas recentes reformas, como a Lei Complementar 1041/2008, que limita o servidor ao número de faltas médicas para seis por ano, sem exceder uma por mês, sob pena de desconto pecuniário. As

[82] A inserção de beneficiários e agregados pode ser feita nos primeiros 180 dias após a admissão do servidor e está regida pela Lei nº 11.125/02, de 11 de abril de 2002

[83] Dados extraídos de http://www.iamspe.sp.gov.br/index.php/rede-de-atendimento-iamspe. Acessado em 23/06/2014.

licenças-saúde também passaram a ser descontadas para fins de contagem de tempo de aposentadoria na formulação do instituto próprio de previdência social dos servidores estatutários de São Paulo (SPPREV), na tentativa de limitar que os professores lancem mão deste recurso.

Ao relacionarmos os dados com todo o cenário anteriormente reconstituído da atuação docente no Brasil e sobretudo na SEE-SP, temos, por um lado, uma configuração dramática onde se situa o trabalho docente, representado aqui como umbral, onde as próprias condições de trabalho, que deveriam constituir as bases para a vida e o desenvolvimento dos homens e mulheres desta categoria profissional, ao contrário, compõem os elementos de adoecimento dos trabalhadores, como se estivessem expostos a gases tóxicos ou alta tensão, numa metáfora pouco feliz, mas bastante propícia. Por outro lado, temos ciência que, onde há exploração, há resistência. Os professores estão em luta e vamos buscar, nos percursos trilhados pela categoria em direção às resistências, um *fazer-se* docente a *contra-pelo*.

3.4 – Resistência docente e memórias de greves

Entendemos a categoria docente como uma categoria profissional em luta. Poderíamos discorrer amplamente sobre o conceito de resistência e suas ampliações, todavia, nossa afirmação se justifica e se exemplifica pela existência e continuidade de greves docentes no país e na SEE-SP. E não raro, na eclosão de greves e manifestações de professores, o que se observa é que muitos setores da sociedade apoiam a categoria, não obstante a invisibilidade destes movimentos nas grandes mídias. Há um certo consenso de que o professorado tem, como grave problema, a questão salarial, símbolo explícito da precarização de onde, como vimos, decorrem outros males que compõem este cenário nebuloso, como a ampliação da carga horária, intensificação do trabalho docente, instabilidade, violência e morbidade. Nestes momentos, a questão salarial fica latente também porque se caracteriza como instrumento importante da disputa contra o Estado, no rol de "exigências" elencado pelo movimento.

Neste sentido, vale destacar que, historicamente, a resistência docente tem se elevado a patamares mais abrangentes. Ferreira Junior e Bittar nos colocam que a luta docente dos anos 1970 atingiu uma consciência mais notadamente política resultando em uma espécie de compromisso histórico que passaria a acompanhar a identidade docente:

> O comportamento social que caracterizava os movimentos grevistas da categoria dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus, no final da década de 1970, era do tipo que já engendrava uma consciência da

> solidariedade de interesses gestada entre todos os membros do grupo social e que questionava, ainda que do ponto de vista econômico, as bases jurídicas do Estado ditatorial brasileiro. Provavelmente, apenas as vanguardas da categoria, em unidades federativas como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná e Pernambuco, tinham atingido o terceiro momento descrito por Gramsci, isto é, a fase mais abertamente política; e alcançado, portanto, o amadurecimento social necessário para criar as condições organizativas e de direção política para as lutas levadas a cabo pelos professores nacionalmente" (FERREIRA JR e BITTAR, 2006, pp. 1167-1168).

Essa consciência política que fundamentava os movimentos grevistas a partir dos anos 1970 perpassou a questão da democracia, compreensível pela conjuntura política ditatorial da época em que emergiu, somando-se à questão da ampliação do acesso ao ensino para as camadas populares de maneira qualificada, pois a expansão do ensino foi produzida de forma eminentemente quantitativa, além das estruturas de gestão do sistema escolar, notadamente antidemocráticas, acentuando-se nas políticas públicas educacionais. Nesse sentido, é possível visualizar os movimentos docentes emergentes no regime militar como amparados em lutas que se ramificavam entre a questão material (salário e condições de trabalho), e uma luta político-pedagógica. Nos anos 1980, a professora Angelina Teixeira Peralva, ao fazer um balanço das lutas docentes, salientou que:

> A luta salarial é muito mais importante, sem dúvida, mesmo porque, se o professor da rede pública é tão mal pago, é justamente por servir a uma camada desfavorecida da população. A luta pedagógica e a luta pela democratização da estrutura de poder são fundamentais, porque redefinem o destino social do conhecimento e as bases do seu controle. É também fundamental que alunos e pais de alunos sejam associados a essa luta e, nesse âmbito, os professores têm em mãos um outro poder, que é o de abrir as escolas (e o universo escolar, com seus códigos próprios) a uma população que tem procurado garantir, nos bairros populares, o seu direito de acesso à educação. Na capacidade de contrapor uma alternativa à política educacional dominante que, de diversas maneiras, tem reduzido o professor no Brasil a desempenhar um papel de agente do fracasso escolar, situa-se provavelmente o mais alto significado histórico possível do atual movimento dos professores da rede pública (PERALVA, 1988, p. 66).

Pelos trechos acima expostos, poderíamos considerar que a categoria docente encontra-se fortemente unificada nas lutas por melhorias materiais e na incessante busca pela qualificação da oferta de ensino público no país. No entanto, essa aparente coesão da organização social docente parece ter adentrado à crise representativa que o próprio capitalismo neoliberal provoca, ao fragmentar a carreira, constituir exército de reserva de mão de obra e impor metas e disputas individuais. Com isso, a resistência docente constituiu-se, para nossa

pesquisa, como a *questão da resistência*, por suas interfaces com a precarização e o sofrimento docente.

Além disso, outra análise ainda vem problematizar a questão da consciência social dentro da categoria docente, como fragmentada também por geração e origem social. Segundo esta abordagem, os professores primários e secundários constituíam, à época da emergência dos novos movimentos sociais e sindicais, duas gerações diferenciadas por sua origem social. A primeira geração, que ingressou antes ou nos idos dos anos 1970, era constituída de uma camada privilegiada da sociedade, oriunda da burguesia e das classes médias altas, e que sentiu gravemente o processo de proletarização e empobrecimento docente. Esta geração impulsionaria os movimentos docentes sindicais, motivada pelo inventário de perdas e condições de trabalho decorrentes do arrocho salarial e das reformas operadas desde o regime militar.

Aponta-se, então, uma dificuldade de mobilização dada no choque com uma segunda geração docente, posterior a 1970 e oriunda das classes populares, anteriormente excluídas do ensino superior, beneficiárias da relativa democratização do acesso a este nível de ensino, sobretudo dos cursos de licenciaturas curtas e noturnas, em faculdades integradas pulverizadas pelo interior do Estado, a partir das reformas que impulsionaram o ensino superior privado e a baixos custos. Para esses sujeitos, tornar-se professor era ascender socialmente e, inclusive, em termos materiais. Segundo Abramo:

> A segunda vertente de formação social do moderno magistério origina-se no processo de massificação escolar inegável nessas últimas duas ou três décadas. [...] Essa segunda parte, através de um processo de mobilidade social, vertical ascendente, provém de camadas realmente populares, ou de camadas de classe média baixa. [...] Essa segunda [geração] – para quem ser professor significa quase o apogeu na escala de ascensão social – passa a ter, diante dos problemas da educação e dos problemas da sua corporação profissional, uma atitude bastante diferente da primeira, que se proletarizou no trabalho. A segunda camada, que talvez hoje, em certos centros urbanos do país, constitua a maioria, tem-se mostrado, de certa forma, conservadora e pouco afeita à luta por modificações e transformações na educação e na sociedade (ABRAMO, 1986, pp. 78-79).

Carlos Bauer, em seu "A classe operária vai ao campus" (2010) coaduna com a visão de Abramo, ao argumentar que a origem operária dos professores formados nas últimas décadas provoca uma intensificação do processo de cooptação dos docentes à ideologia hegemônica burguesa em função da ideia de ascensão social que a categoria engendra face à sua origem de classe. Para este autor, ao adentrarem ao grupo de profissionais cujo oficio

demanda o ensino superior, inacessível anteriormente à classe operária, os professores tornam-se ícones da mudança social em suas famílias e comunidades e reafirmam o ideário meritocrático imposto pela performance neoliberal, dificultando, entre outras coisas, a mobilização coletiva da categoria.

Mas há, aqui, uma contradição a ser destacada. Quando Perseu Abramo sugere o choque entre as gerações docentes por sua origem social ele afirma, em outras palavras, que a primeira geração, originária (no caso do Brasil) das classes médias, tornar-se-ia a vanguarda da luta sindical, em função de que esta havia perdido *status* e condições materiais, enquanto a segunda geração, pós-1970, ao ingressar na carreira, havia ganhado *status* e condições materiais, em relação à sua origem social popular. Isto seria um nó para a tessitura de relações de resistência. É contraditório dizer que será o grupo de origem burguesa o mais combativo em detrimento daquele, cuja história social se alinha à tradição da luta de classes, embora nem tanto no Brasil. Lembramos ainda que esta primeira geração foi profundamente marcada pelo processo de inserção das mulheres normalistas no magistério (feminização do trabalho docente), em muito ainda desprovidas do ensino superior. No entanto, Hypolito lembra que não se pode perder de vista as contradições, especificidades e os movimentos que constituem essa categoria social, pois apesar de considerar a categoria docente como parte integrante da classe trabalhadora, ressalta as profundas marcas ideológicas e culturais que a caracterizam. Para ele "esses possíveis movimentos internos podem estar revelando um coletivo em formação, em luta para se constituir parte da classe trabalhadora, mas que vive uma situação de identidade social contraditória". (HYPOLITO, 1997, p. 79).

Na direção destas reflexões, encontram-se os argumentos que justificam as dificuldades de mobilização política docente aos resultados somados e engendrados ainda do próprio contexto de formação docente, uma vez que a pulverização das faculdades noturnas de licenciaturas curtas e privadas assumiria o papel de aceleradora da formação docente inicial (para garantir mão de obra ao mercado em expansão) em uma perspectiva também precarizada, destituída de um corpo teórico e formação política. Estas últimas ficariam vinculadas mais às universidades públicas, concentradas principalmente nos programas de pós-graduação *strictu sensu*, ainda inacessíveis ao corpo docente nacional. Os professores sofrem da precarização antes mesmo de adentrarem ao mundo do trabalho docente, pois seus processos de formação

inicial já estão profundamente marcados pela lógica capitalista do mercado, dificultando, entre outras coisas, uma atuação política reflexiva[84].

Não obstante, Ferreira e Bittar (2006) acreditam que a categoria, enquanto ente coletivo, herdou uma tradição combativa que a caracteriza e que se manifesta na continuidade da luta, explicitada (e muitas vezes construída) nas greves. Mas as dificuldades de mobilização na categoria existem, e tanto podem estar influenciadas por tais questões, como também se configurar numa multiplicidade de fatores, que se somam e corroboram com a precarização em uma perspectiva estrutural e estruturante, além de elementos que caracterizam a categoria por esta também ser numericamente gigantesca e diversa. Nesta perspectiva, vale destacar que, no Estado de São Paulo, a categoria já teve dois sindicatos representativos, o CPP (Centro do Professorado Paulista) e a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo).

O CPP foi criado em 1930 constituindo-se como representante legítimo dos professores paulistas, sobretudo os professores primários, com promoção de atividades recreativas e unidades de assistência aos docentes (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 124). Apesar de um caráter amplamente assistencialista, a associação orientou campanhas salariais, apoiou a luta docente e abraçou a primeira greve da categoria, em 1963 (PEREIRA, 1969, p. 180). Hoje, o CPP está vinculado aos professores das centenas de redes municipais, em virtude do nível de ensino que ele abrange representar.

Em 1945, surgiu a APEOESP [85], como associação, para lutar contra problemas específicos do magistério secundário. Um grupo de trabalho eleito no congresso de sua criação ficou responsável pela elaboração do estatuto da nova entidade, seguido pela eleição da sua primeira diretoria. Foram criadas duas instâncias deliberativas, (Assembleia Geral Ordinária e Congresso) ambas anuais, e a diretoria também era eleita anualmente, compreendendo um início de considerável participação entre professores e dirigentes que, "enxergavam na nova associação, o mecanismo para influenciar em decisões governamentais no âmbito educacional,

[84] Aqui estamos nos referindo às reformas educacionais de 1968 que possibilitaram a expansão das licenciaturas curtas e plenas com a facilitação da abertura de faculdades privadas em todo o Brasil, e que já mencionamos anteriormente, mas ainda vale destacar que recentemente o país passou por uma nova inciativa política de expansão das licenciaturas noturnas, tendo em vista a falta de professores do ensino médio nas áreas de Química, Física, Matemática e Biologia. Esta iniciativa centrou-se nos investimentos em universidades federais para a ampliação de vagas nestas áreas e ficou conhecida como REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), sancionada pelo Decreto nº 6096 de 24 de abril de 2007. Do ponto de vista dos investimentos, o programa durou cinco anos e ainda é objeto de estudos preliminares para mensurar se os objetivos de diminuir a falta de professores nestas áreas foram realmente alcançados.

[85] Quando fundada, sua denominação era APESNOESP (Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo). Apenas em 1973, com a substituição dos termos primário e secundário pelos termos 1º e 2º graus, a entidade passou a ser chamada de APEOESP, nome que carrega até os dias atuais.

a fim de verem solucionadas suas reivindicações corporativas" (KAPOR, 2012, p. 1105). Mas seu início foi marcado pela heterogeneidade e por conflitos internos deflagrados sobretudo mediante às exigências de parte da categoria em relação à realização de concursos públicos pelo governo, o que desagradava parte do professorado (chamados interinos).

A Associação teve cunhada a característica de assistencialista e até governista. Mas vale destacar que seu nascimento, datado de 1945, ajuda a compreender um pouco da característica apontada aqui. Nascida no final do Estado Novo, a APEOESP contemplou por muitos anos a herança do espectro sindical deste período da história brasileira, em que os sindicatos possuíam relações orgânicas com o Estado e este último tinha um controle considerável na sua gestão (ANTUNES, 1996). Além disso, a associação não tinha estatuto de sindicato pois, à época, era proibida a sindicalização de funcionários públicos [86]. A APEOESP surgiu no final deste ciclo político, num momento de transição, mas que ainda carregava fortes características da fase que seria superada na própria experiência combativa da luta sindical que se seguiria décadas seguintes.

Segundo Tatiana Kapor, que estudou a entidade em seus primeiros anos de atuação, nos anos 1950, a associação se preocupava com as irregularidades que marcavam os pagamentos das aulas extras, atrasos salariais, ausência de reajustes e o início da expansão da oferta de ensino que já apontava descompromisso com a qualidade. No entanto, ao contrário de outros sindicatos operários naquele momento, a APEOESP, por meio de seus dirigentes, mantinha afastadas as perspectivas de realização de greve. Apenas em 1963, após consecutivas derrotas em suas reivindicações e por pressões que incluíam o sindicato dos professores primários, o CPP, a APEOESP concordou em apoiar o movimento grevista que se engendrava entre os professores, tanto primários quanto secundários, conforme a autora:

> Os ataques do governador Ademar de Barros se intensificou contra os professores grevistas. Tentativas de ligar a imagem do professor ao profissional que não cumpre sua missão foram feitas. A tentativa era acabar com a greve que atingia praticamente a totalidade das escolas. Em âmbito mais geral, divulgava-se nacionalmente que o país caminhava pra uma desordem. Que existia uma invasão comunista, e comunistas infiltrados no magistério. Para conduzir a greve foram organizados dois comandos de greve, um dos professores secundários e outro dos professores primários, e ambos se organizavam no comando geral de greve que ficavam responsáveis por dirigir as passeatas e ações conjuntas. No dia 21 de outubro, os professores encerraram a greve após negociações com o governo, as conquistas foram de gratificação de 60% aos professores primários da ativa e os aposentados, 25%

[86] Após a Constituição de 1988, passou a ser permitida a organização sindical do funcionalismo público e as antigas Associações tornaram-se sindicatos, em que pese muitas manterem as mesmas denominações.

> de gratificação aos docentes secundários, integração das aulas extraordinárias à aposentadoria e redução da jornada de 18 para 15 aulas semanais (KAPOR, 2012, p. 1112).

Mas em função da resistência em apoiar o movimento, a greve de 1963 tem sido historicamente "apadrinhada" pelo CPP, e a APEOESP não a considera como parte da sua história de organização grevista. Os anos 1970 foram marcados pela agressividade do regime militar frente às associações políticas, com isso, a entidade adentrou em um período de aparelhamento sindical e ao final dos anos 1970, era alvo de críticas ("peleguismo") [87], mas já abarcava uma grande quantidade de associados tendo em vista a expansão do ensino secundário. Com as greves deflagradas em 1978 e 1979, após intensas disputas internas, a associação passou por mudanças direcionais, pressionada para que se posicionasse politicamente à esquerda e se aproximasse do movimento operário. Segundo Rosário Lugli, "a partir daí, surgiu no discurso dos professores uma polarização: APEOESP à esquerda e CPP à direita no espectro político" (LUGLI, 1997, p. 79).

Assim, a década de 1980 marcou a consolidação da APEOESP como representante dos professores da SEE-SP, processo favorecido, por um lado, pela municipalização do ensino primário no Estado, o que afastou definitivamente o CPP da representação dos professores estaduais e as dicotomias intrínsecas nas suas relações com a APEOESP [88]. Por outro lado, a própria associação cresceu politicamente, na articulação de greves e congressos, o que compreendeu o fortalecimento político da representatividade da categoria.

A entidade tornou-se sindicato em 1988, ligado à Central Única de Trabalhadores, CUT, na mesma década em que liderou cerca de cinco greves dentre as quais, em 1989, a maior da história da categoria até então, com 80 dias de paralisação. Nos anos 1990, foram quatro greves (1992, 1993, 1995 e 1998) e, na década de 2000, duas greves (2008 e 2010), nos últimos anos, destacam-se as greves de 2013 e do presente ano, 2015. Com exceção dos primeiros anos

---

[87] De acordo com D'Araujo, "Peleguismo tornou-se um termo de cunho depreciativo, que designa uma ação conciliatória de representantes sindicais tendo em vista amenizar os atritos entre capital e trabalho" (D'ARAUJO, 2010, p. 231). Conforme Paula Perin Vicentine, as greves ocorridas no final dos anos 1970 foram deflagradas à revelia da APEOESP pois a Associação encontrava-se, à época, distanciada das bases e das suas lutas, e próxima ao Estado. Assim, os Comandos de Greves de 1978 e 1979 romperam com as lideranças da APEOESP acusando-as de "peleguismo". Sobre isso, ler VICENTINI, Paula Perin. A profissão docente no Brasil do século XX: sindicalização e movimentos. In BASTOS, Maria Helena Câmara & STHEFANOU, Maria (org.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 336-346.

[88] Mais fortemente a partir de meados dos anos 1990, a SEE-SP, comportando-se coerentemente com o processo neoliberal de descentralização do serviço público, passou toda a rede do ensino primário (atualmente Pré-Escolar e Fundamental I) às mãos dos municípios paulistas. Tal processo gerou nova fragmentação da categoria docente e parte dela ficou sob condição contratual de "adida" (emprestada), do Estado ao Município, sem contudo gozar dos mesmos direitos ou benefícios já que cada sistema ou município possui seus códigos e planos de carreiras próprios.

do século XXI, a categoria construiu um histórico intenso de greves que se alternam em média a cada dois anos, e sobre isso vale lembrar que, embrenhados pela emergência do PT ao poder federal em 2002, os sindicatos e movimentos conheceram, contraditoriamente, um congelamento atitudinal frente a um devir marcado de esperanças que se pronunciavam nas perspectivas políticas nacionais que, contudo, não se concretizaram. A anomia temporária dos movimentos sociais caracterizou o primeiro governo de Lula e vale dizer, é ainda um processo em profunda remodelação.

Não obstante, cumpre salientar que as greves também não são as únicas formas de mobilização política do sindicato. A agenda histórica da APEOESP é marcada por forte dinamismo. Os congressos são anuais, com grande presença das centenas de delegados representantes, as campanhas salariais também, e assembleias, ações judiciais unificadas, atos públicos, mobilizações que demandam caravanas que saem de todo o interior do Estado para somar aos professores em frente à sede da SEE-SP são recorrentes [89].

Contra a consolidação e ação política do sindicato, que desde o final dos 1970 se revelava extremamente politizado (não se limitando às demandas materiais docentes, mas, inclusive, interferindo na pauta social paulista e brasileira, como o apoio à Reforma Agrária e, sobretudo à Escola Pública de qualidade) esteve o governo estadual geralmente conservador e autoritário, com raras exceções. No início dos anos 1980, por exemplo, o governo de Paulo Maluf tentou asfixiar materialmente a entidade, retirando o desconto sindical da folha de pagamento, retomado de fato apenas no governo Franco Montouro. Este quadro piorou, no entanto, na emergência dos governos de explícito ideário neoliberal, ainda em pleno vigor no governo paulista. Desde a ascensão de Covas as medidas de boicote à ação sindical podem ser notadas:

> Deve-se salientar que a SEE e o governo buscaram desestruturar o sindicato e enfraquecê-lo frente à comunidade escolar e à população em geral. O governo permaneceu inflexível às negociações com o sindicato durante toda a gestão. Não foi incomum a SEE utilizar-se da imprensa para informar importantes medidas que interferiam na vida escolar, anulando a APEOESP como interlocutora da categoria. Além disso, desferiu ações que atingiram as bases de organização do sindicato. Conquista da APEOESP durante o governo Montoro, a participação dos professores em atividades sindicais como encontros, seminários, reuniões de representantes de escola, eleições do sindicato, entre outras, não constavam como faltas. Em 1996, a SEE nega o abono de ponto aos professores durante as eleições gerais da entidade, que ocorreriam, desde então, com urnas volantes. (GOULART, 2004, p. 174).

[89] Neste item, vale a pena consultar um histórico de ações e conquistas produzido pelo próprio sindicato, disponível em http://www.APEOESP.org.br/o-sindicato/historia/

Na dinâmica política e social em que estamos engendrados desde os anos 1990, urge destacar o vigor da APEOESP como dinâmica e forte, dentro da teia associativista da sociedade civil organizada, ainda que seja preciso admitir a oscilação do papel político e representativo do sindicato como uma marca nas relações trabalhistas dentro da SEE-SP e outras instituições. Há um quadro de tensões e desmobilização, pautado ainda em disputas internas e crises de representatividade. Há, por exemplo, inúmeras discussões quanto à legitimidade dos conceitos e preceitos educacionais pensados em âmbito sindical pelos próprios associados, já que as lutas da APEOESP, enquanto sindicato de profissionais da educação, carregam, no bojo dos compromissos políticos, as dimensões educativas intrínsecas ao escopo profissional dos trabalhadores que a compõem e que por ela são representados. Reni Gomes da Silva, ao estudar estes embates, critica as posições do interior do sindicato que defendem a atuação da APEOESP como restrita ao universo das condições materiais de trabalho e dos direitos trabalhistas, e lembra que o compromisso por uma educação pública de qualidade deve estar acima de todas as prioridades sindicais (SILVA, 2008).

Além disso, para não nos furtarmos ao nosso olhar empírico, precisamos lembrar que o sindicato, apesar de se constituir como o maior do Brasil, do ponto de vista numérico [90], não contempla a totalidade dos professores da rede estadual paulista. Muitos milhares de docentes, sobretudo ingressantes, não são sindicalizados. Isto não significa dizer, *a priori*, que estão à direita do processo de lutas docentes no Estado de São Paulo, mas que, de alguma forma, não se sentem representados pelo sindicato. Entendemos que o engajamento preconiza não apenas a ligação concreta do trabalhador à sua categoria (perpassada pelas relações de emprego), ou ainda uma consciência social abstrata, mas também o sentimento de pertença e identidade, bem como as condições objetivas que possibilitam essa identidade.

Como explicitamos anteriormente, o corpo docente da SEE-SP é marcado por fraturas e fragmentações contratuais importantes, com expressivo número de professores não efetivos, sem estabilidade e contratados temporariamente e que, em grande parte, não estão ligados ao sindicato (FERNANDES, 2010, p. 102). Isto também não significa dizer que não se sintam representados por ele. Neste momento, é possível dizer, pelo menos, que ambos os grupos sofrem os reflexos da incessante precarização do trabalho, vivenciam e experimentam o mal-estar docente, adoecem e retornam à labuta, e estão em luta, nas suas mais diversas faces,

[90] Atualmente a APEOESP possui cerca de 180 mil sócios, de um total de 230 mil servidores da categoria, tem sua sede central na Capital, São Paulo, e está representada em 93 regiões do Estado onde mantém subsedes – 10 na Capital, 17 na Grande São Paulo e 66 no Interior, incluindo uma em Andradina-SP.

seja ela sindical, organizada, seja ela cotidiana, na incansável tentativa de fazer valer, ainda que em sala de aula ou pelos corredores, velhos compromissos. Vejamos como isso se manifesta do ponto de vista empírico.

Do ponto de vista histórico, em relação às memórias dos professores aposentados, a questão da resistência aparece bastante difusa. Ainda, cabe lembrar, com exceção do professor Benedito, as professoras se aposentaram em 1985, antes mesmo das associações conquistarem a condição de sindicatos. Os professores Marisa e Benedito foram, e ainda são, filiados à Apeoesp, apesar deste último afirmar "Infelizmente eu sou associado à Apeoesp. Eu digo infelizmente porque eu não concordo com o que eles estão fazendo com a educação". Já a professora Maria do Carmo é vinculada ao CPP, mas afirmou que se filiou depois da aposentadoria, para gozar dos serviços oferecidos na cidade onde reside atualmente, São José do Rio Preto. As duas professoras afirmaram ter participado de greves, e o professor Benedito sentenciou: "Nunca participei de greve nenhuma. Sou meio conservador, meio direitista".

Para a professora Marisa, a greve era o meio pelo qual se podia, naquele tempo, lutar para a melhoria das condições salariais, ainda que já percebesse, no movimento, a questão da unidade da categoria. Ela afirma ter participado de várias greves e lembra como eram os movimentos:

> Olha, era bem, assim, organizadas. A gente ia na escola, muitas vezes ficava lá, sem o aluno, né, mas a gente fazia a hora lá, o tempo né, e nos reuníamos né, pra debater, e muitos professores não queriam participar, né, a gente sempre teve uma falta de... coleguismo, seria? Uma falta de cabeça assim, de idealismo de classe, foi bem difícil isso eu acho, mas eu achei que valia a pena, porque era a única forma né, da gente receber um aumentozinho, alguma coisa.

A professora Maria do Carmo, por sua vez, demonstrou constrangimento ao rememorar sua participação em greves, de modo que seu depoimento parece sempre oscilar entre a vergonha e o orgulho de ter experimentado isso:

> Ah não, isso eu não vou contar não (risos). Ah, mas foi muito divertido, só que eu não me lembro que época que foi e nem o governo que foi, só me lembro que foi por causa do Maluf. Ele não era governador mais, ele já tinha saído, mas eu não sei o porquê, a ... ai não vou citar o nome, a secretária: "Maria, você já tá pra aposentar, não faça isso, vai te atrapalhar!" Eu falei: "Não, eu quero aposentar com o meu salário justo, vou entrar sim!" Eu fui distribuir panfletinhos lá naquela praça. Certeza que falaram "ah essa velha aí..., tá na hora de aposentar e ainda tá distribuindo papelzinho aqui pra nós". Mas é...(...) É, melhoria salarial. Eu não me lembro, pra você ver como é que minha cabeça tá ruim, eu me lembro que era eu e uma outra colega, eu falava "vamos ficar nós duas juntas, porque nós já estamos na hora de aposentar, e a

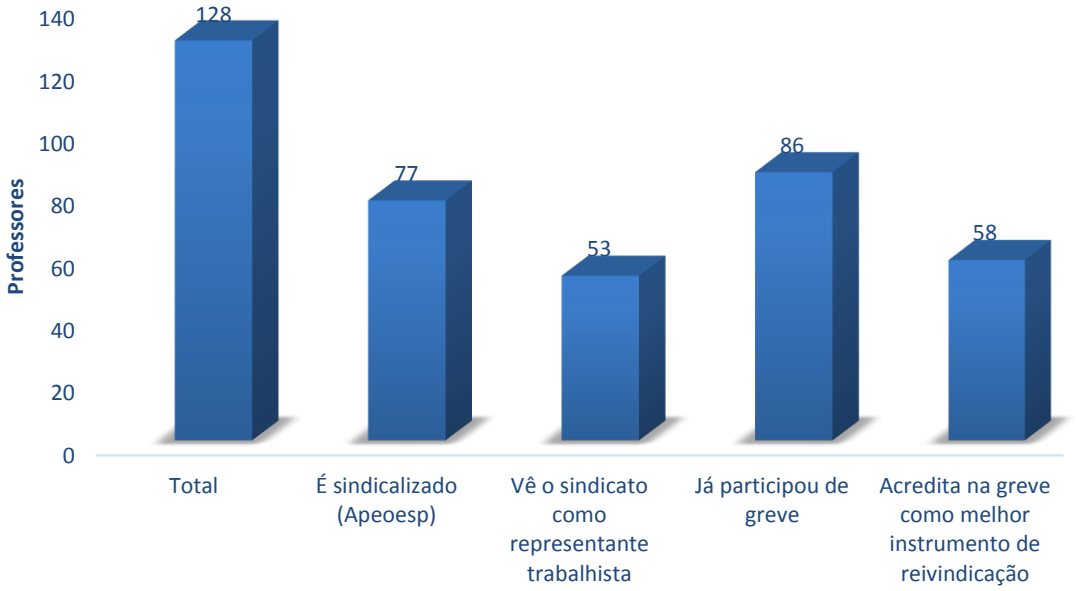
> gente fica um pouco, vamos dar força pra essa turma, que tá mais fraca né, tá começando agora". Então todo mundo se animava, porque, "nossa, vocês vão, então nós vamos também". E isso foi bom, pra mim foi bom (...) Ah, isso aí eu não podia contar né (risos) (...) O que eu me lembro, ah eu não me lembro assim de falatório, eu me lembro só da distribuição de papeis. Eu falei, "meu Deus, as crianças em casa e eu aqui na rua, andando sem fazer nada, e podia tá em casa né... (risos) e sem aula, e depois a gente teve que repor as aulas. Eu não repunha né, porque eu falei, fiquei em greve e isso é greve, eu ia lá, porque tinha que voltar e dar aula, eu voltava e falava pros alunos "vocês não venham, porque se vocês não tiverem aqui eu não posso dar aula", então os alunos não iam também.

As professoras não rememoraram os temas presentes nos referidos debates, ou "falatórios", mas salientaram a questão salarial como motivadora para a participação no movimento. Também podemos destacar que a professora Maria do Carmo sugeriu ter sido constrangida a não participar. Isso nos leva a crer que, vinculadas ao ensino primário em toda a sua dimensão de docilidade propagada, estas professoras experimentaram o enfrentamento. Não nos cabe aqui medir o nível de conscientização social de suas participações em greves, mas reforçar um certo pioneirismo feminino e político daquelas que, levadas ao magistério em função de suas condições sociais e sexuais, de gênero, no que concerne à divisão do trabalho, as professoras que aqui se colocaram, novamente em uma situação de exposição, protagonizaram situações de enfrentamento, de expressões agudas das lutas sociais, tal como concebemos a greve.

Ainda, a negativa da participação em greves por parte do professor Benedito não nos apontou uma enorme contradição. Sua clareza ao se referir ao posicionamento político é imensamente explicativa, do mesmo modo que as professoras justificaram sua participação por causa dos salários. Hoje, nos parece, muitas outras questões se interpõem à participação dos professores nos movimentos de paralisação e greves.

No que tange ao cenário atual, entre os professores em atividade na SEE-SP em Andradina, sobre representação trabalhista e resistência, obtivemos o seguinte gráfico:

Gráfico 7) Sobre representação e resistência - Professores Estaduais de Andradina



Os professores das escolas estaduais de Andradina manifestaram empiricamente o que observamos na pesquisa bibliográfica, do ponto de vista da crise de representatividade da categoria, não obstante envolver o maior sindicato da América Latina. Isto é, apesar da maioria dos professores ser sindicalizada, perfazendo 60% dos docentes, apenas 41% entende o sindicato como instrumento legítimo de representação dos trabalhadores docentes.

Nesta direção, 42 professores indicaram outras funções como primeiras dos sindicatos (32,8%), doze afirmaram que sua principal importância é a de oferecer melhores serviços que o Estado, entre eles o plano de saúde. Outros 21 professores assinalaram que o sindicato significa um custo desperdiçado e nove indicaram que a APEOESP tem *outras* funções importantes que não a representação trabalhista nem oferta de serviços. Ainda, 33 professores se abstiveram nesta questão (8.1.3 do Questionário), a maioria porque anteriormente assinalou que não é sindicalizado.

Neste sentido, dentre os 128 professores consultados, somam-se 48 não sindicalizados (37,5%), dentre os quais nove afirmaram que já foram filiados a APEOESP, mas se desligaram. Ainda vale destacar que nem todos os 23 professores Categoria O estão nesta lista de não sindicalizados, como pensávamos inicialmente. Os professores contratados temporariamente podem e têm se sindicalizado, ainda que de forma tímida. Dos 48 não sindicalizados, apenas 15 são Categoria O, isto é, oito professores sem nenhuma estabilidade

estão vinculados ao sindicato e seis deles o consideram importante para representação trabalhista. Três professores não responderam acerca de serem (ou não), sindicalizados (Questão 8.1 do Questionário).

Mas resistência não se resume à sindicalização. A despeito de serem, ou não, vinculados ao sindicato, ou de compreenderem, ou não, seu sindicato como legítima representação trabalhista da categoria, a maioria dos professores das escolas estaduais de Andradina afirmaram já ter participado de greves e manifestações. Entre os 128 professores, 86 disseram ter atuado em pelo menos uma greve durante a carreira (67,2%), frente a 38 docentes que informaram nunca ter se envolvido nestes eventos (29,6%). Aqui também foram três professores a não responderam a questão (8.2 do Questionário).

Compreendemos as greves como experiências de classe, de luta dos trabalhadores, com uma carga histórica importante a oportunizar situações coletivas que constroem consciência e solidariedade, pela união e pelos antagonismos que nela se vislumbram. A greve tem sido, do ponto de vista histórico, o aporte de negociação mais recorrente da categoria e portanto, tomamos aqui as relações entre os sujeitos, o trabalho docente e as greves como um fio condutor para pensarmos o agir de classe entre os docentes, o *fazer-se* coletivo, de resistência, como afirmou Lenin ao discutir a importância dessas manifestações:

> Nos tempos atuais, pacíficos, o operário arrasta em silêncio sua carga. Não reclama ao patrão, não reflete sobre sua situação. Durante uma greve, o operário proclama em voz alta suas reivindicações, lembra aos patrões todos os atropelos de que tem sido vítima, proclama seus direitos, não pensa apenas em si ou no seu salário, mas pensa também em todos os seus companheiros que abandonaram o trabalho junto com ele e que defendem a causa operária sem medo das provocações (LENIN, 1899, s/p)

A princípio, algumas contradições se expressam no que tange aos sentimentos docentes sobre tais movimentos, pois ora os sujeitos revelam uma vitalidade na prática de resistência por meio desse aporte, ora se manifestam contrariados e discordantes sobre o fazer-se de greves e manifestações e, veremos, na sequência, que a contradição será uma categoria sempre presente nesta discussão, o que, para nós, enriquece o debate.

Apesar da maioria ter participado, apenas 58 professores afirmaram que concordam com as greves docentes como estratégia de reivindicação (45,3%). Afirmamos que é contraditório porque há uma inversão na lógica da participação e concordância com a greve. Dos 38 professores que informaram nunca ter participado de greves e manifestações, apenas 11 discordam desse recurso como instrumento da luta trabalhista, isto é, mesmo não tendo participado, 27 docentes acreditam na greve como melhor instrumento. Com isto, temos um

aumento da relação de professores que, apesar de terem se engajado em greves e manifestações, não concordam que este seja um instrumento adequado da luta docente. De forma geral, isso corresponde à opinião de 60 professores entrevistados, dentre os quais 49 já atuaram em greves e/ou manifestações. Dez professores não responderam esta questão (8.4 do Questionário).

Isto pode ser desvelado quando observamos as formas pelas quais os docentes rememoram suas experiências de greves. Diferentemente das lembranças desveladas pelas professoras aposentadas, a frustração, o cansaço e as perdas são elementos que surgem em diversos depoimentos. Dentre os 86 docentes que participaram destes movimentos, 64 manifestaram uma memória negativa sobre eles. Apesar da diversidade de motivos explicitados pelos professores, pois a questão era aberta (8.3.3 do Questionário), os relatos evidenciam duas grandes faces da opinião docente. A primeira delas é a impotência do movimento diante do aparelho repressor do Estado. A segunda, com mais força, pois se manifestou em número maior de relatos, é o problema da articulação e da (des)união dentro da categoria.

Na primeira, ganhamos uma dimensão do quão autoritária e até violenta tem sido a repressão contra os movimentos de greve dos servidores públicos paulistas, fazendo com que os trabalhadores temam à iminente asfixia material causada por prováveis cortes salariais, como se expressou a professora que relatou: "Antes, a greve era importante, fazia a diferença. Hoje é apenas prejudicial ao professor, pois temos muitos prejuízos. O governo detém o poder, são mais de 20 anos. Quando deveríamos mudar, não conseguimos, penso que a resposta deve ser na urna" (Questionário 16).

A professora do questionário 88 dialogou nesta mesma direção ao dizer que o movimento era "válido, antigamente, porque podíamos repor e não havia desconto salarial. Atualmente desconta-se tudo. Só há perdas". Nestas falas, também é possível perceber como o sentimento pela greve se altera com a dialética do tempo na memória. Isto é, estes e muitos relatos revelam um olhar mais convergente a este aporte de negociação/resistência quando se trata de um passado mais remoto, em uma memória mais relativizada pelo passar do tempo e o recontar das histórias, enquanto que a lembrança recente se manifesta traumatizada pela perda, já que ela ainda pode ser sentida como prejuízo real.

Entendemos, por um lado, que há um esforço da memória em se desenhar em contornos que corporifiquem as idealizações e identidades sociais dos sujeitos que experimentam lutas e situações coletivas. A memória, segundo Maurice Halbwachs, mesmo que não se torne invenção, se delineia no afetivo-seletivo, e quando rememorada, a lembrança "é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do

presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada" (HALBWACHS, 2004, p. 77). Isso contribui para compreendermos a nostalgia frente aos movimentos mais remotos, em contraposição às greves atuais, como a lembrança da docente que afirmou que "greve boa foi a de 1993!!". A mesma professora afirmou ter participado das greves de 1993, 2008 e 2010. (Questionário 108).

De acordo com a APEOESP, o desconto salarial em greve não é uma atitude recente, exemplo é a greve de 1979, que sofreu forte repressão por parte do governo de Paulo Maluf, incluindo "descontos dos dias parados" [91].Cabe lembrar, ainda, que as experiências de repressão/escassez geradas em cada momento histórico podem variar e que, na atual conjuntura, temos um quadro de professores onde, como vimos, mais da metade possui empréstimos e financiamentos, tornando tais vivências possivelmente mais críticas, o que também poderia justificar o reordenamento da memória acerca da greve.

Por outro lado, corroborando com os caminhos trilhados pelas memórias dos professores ativos participantes da pesquisa, o que se evidencia no histórico dos movimentos é que a precarização do trabalho operada sobretudo nos últimos quatro governos paulistas veio acompanhada do fortalecimento de estruturas de controle, repressão e intransigência no diálogo com os trabalhadores. Assim, a ideia de prejuízo se manifestou em dezenas de relatos docentes, evidenciando que, guardadas as proporções da memória e seus possíveis relativismos, as perdas materiais dos trabalhadores em greve são concretas e tem se tornado, ao longo do tempo, motivos de afastamento dos professores aos movimentos, mesmo como justificativas secundárias, conforme sugere o relato da professora: "Minhas participações me deixaram com sabor de derrota pois, além de perder salário e quebrar o bloco da licença-prêmio, não foi conseguido o objetivo da valorização profissional com salários dignos e cumprimento da Constituição Federal" (Questionário 101). Na mesma direção somamos o depoimento da professora que afirmou que "O docente possui muito medo. O governo, a instituição aterroriza a categoria, ameaçando descontos e perdas salariais e eu mesma, como docente, me sinto impotente para mudar a nossa história" (Questionário 110).

O prejuízo material vem acompanhado, muitas vezes, do sentimento de medo e humilhação, bem como da revolta, frente à violência sofrida, pois a repressão às greves docentes não se limitam aos cortes de salários e prejuízo material. Há um prejuízo emocional, um desgaste perceptível. Muitos docentes rememoraram com tristeza suas experiências de greve ao

[91] Dado extraído de http://www.apeoesp.org.br/o-sindicato/historia/

suscitar os momentos de violência, como a docente que relatou: "Uma vez participei de uma passeata, em plena Avenida Paulista e os policiais correram atrás de nós professores. Foi uma experiência horrível" (Questionário 37).

Com efeito, prejuízos materiais se somam aos emocionais neste retrovisor docente das greves, como relatou a professora que sistematizou suas consequências da participação de três delas (1998, 2007 e 2010), elencando que sentiu "muito esforço e estresse, muita insegurança e tensão. Luta, mas sem retorno, e falta de dinheiro pelos descontos pós-greve" (Questionário 95). Mas os resultados emocionais parecem repercutir no longo prazo. Uma docente que afirmou ter participado de movimentos de greves passadas já há algum tempo (não se lembra) advertiu que "foi horrível, você se sente um trapo, e vulnerável" (Questionário 96). É possível inferir que tais experiências, ao serem rememoradas nestas perspectivas, como humilhantes e fracassadas, contribuem para o enfraquecimento das articulações de greve[92].

Na segunda acepção, ainda relativa à memória (negativa) sobre a greve, os professores apontam a falta de união entre os docentes e, inclusive, dentro do sindicato, como marcos de suas opiniões e experiências no fazer-se de greves e manifestações. Tal menção já havia sido feita pela professora aposentada, Marisa, sinalizando que a questão não é nova. Dentre os professores em atividade atualmente, são dezenas de relatos a sugerirem que a falta de união e/ou pequena adesão dentro da categoria atrapalhou (e atrapalham) os movimentos, como ressaltou a professora ao afirmar, sobre a greve, que "é um movimento que não reúne o número suficiente de professores para lutar por uma valorização dos docentes" (Questionário 14). O professor do Questionário 118 informou que, por suas participações nas greves, que foram muitas desde sua entrada na SEE-SP em 1989, aprendeu que "a classe é fragmentada e os objetivos a que se quer alcançar ficam capengando no meio do caminho". Nesta acepção, os professores horizontalizaram os problemas dos movimentos docentes, deslocando a questão da SEE-SP/Estado/Governo para os próprios professores, e consideram esse aporte de negociação como algo obsoleto, que já funcionou mas deixou de funcionar, e deveria ser superado.

Neste diapasão, o sindicato também emerge como problema, oscilando entre relações conjunturais e estruturais (resultantes do neoliberalismo, por exemplo) e fragmentações internas (ainda na ênfase da união da categoria). Nesse sentido, um docente, ao

[92] Na mais recente delas, ocorrida em 2015, (a mais longa da história da categoria, com 93 dias, de 13/03 a 13/06), a maioria dos professores estaduais de Andradina não aderiu, basta lembrar que os questionários foram aplicados nas escolas estaduais no período da greve, e em todas as escolas visitadas os professores informaram que paralisaram apenas um dia (13 de março), mas que não fariam a greve em virtude das justificativas que aqui se expõem. É possível compreender que os professores ressaltaram suas memórias e avaliações negativas de greves face a uma defesa da decisão de não aderir ao movimento que estava em curso no momento da aplicação da pesquisa, embora não tenham mencionado.

citar o enfraquecimento do sindicato dentro desse contexto de menor mobilização, ponderou que "no passado, havia maior engajamento, sentia o sindicato mais atuante e presente, verdade que as mudanças do mundo do trabalho enfraqueceram os sindicatos" (Questionário 65).

Ainda, com mais recorrência, o sindicato é citado por muitos professores como espaço de disputas político-partidárias entre grupos da categoria. Uma professora, ao referenciar suas experiências de greve, afirmou que "no passado, era para o bem da base – docentes. Hoje é política – PSDB X PT" (Questionário 55). De forma semelhante se manifestou o professor que apontou "Falta união da categoria, por vezes manipulada pela disputa política dentro do sindicato" (Questionário 27). Seja no campo individual da conduta dos sujeitos, seja no bojo da organização docente coletiva, a questão da desarticulação da categoria está posta na memória dos professores que participaram dos movimentos de greves e manifestações.

No âmbito dessa memória de movimentos passados, destacam-se experiências onde professores explicitam e justificam essas opiniões. Assim temos o relato da professora que, apesar de ter participado de quatro greves, afirmou não concordar mais com esse tipo de movimento justificando-se: "Parei, mas muitos colegas não. Fui a São Paulo, mas de nada adiantou. A comunidade, os pais, não apoiaram e nem participaram" (Questionário 21). Como o dela, destaca-se o depoimento da docente que, ao rememorar suas participações em duas greves, lembrou que "Na primeira greve, tive uma boa impressão. Na segunda, alguns colegas justificaram as faltas com licenças médicas. Confesso que me senti muito frustrada com os colegas" (Questionário 94).

Nesta direção também se exemplifica o relato da professora que participou de uma única greve na SEE-SP, no ano de 2007, e não voltou a se engajar nos movimentos seguintes já que sua experiência "foi frustrante, pois foram poucos professores que aderiram à greve, tivemos que repor as aulas e nos dias de reposição sempre aparecia um professor que não aderiu a greve, com desculpas, só para ver se estávamos repondo" (Questionário 113).

Neste momento da análise, podemos localizar outros limites e contradições, os pontos de enraizamento do individualismo e da competitividade neoliberal. Dos 96 professores que afirmaram já ter se engajado, apenas 15 docentes rememoraram positivamente suas experiências de movimentos de greves e manifestações, como situações de classe, onde experimentaram lutas coletivas [93]. Relatos como da professora que admitiu ter sentido "a emoção em poder participar, de reivindicar por melhores condições de trabalho e financeiras"

[93] Além disso, 49 docentes não relataram nenhuma experiência ou memória de greve, ou porque não participaram ou porque se abstiveram de responder.

(Questionário 7) e do docente que avaliou, sobre os movimentos em que participou: “Eu gostei. Mostrou união. Foi emocionante” (Questionário 38), constituem um contraste tímido dos sentimentos da grande maioria dos professores consultados.

Nesse contraste, importa-nos observar por onde se espreitam os pontos de vista, aparentemente eivados pela condição de sujeito coletivo, como do docente que acrescentou que gostou de ter participado de greve pois “ampliou minha visão sobre a categoria” (Questionário 49) e da professora do Questionário 58, ao relatar sobre sua adesão às greves como “Emocionante ver a avenida paulista lotada de professores reivindicando seus direitos, mesmo com a cavalaria causando tumulto”, ela participou de todas desde que entrou na SEE-SP em 1991, com exceção apenas da última, de 2015.

Um docente compreendeu, como resultado de suas participações nas diversas greves, que o movimento é “um momento de reflexão e esclarecimento sobre seu valor como profissional” (Questionário 97). Outro depoimento caminha nesta direção, evidenciando engajamento e coletividade. A professora, ao afirmar: “Sempre participei ativamente, fazendo parte do comando de greve, tentando conscientizar os professores e toda semana ia para São Paulo nas Assembleias” (Questionário 40) demonstra que as greves ainda podem significar momentos de organização, negociação e conscientização coletiva. Nestas brechas, tão tímidas por serem minoria, buscamos oxigenar o papel da greve como experiência de classe. Ela seria um importante momento coletivo, a luta com identidade de classe.

Cabe destacar aqui que a greve não possui uma essência revolucionária. Nestas ocasiões, luta-se contra os efeitos da exploração, e não às suas causas (MARX, 1982), e não seria cabível buscar tal categoria nos depoimentos docentes, porém, ao compreendê-la como um momento de fomentação da consciência social coletiva, de negociações e antagonismos de classe, essa perspectiva se confronta com a recorrência de caráter individualista manifestado na maioria dos depoimentos dos docentes participantes da pesquisa, revela uma antítese colocada pelos sujeitos. Ou seja, no aspecto da contradição, trata-se de evidenciar um número expressivo de sujeitos que participam, vivenciam e constroem experiências agudas de classe (como a greve) mas não demonstram ou rememoram tais experiências como momentos possíveis da constituição (mesmo que processual) de um *fazer-se* coletivo, de um devir conjunto e solidário, de um fortalecimento da identidade coletiva do grupo. Ao contrário, a greve constituiu, para nosso universo empírico, situações de fraturas do professorado.

Somando ao debate as contribuições de E.P. Thompson, com os elementos acerca da consciência de classe (aparentemente ausente nos objetos de acusação dos professores ao

apontarem a falta de união da categoria), esta contradição se torna ainda mais explícita. Para este autor, tanto classe quanto consciência são processos históricos resultantes das reiteradas experiências de classes pelas quais os sujeitos passam no bojo das relações produtivas e que, culturalmente, também se apropriam. Para Thompson consciência de classe "é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais" (THOMPSON, 1987, p. 10).

A consciência, portanto, se relaciona às percepções dos sujeitos face às situações de classe e de antagonismos sociais e liga-se (tanto quanto alimenta-se) gradualmente ao potencial de articulação e mobilização coletiva, pois se refere a "consciência de uma identidade de interesse entre todos esses diversos grupos de trabalhadores, contra os interesses de outras classes. E (...) no crescimento das formas correspondentes de organização política e industrial" (THOMPSON, 1987, p.17). Então, como compreender que essa consciência de caráter social e coletivo se apresenta em alguns momentos/temas (bonificação) e, em outros, aparentemente mais suscetíveis ao seu desenvolvimento (greves), não se apresentam, ou surgem em minoria?

Acreditamos que os olhares docentes perpassam e oscilam nos meandros da solidariedade e consciência, mas por vezes caindo nas armadilhas neoliberais de individualizar as responsabilidades. Quando se trata da política do bônus, as relações sociais antagônicas parecem mais evidentes do ponto de vista hierárquico, pois os docentes gozam ou sofrem consequências das ações arbitrárias do Estado que, de forma injusta, nas palavras dos docentes entrevistados, distribuem sem critérios os prêmios ou punições aos docentes, e estes últimos não possuem um controle sobre tais ações. Quando se trata das greves, não somente o Estado surge como responsável pelo fracasso, pelo cansaço ou decepção, pois a força do movimento depende ainda da proporção de adesão dos professores, de suas condutas individuais e seus sacrifícios pessoais para somarem ao coletivo.

O aumento da dimensão do fator de sacrifício individual em contraposição às formas de repressão do Estado, no entanto, pode estar estritamente relacionado às próprias estratégias de repressão. O ideário neoliberal incentiva o micro-olhar, a desconexão das conjunturas e estruturas, o individualismo e, ao que os depoimentos nos sugerem, torna-se mais difícil para os docentes enxergarem as estruturas agindo quando os sujeitos estão tão próximos, substituindo eventualmente os grevistas para complementar a remuneração, observando a reposição do outro, lançando mão das licenças em tempos de greve. Afinal, a consciência de classe não é linear e perpassa dialeticamente pelas necessidades de sobrevivência material. Cássio Hideo Diniz Hiro, em sua dissertação de mestrado, procurou compreender os

movimentos docentes em Minas Gerais no complexo processo de constituição social da categoria, encontrando as mesmas contradições que dispusemos aqui. Sobre isso, ele considerou:

> Em muitos casos podemos observar que as greves e as ações de massa dos trabalhadores representam, de fato, o desenvolvimento, na prática, de uma consciência coletiva daqueles que nelas participavam. A identidade dos sujeitos pertencentes a uma mesma categoria, e, possivelmente, o reconhecimento de uma classe social, são marcas visíveis desses processos. (...) Ao mesmo tempo podemos observar certos conflitos e contradições existentes em seu próprio interior, como por exemplo, a divisão entre os grevistas e os fura-greves, durante e depois do movimento paredista. Conflitos, estes, que não são exclusivos dos docentes, mas também de várias outras categorias de trabalhadores. Contradições que se apresentam entre a solidariedade e o conflito, em um processo dialético que, muitas vezes, desenvolvem-se e podem apontar a superação do estado atual em que se encontra uma classe social. Uma possível consciência de classe pode se desenvolver e se constituir em meio a essas contradições que permitem, aos poucos, a superação de uma falsa consciência, caso ela se apresente de fato. Neste caso, é importante compreender que a história social se desenvolve de forma processual, com seus ascensos e refluxos, com avanços e retrocessos, que não podem ser observados de modo cartesiano e linear (HIRO, 2012, pp. 127-128).

É nesta perspectiva que empreendemos nosso olhar sobre as memórias docentes no que tange às greves e às contradições inerentes a elas. Se, de um lado, temos que as greves histórica e teoricamente se constituem como experiências de classes, matéria prima de sua consciência, elas, por outro lado, podem motivar novas fraturas, sobretudo opondo aqueles que participam daqueles que não se engajaram, mesmo que estes últimos estejam agindo (ou deixando de agir) sob efeito da repressão. Se nos detivermos apenas na teoria, perdemos a oportunidade de captar a complexidade do processo.

A necessidade de auscultar dialeticamente os sentimentos docentes e observar suas práticas em experiências reais serve para descartarmos qualquer possibilidade de enquadrarmos os sujeitos e suas histórias em gavetas teóricas e personalidades revolucionárias ideais, bem como nos proporciona desvelar processos, apreender como eles se manifestam na vida real dos sujeitos, compreender suas contradições como partícipes das suas próprias experiências coletivas a oscilar entre a solidariedade, a reprodução e a competição. Com efeito, os teóricos, por vezes, idealizam a classe operária como sendo portadora do espírito revolucionário, e é possível que se idealize, também o professor e a categoria docente, por sua realidade objetiva do trabalho intelectual, como portador de uma razão social impecável, iluminados por ciências e saberes, bem como do espírito crítico da resistência. Devemos considerar, todavia, a hipótese

de que por vezes os professores reproduzam a ideologia dominante, já que são sujeitos e estão repletos de contradições e humanidade. Entre os sentimentos de impotência frente à repressão do Estado e frustrações diante da própria categoria, ao considerarem suas participações como negativas e algo traumáticas nas greves, os professores descortinaram suas experiências reais e suas fraturas e ainda, evocaram a união da categoria como objeto central da discussão, evidenciando que a sua ausência aponta para sua premência. Há um esforço, ainda que no discurso, de coletividade.

Além disso, nas margens da organização social docente é preciso considerar todo o cenário. Até agora, nossa pesquisa tem se debruçado a descortinar o cenário de precarização do trabalho docente nos seus pressupostos intencionais do ponto de vista institucional, nas suas manifestações legais e nos desdobramentos diretos e indiretos do trabalho na escola, além de suas consequências mais dramáticas, como o quadro de adoecimento explicitado anteriormente. A intensificação da exploração do trabalho, a proletarização que força o sujeito a atuar como objeto é um processo agressivo e está em curso na SEE-SP, como vimos, e sabemos que onde há exploração, provavelmente encontraremos vestígios e indícios de resistências, sejam individuais, no absenteísmo, na negativa em preencher mais e mais papeis, seja no âmbito coletivo, no fazer-se de greves, ainda que fraturadas, incompletas.

Mas também erraremos se dimensionarmos, para mais, a responsabilidade individual docente pelo seu aparente imobilismo quando não aderirem às greves. Exigimos uma consciência social e um sacrifício (já que os movimentos coletivos demandam tais elementos), mas se não costurarmos essas fendas ao cenário que desvelamos estaremos cometendo um deslize epistemológico tanto por impor uma idealização sobre sujeitos (daí a frustração de não encontrarmos tantos militantes assíduos entre os docentes) quanto por desprezar o sacrifício original dos professores que já lutam (apenas) no exercício diário do trabalho precário.

Como brechas para olhar os sujeitos por meio da luta, para além da ação coletiva, é preciso compreender também o cotidiano docente como palco de batalhas e frustrações. Não necessariamente tomados dos conceitos de resistência, mas de um olhar peculiar de cotidiano, que como afirmou Heller, pode estar prenhe de elementos que aprofundam as distâncias entre expectativas e realidade, de idealismos e acepções anteriores que não se realizam. Heller sugere que "as esperanças estão impregnadas de contingência, mas o que experimentamos são os difíceis fatos da vida, a limitação factual de nossas possibilidades. A discrepância entre esperança e experiência é motivo de constante insatisfação e descontentamento" (HELLER & FEHER, 1998, p. 35)

Consideramos que os professores entram em movimentos de greve porque, apesar de muitos não concordarem com esta estratégia, ela é uma herança atual e legítima dos movimentos docentes, que floresceram com o novo sindicalismo, ou como os professores afirmam, o único recurso que produz algum efeito, mesmo que seja apenas visibilidade. Sobre isso, assim como já mencionado no depoimento da professora Marisa em sua memória de greves, 57 docentes ativos sugeriram que elas são, ainda, o único instrumento que os docentes têm em mãos para se fazerem ouvidos e vistos pela sociedade e pelo governo, mesmo que alguns deles não concordem com esta estratégia ou façam ressalva que seus efeitos serão diretamente proporcionais à união dos professores.

Quando questionados sobre os instrumentos de resistências que existem e sobre possíveis alternativas futuras, os professores, em maioria, retomaram a importância da greve, talvez por não encontrar, no plano das experiências reais, outras estratégias de negociação. Assim se manifestou a docente que, mesmo discordando, afirmou que "não deveria ser através da greve, mas infelizmente não estamos enxergando outro jeito" (Questionário 2). Os relatos apontam a falta de alternativas, assim, nesta mesma direção, outra docente salientou que a greve é o único recurso de pressão contra o governo, ainda asseverou: "não vejo outra maneira!" (Questionário 70).

A visibilidade do movimento aparece como o diferencial que faz com que muitos docentes, ainda que discordem destas estratégias e conclamem mais união da categoria, citem a greve como único caminho atual de resistência e negociação, como a docente que afirmou que "se não houver uma manifestação, o governo acredita que os professores estão satisfeitos. Com as paralisações e manifestações, o governo acaba tendo que tomar uma postura" (Questionário 87). Outra professora lembrou que "apesar do governo não atender as reivindicações, ainda é uma forma de mostrar a nossa insatisfação, os nossos desejos e opiniões" (Questionário 113). Há uma crítica, sempre presente, aos modos como as greves são conduzidas, mas foram muitos os docentes que ressaltaram a escassez de alternativas ou modelos de resistência. A professora do questionário 119 afirmou que a greve é melhor instrumento para reivindicar as demandas dos trabalhadores docentes mas criticou o movimento recente e ressaltou:

> Mesmo não sendo do sindicato, me predispus a buscar materiais e distribuir nas escolas, vizinhança, espaço de lazer que frequentava. No entanto, o "povo" do sindicato não me recebeu bem e nem fizeram questão de me passar os materiais que solicitei. Apesar de, no momento, eu não estar na greve. Se os sindicatos não têm conseguido negociar, é preciso que o governo veja a nossa insatisfação e se não for através de ações no coletivo ele não se

> incomoda. Os professores devem utilizar as mobilizações em massa (Questionário 119).

Em uma perspectiva do discurso, superando as questões trazidas pela memória e experiências reais, vividas pelos sujeitos, a greve como estratégia ideal parece se regenerar aos olhos dos professores. Como apresentamos, muitos deles admitiram que esse tipo de movimento é o único caminho existente para pressionar o Estado, único aporte de negociações de demandas. Claro que esse retorno também pode ter se dado em função da confrontação que o questionário colocou aos docentes, pois após rememorarem suas experiências de greve e destilarem suas decepções, os professores foram instados a pensar e sugerir formas alternativas de superar esse modelo de resistência (Questão 8.5 do Questionário). Muitos, portanto, retornaram a ele.

Mas ainda que em menor número, vale destacar que mais de vinte docentes sugeriram possíveis alternativas de resistências para superar as greves, considerada, por muitos, formas obsoletas de negociação. Podemos considerar que tais sugestões se direcionam em dois grupos e, embora diminutos, entendemos ser importante discuti-los.

O primeiro, citado por pelo menos 12 professores, reside na seara política de representatividade, no voto, com escolhas de governantes comprometidos com a educação, como a professora destacou:

> "Não vejo outra forma para nossa reivindicação, uma vez que há muito tempo não conseguimos eleger representantes de nossa causa. Embora acredite que a desvalorização da classe atinge o país em todas as redes. Seria necessária uma mobilização nacional. Como somos formadores de opinião, a melhor forma é a conscientização dos alunos, para que desta forma, futuramente, escolham melhor nossos representantes" (Questionário 112).

Nessa vertente, uma docente advertiu que a estratégia alternativa à greve seria "não votar no PSDB" (Questionário 64), e um professor depôs que a greve seria o melhor instrumento, "mas o pouco engajamento e a fraca mobilização inviabilizam o movimento. Se a categoria conseguisse eleger políticos comprometidos com a categoria poderia ter maior poder de pressão" (Questionário 65). Notamos alguns limites nesta seara, na contradição entre a negação partidária e o apelo da representatividade política nas instâncias de poder público.

No bojo das críticas ao sindicato e às condutas de greve se encontram os argumentos de que os sujeitos envolvidos são partidários, de que agem sob a lógica da política partidária. Isso sugere uma ética antipartidarista ou, como preferem os próprios docentes consultados, apartidária. Mas como utilizar a representação política para defender os direitos e demandas do

professorado, sem vincular-se a partidos? Rosário Lugli, ao estudar os percursos trilhados pelos docentes no campo político, em um movimento corroborado pela categoria na ânsia de representatividade, apontou que o processo passa necessariamente por este limite. A autora descreveu a trajetória histórica desse movimento iniciado nos anos 1930 e destacou uma marca das campanhas políticas dos docentes nos anos que se seguiram:

> Como característica comum a absolutamente todos os anúncios, temos a omissão dos partidos políticos, que se vincula à intenção de permanecer "politicamente neutros", expressa nos estatutos redigidos quando da criação das entidades analisadas. Ora, tal "neutralidade" política, ante atuações que necessariamente implicavam posicionamento quanto a políticas de estado no campo educacional, revela-se, na prática, impossível, e termina por se realizar apenas como um distanciamento de legendas partidárias, visto como um meio de afastar os "políticos profissionais" das decisões educativas, numa tentativa de delimitar o espaço do campo profissional tornando-o âmbito exclusivo das decisões técnicas dos educadores (LUGLI, 2005, p. 234).

A invocação de representatividade política não é novidade entre os professores e as suas associações, tampouco o *ethos* antipartidário da categoria. É nesse limite que Lugli localiza um círculo vicioso que perdura quase um século, entre o discurso da representatividade e a crítica do partidarismo, desvelando algumas experiências malsucedidas, do ponto de vista político, como expressões da ineficiência desta estratégia [94]. Estas considerações, no entanto, não servem aqui para resolver um imbróglio histórico na categoria, nem para deslegitimar as opiniões dos professores consultados em nossa pesquisa. Nosso entendimento é a compreensão de que, se por um lado, os docentes não se sentem satisfeitos com seus aportes de negociação e, por outro, continuam a patinar na elaboração de novos aportes.

O segundo grupo de sugestões registradas pelos professores, como propostas de ações de resistência e negociação, é a articulação (e ação) direta, por meio de mídias e redes sociais. Ao menos 10 deles as citaram como formas de renovar as práticas de resistência, como a professora ao afirmar que "as greves acabam com o sistema nervoso e emocional", preconizando, então, substitui-las por "diálogos e cartas, aliás, hoje é com e-mails, torpedos, *whats app*, e outros, para os nossos dirigentes, e publicando" (Questionário 89). Como ela, outra

[94] No referido artigo, Rosário Lugli utilizou-se das categorias teóricas de *campus* e *habitus*, de Pierre Bourdieu, para evidenciar os limites da atuação representativa dos professores no campo político, e para isso discutiu algumas das experiências eleitorais e políticas, entre elas, em São Paulo, as trajetórias de Sólon Borges dos Reis, ex-presidente do CPP, com sucessivos mandatos de deputado estadual e federal. O populismo e a inserção dos professores aos jogos do campo político balizaram tais experiências, pois o próprio Sólon Borges, que foi tão aclamado pela categoria e tão bem votado, chegou a ser vice-prefeito e secretário de Paulo Maluf, um político reconhecidamente avesso às demandas do professorado paulista, como já citamos.

docente advertiu que "os professores deveriam utilizar instrumentos que falem diretamente com o povo, como as redes sociais" (Questionário 113).

Aí reside uma certa novidade, impulsionada principalmente a partir dos protestos populares ocorridos em junho de 2013 em várias partes do país, iniciados com demandas locais, localizadas no "Movimento Passe Livre" (contra o aumento de passagens de ônibus em São Paulo), mas que ganharam heterogeneidade, força, visibilidade e volume durante pelo menos dois meses seguintes [95]. A novidade estaria no recurso de articulação. Os movimentos e protestos emergentes naquela conjuntura se engendraram por meio das redes e mídias sociais. De acordo com Peruzzo, os instrumentos revelaram um ineditismo do *modus operanti* nos movimentos de junho de 2013:

> O uso da internet, das mídias e redes sociais virtuais e de celulares se constitui num diferencial importantíssimo do novo grande movimento social que mexeu com o País e com as visões sobre ele. As mídias e redes sociais virtuais (*YouTube, Flickr, Facebook, Instagram, Twitter* etc.) se constituem em canais de informação, em ambientes comunicacionais, em pontos de encontro, enfim, em redes e, às vezes, até em comunidades, que facilitaram os relacionamentos (entre os que estão conectados), a articulação entre as pessoas e as ações conjugadas (acertos de dia, local e hora para encontros presenciais). Claro que servem ainda de arena de debate, de difusão, acesso e troca de informação. Tudo isso, no que se refere ao ambiente interno no ciberespaço e no que diz respeito ao processo de mobilização que acaba por desembocar nas ruas das principais cidades do País (PERUZZO, 2013, p. 79).

Mas, no mesmo texto, ela aponta os limites na compreensão do alcance dos recursos mencionados quando se trata de movimento social. Para ela, a dimensão da novidade reside nos meios de comunicação da articulação do movimento social, mas este somente se materializa e se realiza, enquanto tal, nas ruas, que são espaços tradicionais dos protestos populares. Assim, a autora continua:

> As mídias e redes virtuais são importantes canais e ambientes comunicacionais para a articulação, mas a tecnologia somente favorece as mobilizações se o seu uso for atrelado à luta social mais ampla, ou seja, relacionadas às organizações de base popular, comunidades, movimentos sociais etc. – extra ciberespaço ou existentes nele – porém, portadores de vínculos consistentes e duradouros (PERUZZO, 2013, p. 83).

[95] Ao discutir os protestos de junho de 2013 para compreender a dimensão das tecnologias midiáticas em sua articulação, Cicília Peruzzo buscou caracterizá-los da seguinte forma: "Não se trata somente de um movimento de esquerda, muito menos só dos setores tradicionais de representação política. Até o repúdio a partidos políticos de esquerda roubaram a cena em alguns momentos nas manifestações de junho e julho. No conjunto, houve uma mescla de segmentos de classe e de tendências político-ideológicas: de esquerda, liberais, conservadores, grupos com conotação, gente que quer mudar o Brasil, gente que apenas aderiu e participou, mas sem saber bem o porquê ou, como lembra Chauí (2013), o fez apenas para sair de casa. Enfim, os protestos de junho de 2013 – momento em que tiveram maior adesão – expressaram o heterogêneo" (PERUZZO, 2013, 79).

Nestas considerações, entendemos que as redes sociais não substituiriam, portanto, as greves e manifestações, conforme sugeriram alguns docentes. Elas quiçá aumentariam o seu potencial articulador. Mas a recente experiência de 2015 é exemplar para diminuir tais expectativas, pois houve uma greve que, apesar de longa, perpetuou problemas anteriormente apontados pelos professores no que tange à articulação e união da categoria, ainda que utilizando recursos de mídias e redes sociais.

Com isso, reiteramos que os contrapontos observados diante das propostas colocadas pelos docentes possuem o escopo de problematizar o olhar dos sujeitos acerca da superação do recurso das greves como meio principal de negociações no campo do trabalho e dos diretos docentes. Não porque a elegemos como melhor instrumento da luta, mas porque, na prática, nenhuma outra experiência se materializou para que possamos avaliar. Não se trata de negar a opinião docente, mas de confrontar a história e o cenário dado com a realidade que tem se construído no decurso das críticas, em um exercício de oposição ao idealismo (aqui no sentido hegeliano). Com efeito, ao compreender a insatisfação e o sentimento de que os movimentos grevistas tornaram-se, para os professores, saídas obsoletas, concluímos apenas que a categoria ainda não saiu do campo do discurso e da crítica.

Cabe expor algumas das sugestões listadas pelos professores estaduais de Andradina para a renovação das formas de resistências dos docentes e que não se enquadram nos dois grupos anteriores. Enquanto 20 professores mencionaram os recursos, ainda que limitados, das redes sociais ou das eleições de representantes docentes no campo político, cerca de 40 propuseram "horizontes sem caminhos", metáfora do idealismo que apontamos. Ou seja, uma parte dos docentes revelou críticas e idealizações, mas em aportes vagos, tais como a professora que, ao questionar a greve, apontou: "Acho decadente ter que nos humilharmos tanto e nada adiantar. Deveria-se ter assegurados os direitos e demandas" (Questionário 21).

As estratégias de resistências docentes não implicam em subversão ou ruptura política. Alguns professores sugeriram "greve branca" como melhor estratégia de negociação e consequente caminho para a (re)valorização da categoria [96]. Há posturas bastante conservadoras, inclusive. Um professor chegou a afirmar que os docentes deveriam deixar a profissão para tornar a categoria menor e, em função de uma relação entre "oferta e procura", os professores seriam valorizados, como parecem ter sido em um passado remoto, aqui bastante

[96] Greve branca consiste na paralisação sem afastamento dos trabalhadores do seu local de trabalho (MARRAS, 2001). Nos depoimentos que surgiram essa modalidade de estratégia, que foram três, os professores sugeriram não entregar notas bimestrais, por exemplo.

idealizado (Questionário 114). Outra, ainda destacou que a única solução seria evidenciar o bom trabalho realizado pelos professores na melhoria dos índices de avaliações institucionais e externas, de modo que assim o Estado passaria a respeitar a categoria (Questionário 126).

Para muitos docentes, a retomada da valorização do professor demanda "conscientização", apesar do termo ser utilizado aqui de forma idealista. Devemos considerar que em suas demonstrações de insatisfação, os docentes apontam para um passado ideal, onde o professor era deveras respeitado, valorizado. Os professores reagem, muitas vezes, sob o olhar da tradição, isto é, de evocar um *status* anterior mesmo conservador, pois isso implica em questionar, nas entrelinhas, a própria expansão da oferta de ensino e sua democratização às classes populares, considerada um marco para o processo de precarização. Loureiro lembra que:

> (...) a docência vive, por um lado, o mito de uma idade de ouro passada, onde detinha um prestígio e reconhecimento social inquestionável; por outro lado, vive o mito da construção de um novo futuro para a profissão, que se vem traduzindo numa crise de identidade profissional. Esta, por sua vez, caracteriza-se pela sua ambivalência, sendo favorável a novas reflexões e à revisão de tudo o que parecia estabelecido, mas é igualmente propícia ao retorno de diagnósticos mágicos ou fórmulas míticas de salvação em referência à tradição. Esta situação de crise (que só começa realmente a perpetuar-se quando já não há um modelo de substituição) conduziu à reflexão sobre a necessidade de transformar a docência numa "verdadeira profissão", que se baseia, por rum lado, na premissa de que esta aspiração permita o acesso a um estatuto social e ocupacional elevado e que, por outro lado, conduza a melhores escolas. (LOUREIRO, 2001, p. 11)

No bojo do idealismo docente, às vezes vacilante, os reiterados termos "consciência" e "conscientização" surgem com recorrência, como na fala da professora ao indicar que "a única estratégia é a conscientização da sociedade, pais e alunos, em prol do professor, caso contrário, não consigo ver outra forma" (Questionário 58), ou "tentando conscientizar a sociedade em geral" (Questionário 65). Não fica claro, em grande parte dos depoimentos, o que realmente os professores estão a sugerir, tampouco o que compreendem pelo processo de "conscientizar", uma vez que, limitados ao plano do discurso, esta conscientização se apresenta como algo externo, e não interno, e sem caminhos, exemplos ou possibilidades práticas ou concretas. Há uma solução, mas não há ação, o que inviabiliza a prática.

Impossível, nesse ponto, não lembrar das "ideias-força" de Paulo Freire, até porque inseridas no texto "Conscientização". Nelas, Freire provoca o leitor a compreender que as respostas que os homens precisam dar aos desafios que se colocam à sua realidade tanto

transformam essa realidade quanto o próprio homem, desde que dialeticamente integradas ao plano da ação, da prática reflexiva dos sujeitos. Ironicamente (no nosso pensar), ele cita as greves como uma das possíveis respostas:

> Cada relação de um homem com a realidade é, deste modo, um desafio ao qual deve responder de maneira original. Não há modelo típico de resposta, senão tantas respostas diferentes quantos são os desafios... E ainda é possível encontrar-se respostas bem diversas a um mesmo desafio. (...) Frente ao desafio que constitui para o operário alguma tentativa de utilização, que faz dele um objeto, pode responder pela passividade resignada, por um trabalho malfeito, pela greve, pela obediência ou rebeldia, uma organização sindical, um diálogo com os patrões etc. E, por outra parte, cada um destes tipos de respostas é susceptível de traduzir-se em múltiplas formas concretas. O importante é advertir que a resposta que o homem dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se confronta: a resposta muda o próprio homem, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente. (...) No ato mesmo de responder aos desafios que lhe apresenta seu contexto de vida, o homem se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação... todas essas coisas pelas quais se cria a pessoa e que fazem dela um ser não somente "adaptado" à realidade e aos outros, mas "integrado". (FREIRE, 1980, p. 30).

Os professores estaduais de Andradina provavelmente experimentaram, no decurso de suas histórias, reflexões e ações, experiências de classe, avanços e retrocessos que, obviamente, também os transformaram como sujeitos. As contradições aqui expostas resultam, em muito, desse processo tão dialético do pensar e agir, entre o individual e o coletivo, entre o conformar e o resistir, processos que hoje estão tão marcados pela premência do imediato, da eficiência e da obsolescência que o cenário e as estruturas impõem. O cenário imposto pelo atual estágio do capitalismo, ao provocar a incredulidade, obscurantismo e dificultar o olhar estrutural/coletivo/transformador constitui a crise, mas, também, constitui o desafio.

As questões referentes às formas de resistências e negociações possibilitam extrair, na pesquisa, uma infinidade de análises e o material construído é ainda promissor neste sentido, a ser futuramente esgotado. Como observamos, as memórias e os olhares docentes apontaram sentimentos de incredulidade, crise de representatividade, críticas, sugestões ideais, poucos caminhos, muitos horizontes, mas, na totalidade dos discursos e das memórias, o consenso se localiza na insatisfação. Há uma crise de coletividade, há uma dificuldade em realizar e integrar greves efetivas ou traçar novas formas de negociação, mas ninguém nega a premência da luta, evidência maior da precarização do trabalho docente. Seguimos em um novo mergulho, com a categoria, em busca das novas perspectivas e olhares, cada vez mais profundo pois, mais subjetivos, porque interessa-nos, sobretudo, apreender os (e pelos) sujeitos.

Ao compreender a resistência docente como uma questão, uma problemática, estamos provocando a necessidade de observarmos as formas como a precarização neoliberal se enraizou e mais, a premência de vislumbrar como as subjetividades docentes, mediatizadas pelo contexto social e pela cultura podem contribuir para reconhecermos os nós e os emaranhados do *fazer-se* docente.

Capítulo IV

As peculiaridades[97] dos docentes e outras subjetividades: o *fazer-se* docente, suas trajetórias e seus sentidos

> *[...] em qualquer sociedade cujas relações sociais foram delineadas em termos classistas, há uma organização cognitiva da vida correspondente ao modo de produção e às formações de classe historicamente transcorridas. Esse é o "senso comum" do poder, saturando a vida cotidiana e se expressando − mais ou menos conscientemente − na abrangente cúpula de hegemonia da classe dominante e nas suas formas de dominação ideológica. O "teatro" do poder é apenas uma forma dessa dominação. Contudo, no interior e por baixo desse arco, há um sem-número de contextos e situações em que os homens e mulheres, ao se confrontar com as necessidades de sua existência, formulam seus próprios valores e criam sua cultura própria, intrínsecos ao seu modo de vida" (Thompson, 2001, p. 260-261)*

Buscamos desvendar a história da precarização do trabalho docente para além de sua dimensão material. Desvelar os antecedentes, os laços intrínsecos ao capital, as suas leis,

[97] Temos usado com certa recorrência, aqui, o termo peculiaridade, para apontar as particularidades dos processos que estudamos, sem a preocupação de situar o leitor nas referências que nos levam a esse recurso, pois de certa forma o termo encontra alguma similaridade com o conceito geral de particularidade, apesar de não denotarmos sua perspectiva dialética no contexto da totalidade. Agora, ao eleger o termo em título de capítulo e desenvolver tópicos destacando-o, entendemos ser importante justificar e referenciar a escolha. Trata-se de uma alusão direta ao livro de E.P. Thompson (2001), "As peculiaridades dos ingleses e outros artigos", onde o autor apresenta o processo de formação do capitalismo inglês vinculado ao desenvolvimento agrário daquele país em clara dissonância às visões francesas de desenvolvimento do capital. Em suas pesquisas, Thompson demostrou que a realidade inglesa forjou outro percurso ao desenvolvimento e culminância revolucionária na Inglaterra e demonstrou isso apresentando a materialidade da natureza e das origens do capitalismo e do capitalista inglês, olhando para os processos culturais e sociais que constituíram inclusive a formação (sempre histórica) das classes sociais do capitalismo. No plano teórico, os artigos contidos ali nos conduzem à importância de compreender que, se não há lugar para a experiência histórica concreta no modelo, o que deve ser mudado é o modelo. Isto é, não obstante as leis gerais que em muito estruturam o "ir e vir" dos homens e mulheres na história, as experiências são excepcionais e devem ser auscultadas, profunda e verticalmente, como integrantes dos processos gerais e, ao mesmo tempo, ímpares em suas tessituras. Em nossa pesquisa, por entendermos o professor como sujeito do trabalho tanto quanto o operário, mas, ao mesmo tempo, compreender que os modelos teóricos tecidos no bojo do movimento operário não podem dar conta das experiências vividas e produzidas por estes sujeitos, optamos por aludir ao termo thompsoniano. É, por fim, um termo e uma escolha que denotam respeito às especificidades dos sujeitos dentro de sistemas teóricos com tendências homogeneizantes.

comparar números e avaliar onde o trabalho foi desvalorizado, intensificado e flexibilizado serve, em muito, para compreendermos o cenário, em grandes e menores escalas, face a busca pela sua compreensão no contexto da totalidade. Mas, também consideramos que a totalidade só pode ser apreendida quando obtivermos a percepção das relações entre as condições materiais, históricas e concretas com suas dimensões subjetivas, mediatizadas pela cultura e pela ideologia, manifestas nas representações, no senso comum, nas crenças e opiniões.

Trata-se de investigar e desnudar como os professores se sentem face ao cenário onde atuaram e atuam no contexto do trabalho, como pensam suas histórias profissionais, seus níveis de realização, como entendem a escola e a docência, na posição de sujeitos históricos. Cabe-nos, assim, explicitar as peculiaridades dos docentes a partir dos olhares construídos na relação entre a precarização material e os sentidos atribuídos pelos sujeitos, ao experimentarem as situações de trabalho ancorados em sistemas simbólicos de valores sociais e morais.

Como vimos, o processo de precarização do trabalho docente tem implicações, inclusive, na saúde física e emocional destes sujeitos, de modo que a dimensão subjetiva que desejamos alcançar para a sua compreensão não se limita a somar abordagens à pesquisa, mas principalmente aprofundar sua compreensão, nas hipóteses de que a precarização não pode ser medida em análises quantitativas ou aparelhadas às experiências operárias clássicas, visando encaixar os sujeitos na historiografia do trabalho e no contexto do trabalho no capitalismo neoliberal. A precarização, entendemos, é proporcional ao modo como é vivida e sentida pelos sujeitos, construindo suas identidades, compondo o *fazer-se* docente.

É importante, ainda, considerar se as distâncias e aproximações entre as expectativas de trabalho e a realidade encontrada dentro da escola, carregam à precarização outras faces na sua composição, daí a premência de auscultarmos tais expectativas, os sonhos, os horizontes docentes. José Carlos Galvão Lemos, em sua pesquisa de doutorado sobre desencanto e abandono na profissão docente, nos apontou alguns caminhos para essa empreita, ao afirmar a importância de entender a

> Multiplicidade de motivos para o ingresso na profissão, pois a produção de significados para os sujeitos e a produção de identidades estão estreitamente vinculadas. É claro que os significados atribuídos inicialmente à docência não permanecem intocados, pelo contrário, são constantemente reatualizados, seja no âmbito dos cursos de formação inicial, de formação continuada ou no exercício profissional (LEMOS, 2009, p. 27)

Assim, ao inquirirmos sobre as motivações que levaram os sujeitos à profissão, pudemos extrair uma interessante introdução a esse mergulho mais subjetivo da pesquisa.

Observamos que mais da metade dos professores ativos entrevistados, 84 exatamente, a despeito da origem social que evidenciamos anteriormente e das condições de oportunidades possíveis na cidade, afirmaram ter escolhido a profissão. Isto é, foram, nesse sentido, 65,6% de professores justificando sua inserção na carreira docente como opção, voluntária e consciente, contra 31 docentes (24,2%) que informaram tornar-se professor em virtude das condições sociais que impossibilitavam mobilidade para outras cidades e escolhas melhores. Treze não responderam esta questão (1.12 do Questionário).

4.1 – A docência como opção, sonho ou contingência

Num mergulho mais profundo no tempo, visitando os anos 1940, 1950 e 1960, os professores aposentados nos apresentaram suas motivações para ingressarem no magistério. Todos eles falaram sobre vocação, mas falaram em sentidos diversos e ainda apontaram outras interfaces da escolha da carreira. A professora Marisa, inclinada à ideia, discorreu que escolheu a docência afirmando: "Eu sempre gostei muito de criança, de brincar, de ensinar, enfim. E foi umas das ofertas, também, de Andradina né... Naquela época, tinha que ser professora. Mas foi de acordo com a minha vontade". A vocação teria sido sua principal motivação, rememorada no "sempre ter gostado de criança", todavia, ao apontar que, na cidade, não havia outras alternativas às mulheres nos anos 1950, época em que estudava, a professora também sugere a adoção da ideia de vocação como única possibilidade.

A vocação também aparece na justificativa do professor Benedito, que cursou faculdade de Letras no início dos anos 1960, segundo ele: "Eu gostava do magistério, aí fiz Letras para me completar e me senti realizado com o curso de letras, e lecionei, por vocação, por gosto mesmo, prestei outros concursos mas fiquei na Secretaria de Educação".

Mas a professora Maria do Carmo, que estudou o magistério ainda nos anos 1940, afirmou que, no início, não queria ser professora:

> Não foi por opção de gosto, porque eu não tinha muita vocação pra ser professora. Eu gostaria de ser enfermeira, mas não podia na ocasião. Minha mãe era uma pessoa muito necessitada, morava no sítio, e as nossas posses não davam pra me manter fora. Os únicos lugares onde existiam escolas para enfermagem era Ribeirão, Campinas e São Paulo, e como Olímpia só oferecia Escola Normal, minha mãe falou "é o que eu posso te dar, faça o curso, depois você se forma, vai trabalhar e depois faça o seu... o que você quer". Eu falei "tudo bem". Fiz o curso Normal, mas acho que eu me enganei um pouco, porque depois que eu comecei a trabalhar, tomei gosto pela vocação né.

Mesclam-se, assim, opção, sonho e contingência no tornar-se docente. Todavia, podemos considerar que a vocação como aptidão à docência foi algo tão enraizado na caracterização do trabalho dos professores que mesmo quando se afirma não ter nascido com ela, numa acepção contraditória, posto que uma de suas dimensões é ser inata ao sujeito, ou no sentido religioso (dádiva divina da qual as pessoas não deve fugir), ela é reconhecida como adquirida pelos professores posteriormente, por aqueles que não desejavam ser docentes na juventude, como vimos com a professora Maria do Carmo e como veremos mais adiante. Esta mesma professora destacou, repetidas vezes, que realizou seu trabalho com muito amor e dedicação, provavelmente enxergando daí o simulacro da vocação, fazendo-a sentir no seu cotidiano e na sua memória. O sentido atribuído por ela à vocação remete, assim, à definição dada por Marc Bloch, ao considerar o *fazer-se* do historiador na descoberta da sua ciência dileta que, pela dedicação, a torna vocação (BLOCH, 2001). Ao que nos parece, tais imbricações não se limitam apenas ao passado da docência na SEE-SP, elas se fazem presentes ainda hoje.

Com efeito, entre os professores ativos, prevaleceu, em maioria, uma perspectiva quase romântica na memória dos professores ao apontarem para a sua inserção no magistério. Muitos lembraram que se tornaram professores "por amor", novamente, por vocação, e para realizar um sonho, face a uma profissão com nuances idealistas, quase missionária, que parecia ter grande reconhecimento no passado, como fica evidente no depoimento da professora ao afirmar ter escolhido a docência pois "Sempre achei uma profissão nobre, era um sonho de infância" (Questionário 35). Apesar de fazer referência à nobreza da carreira, a professora não vivenciou os primeiros tempos da profissão, considerados como uma *belle époque* para a categoria, visto que nasceu em 1990, quando o professorado já se encontrava em franco processo de precarização e proletarização, como vimos. Essa memória um tanto anacrônica se repete com o professor que justificou sua escolha dizendo que "na época, era uma profissão de respeito", no entanto, o docente informou ter ingressado na carreira em 2006, quando já temos um cenário de precarização bastante consolidado.

O passado de ouro da docência, explicitado em muitos depoimentos, perpassa a memória coletiva. Aparentemente, nesse passado, formar as "filhas" como professoras, era algo de muito orgulho às famílias. Do ponto de vista material, há algumas lacunas nessa memória compartilhada. Ao observarmos o processo de feminização do trabalho docente e, em seguida, a questão salarial, explicitados nos depoimentos orais, vislumbramos que a remuneração docente nunca foi o mote atrativo à profissão, principalmente para os professores primários. O salário está desvalorizado, como afirmamos, mas jamais esteve no topo do ranking das

profissões que melhor pagam. Lembramos, neste sentido, que as mulheres foram inseridas no magistério porque "poderiam" ser mal renumeradas, dadas as estruturas patriarcais.

Há, no entanto, uma idealização, justificada pelo *status* do professor, pelo nível de respeito ou reconhecimento dos professores na sociedade noutros tempos, como sujeitos oriundos de uma camada privilegiada. Lembramos aqui que o professor Benedito, um dos aposentados de nossa pesquisa, revelou que os professores eram considerados com deferência de "Senhor e Senhora". Nessa direção, uma docente afirmou que escolheu a profissão porque "venho de uma família de professores. Na época, ser professor era nobre. Sinônimo de ser doutor" (Questionário 121). Ela é professora desde 1990. O trabalho docente, em vista de sua natureza intelectual e a prerrogativa de formação, manteve, ao menos na memória, uma face de distinção social. O magistério, como vimos, foi, de um lado, um caminho profissional percorrido na inserção das moças de classe média alta, e, por outro lado, oportunidade de ascensão social das classes mais populares ao alcançar certos níveis de escolarização, o que evidencia, em partes, o *status* a que nos referimos.

Além disso, para muitos destes professores que apontaram a escolha da carreira dentro desse contexto idealizado, a docência é algo além do emprego, por isso sua escolha não se centra na realização do sujeito profissional, mas no caráter missionário do ofício, uma devoção ao outro, à sociedade. Para Alves, isso se justifica historicamente:

> A disposição de servir e de ajudar ao outro, à sociedade, é uma das dimensões da concepção do magistério como vocação/sacerdócio historicamente construída a partir do século XIV, quando se abriram escolas elementares para as camadas populares e o clero não conseguiu atender sozinho a toda demanda. Foram, então, convocados colaboradores leigos que, para assumir a função docente, deviam fazer uma profissão de fé, jurando fidelidade aos princípios da instituição e doação sacerdotal aos alunos independentemente das condições de trabalho e do salário (ALVES, 2006, p. 09)

Muitos destes elementos estão presentes nos depoimentos dos professores consultados. Um deles justificou sua escolha afirmando que "educar é uma tarefa nobre" (Questionário 60) e outra relatou ter optado pela docência "por gostar de trabalhar com o ser humano e poder ajudá-lo, passar conhecimentos" (Questionário 76).

Apesar de parecer uma visão ingênua, a perspectiva missionária da docência pode revelar nuances de crítica e politização, quando a "missão" ganha o sentido de transformação. Nessa direção, embora o foco da escolha profissional ainda seja "o outro", no contexto de servir à sociedade, ela engendra a prerrogativa da mudança social, como advertiu o professor que, ao justificar sua escolha, informou ter feito essa opção por "ideologia, crer no poder de mudar a

sociedade em que vivo" (Questionário 27), assim como a professora do Questionário 102, que escreveu ter escolhido a profissão "pois sempre acreditei na possibilidade de transformação que minha profissão pode causar". Tal perspectiva, no entanto, foi expressa em poucos relatos se comparados à primeira visão, mais romantizada de docência.

Destacamos ainda que, em menor número, docentes informaram ter escolhido atuar no magistério face a existência de vagas no mercado de trabalho, a influência da família ou de seus mestres, a possibilidade de obterem empregos estáveis por meio de concursos públicos e alguma identidade com (ou facilidade na) área estudada na graduação, recorrente em falas de professores de Química, Matemática, Língua Portuguesa, Inglês, Biologia e Artes. Estes se diferenciam aqui por centrarem suas escolhas em uma perspectiva do trabalho, onde o sujeito da escolha está centrado no trabalhador, e não no outro, na sociedade.

Em comum, todos esses docentes fazem crer que se tornaram professores por escolha, mediante a autonomia da opção, a soberania do sujeito. O debate que se coloca aqui reflete as discussões em que as ciências humanas e sociais se debruçam há muito. Até que ponto as escolhas dos sujeitos estão independentes às estruturas e conjunturas que se colocam a eles? Um professor, ao reiterar que sua entrada no magistério se deu por opção, explicitou:

> "Sou professor por opção. Sempre tive a possibilidade de fazer outros cursos. Cursei Engenharia Civil até o quarto ano na UFMS e Direito. Escolhi ser professor, contra a vontade dos meus pais. Quando ouço que muitos se tornam professor por falta de opção, discordo. Vários colegas, e eu também, sempre quisemos (optamos) por ser professor (Questionário 51).

Entendemos, todavia, que a referida "possibilidade de fazer outros cursos", em muito, é definida pelo lugar social dos sujeitos, por sua origem de classe, suas condições econômicas, principalmente nos pequenos centros, onde não há universidades públicas, e ainda pela manutenção do elitismo em alguns de seus cursos mais concorridos, a obedeceram às perversas lógicas do capital. Claro que há brechas e exceções, mas não baseamos a História apenas pelos seus desvios. Como vimos no primeiro capítulo, a maioria dos professores entrevistados sugeriram origem e pertencimento às classes subalternas da sociedade. Galvão Lemos nos alerta que, não obstante afirmarem entrada na docência como opção face à vocação e ao amor, "apesar dessas condições geralmente utilizadas para justificar a opção pela carreira do magistério, tal escolha é circunscrita, definida, muitas vezes, por elementos estruturais precisos como a questão econômica, política, educacional, entre outros" (LEMOS, 2009, p. 09).

Com isso, não negamos a subjetividade, tampouco visamos deslegitimar a ideia de vocação apontada em muitos depoimentos, inclusive orais, como realização dos sonhos desses homens e mulheres na perspectiva de servir à sociedade pela docência, mas queremos observar, primeiro, que a perspectiva vocacional tem sido, grosso modo, um empecilho à reflexão crítica da docência enquanto profissão, concorrendo inclusive para sua *desprofissionalização* (NÓVOA, 1991), pois implica em adotar o antigo espectro sacerdotal e a ideologia do dom. Por esse olhar, o professor não tem tanto a aprender e refletir, já que possui a imanência ou o talento natural como prerrogativa da sua atuação e, além disso, sua prática não requer compensação financeira importante, visto que, como missão sacerdotal, a recompensa está centrada na realização "do outro".

Retomando o tema da vocação, Paulo Freire a considerava como uma força mística "que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários" (FREIRE, 1996, p. 61), mas Alves (2006) nos lembra que esse conceito retomado por Freire deve ser abordado sem ser naturalizado, ou seja, a vocação enquanto elemento de paixão e afetividade no ofício docente não pode ser entendida como algo que nasce com o sujeito, mas que ele aprende no processo de formação e no trabalho, na prática docente.

Em segundo lugar, acreditamos que as escolhas são feitas, os sujeitos são históricos e, portanto, optam. Todavia, o fazem dentro de círculos de possibilidades proporcionais às estruturas e questões de classe, onde os trabalhadores têm, regra geral, menor liberdade de escolha. Basta lembrar que a Medicina, por exemplo, também possui forte conotação missionária, vocacional, no sentido de servir ao outro, salvar vidas. Suas características de classe, no entanto, não reproduzem o distanciamento entre expectativas e vivências reais, a profissão é bastante reconhecida socialmente e materialmente, mantendo-se entre as mais concorridas nas universidades, com público oriundo das classes mais abastadas e de escolas privadas [98]. Em outras palavras, os trabalhadores fazem escolhas, mas não qualquer escolha, apesar da ideologia neoliberal meritocrática afirmar que "basta querer". As implicações estruturais determinam os limites das escolhas. Essas nuances, inclusive, não passaram despercebidos por alguns dos nossos entrevistados.

[98] Para melhor conhecer os dados apontados e o panorama das relações entre as condições estruturais e a escolha profissional, sugerimos a leitura de BORGES, José Leopoldino das Graças, & CARNIELLI, Beatrice Laura. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. In **Cadernos de Pesquisa**, *35*(124), 2005, p. 113-139. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100007&lng=en&tlng=pt. Acesso em 30/01/2016.

Nesse sentido, salientamos que, enquanto a maioria afirmou ter optado pela profissão docente, apresentando, para isso, uma justificativa romantizada, vocacional, pelo menos 31 professores apontaram os limites e condições estruturais que os conduziram à docência, como sugere o depoimento: "Na época era o curso que eu podia pagar, hoje gosto da profissão" (Questionário 06). Outros também sugeriram que, ao contrário de optar, foram levados à docência, enquanto desdobramento da vida. Assim descreveu a professora ao afirmar "Não escolhi, foi acontecendo, gostei e fiquei" (Questionário 07). Outro professor deu a entender que a profissão derivou de um acidente resultante das suas condições, escrevendo que se tornou professor por "percalços da vida" (Questionário 118).

Ainda nesse contexto, destacam-se os desabafos onde professores lembram que as suas verdadeiras opções eram outras, mais difíceis de alcançar, face às limitações locais e sociais, tais como o depoimento oral da professora Maria do Carmo, e como sugere o relato da docente ao dizer que "Na verdade não escolhi. Nem pretendia ser professora. Gostaria de usar meu conhecimento de inglês em outra área. Por morar em uma cidade pequena não me restou nenhuma alternativa, mas amo o que faço" (Questionário 25).

É presente, entre aqueles que admitem não terem optado pela profissão, a ideia de que, ao tornarem-se docentes, passaram a "amar" o ofício, como vimos no início desse subitem. Mas a frustração também permeia muitos daqueles que aderiram à docência por amor, visões compreensíveis se observadas do ponto de vista processual. Por isso, compreendemos a importância de inquiri-lo sob outros aspectos e suas interfaces, como o sentido atual da docência entre os professores, suas visões sobre a escola e sobre as mudanças da profissão. O ser professor, como dissemos num primeiro momento, é um *fazer-se* professor, está em processo, prenhe de contradições (essa profícua matéria com que se escreve a História). A entrada e expectativas iniciais à profissão podem significar muito, mas não devem representar o todo, face às trajetórias dos sujeitos. Não buscamos, com isso, flagrantes de arrependimentos, incongruências, mas a riqueza e a complexidade das visões apresentadas pelos sujeitos ao desvelarem suas trajetórias face ao trabalho, até porque raramente são escutados nessa perspectiva.

Nesse sentido, entendemos ainda que as suas falas não podem ser vistas como fraturadas entre passado e presente. As percepções do passado apontadas pelos professores estão eivadas dos seus olhares presentes. Em outras palavras, não é possível construir aqui um quadro-tabela estabelecendo o que os professores pensavam no início da carreira e o que

pensam hoje da docência, pois toda sua rememoração e preleção se deu no *hoje*, e suas hodiernas visões foram construídas nos processos desse *fazer-se* docente.

4.2 – Algumas percepções sobre *Ser Docente*

Nos depoimentos orais, os sentidos da docência ganharam profundidade temporal, já que os professores entrevistados se aposentaram entre vinte e trinta anos atrás, mas em muito se assemelharam aos sentidos dados atualmente, nas suas dimensões complexas e contraditórias, sobretudo. A professora Marisa, enquanto discorria acerca de outro tema, em certo momento, parou e exclamou "a coisa mais linda do mundo, eu acho, é ensinar! É a coisa mais linda que eu acho, é você ter essa... poder ensinar! Isso, a palavra ensinar, nesse amplo sentido né".

Ao ser questionado sobre o significado da docência, o professor Benedito disse que a docência "significou a realização da minha vida profissional, e pessoal também, a tal ponto eu não parei". De fato, o professor manteve, por quase vinte anos após a aposentadoria da SEE-SP, a docência no sistema particular e, até hoje, leciona para pequenas turmas em sua casa. Para ele, a docência ainda hoje é uma forma de não paralisar a vida, de se realizar. Com isso, temos uma manifestação da contradição, apontada por Marx (2008) inerente ao conceito ontológico do trabalho, no capitalismo. O trabalhador só se sente realizado no trabalho e, no trabalho, se sente aviltado.

A professora Maria do Carmo, que admitiu não ter desejado seguir a carreira incialmente, afirmou que a docência "é muita responsabilidade muito grande né? Desde que a gente assume, e passa a ser um trabalho, a gente tem que fazer aquele trabalho bem feito. Então eu achava, eu acho assim, que a nossa profissão, nós ali na escola, somos mãe, nós somos professora, nós somos médicos, nós somos tudo". Com isso, nós abrimos essa discussão destacando o caráter positivo, quase idílico, apontado pelos professores aposentados acerca dos sentidos da profissão docente e procuramos observar as continuidades e fraturas destas definições no bojo das variações temporais.

Ao analisar os questionários respondidos pelos professores em exercício vimos que, em grande parte, a visão romântica observada na análise das respostas sobre a escolha da profissão e a perspectiva positiva implícita na definição de docência pelos aposentados se repetiu ao discorrerem sobre o significado atual da docência. Como resultados, por um lado, pelo menos 76 professores apontaram nessa direção, sendo, portanto, 59,3% sugerindo que a

docência representa uma missão voltada a servir ao outro, à sociedade. Por outro lado, 24 professores discorreram acerca da docência como trabalho ou profissão, isto é, onde o sujeito central é ele mesmo, o trabalhador, e não "o outro", compondo 19% dos professores. Dez construíram definições diversas e mais abstratas, nove professores se referiram de forma pessimista e irônica e os demais não responderam esta questão (9.2 do Questionário).

Sobre a perspectiva romantizada da representação acerca da docência, destacamos que são muitos aqueles que antes informaram adentrar à profissão de maneira vocacional e ainda sustentam a definição de docência como missão, como demonstra o relato da professora que resumiu a docência como "persistência, dom, amor, investir no nosso futuro, os jovens" (Questionário 21), a mesma que nos informou ter se tornado docente por ser seu sonho de infância. Mas embora recorrente, isso não constitui a regra. O mesmo professor que admitiu não ter optado pela profissão pois "foi acontecendo", definiu a docência hoje como "Tudo! Nasci para isso" (Questionário 30).

Muitos professores ratificaram esta perspectiva idealizada ao atribuir sentidos à docência, como a professora que a definiu afirmando que "ser professor é gratificante, ter o dom de ensinar, vivenciar o crescimento do aluno" (Questionário 36). Outra lembrou que docência significa "doação" (Questionário 55). Repletas de imagens líricas, as definições empregadas pelos professores à profissão remontam a um quadro de abnegação, de um sacrifício ressarcido pelo brilho dos olhos dos alunos quando aprendem. Nesse sentido ainda se destaca o relato da professora que traduziu docência como "uma luz a qual a plateia deveria se ligar a esta energia, para manter-se acesa aos saberes e raios que até eles refletem para suas luzes permanecerem e crescerem acesas" (Questionário 76).

Assim como nas justificativas da entrada na profissão, entre estes relatos que fazem crer na docência como devoção ou missão social, alguns podem revelar nuances militantes, para além do romantismo vocacional, referenciadas em termos como "compromisso com a transformação" (Questionário 17), "militância" (Questionário 70), "luta" e "busca da cidadania" (Questionário 101), entre outros, embora bem menos recorrentes, não alcançando dez depoimentos.

Tais sentidos são deveras importante para nossa pesquisa porque fomos, em muito, motivados pelo debate que observa a distância entre docência e trabalho, apresentado no primeiro capítulo desta tese. Nele, vimos que a historiografia do trabalho não incluiu, ainda, os professores como trabalhadores, o que deriva, grande parte, dos imbróglios da sociologia educacional ao pleitear a concepção do professor como trabalhador no bojo de arcabouços

teóricos que tornam complexas essas ligações. Por sua natureza intelectual e pelo fato de não produzir mais-valia, há uma dificuldade em perceber o trabalho docente no contexto do trabalho produtivo, alienado, aviltado. Pensamos, todavia, a partir da centralidade do trabalho, e em uma perspectiva tanto genérica quanto contextualizada. Com isso, entendemos que os sujeitos pesquisados se definem em suas identidades sociais pelo trabalho, em sua posição de classe e nas peculiaridades de sua categoria profissional, e estão amplamente perpassados pelas qualidades típicas da exploração social e alienação do trabalho inerente ao capitalismo, porque destituídos de autonomia, além de amplamente precarizados. São trabalhadores e explorados enquanto tais. Mas pensam sobre isto?

Em nosso mergulho empírico, temos observado que a profissão docente está embrenhada na ideologia do dom, da vocação e do sacerdócio missionário, não por um acaso ingênuo. Isso não retira do nosso olhar o viés do professor na perspectiva de trabalho/classe trabalhadora, mas constitui, para nós, laços particulares e invisíveis na tessitura da identidade docente e do próprio processo histórico de precarização, porque implica na *desprofissionalização,* apontada por Marin (2010) como uma das suas características. E mais, embora a visão idealizada sobre a docência perpasse a maioria, podemos destacar um grupo significativo que se referiu a ela como trabalho, constituindo cerca de 19% do total de entrevistados.

Esses professores definiram docência como "meu trabalho", "minha profissão", "meu sustento" e por vezes revelaram a complexidade destas definições, pois a perspectiva de abnegação (de apontar a centralidade da ação no outro) pode se mesclar ao entendimento da profissão docente como trabalho (onde a centralidade está no sujeito trabalhador, que o realiza), como nos relatos das professoras que afirmaram que docência é "meu trabalho, com honra e que presto à comunidade como cidadã" (Questionário 79) e "o exercício pleno do trabalho pedagógico, o pleno domínio dos alunos e da sua realização acadêmica (Questionário 82). Outra professora reitera essa complexidade, observando que os resultados do trabalho incorrem em compromissos por atingirem outros sujeitos e a sociedade, ao definir a docência:

> No sentido etimológico, significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. A docência, no meu ponto de vista, é desenvolver em meus alunos, a criticidade, curiosidade e criatividade para viver numa sociedade em transformação. O professor tem papel no processo de ensino e aprendizagem. Ele age como mediador, organizador dos conteúdos e estratégias de ensino e, portanto, o guia para auxiliar seus alunos. O compromisso dos educadores vai além da simples necessidade de repassar conteúdos acumulados no decorrer da história e preparar os que estão sob sua responsabilidade somente para o

> mercado de trabalho, mesmo sabendo que vivemos numa sociedade onde o individualismo reina absoluto (Questionário 121).

Nenhuma das vertentes de definições operadas pelos professores sobre os sentidos da docência está livre de idealização. Seja no viés vocacional, missionário e militante, seja focada no trabalho, a definição parece carregar elementos da constituição sócio histórica dessa profissão. Inclusive os olhares frustrados, pessimistas e irônicos. Estes últimos fazem interface entre a idealização e a realidade que os professores estavam descrevendo nos questionários ao tratarem de salários, jornadas, contratos, bonificação, violência e adoecimento. Instados a definir a docência, alguns professores vincularam suas definições ao cenário que haviam reconstituído na descrição de suas condições e cotidianos de trabalho. Assim, uma delas escreveu que docência "ultimamente está significando penitência" (Questionário 02) e outra relatou que significa "cuidar dos filhos dos outros" (Questionário 05). Vale dizer que, embora relevante, tal abordagem foi numericamente diminuta, não alcançando dez depoimentos.

De modo geral, ao investigarmos as motivações dos sujeitos na entrada à docência e suas concepções de docência, observamos o forte conteúdo idealizado e seu imbricado aspecto moral, amplamente vinculado aos resultados humanos da sua prática, onde a realização profissional parece estar ligada ao sucesso do outro, na realização dos alunos.

Consideramos que isso compõe uma fatia importante do *fazer-se* docente, no processo de construção da identidade de trabalho pelo professor. Van Den Berg (2002), amparado nos trabalhos de Nias (pioneiro nos estudos das emoções na profissão docente), descreve o trabalho docente também neste sentido, apontando para certas peculiaridades profissionais que implicam na constituição de identidades de um trabalhador focado no "outro", tendo nas relações interpessoais, variáveis de seus resultados e de seus sentimentos. E, como vimos, tais idealizações não geram apenas visões ingênuas, pois face à realidade, elas criam perspectivas pessimistas e frustrações.

Para este autor, em primeiro lugar, ensinar envolve uma forte e constante interação entre pessoas, sobretudo, entre o professor e os alunos, sendo por isso lugar de desenvolvimento de relações interpessoais que acarretam sentimentos e emoções. Em segundo lugar, ensinar implica um investimento da pessoa do professor no seu trabalho e, por isso a escola torna-se lugar do seu desenvolvimento pessoal, da sua autoestima e do sentimento de realização, para além do lugar de emprego. E em terceiro lugar, a prática docente do ensinar evoca o exercício de valores. A perspectiva moral do professor sobre a sua tarefa e sobre si mesmo enquanto profissional está frequentemente por detrás das suas reações emocionais, por isso incidentes

aparentemente triviais podem originar fortes sentimentos no professor, como ansiedade, frustração e culpa (VAN DEN BERG, 2002). A professora Marisa, em seu depoimento, demonstra como tais elementos estão histórica e profundamente imbricados à prática docente, ao assinalar que a profissão é muito diferente das demais porque:

> Nós trabalhamos com o ser humano. É diferente trabalhar num banco, talvez equipara-se com a medicina, ao médico, mas fora disso, eu acho que é bem diferente das outras, porque a gente trabalha com aquele serzinho ali, que vem, né, numa página branquinha mesmo, aquela... A gente transmitia, sei lá de que jeito, muitas vezes na dificuldade, porque não tinha o que tem hoje, de recurso né, mas eu sempre achei bem diferente, bem diferente mesmo.

Novamente, a condição missionária do professor é equiparada à medicina. Com efeito, já dissemos que a profissão docente, embora consideremos trabalho no sentido produtivo, não pode ser generalizada como trabalho fabril. O trabalho docente tem suas peculiaridades. Ele carrega, no decurso de sua trajetória sócio histórica, elementos próprios, uma forte dimensão emocional, uma moral missionária historicamente construída ao lado da sua desvalorização material, a intensa relação interpessoal com os sujeitos onde se realizam resultados do trabalho, e inclusive a prerrogativa do afeto, da alegria e da amorosidade, conforme nos aponta Paulo Freire ao caracterizar a docência:

> A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa e de outro, a alegria necessária ao fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido (FREIRE, 1996, p. 161).

Todo esse arcabouço sócio histórico e teórico não está descolado das idealizações presentes nas falas dos professores consultados, embora muitas vezes tenhamos a ideia de que os referenciais não se estruturam nas falas docentes com intencionalidades reflexivas, críticas e sistematizadas. Há um *ethos* antiteórico, uma feição de senso comum nos dizeres docentes acerca da perspectiva afetiva e vocacional, mas as faces subjetivas e emocionais da docência não são invenções, são dimensões da prática docente no que tange os objetivos dos processos

de ensino e aprendizagem, nas performances do lecionar, e estão enraizados nos conceitos e no *fazer-se* da docência. Claro que precisamos observar dialeticamente estas faces da identidade docente, pois a afetividade prescrita no ofício do professor é inclusive, objeto que acaba por concorrer para a intensificação do trabalho docente, visto que implica maior envolvimento do trabalhador com todas as dimensões do trabalho, seus sujeitos e seus lugares (SILVA, 2007).

Ainda, as definições apontadas aqui pelos sujeitos revelam, em muito, uma externalidade ao cotidiano docente, descrito anteriormente pelos professores no conjunto de suas respostas acerca de salários, jornadas, contratos, avaliacionismo, violência e adoecimento. Muitos professores definem a docência de forma descolada do cenário que ajudou a desvendar na pesquisa. Mas há interfaces entre as dimensões teóricas idealizadas, a afetividade da docência e a realidade cotidiana dos professores, de modo que nestes entroncamentos, a riqueza do *fazer-se* docente se revela.

Observamos que a maioria dos professores, não obstante idealizar a profissão no plano teórico, não estimulam, na prática, os jovens a segui-la, ou fazem com ressalvas. Dentre os professores entrevistados oralmente, apenas uma se manifestou positivamente quanto às possibilidades de estimular as pessoas a cursarem licenciatura. A professora Marisa afirmou que o faz quando percebe que a pessoa tem vocação. A professora Maria do Carmo, no entanto, deu mais ênfase às ressalvas:

> Ah, isso aí precisa de ter vocação! Incentivar não. Se não tiver vocação, não pegue, porque o magistério é uma... como se diz, é uma, ah Mariana, como eu vou dizer? Tem que se dedicar e esquecer quando os filhos estão doentes, tem que dar o remedinho pra ele, ir lá cuidar, tem trabalho em casa, não pode descuidar, eu trabalhei até a semana de aposentadoria (...) e levava trabalho pra casa (...) Então, se tiver vocação, seja uma professora, mas se não tiver, não faça porque é muito trabalhoso viu, tem que se dedicar, tem que fazer trabalho extra em casa, não pode ter preguiça, tem que se dedicar mesmo, à criança e à sociedade né, porque ali você vai mostrar o que você é. No começo eu não queria, mas depois eu vi que eu dava pra ser professora (...) fui feliz na minha profissão.

O depoimento acima se revela rico nos elementos que temos discutido aqui. Ao explicitar que a docência demanda muita abnegação, a professora conclama, novamente, a vocação, como força superior que faz com que o professor suporte as dificuldades. Lembremos que essa professora, por ter se aposentado em 1985, não experimentou uma série de novos elementos da precarização que elencamos aqui e mesmo assim destacou as ressalvas no que tange às dificuldades cotidianas docentes. Não podemos conjecturar sua posição caso estivesse em exercício ainda hoje, mas podemos sugerir que, com as dificuldades aumentadas,

provavelmente suas ressalvas também seriam dilatadas. O professor Benedito não se manifestou nesta questão, embora mais de uma vez tenha lembrado que, havendo vocação e amor, o professor poderia ser feliz tal como ele foi.

Quanto aos professores ativos, ao menos 99 afirmaram não o fazer, em virtude do sofrimento e da desvalorização que marcam a profissão na atualidade, perfazendo 77,4% dos entrevistados. Um deles justificou sua resposta ao afirmar que "um professor desestimulado jamais irá estimular" (Questionário 47). Mesmo entre aqueles que admitiram incentivar os alunos a seguir a carreira docente, em uma minoria composta por 29 professores, a visão idealizada foi, em muito, relativizada, como no depoimento da professora que justificou sua resposta dizendo que "Se o jovem gostar, sim. Porém, oriento a fazer mestrado e doutorado e fugir da escola pública" (Questionário 16), semelhante à docente que nos informou que incentiva os jovens a cursar licenciaturas pois "Ainda acredito na força desta profissão. Mas não iludo ninguém, apresento as dificuldades" (Questionário 102).

Além disso, os professores, em sua maioria, admitiram não se sentir realizados pela (na) profissão docente. Nessa direção, temos 88 professores a afirmarem que não se realizaram profissionalmente (69% do total de entrevistados) e, noutra ponta, 34 docentes que informaram estar realizados (26,5%). Seis professores não responderam esta questão (9.1 do Questionário). Mas vale aqui um obséquio. Dentre os 88 professores que disseram não se realizar profissionalmente na docência, pelo menos 37 indicaram que é possível isso acontecer até a aposentadoria.

Inquirir sobre a realização profissional dos sujeitos implica em reconhecer as questões pessoais como imbricadas no *fazer-se* do trabalho e do trabalhador, porque demanda olhar subjetivo, rememoração das expectativas profissionais e pessoais frente ao cenário atual. Alice Rocha Mendes alertou que a realização profissional (ou auto realização) está vinculada e é proporcional à afetividade e entrega do sujeito no trabalho, refletidas no cotidiano e na vida. E mais, para ela, a auto realização não é uma perspectiva individualista sobre o trabalho pois, "conecta-se com o amor próprio e com o amor pelo demais, bem como uma certa inquietude da própria percepção de personalidade. Também pode-se entendê-la como a vontade de ser o que se pode vir a ser, vislumbrando possibilidades e potencialidades para seu desenvolvimento" (MENDES, 2011, p. 68).

Em um dos depoimentos orais vislumbramos as nuances desse conceito de realização pessoal do professor refletida na realização do outro, como missão amplamente afetiva e devidamente cumprida. A professora Maria do Carmo explanou que se sentia

imensamente gratificada na realização efetiva do seu trabalho ao perceber o carinho e o avanço dos alunos. Assim ela descreve:

> Tudo feito com amor, gente, é maravilhoso, e a gente vê o resultado né. Eu sei que, na minha época de professora eu trabalhei com esses alunos, e tinha aluno que até hoje... há pouco tempo eu me encontrei com uma que foi minha aluna na primeira série na Fazenda Iporanga, no início da minha carreira. Ela estava com o netinho no colo (...) mas olha, pra mim foi muito feliz o meu encontro com ela, que também se dedicou a ser professora. Então eu tenho assim, muitas saudades daquele tempo porque eu tive alunos que me marcaram (...) E outro dia, mexendo num livro de receita, achei um cartãozinho, de uma aluna de primeira série, de Andradina. Ela falando que eu era a segunda mãe dela[99]. Ah, cada vez que eu pego no cartãozinho da menina me dá uma saudade, me lembro, ela era tão miudinha, magrinha, mas era meu rabicho, onde eu ia a menininha tava atrás. Então a gente tem assim, saudade. A gente aposenta mas sempre tem alguns que marcam e a gente tem saudade (...) eu gostava da alfabetização, então eu fazia o que eu aprendi no CEROPE, fazer fichinhas com as consoantes e com as vogais, então com aqueles que tinham mais dificuldades, eu ensinava eles a pegar a consoante e a vogal (...) então já vinham formando a palavra, depois vinham formando as orações, e isso aí era muito gratificante, porque quando chegou, chegava no final do ano... no começo do ano, aquela dificuldade, tinha que pegar na mão da criança, pra fazer garatuja, fazer aqueles rabiscos, aquelas coisas né, depois, no final do ano, a criança já estava lendo perfeitamente (...) Ai era muito gratificante!

O depoimento acima nos permite perceber a envergadura da dimensão de auto-realização no trabalho docente, porque mistura afetividade com eficiência, a despeito do cumprimento de funções que esteja para além de suas competências. Claro que a rememoração de situações que levam os sujeitos para uma viagem entre trinta e sessenta anos atrás pode estar repleta de imagens reconstruídas complacentemente sobre o próprio passado, e o eventual cansaço possa ter dado lugar a outras ideias, como a de gratificação. Mas dessa matéria repleta de idealizações também vivem aqueles que encerraram suas carreiras e continuam dando sentido às suas vidas através delas e de suas ressignificações, como o imenso orgulho que ficou expresso no depoimento.

Ainda, se retomarmos as expectativas iniciais e a concepção de docência apontada pela maioria dos professores, diríamos que a realização profissional dos professores seria um desdobramento lógico das idealizações operadas. No entanto, a reflexão sobre o grau de realização pessoal também implica em confrontar a idealização com a realidade vivida. Perceber que os sonhos não foram realizados da forma como esperavam, ou lembrar que

[99] A professora nos mostrou o cartão. Sua dimensão simbólica nos fez, ainda, anexá-lo ao final da tese, como representativo de muitas das menções dos professores, forjadas na ideia de que as professoras primárias deveriam ser mulheres em virtude da docilidade "natural" e da propensão à maternidade.

existem muitos obstáculos reais à concretização da missão vocacional. Isso pode ter levado à diminuição significativa da visão otimista ou romantizada dos professores face aos seus graus de realização. No entanto, esse olhar é ainda marcado de esperança, materializada nos muitos professores que, não obstante o desencanto, creem poder se realizar profissionalmente até o final de suas carreiras. Esperança no *vir a ser*.

Os vínculos afetivos dos professores com o trabalho docente é, com efeito, um dado e, para nós, uma peculiaridade do trabalho docente. Não estamos afirmando, com isso, que os operários fabris não tecem vínculos afetivos com o trabalho, mas que na profissão docente eles ganham uma dimensão mais efetiva e determinante na constituição da identidade da categoria, no seu *fazer-se*, concorrendo, inclusive, para a desmobilização coletiva e para a precarização. Tais vínculos, como vimos, estão perpassados pelos imaginários missionários de docência, pela ideologia do dom, pela afetividade, por frustrações, emoções ora otimistas, ora pessimistas. Nesse viés, também é complexo o olhar sobre a escola.

4.3 – Algumas percepções sobre a escola

No início desta tese, mostramos como Sandra Ferreira Acosta (2005), sob os referenciais da Psicologia Social de Moscovici, pesquisou e exibiu as representações de alunos dos cursos de Pedagogia acerca da escola. Em sua tese, ela percebeu o caráter idealizado das tessituras, geralmente positivas, dos futuros professores sobre a escola. Concluiu ainda que eles não pensam e projetam nada de novo ou sobre nenhuma necessidade de transformação da escola, apenas compartilham imagens cristalizadas de um espaço romantizado. Com isso, esta autora pretendeu revelar, ainda, que os futuros trabalhadores da escola não a veem como lugar de trabalho, dada sua vocação de lugar onde os jovens transitam em formação. Seu texto nos motivou a retornar às tessituras, propondo que os professores definissem o significado da escola.

Nos depoimentos orais, prevaleceu a ideia da escola como sendo um espaço sem tensões. A ordem e a disciplina dos alunos foram os itens de destaque da professora Marisa, que lecionou, como devemos lembrar, entre os anos de 1962 e 1985. Nesse período, ou em quase todo ele, vale destacar que o Brasil foi conduzido politicamente pelo regime civil-militar, reconhecidamente autoritário e disciplinador. Para ela, a escola era um lugar:

> Muito bom! Maravilhoso! As crianças em fila. As crianças ouviam o hino nacional, às vezes uma poesia. Muitas vezes, incrementavam muito à poesia,

> eu achava lindo isso! As crianças se apresentavam, cantando, era sempre uns quinze minutos antes da entrada. Dias festivos tinham mais (...) Olha, eu já até falei pra você, eu gostava demais da escola, mesmo no fim, eu achava... mesmo com esse final de 80, que eu notei a falta de disciplina.

Os professores Benedito e Maria do Carmo, ao descreverem a escola de seus tempos, rememoraram a importância da família e a valorização que o professor tinha naquele tempo, sugerindo uma escola ordeira. A professora Maria do Carmo destacou que "Era gostoso, a gente trabalhava, as crianças eram mais dóceis, então elas eram mais obedientes e aceitavam e os pais também ajudavam muito o professor", e, posteriormente, a professora destacou que sofreu muito ao se aposentar: "Chorei muito quando saí também, porque ali era o meu lar, era o meu segundo lar. Era muito bom né, muito gostoso".

Quase na mesma direção apontou o professor Benedito, mais incisivo ao destacar, no entanto, a qualidade e a superioridade da escola no início de seu tempo de magistério, nos anos 1960:

> A escola pública, quando eu iniciei, era uma escola que era melhor que as escolas particulares. Quem não queria estudar, quem queria passar de ano, fazia escolas particulares, quem quisesse estudar, fazer uma faculdade, estudava em escolas públicas, que elas eram superiores em tudo, em termos de conteúdo, de aprendizagem, termos de disciplina. E eu era do tempo em que a família apoiava muito os professores, então você lecionava, você tinha autoridade como professor. Naquele tempo o professor era uma pessoa, na sociedade, respeitada, na profissão, diferentemente de hoje. Então no meu tempo, nós éramos respeitados, tínhamos poderes, vamos dizer assim, entre aspas, sobre os filhos e os pais nos apoiavam.

Já apontamos, em outros momentos, que o caráter potencialmente idealizado da memória não diminui a importância do contido relato porque, ao auscultarmos os testemunhos, estamos desvelando as tessituras reais que alinhavam os sujeitos ao passado. No caso dos depoimentos acima, não julgaremos eventuais exageros, mas propomos observar a importância dada ao apoio da família na inclinação, sempre presente, de disciplinarização e obediência dos alunos, numa evidência mais ou menos explícita do que os professores entendem como finalidade da escola, até porque, conforme já apontamos, os professores ouvidos nas entrevistas lecionaram, em grande parte, nos tempos da ditadura civil-militar. É possível que carreguem muitos daqueles valores. Doravante, podemos notar que a visão idealizada da escola não se limitou aos depoimentos orais dos professores que mergulharam mais fundo no tempo para suas digressões. Ela se apresentou também nos questionários, em uma diversidade de vieses de representações sobre a escola na atualidade.

Assim, no que concerne aos professores em atividade na SEE-SP, a perspectiva idealizada de forma positiva, romantizada ou missionária prevaleceu em 66 depoimentos, compondo um primeiro grupo com mais da metade dos professores participantes da pesquisa (51,7%). Num segundo grupo, 20 professores consideram a escola numa perspectiva pessimista e, inclusive, irônica (15,6%). Sob o olhar profissional, voltado ao trabalho, 29 professores apontaram a escola como lugar onde se realiza trabalho ou onde eles se realizam enquanto profissionais (22,6%), perfazendo o terceiro grupo acerca dos sentidos atribuídos à escola. Outros três docentes apontaram definições de ordem diversa e dez não responderam esta questão (9.3 do Questionário).

No primeiro grupo, destacam-se as idealizações acerca da escola como, também, espaço sem tensões, de prolongação, romantizada, da casa e da família, onde se repetiram termos como "Segunda casa, (onde) aprendemos, amamos, partilhamos, aprendemos a ser solidário e mais humanos" (Questionário 15), "minha segunda casa, família, futuro" (Questionário 21), "prazer" (Questionário 64).

Observamos que a escola, para alguns sujeitos desse grupo, é ainda superestimada no que tange aos seus papeis. Assim, destacamos o depoimento da professora que afirmou que "A escola significa o desenvolvimento de uma nação, pois é na escola o ponto de onde parte a formação de vários profissionais" (Questionário 24) e o da professora do Questionário 126 ao salientar que a escola é o "espaço de aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a se tornar um indivíduo que contribua na construção de uma sociedade justa".

Embora idealista, ao superestimar a escola, os professores podem estar reproduzindo uma visão constituída na dialética sócio histórica desta instituição, onde ela deixou de ser espaço físico e institucional de um serviço público voltado à instrução das massas, para se tornar um lugar de apreensão das questões e tensões sociais, com potencial transformador, como apresenta Gadotti:

> A escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. Deve gerar insatisfação com o já dito, o já sabido, o já estabelecido. Só é harmoniosa a escola autoritária. A escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve. E, se quiser sobreviver como instituição, precisa buscar o que é específico dela (GADOTTI, 2007, p. 12).

Essa visão sobre a escola possibilita pensá-la para além da reprodução da ideologia hegemônica da classe burguesa pelo Estado. Não obstante, esse viés está bastante centrado no aluno, na formação discente e no seu protagonismo no devir. Vislumbramos um distanciamento

da escola como lugar de trabalho, de cotidiano, de realidade concreta, sobretudo diante das circunstâncias da pesquisa. Ocorre que, quando perguntamos aos docentes ativos acerca de seus significados ou representações sobre a escola, o professor estava imbuído de um questionário cujas oito páginas anteriores indagavam acerca de suas condições e situações de trabalho. Por isso, quando percebemos que a maioria dos professores respondeu a esta questão de forma idealista, centrada no aluno, na função propedêutica da escola, desvinculada do chão de trabalho, observamos o enraizamento desse paradigma.

Com efeito, anteriormente, ao relatarem acerca das condições físicas das unidades escolares onde atuam, a maioria dos professores apontou que os espaços e equipamentos de trabalho estavam inadequados. Mesmo os professores aposentados lembraram que, em seus tempos de magistérios, não existiam recursos como já existem hoje. Nesse sentido, foram 55% dos docentes a assinalarem que não estavam satisfeitos com os espaços de trabalho. E mais, 82% do total de professores informaram que as salas de aulas eram inadequadas ao trabalho, face à superlotação. Vale ressaltar ainda que os 18% dos professores que não indicaram que as condições de trabalho nas salas de aulas são prejudicadas (pelo alto número de alunos) estão ligados aos projetos educacionais em penitenciárias, que tem salas reduzidas, ou à escola rural, que hoje enfrenta o problema da evasão dos jovens do campo e de sua escola, com um baixo número de matrículas.

Isto é, os professores, quando instados a pensar acerca do seu lugar de trabalho, indicaram que a escola, enquanto espaço de trabalho, possui problemas e tensões. Todavia, também a maioria, ao ser indagada sobre o seu significado, não a vinculou como espaço de trabalho e suas condições problemáticas. A escola é bem pouco percebida ou pensada como lugar de exploração do trabalho. Não obstante, os silêncios também são reveladores.

De forma irônica, algumas referências pessimistas acerca da escola e seus significados sugerem que esse é um espaço de sofrimento e que está deslocado das suas vocações originais. Inclusive, alguns sugerem ser um lugar de frustração diante das expectativas que se colocaram no início da carreira. Nesse sentido, temos os depoimentos que expressam que a escola é "Despejo de filhos dos outros" (Questionário 05), "Um faz de conta que ensina, juntamente com o faz de conta quem aprende" (Questionário 31), "Um lugar onde não posso realizar meu sonho" (Questionário 96). De maneira geral, estes depoimentos lembraram a escola como um lugar que perdeu os sentidos. Além dos comentários anteriores, resumimos isso pelo relato do professor do Questionário 109 ao afirmar que a escola "deveria ser quase que exclusivamente, um ambiente de aprendizagem e não o depósito de adolescentes que não

querem aprender". Mesmo sem lançar mão de análises de discursos, podemos considerar que a linguagem irônica denuncia insatisfação com o espaço de trabalho, ainda que ele não tenha sido aludido nesta perspectiva.

Há a permanência da ideia de que a escola é espaço dos alunos, seja numa visão romantizada, ou militante, seja pelo olhar pessimista. Apenas no terceiro grupo de respostas, sobre os significados da escola, temos ao menos 29 relatos a sugerir que este é um lugar de trabalho. Isto é, a escola é vista pelos sujeitos a partir de si, de seu papel social e profissional, pois suas representações apontam para sua dimensão protagonista na escola, e não aos outros, aos alunos e à sociedade em geral, embora não os excluam. Assim, versam os depoimentos como "O espaço ideal para o exercício da função docente" (Questionário 10), "um lugar de trabalho" (Questionários 57, 59, 61, 66, 67, 69, 93, 94, 99, 108, 112, 118), "O espaço destinado ao exercício da docência e das relações da educação com o cidadão (aluno)" (Questionário 101) e "Local sagrado de trabalho" (Questionário 106).

Mas a maioria dos depoimentos, ao ligar a docência (e a escola) ao universo missionário da educação, uma visão historicamente construída, possibilita reconhecemos uma outra face da precarização, mais subjetiva, mais ideológica, que concorre para a questão do sofrimento e da resistência. Salientamos que a romantização da docência, por estimular a desprofissionalização (NÓVOA, 1991), gera mais frustração ao aprofundar as distâncias entre expectativas ideais, tecidas de forma externa, alimentadas na formação inicial docente, e o encontro dos professores com a realidade, experimentada no atribulado cotidiano. Além disso, a manutenção destas distâncias, expressas nas falas docentes nas evidências de que permanecem marcados pelo idealismo inicial, provavelmente contribui para a desmobilização da luta docente pela transformação da escola e das suas condições de trabalho.

Isto é, ao aprofundar as distâncias entre as expectativas do *fazer-se* docente, a perspectiva vocacional e missionária engendra uma alienação calcada na lacuna idealista e despolitizada que dificulta a compreensão da necessária mobilização e resistência. Essa contradição se dá na dificuldade do professor compreender que a prática da luta por melhorias das suas condições de trabalho é parte da prática docente (FREIRE, 1996), exigindo melhorias e isonomia, pois a docência é resumida e limitada na missão gratificante que se recompensa no brilho do olhar do aluno quando aprende. Por isso, em muito, o sofrimento docente parece centrar-se no desinteresse dos alunos, e não nas suas condições de trabalho. Nesse sentido, entendemos que não se faz greve para conquistar o interesse do aluno em aprender, mas as lutas por condições melhores de trabalho, como salas menos lotadas, provavelmente gerariam melhor

condições de aprendizagem. Estas conexões parecem desaparecer em vista da visão romantizada da docência e da escola.

4.4 – Olhares sobre o trabalho: as peculiaridades do professor na SEE-SP

Pela dimensão subjetiva imbricada nessa análise, tomada da complexidade entre as idealizações, o *fazer-se* docente e a precarização do trabalho, para evitar generalizações e simplificações, buscamos qualificar nossos olhares no reconhecimento das falas dos sujeitos como portadoras dos vestígios, das brechas, dos processos históricos e das relações estruturais que interferem invisivelmente nas falas e nas práticas docentes, dentro do nosso foco de interesse acadêmico. Assim, para afunilarmos a discussão, provocamos os professores a pensarem as peculiaridades da profissão e do *fazer-se* docente, bem como as necessidades que a categoria demanda e as mudanças que os docentes percebem no decurso de suas carreiras. Ao conduzirmos suas reflexões à centralidade do trabalho, tencionamos provocar que eles ajudem a escrever os processos históricos aqui estudados nas suas próprias perspectivas, sob o viés da *História Vista de Baixo*, mas face às nossas intenções anteriormente apresentadas, as questões colocadas aos professores não puderam se limitar ao *espontaneísmo* de ideias e atribuições de sentidos, por isso, deslocamos e provocamos suas reflexões ao confronto com elementos típicos das questões do trabalho.

Nos depoimentos orais, deixamos as entrevistas fluírem para dar liberdade aos professores aposentados mas, quanto ao tema, perguntamos se consideravam as profissão docente diferente das demais. Todos concordaram, mantendo as visões sobre sua dimensão missionária e afetiva. No entanto, em outro momento da entrevista, a professora Marisa destacou que, em seu ingresso na carreira, no início dos anos 1960, a profissão era tida como exclusiva da mulher porque "era uma profissão vista assim, meio que insignificante (...) **não tinha essa noção de que a gente trabalhava**! Menina, e em rural era com as quatro séries (ao mesmo tempo), era uma luta, a gente fazia até sopa, merenda" (*grifo nosso*).

Ao destacar que a sociedade não tinha a noção de que as professoras trabalhavam, Marisa nos conduz a centralidade de nossas preocupações. Há uma espécie de sobreposição da prática docente que coloca a missão vocacional docente acima da ideia de trabalho, no sentido produtivo. Por isso não é incomum ouvir a pergunta "professor, você trabalha ou só dá aula?". E por entendermos que isso perpassa e agrava a precarização do trabalho docente constituindo dificuldades emocionais e materiais, impedindo-nos de alinhar a luta docente às lutas históricas

dos trabalhadores, sobretudo do movimento operário, é que inquirimos os professores ativos de maneiras específicas.

Assim, como forma de conduzir a reflexão dos professores ao cenário (mais afunilado) do trabalho, questionamos inicialmente acerca das vantagens que a carreira docente na SEE-SP oportuniza profissionalmente. Embora diversificadas, pois a questão era aberta, consideramos três grupos de respostas. O primeiro, presente em 51 depoimentos, refere-se à estabilidade do emprego docente, sobretudo face à dimensão do funcionalismo público (39,8%). Sobre isso, um entrevistado destacou que a carreira docente na SEE-SP, apesar dos problemas apontados, possibilita "estabilidade de emprego, e salários pagos em dia" (Questionário 48), assim como a professora que afirmou que, nesta instituição, é "mais difícil de ser demitido" (Questionário 90). A professora do Questionário 101 resumiu a opinião majoritária ao discorrer que as vantagens da docência na SEE-SP implicam no "Ingresso no funcionalismo público, saindo de muitas atividades informais, com salários mensais fixos e alguns direitos como férias, décimo terceiro salário e possibilidade de aposentadoria". Por fim, o relato de uma professora nesta direção nos lembra que tal vantagem está vinculada à aprovação em concurso público, coisa que nem todos os professores pesquisados lograram: "Quando se faz uma licenciatura e se passa no concurso, (a vantagem) é a certeza de não ficar sem uma renda, que nos dias de hoje não atrasa, e de não ficar desempregada" (Questionário 119).

O segundo grupo, composto por 32 relatos, endossa a manutenção da perspectiva missionária e vocacional da docência, não obstante a questão provocar uma reflexão sobre as condições específicas da profissão dentro do contexto material e da centralidade do trabalho. Isto é, 25% dos professores afirmaram que as vantagens da carreira docente na SEE-SP vinculam-se à realização dos alunos pela aprendizagem, ao contato com os jovens, como afirmou a professora ao dizer que "Gosto muito de estar em contato com os alunos, dividir meu conhecimento e aprender com eles também. Quando entro em sala não lembro do salário. Cumpro com meu dever" (Questionário 25). Tal abordagem pode ainda ser resumida na fala da professora que afirmou "O professor é o primeiro caminho para qualquer profissão. Todos têm que passar por um professor. Então a gratificação de poder ser um transmissor e compartilhar o conhecimento, é vantajoso" (Questionário 128).

Um terceiro grupo, composto por cerca de 14 professores, afirmou que, atualmente, não existem vantagens em se trabalhar como docente na SEE-SP (10,9%). Uma professora destacou, inclusive, que o que se considerava vantagem já não cabe mais, ao dizer que

“Atualmente, nenhuma (vantagem), até a estabilidade está sendo ameaçada” (Questionário 92). Destacamos ainda que quatro docentes lembraram que há uma certa flexibilidade de horários que também conta como vantagem para a carreira, outra afirmou que a SEE-SP oferece cursos interessantes e 26 professores não responderam sobre as vantagens da carreira docente na Secretaria.

De forma geral, os professores participantes da pesquisa concordam que a profissão docente possui peculiaridades que a diferenciam de outras categorias profissionais no mundo do trabalho. Pelo menos 72% dos entrevistados concordou, isto é, dos 128 professores, 93 afirmaram que a profissão docente é peculiar no mundo do trabalho, seguindo a mesma tendência postulada por Van der Berg (2002), onde se destaca o forte envolvimento afetivo entre o trabalhador e os contextos de trabalho, sobretudo com os alunos. Já observamos esta mesma convergência, subjetiva, quando abordamos os motivos da entrada à profissão docente, aos sentidos de docência e aos significados atribuídos à escola pelos professores.

Com efeito, a visão idealista e missionária da docência encontra suas justificativas pessoais nas características apontadas pelos próprios sujeitos sobre a sua profissão. O contato constante com os alunos e as expectativas acerca do resultado do trabalho na vida destes alunos compõem os elementos que parecem deslocar o trabalho docente de um “simples trabalho” ao campo do afetivo-missionário, como relatam os professores ao escreverem que as peculiaridades da profissão residem em “Contato direto com as emoções, experiências de vida do aluno” (Questionário 04), assim como a docente que ponderou “nenhuma outra profissão participa tão ativamente na formação dos cidadãos e dos futuros profissionais” (Questionário 56).

Nestas falas, prevaleceram a função social da docência e a dimensão afetiva oportunizada pelo intenso contato com os alunos, observado pela professora do Questionário 90 que afirmou ser peculiar o “contato intenso com o ser humano – aluno – e a influência em sua vida”, ou como ainda resumiu a professora ao descrever as peculiaridades que julga reconhecer na docência, a saber: “Às vezes, devido ao grande número de pessoas que convivemos, criamos alguns vínculos que duram por muitos e muitos anos” (Questionário 119).

Mas nem todos os relatos que apontaram para a dimensão afetiva e subjetiva da docência possuem um caráter positivo. Uma professora lembrou que “o convívio direto com adolescentes” é a peculiaridade da docência, mas continuou, “por isso, é muito difícil” (Questionário 97). Esta ambiguidade também pode ser localizada no depoimento da professora que considera que, nesta profissão, “Perdemos nossa identidade pessoal. Fora do ambiente

educacional, nós, professores, continuamos sendo professores. Sempre" (Questionário 07). A professora do Questionário 08 desabafou: "Temos que estar sempre dispostos e compreensivos a tudo e todos, verdadeiros santos".

Sob o ponto de vista crítico, alguns professores apontaram possíveis peculiaridades docentes relacionadas ao cenário precarizado que descrevemos anteriormente. Uma professora destacou que a docência se diferencia das demais profissões por ser preciso "Fazer prova para ganhar aumento" (Questionário 05), semelhante ao que apontou o professor ao destacar que a docência é peculiar em virtude da "cobrança de resultados que não dependem única e exclusivamente do seu trabalho" (Questionário 10). Nesta direção, temos ainda o relato do professor que lembrou a intensificação do trabalho docente ao destacar que a categoria "trabalha tanto em casa quanto no trabalho" (Questionário 51). Além disso, essa intensificação parece estar perpassada pelas próprias condições laborais que, para a professora do Questionário 101, constituem as peculiaridades da docência, a saber: "Um funcionário público atende um contribuinte por vez, mediante senhas, sentado e em ar condicionado. O professor atende trinta e cinco, em média, de uma única vez e em pé" (Questionário 101).

Apesar de refletirem as condições observadas materialmente acerca do precário cenário da docência na SEE-SP, os depoimentos de ordem crítica são minoria quando se trata de refletir acerca das possíveis peculiaridades da profissão docente. Além disso, alguns deles podem ser confrontados com a realidade de outras categorias profissionais, pois entendemos que nem todas as características apontadas nos depoimentos são peculiares ou exclusivas aos professores. Atualmente, levar trabalho para casa ou realizar provas para obter promoção salarial é uma realidade perceptível em muitas profissões, dadas as condições impostas pela conjuntura neoliberal, flexível e intensificadora do trabalho nas mais diversas esferas produtivas.

A dimensão afetiva, missionária e subjetiva da profissão, com profundas interfaces dos processos de feminização e feminilização da docência, que discutimos no início deste estudo, parecem somar e, ao mesmo tempo, esclarecer, tantas dissonâncias, contradições e questões que implicam no próprio processo de precarização e nas suas consequências junto aos professores, sobretudo no adoecimento, no sofrimento docente e controvérsias face à mobilização e resistência. Mesmo quando vista como trabalho, a profissão docente não recebe, por parte dos professores pesquisados, a perspectiva da alienação e da exploração de classe.

Nos poucos depoimentos que fazem referência à docência como trabalho, ela se aproxima da visão de realização de humanidade, tal qual Marx apontou como ontologia, mas

destoa, de forma contraditória, do cenário materialmente observado, marcado pelas estruturas e pela lógica do capital, e portanto pela exploração, de modo que compreendemos que os professores dimensionam seu papel social junto à comunidade onde atuam, sem, todavia, observar as linhas invisíveis tecidas pelas estruturas, de cima para baixo, que os coloca também como sujeitos de reprodução do capital e de suas mazelas. Isso pode ser observado pelo impressionante depoimento da docente que apontou, como peculiaridade da profissão docente, que "o professor é o único arquiteto que não vê sua obra acabada. Ela está sempre em construção" (Questionário 121). Nos impressiona, em primeiro lugar, a referência ao arquiteto porque sua figura coincide com a metáfora utilizada por Marx (2006), entre "o pior arquiteto e a melhor aranha", ao discutir a ontologia humana na sua realização pelo trabalho, no processo da objetificação de ideações prévias que, de maneira definitiva, nos distingue como humanidade das demais espécies animais.

Mas, em segundo lugar, e mais importante, nos impressionamos pelo insistente deslocamento da profissão como tal, na transferência do trabalho docente à plena realização do outro. Isto é, o trabalho docente não é visto em suas dimensões profissionais (ou é pouco visto como tal), marcadas e compostas por metodologias e técnicas a serem realizadas pelo trabalhador-professor, e que possibilitam a realização do trabalho e a sua finalização, por meio de planejamento, execução, desenvolvimento e avaliação. Neste viés, destitui-se a profissão docente de seus arcabouços técnicos, metodológicos e científicos, resumindo-a em uma missão para servir ao outro, ao aluno. A profissão docente, na perspectiva da maioria dos professores pesquisados por nós, é motivo de realização humana, mas se realiza no outro, e não em quem executa o trabalho. Daí a maior peculiaridade apontada.

4.5 – Olhares sobre o trabalho: as mudanças observadas pelos docentes na SEE-SP

Para os professores aposentados que participaram das entrevistas orais, a carreira docente mudou nos períodos em que lecionaram, entre os anos 1950 e 1990. Evidentemente, suas memórias não estão cristalizadas ou fixadas na data da aposentadoria, de modo que é possível dizer que tais rememorações se relacionam com aquilo que os professores souberam ou experimentaram após as suas saídas da SEE-SP, na confluência das relações interpessoais, nos noticiários, nas vivências com netos-alunos, na própria ressignificação da memória.

Os professores destacaram mudanças relacionadas às condições, ao ensino, ao currículo e à perda da valorização, no sentido de reconhecimento. Mas nem tudo é tão linear

nestes depoimentos. A professora Marisa, por exemplo, nem considerou grande a mudança no decurso de sua carreira porque "o ordenado nunca foi dos melhores, as condições físicas, materiais, também não, foi sempre tudo com muita dificuldade". O professor Benedito ressaltou como as mudanças no ensino afetaram a carreira, ao descrever que:

> O ensino foi defasando, as escolas foram se deteriorando, a sociedade foi exigindo coisas da escola que a escola não poderia dar. Tivemos aí momentos de turbilhão né, também, na ditadura militar, que impuseram algumas disciplinas que nós éramos obrigados a engolir, Educação Moral e Cívica, to me lembrando disso agora né. A mudança de currículo, eu acho que isso foi uma peça fundamental nessa carreira nossa como professor. Porque quando começamos eram aquelas matérias básicas né, o aluno aprendia aquilo mesmo, depois foram inventando matérias, Trabalhos Manuais, Artes Manuais, Educação Moral e Cívica, e são matérias que nós tínhamos que dar e quase não haviam também professores especializados nestes assuntos. Isso aí foi inchando o currículo e as outras matérias essenciais para o vestibular foram se... diminuindo né, a quantidade de aulas e com isso o conteúdo foi prejudicado.

Não ficou claro se a crítica do professor ao discorrer sobre a mudança e ampliação do currículo foi exatamente ao ensino, no que tange à qualidade, ou também à perda de aulas por parte dos professores nesse contexto. De todo modo, sua ênfase à questão dos conteúdos revelou uma preocupação mais voltada a uma educação para o mercado de trabalho. Nisso não acreditamos ter havido grandes mudanças. Não é novidade que o ensino público se dedica ao mercado, como mediador da reprodução do capital, embora alguns discursos dos Parâmetros Curriculares acerca da cidadania têm tentado forjar uma ideia de educação para a vida, com pouco sucesso. É provável, num exercício de elucubração, que o professor se sentisse bastante contemplado com as atuais políticas voltadas ao Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), no simulacro das competências e habilidades como solução, tão voltadas às áreas básicas que ele citou, e para que os alunos se tornem trabalhadores criativos num mercado flexível (leia-se, instável).

Já a professora Maria do Carmo, ao discorrer sobre as mudanças na carreira docente, apontou para outras duas importantes direções a serem analisadas:

> Bom, nós éramos muito valorizadas (...). Hoje o professor não é, a gente percebe-se que não é valorizado. Acham que professor é qualquer um. E antigamente não. Nós tínhamos postura de professor e valor de professor. Quando falava "professora vem aqui", era como se fosse um rei né, toda a valorização, os alunos davam mais atenção, eram mais obedientes então. Os pais, como valorizavam o mestre, então, faziam o filho obedecer e valorizar (...) E se tem mais alguma coisa que a gente vê diferença, na parte de trabalho, também, hoje o professor tem mais motivos pra dar aula, tem mais condições

> de trabalho (...) recurso né, mais recursos. Hoje o governo oferece livro, material, só não pega quem não quer, mas tem toda a valorização desde computador pro aluno, livros pro aluno ler, levar pra casa. Então hoje é bem mais fácil. Bem mais fácil, mas mais difícil pra trabalhar.

A complexidade do depoimento acima é representativa da complexidade inerente à questão colocada. Em primeiro lugar, o conceito de valorização, implícito em depoimentos que antes foram taxativos ao afirmar que o salário não era ideal, revela maior envergadura. Isso demonstra que valorização se refere mais a reconhecimento que propriamente ao salário, embora saibamos que ambos conceitos estão imbricados nas experiências docentes. Em segundo lugar, os professores que viveram as dificuldades do magistério nos meados do século XX apontam que nem todas as mudanças foram para pior, sobretudo no que tange às condições tecnológicas de trabalho. Nesse ponto, todos eles fizeram menções que sugerissem a melhoria das condições para lecionar, materializadas nos suportes tecnológicos desde o acesso à escola e dos materiais e estruturas para as aulas, como data-shows, computadores e impressoras, até nos programas de distribuição de livros. Lembramos aqui que os professores mencionaram ir lecionar a pé ou a cavalo, em escolas distantes, com salas multisseriadas, ministrando aulas à base de voz e giz, e citaram, inclusive, que faziam a merenda na escola.

Evidentemente que poderíamos iniciar aqui um debate acerca das reais alterações que os recursos tecnológicos trouxeram no plano didático pedagógico e isso daria luz a uma nova tese de doutorado e fugiria dos nossos objetivos, mas vale ressaltar que as dificuldades destacadas e enfrentadas pelos depoentes foram vividas, constituem a experiência docente e o *fazer-se* docente desses professores e não nos cabe diminuí-las apenas porque em algo divergem da ideia de que a precarização encontrou seus piores patamares nos últimos vinte anos. Não pensamos a precarização como algo tão simples e linear.

A escassez de recursos que marcou o passado das escolas, no entanto, pode ser compreendida pelo fato de que várias das tecnologias se democratizaram após a experiência docente vivida pelos professores que aqui testemunharam suas carreiras. Os computadores conectados à rede mundial, por exemplo, se fizeram presentes nas escolas a partir dos anos 1990, quando também iam ocupando espaços na sociedade brasileira de forma geral.

Com efeito, os depoimentos não perturbam a tese central da precarização como processual porque acreditamos mais precário um cenário de trabalho em que as escolas poderiam ter acesso a uma infinidade de tecnologias existentes a serviço do trabalho docente, mas não tem, face às determinações políticas orçamentárias que se colocam no âmbito da educação para a classe trabalhadora, revelando que a dinâmica processual da precarização

tornou-se mais complexa, sobretudo se analisarmos sob a perspectiva dialética. Mesmo sem ter mencionado a questão da perda de autonomia do professor, ao dizer que "hoje está mais fácil" (pelos recursos) mas "mais difícil pra trabalhar", a professora Maria do Carmo resume essa relação tão complexa da precarização que, embora se situe num tempo onde a tecnologia poderia melhorar o trabalho docente, temos mais dificuldades de executá-lo, porque outros elementos se interpõem.

Ao tratar do cenário recente, dos 128 professores ativos consultados na pesquisa, 117 afirmaram crer que o trabalho docente sofreu um processo sistemático de precarização nas últimas décadas. Ou seja, 91% dos docentes compreendem a precarização como processo engendrado, e não espontâneo. Nesta questão (9.7 do Questionário), apenas quatro assinalaram o contrário e sete professores se abstiveram. Na sequência, questionamos quem seriam os responsáveis por tal processo na opinião dos professores e obtivemos, como resposta majoritária, "o governo". Foram 91 professores a apontar, em questão aberta, de forma geral, "os governantes", o "PSDB no governo", os "governos estaduais e federais", "a negligência governamental", entre outros nesta direção, para responsabilizar a esfera política acerca do desmonte de condições de trabalho e salários que permeiam o processo de precarização do trabalho docente. Uma minoria de dez depoimentos destacou a responsabilidade das famílias e dos alunos, outro grupo de dez professores versou de forma abstrata, sem responder efetivamente a pergunta e 17 professores não responderam esta questão (9.7.1 do Questionário).

Por responsabilizarem o governo e os governantes pelo processo de precarização do trabalho docente, poderíamos supor que os professores entrevistados enxergam, na superestrutura política, as intencionalidades e as mazelas que, para nós, são principalmente de ordem estrutural, vinculado ao capital e expressas nos interesses econômicos de grupos nacionais e internacionais que representam a burguesia e engendram a reprodução do capitalismo na educação.

Todavia, há uma outra peculiaridade que deve ser apontada ao trabalho docente, ou de forma um pouco mais abrangente, ao funcionalismo público. Trata-se de observar que o governo é o patrão do professor. Isto é, o claro antagonismo de interesses de classes contemplado nas relações do mundo do trabalho convencional, sobretudo fabril, torna-se escorregadio quando se trata de servidores públicos pois a natureza do trabalho nos remete novamente à ideia de que não há extração de lucro e enriquecimento do patrão por meio de mais-valia (trabalho "improdutivo"). Daí uma maior dificuldade de enxergar os fios invisíveis da exploração. Mais um desafio em nossa defesa na inserção dos sujeitos docentes na

historiografia social pela centralidade do trabalho. Assim, a despeito do caráter intelectual, da invisibilidade do conflito capital-trabalho na docência na esfera pública, para Arnaldo Mazzei Nogueira:

> [...] não significa que não haja exploração direta do trabalho pelo Estado. A exploração ocorre na esfera da reprodução do capital, ou seja, nos processos de serviços e administração voltados à esfera da reprodução social e política do conjunto da sociedade de classes. A taxa de exploração do trabalho no Estado envolve a quantidade de salário em relação à jornada de trabalho e às condições necessárias de vida em sociedade, mas, não é realizada para produzir, e sim reproduzir o capital. A questão dos salários informa sobre o padrão de vida dos assalariados. Assim, as políticas de contenção dos gastos públicos para enfrentar as crises dos Estados capitalistas submetem os funcionários públicos a permanentes arrochos salariais e deteriorações das suas condições de trabalho. Qualquer proposta atual sobre um sistema de relações de trabalho para o setor público, depende do encaminhamento dessas questões da defasagem salarial, das perdas salariais históricas e da melhoria das condições gerais de trabalho (NOGUEIRA, 2005, p.10).

Com isso, compreendemos que a visão dos professores no que tange aos articuladores do processo de precarização do trabalho docente coaduna com uma perspectiva material observada a partir da desvalorização salarial e da deterioração das condições de trabalho. Mas quando questionados sobre o que mais mudou no trabalho docente, no contexto do processo de precarização, os professores não mantiveram a perspectiva politizada e material majoritária, e muitos retomaram suas visões mais imediatas.

Neste sentido, com maior recorrência, os relatos expressam que os professores sentiram mais as mudanças face aos alunos, no âmbito do respeito, da valorização, das formas de relacionamento. Cerca de 52 professores manifestaram que as maiores transformações no trabalho docente na SEE-SP se deram em virtude das modificações do que ela chamou, muitas vezes, de *clientela* e que entendemos ser, em primeira instância, os alunos, e de forma mais abrangente, a família e a sociedade.

As interfaces entre o trabalho docente e as mudanças dos alunos parecem complexas. Embora muitas respostas fossem diretas ao mencionar, apenas, "a clientela", outras mesclaram contextos. Uma professora sugeriu que a mudança mais impactante na sua carreira docente é "O aluno ter direito a tudo e não cumprir os deveres" (Questionário 11) e outra lembrou que "Aumentou o número de alunos em sala de aula, o desinteresse, a falta de respeito e falta de educação" (Questionário 40). Em ambos, apesar da menção ao aluno, podemos observar elementos da precarização do trabalho docente no que tange às políticas públicas educacionais. Os depoimentos seguem nesta direção, mas há uma forte tendência, neste grupo

majoritário, em centralizar as mudanças do trabalho docente apenas no aluno. Um professor afirmou que, o que mais mudou no trabalho docente nos últimos anos foi "a condição de indiferença por parte dos alunos em relação ao foco dos conteúdos disciplinares" (Questionário 48), e outra assumiu que a mudança mais significativa, para ela, foi "a dificuldade de trabalhar com alunos" (Questionário 64). No mesmo caminho, uma docente aponta que, diferente do início de sua carreira, hoje há "muitos direitos para os alunos e aprovação sem conhecimentos e com faltas" (Questionário 70).

Também consta, neste grupo, aqueles que lembram a desestruturação familiar e as novas formas de sociabilidade como elementos que marcam fraturas ou mudanças no trabalho docente, ainda sob o foco do aluno. Uma professora mencionou que o que mais mudou na sua carreira foi "A clientela. Os alunos vindos de famílias desestruturadas" (Questionário 83), assim como a docente que indicou "o tipo de aluno, a família mudou muito" (Questionário 110).

Seria bastante possível esmiuçar as falas docentes acima expostas e encontrar, nas suas entrelinhas, referências que nos levem às estruturas materiais do trabalho e sua precarização, articuladas no bojo do neoliberalismo, das políticas governamentais em função dos interesses do capital e ao conservadorismo de cunho moralista. Mas esta não é a nossa primeira intenção. Queremos, principalmente, ouvir as falas docentes buscando sua compreensão subjetiva, ou seja, buscando entender como pensam os professores, e não como deveriam pensar.

Também precisamos destacar as demais observações listadas pelos professores em referência às mudanças do trabalho docente. Foram cerca de 38 professores que mencionaram elementos da precarização material do trabalho docente como objetos ou motivos de transformação na carreira. Dentre estes, oito professores sugeriram a intensificação das jornadas ou desvalorização dos salários como elementos que mais mudaram. Outros oito docentes sugeriram as condições de trabalho como o que mais mudou na profissão. Quatro listaram falta de autonomia no trabalho docente, também quatro destacaram os desafios de se apropriar das novas tecnologias para manter-se atualizado, e novamente quatro professores lembraram a insegurança na atribuição e na classificação entre os professores como elementos que marcam a mudança em suas carreiras. Três professores apontaram a questão do avaliacionismo intenso, outros três sugeriram que o que mais mudou em suas carreiras dentro da SEE-SP foi a política de progressão continuada de alunos, dois mencionaram o aumento da violência, um destacou a intensa burocracia e finalmente uma professora rememorou o processo de municipalização do

ensino, ocorrido na década de 1990, como situação que modificou suas condições de trabalho na Secretaria.

Nestas falas, podemos perceber duas visões predominantes acerca das mudanças percebidas no trabalho docente pelos professores, a primeira, focada no aluno e a segunda, vinculada aos elementos da precarização. Apesar de causar certa estranheza por termos como maioria o discurso que aponta o aluno como aquele que mais significa a mudança nas condições de trabalho e que concorre no processo de precarização, devemos lembrar que em diversas situações, os professores mencionaram a dimensão afetiva e missionária da profissão, fazendo crer que sua realização se dá também, e principalmente, no aluno. É provável que quando o aluno não corresponde, por motivos diversos, aos objetivos do trabalho docente, o sofrimento e a frustração se impõem, acentuando a precarização do trabalho do professor, já que ela não é exclusivamente material.

A experiência dos sujeitos não se limita exclusivamente às condições materiais em que estão inseridos, mas também às complexas respostas, tão subjetivas e culturais, que se embrenham e fazem interfaces a elas, podendo passar inclusive pelo senso comum e a moral. Por isso, a mudança centrada no aluno como elemento de precarização tornou-se aceitável para nossa compreensão. Aliás, ambas as visões são perfeitamente compreensíveis se analisarmos as demais manifestações do processo de precarização, oscilando entre a subjetividade/afetividade e a realidade/materialidade. Fora disso, ainda se encontram os 25 professores que não responderam esta questão (9.6 do Questionário) e outros 13 que discorreram sobre ela de formas mais abstrata, como "tudo", "nada", entre outros do gênero.

Mas é preciso ressaltar alguns silêncios e ausências nas referências dos professores sobre as mudanças no trabalho docente, como forma de exercitar a dialética e produzir novas reflexões, ou seja, não temos intenção de deslegitimar as experiências docentes e os sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos às suas histórias, apenas provocar nexos e considerações. Ao discorrer, no segundo e terceiro capítulo desta tese, acerca das tessituras materiais, econômicas, políticas e legais que provocaram e caracterizaram o processo de precarização do trabalho docente na SEE-SP, buscamos desvendar nuances sociais que nos evidenciassem as intencionalidades e as lógicas operadas em âmbitos diversos. Assim, observamos os salários desvalorizados, as jornadas intensificadas, os contratos flexibilizados, as avaliações controladoras, direitos suprimidos, violência.

No desvendar desse cenário, pudemos considerar as suas interfaces com a crescente integração da educação à lógica do mercado. A coisificação do professor, seguida de sua cada

vez maior exploração de trabalho, nos pareceu a tônica da mudança operada em uma profissão que tem uma origem "nobre", como salientaram alguns professores, ou burguesa, sob o ponto de vista da origem social dos professores no início do processo de institucionalização do ensino na Europa e no Brasil. A histórica proletarização e a recente reestruturação produtiva do capital em seu viés de política neoliberal são reconhecidamente os contextos maiores da precarização do trabalho docente. Os laços que ligam a lógica capitalista de mercado ao processo de precarização do trabalho docente permanecem, aparentemente, invisíveis aos olhares dos professores, constituindo-se como uma alienação que, em muito, fortalece a própria precarização e as dificuldades de mobilização.

Os professores apontaram muitos elementos que remontam às mudanças do trabalho docente, todavia, elementos visíveis, imediatos, latentes, e complexamente mesclados às consequências do processo de precarização. Essas lacunas e os apontamentos limitados à superfície do objeto aqui estudado, em muito poderíamos chamar de senso comum, mas preferimos compreender como parte integrante do processo de alienação orquestrado e operado pelo entroncamento de interesses do capital, do mercado neoliberal, nos sistemas educacionais e que reverberam na formação docente e em seu *fazer-se*, já que o trabalho docente em sua dimensão estrutural material não tem constituído objeto de reflexão e discussão nas licenciaturas, principalmente aquelas aligeiradas, tampouco em cursos de formação continuada, em programas de pós-graduação, bem como a própria sociedade, nesta mesma perspectiva.

4.6 – Sentimentos docentes face à precarização

Como vimos, os professores descreveram as péssimas condições de trabalho em que estão inseridos, mas, em muito, demonstraram a manutenção de uma visão romântica e idealista acerca da docência, e esperança. De um lado, desvendaram o cenário material precarizado e acreditam ter sofrido um sistemático processo de precarização, engendrado de cima para baixo (pelo governo), e de outro lado, salientam o prazer e o amor que os move em sala de aula, frente à missão e realização do alunado (embora admitam a relação como conflituosa). É chegado, então, o momento de confrontarmos a precarização e os sentimentos docentes.

Os aposentados, por seus mergulhos mais profundos na temporalidade histórica, parecem enxergar, de fora, com certo distanciamento, uma crise na profissão e no trabalho docente. A precarização é vista como crise e, inclusive, passageira e se sentem impelidos a

motivar os professores em atividade. No entanto, em muito, eles apontam que os próprios professores são protagonistas dessa crise. A precarização não surge sistêmica em suas percepções. A professora Marisa destacou que a crise é até importante e positiva, para gerar mudanças nos professores também, e relatou que, no seu tempo, os professores liam mais, eram mais bem preparados para o trabalho e isso os respaldava. O mesmo sentimento foi expresso pelo professor Benedito. Para ele, também, a profissão docente passa por uma grande crise:

> Muito grave. Muito grande. Entendo que, no meu modo de pensar, a tendência é piorar. Porque professores do nosso *nipe*, professores do nosso conhecimento, professores que impõem uma disciplina, que demonstram conteúdo, hoje não existe mais. Os cursos superiores não preparam os alunos para o magistério, isso eu vi, no meu tempo de trabalho aqui, senti isso aí, eu tinha vergonha de dizer que aquele aluno, ou, aquele professor, foi meu aluno na faculdade. Então eu acredito que isso aí vai realmente ter, vai deteriorar mais ainda a educação.

Do seu ponto de vista, a precarização do trabalho docente, por vincular-se à questão da valorização e do reconhecimento docente, como apontou anteriormente, se limita à sala de aula, à relação com o conteúdo e com os alunos. Vale destacar como o professor continua sua digressão:

> Eu pediria aos meus colegas professores que o que se impõe na sala de aula é o conhecimento que o professor tem em relação aos alunos, no momento em que os alunos perceberem que o professor domina o conteúdo, que o professor sabe a matéria, eles passarão a respeitar o professor. Porque se for o contrário, pode ter certeza, o professor terá problema de disciplina, terá problema com os alunos, será motivo de chacota, ou seja, ele tem que demonstrar total conhecimento do conteúdo, ele tem que mostrar uma simpatia muito grande pelos colegas, com os alunos, mostrar através da competência que ele domina o conteúdo e o aluno vai respeita-lo, porque caso contrário, ele vai ter problema em sala de aula (...) se ele faz isso por profissão, é uma coisa, se ele faz por profissão e vocação, é outra coisa. Que ele trabalhe com dedicação, com carinho, com amor, que ele consegue sobreviver e vencer na vida.

Os sentimentos de culpabilização docente e motivação que podemos extrair destes depoimentos, contudo, não responde à questão colocada neste sub-item do capítulo, acerca dos sentimentos face à precarização do trabalho docente. São sentimentos, mas não se dirigem especificamente ao processo de precarização. Em virtude de serem abertas, as entrevistas nem sempre caminham para o sentido desejado pelos entrevistadores. Isso, contudo, não é um problema. Ao contrário, é um dado. Os professores não falaram da precarização como processo porque, acreditamos, não a experimentaram consolidada, na dimensão e na magnitude em que se encontra. Salientamos que o processo, embora engendrado historicamente, se corporificou

após 1995, quando os professores entrevistados já não mais lecionavam na SEE-SP. Isto não quer dizer que não saibam do que se trata, já que relacionam alguns dos seus elementos a uma crise que admitem existir, embora considerem passageira ou conjuntural, e possivelmente não representa, para eles, algo tão importante ou significativo da forma como os professores ativos pensam.

Por isso, face às contradições apontadas, analisadas aqui de um ponto de vista histórico social, buscamos, por fim, extrair, dos professores em exercício, suas percepções subjetivas acerca do cenário precarizado, seus sentimentos. Nesse ponto, ao entender a importância de explicitar as vozes docentes também na sua intensidade, optamos por elencar, em forma de quadro, o conjunto das falas de professores que responderam a questão (9.7.2 do Questionário) no sentido de destacar não apenas a amplitude de categorias que surgiram mas, também, sua recorrência, quando ela se deu mais de duas vezes, entendendo portanto ser um sentimento comum, ou ainda, comungado pelos professores. Quando perguntados sobre como se sentiam diante do processo de precarização, os docentes revelaram:

Quadro 4 – Sentimentos Docentes face à Precarização[100]

Sentimento	Professores	Recorrência
Desanimada (o)/ desmotivada (o)	01, 03, 06, 07, 15,17, 25, 26, 27, 45, 66, 69, 82, 83, 98, 102.	16
Desvalorizada (o)	04, 15, 34, 59, 63, 82, 91, 92, 99, 109, 113, 115, 116, 128.	14
Impotente/ De mãos atadas	12, 16, 19, 38, 69, 89, 93, 94, 96, 103, 118, 119, 123.	13
Decepcionada (o) /frustrada (o)	01, 24, 45, 66, 67, 69, 117.	07
Desestimulada (o)	04, 20, 72, 83, 85, 86.	06
Triste	21, 78, 85, 89, 110, 114.	06
Incapaz	29, 40, 82, 101.	04
Lixo	30, 31, 35.	03
Sozinha/solitária (o)	40, 45, 104.	03

Sob um ponto de vista geral, todos os sentimentos apontados nos direcionam a uma visão pessimista. Nos demais temas abordados, a análise dos sentimentos docentes possibilitou observar diferentes categorias de respostas, principalmente a dicotomia entre a visão idealista

[100] Vale ressaltar que a questão respondida pelos professores era aberta, daí a compreensão que a repetição constitui o indício de que os sentimentos apontados sejam comuns entre os docentes. Destaca-se também que um mesmo professor apontou mais de um sentimento, o que pode ser observado na descrição da coluna 2 do quadro.

do trabalho docente e a descrição da realidade precarizada explicitando adoecimento e sofrimento docente. No entanto, ao discorrerem sobre seus sentimentos frente ao processo específico da precarização, objeto deste estudo, não foi possível realizar uma divisão significativa de categorias, já que a imensa maioria demostrou uma visão negativa, pessimista, desesperançada. Assim como nossas observações acerca da crise de mobilização e representatividade docente, o denominador comum de seus sentimentos é a insatisfação com o cenário da docência na SEE-SP, construído nas últimas décadas no contexto neoliberal de flexibilização, arrocho, intensificação, instabilidade, pressão avaliacionista, repressão e alienação.

Não obstante a preservação do caráter missionário, vocacional, idealizado e romântico que os docentes explicitaram ao se referirem à docência e à escola, não é possível relativizar a precarização. Ela não somente é observável pelos números, pelas leis, pelas condições materiais com as quais foram engendradas para o alinhamento da educação pública ao mercado, como também é perceptível através dos olhares e sentimentos docentes, que não se materializa apenas no absenteísmo, no adoecimento, mas, quando finalmente escutados, ela se desnuda nas emoções e anseios dos professores, no desvelar do sofrimento, das angústias, de tamanha frustração e impotência, como nos revelaram. Os sujeitos professores desvelaram aqui uma nova face da precarização, não menos importante, mas subjetiva, onde precarização passa também a ser caracterizada pelo nível de sofrimento e desesperança dos trabalhadores.

Para concluir esta etapa, no exercício de aprofundamento das falas de professores como coautores desta tese sobre precarização do trabalho docente, convidamos os entrevistados a dizer o que pensaram do questionário, sobre a pesquisa e o que deixamos de abordar sobre o tema. Sentimos que, diante de uma entrevista de nove páginas, que entre perguntas abertas, tantos itens e subitens, continham quase cem questionamentos, os professores entrevistados evidenciaram algum cansaço. Muitos não concluíram as últimas laudas da pesquisa. No entanto, entre aqueles que responderam as últimas questões e fizeram estas observações ao final, vislumbramos uma cumplicidade, um espaço de compartilhamento de esperanças, utilizado pelos sujeitos para um pequeno desabafo, uma crítica ou elogio, um apontamento espontâneo que nos inseriu num diálogo e demonstrou que os professores creem que a divulgação de suas condições e sentimentos pode trazer-lhes alguma nova possibilidade.

Nesse contexto, uma professora nos alertou que faltou, no questionário, “Destacar mais a falta de apoio da família que ultimamente joga para a escola a educação de seus filhos” (Questionário 09). Outra salientou que era preciso falar mais do contexto do aluno, ao dizer

“Relação entre professor e aluno, o universo em que se encontra o aluno - pais preso, mãe prostituta...” (Questionário 12). Ainda nesta direção, um docente lembrou que não se discutiu “a questão do respeito mútuo entre os colegas” (Questionário 60), sugerindo que este problema possa ser relevante para o trabalho docente. Neste sentido, a professora que possui deficiência visual também nos alertou: “faltou discutir o profissional com deficiência” (Questionário 110).

Em outro viés, um professor elogiou a pesquisa, afirmando que “Atendeu as expectativas e abordou problemas cotidianos atuais e as mudanças no decorrer do tempo” (Questionário 19), assim como a professora que advertiu “Achei cansativa a pesquisa, mas necessária. Obrigada por nos escolher para sua pesquisa” (Questionário 23). Além deles, outros professores salientaram a importância da pesquisa que estavam participando, como o professor que afirmou “A carreira docente está desvalorizada pela sociedade. A pesquisa é excelente” (Questionário 38), e outra professora ainda completou “Achei a pesquisa completa, sou confiante, e acredito numa melhora” (Questionário 52). Sob esta abordagem, destacamos ainda o relato da professora que afirmou: “É sempre muito bom participar de pesquisas que a gente sabe que futuramente nos trará retornos ou pelo menos nos faz refletir sobre nossa atuação dentro da sociedade que mais nos humilha do que nos apoia. A profissão docente tem perdido muito” (Questionário 119).

O espaço também foi de desabafos diversos. Um professor aproveitou a abertura e se lançou a dizer “Minha vontade é de abandonar a escola pública. E trabalhar só em faculdade, estabelecimento de Ensino Superior. A gestão está perseguindo os professores. Tipo regime militar” (Questionário 30). Outra professora sugeriu falar de um problema que muito a incomoda, e versou sobre “licença-saúde, tanta burocracia que prefiro ter as faltas descontadas no meu salário do que ter que correr atrás de outro médico que vai avaliar se o médico que me deu o atestado está realmente dizendo a verdade. Absurdo! Um médico fazendo a perícia de outro médico” (Questionário 58). Uma docente que afirmou ter entrado na SEE-SP em 2015 também versou em tom de desabafo ao dizer que

> Em minha curta experiência, notei que o professor lida com alunos de histórico violento, do tipo que nem conhece o porquê de estar na escola. Falta participação dos pais e da comunidade em entender a importância da escola e ver que aqui não é um lugar que você vai despachar seu filho e achar que o professor vai educar o que você não educou (Questionário 80).

Como dissemos, o espaço estava aberto para desabafos, críticas e sugestões, mas o que encontramos foram mais desabafos mesmo. Outra professora lembrou sua situação contratual e proferiu “a nossa categoria “O” é muito pouco ouvida e entendida por nossos

governantes atuais" (Questionário 81), seguida do relato de um professor que falou "na verdade, preciso aposentar urgentemente, pois a coisa tá pegando" (Questionário 82).

Uma docente lembrou os elementos da precarização e destacou "eu amo minha profissão, meus alunos e o estudo. Porém meu salário como professora é precário, preciso trabalhar em três empregos para conquistar um salário digno e compor a renda familiar" (Questionário 98). Nesta direção, outra professora retomou os elementos da precarização somando importantes informações:

> Quero registrar aqui que o professor é cobrado o tempo todo, no sentido de aprimorar-se. Fiz mestrado às custas de meus próprios esforços, sem afastamento de minhas atividades. A valorização profissional só acontecerá em uma alíquota de 5% sobre meu salário, na data que a Secretaria da Educação tiver interesse, pois há quase um ano requeri a evolução e recebo a resposta que os processos estão parados sem prazo para a análise. É desestimulante. Quero apenas deixar registrado que a fala da SEE-SP não traduz a sua prática (Questionário 101).

As falas docentes em espaço aberto dos questionários pareceu-nos, algumas vezes, um pedido de socorro, denúncia, face à teimosia da esperança que, por vezes, esteve explícita, e por vezes, incutida como apelo. Pelas críticas, elogios e nos desabafos, compreendemos e reafirmamos o sentido da própria pesquisa, da ciência, que precisa causar impactos, gerar desconfortos ou movimentos que possibilitem reflexão e ação, principalmente porque estamos comprometidos com a perspectiva de que o professor é sujeito do trabalho e esta discussão é premente quando se visa à mudança. Mesmo antes de elaborar análises, estávamos satisfeitos com as situações, por vezes constrangedoras, que causamos nas escolas estaduais de Andradina durante os meses onde professores eram provocados a descrever e pensar acerca do cenário de trabalho, das suas condições laborais, de suas angústias e dos sentidos que atribuem a tudo isso.

Evidentemente, muitos professores utilizaram o espaço aberto para endossar a visão idealista que já tinham apontado sobre o *fazer-se* docente, como a professora que aproveitou a questão para lembrar que "a carreira docente é a mais bonita entre todas. É importante você ter noção que incutiu em pessoas valores importantes para toda a sua vida" (Questionário 97), assim como outra que salientou: "a carreira do magistério abre caminhos e possibilita sonhos de um futuro melhor para nossa sociedade" (Questionário 125). Ainda que marcadas de idealizações, nesta etapa da análise já não nos preocupamos com a contradição como categoria central no discurso docente, pois o espaço aberto provocava ao docente falar sobre o que mais lhe tocara na pesquisa, e entendemos que retomar a reflexão sobre os sentidos da docência, seja pelo viés da realidade materializada, seja pela perspectiva do *vir a ser*, do ideal, geram reflexos

inexoráveis, pois a reflexão amplia o horizonte tornando-o irredutível. Não há como *des-pensar* sobre si.

É possível (agora sob elucubrações) que mais de uma centena de professores remexeram em suas memórias e suas percepções e, por algum momento, após testemunharem ou responderem os questionários à pesquisa, tenham ponderado sobre não ser natural ter três empregos, sobre não ser salutar lecionar nos três períodos do dia, sobre não ser justo receber uma remuneração muito inferior a outras profissões que reúnem os mesmos critérios do magistério público, sobre as mudanças em suas trajetórias profissionais e como nem tudo se encaixa quando afirmamos que nos realizamos pelo aluno, mas nos frustramos na mesma dimensão, quando se tem um cenário muito mais complexo a ser desvendado e compreendido.

No mais, não seria exagero afirmar que, ao enfrentar o extenso questionário ao final de um dia de trabalho, os professores revelaram mais uma faceta da resistência docente, do fôlego no esforço em ser ouvido, mesmo cansados e desanimados. Assim, ainda sem o escopo de conclusões, o desafio da reflexão entre os próprios sujeitos já estava alcançado. Restam ainda muitos outros, porque, embora convictos de que a precarização se estruturou de maneira intencional e com tal agressividade, e embora imersos entre os sentimentos de frustração e apatia docente evidenciados pelos que nos desvelaram seu cenário e suas angústias, compartilhamos com eles as mesmas esperanças que por vezes criticamos como idealismo. A nossa pesquisa revela também essa insistência, essa teimosia, e esse desejo de *vir a ser*.

Considerações finais, embora provisórias

A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho.

Paulo Freire

Durante as etapas da pesquisa, as diversas faces da precarização e suas dialéticas interfaces com os sentidos atribuídos pelos professores possibilitaram considerações, constatações pontuais e, inclusive, novas hipóteses e desafios. De forma geral, no que tange à precarização material e histórica sofrida pela categoria, todos os docentes entrevistados, seja oralmente, seja pelos questionários, ratificaram as conjecturas e os dados estruturais, nacionais e estaduais, materializadas em empobrecimento, desvalorização, intensificação do trabalho e instabilidade institucional e do trabalho. Tudo isso em meio a um contexto de trabalho que os próprios docentes, como coautores desta tese, descreveram como desanimador, revelando ainda situações de violência e adoecimentos. Em outras palavras, os professores, cientes de que vivem e trabalham em condições precárias, em meio à violência, e que tais condições os adoecem, também enfrentam dificuldades em se mobilizar e resistir coletivamente às tais condições, acirrando assim a precarização por meio do individualismo promovido pelo ideário neoliberal.

No plano das considerações, com efeito, ao tratarmos dos salários, a despeito dos dissensos no que tange à valoração dos ordenados docentes no início das suas carreiras, a desvalorização processual foi um apontamento geral dos professores. Além disso, a descrição do quadro de endividamento, dependência material e perda do poder de compra desvelou um cenário consolidado de empobrecimento. A ampliação das jornadas parecia, neste sentido, como desdobramento da questão salarial, inclusive porque muitos dos professores pesquisados afirmaram ter outros empregos fora da SEE-SP para completar a renda mensal. Todavia,

também pudemos compreender o caráter intencional do processo ao descortinar as relações entre a universalização da oferta de ensino com as reiteradas reformas que impulsionaram os professores a aderirem novas jornadas acumuladas. A SEE-SP, portanto, não constituiu um corpo docente em quantidade ideal para abarcar a ampliação da oferta de ensino público, intensificando o trabalho daqueles que estão na rede, hoje exercendo uma docência horista e itinerante, além de "levarem trabalho" para casa e realizarem mais funções do que as que lhes competem.

Isso ainda nos remeteu à questão histórica dos contratos de trabalho. Ficou evidente que a formação do cenário de precarização foi amplamente marcada pelo trabalho instável, desdobrado dos contratos temporários que quase se equiparam, em números, aos contratos estáveis. As condições dos professores temporários se revelaram periclitantes no reconhecimento das "duzentenas", dos atrasos salariais, da fragmentação da categoria e das atribuições autoritárias de aulas impostas à "Categoria F" (em lugares e quantidades alheias às suas escolhas). Nas falas docentes, ainda, foi possível perceber que o problema da instabilidade não se resume apenas aos tipos de contratos. Além de comporem de forma aterradora a memória daqueles que, hoje efetivos, passaram anos como temporários, os professores revelaram que mesmo concursados, tem sofrido a angústia da instabilidade, materializada nos processos de atribuição anual de aulas, pois todos os anos eles são regidos por legislações diferentes que mudam ao sabor da conjuntura. Com isto, concluímos que as condições materiais que forjaram a docência na SEE-SP, desde os anos 1950, culminaram na desvalorização, empobrecimento, intensificação do trabalho e instabilidade, na precarização do trabalho docente.

Ao analisarmos as novas interfaces desta precarização, bem como suas consequências (adoecimento docente e experiências de violência na escola), observamos que o quadro material é agravado por situações de estresse, pela doença, pelas condições de violência a que foram expostos, pelo avaliacionismo e por uma política de bonificação por resultados que constrói o simulacro da meritocracia em meio a esse cenário. As consequências da precarização reproduzem a precarização, porque o adoecimento e a violência não paralisam o trabalho docente, mas passam a constituir novos entraves para a sua realização. Todavia, ali encontramos indícios que questionam o senso comum, ao percebermos que o recebimento do bônus não provocou, automaticamente, uma fratura entre os professores. Ao contrário, observamos que, embora a política de bonificação seja promovida num sentido de fragmentação pela premiação/culpabilização, ela possibilitou um olhar crítico à política, senso de justiça moral e

solidariedade entre os sujeitos. O mesmo, no entanto, não ocorreu quando discutimos a questão da resistência e representação social docente.

Nesse caso, entendemos que as condutas neoliberais de repressão e fragmentação operadas pelo Estado tiveram forte efeito na criação de uma *questão da resistência*, que se expressa numa crise de representatividade e mobilização coletiva e que, para nós, está embrenhada à precarização como um de seus elementos. Por isso, ao ouvirmos as falas e memórias docentes sobre as greves, bem como provocarmos sugestões e perspectivas de resistência à categoria, encontramos tantas mais contradições, o enfrentamento e o constrangimento dos aposentados, as visões vacilantes, distâncias entre teoria e prática, idealismos que ora impulsionam os sujeitos, ora os paralisam e, em comum, a insatisfação face ao cenário descrito.

Quando se trata de mergulhar no tempo histórico de forma empírica, os professores aposentados nos possibilitaram uma importante constatação, talvez sua maior contribuição à tese: O tripé histórico da precarização, justamente por ser histórico, pode ser melhor apreendido com a ajuda das falas e memórias docentes trazidas desde a década de 1950. Sobretudo no que tange aos salários e as jornadas, já que tais processos tiveram início no referido período, mas também na questão dos contratos, embora com menos ênfase. No entanto, ao tratarmos dos temas mais recentes da precarização, bem como de seus reflexos e consequências, abordando a bonificação, a violência, o adoecimento e a crise de mobilização docente, os silêncios, os desvios, a inconsistência do debate nas experiências dos professores aposentados entre vinte e trinta anos atrás nos revela o quanto a precarização "avançou" na SEE-SP contra a categoria nos últimos vinte anos, precisamente, a partir da entrada do PSDB ao governo do Estado, na adesão explícita ao ideário neoliberal e às premissas da reestruturação do trabalho operada globalmente.

O vislumbre da enorme distância percorrida pela SEE-SP entre os anos 1990 e a atualidade, bem como a agressividade constatada na formação de um cenário de intensa precarização decorrem, portanto, da percepção de que os docentes inativos pesquisados não experimentaram determinados processos que hoje se revelam amplamente presentes e consolidados para o sofrimento docente. Isso também ficou evidente quando foram instados a discorrer acerca das mudanças percebidas nos decursos de suas carreiras e sobre seus sentimentos quanto à precarização. De fato, as condições objetivas em que estão inseridos os trabalhadores, atualmente, revelam que os professores são, hoje, uma categoria amplamente precarizada.

Ainda assim, suas falas são recheadas de contradições e dissonâncias, desnudando a complexidade da constituição sócio histórica desta categoria profissional, o seu *fazer-se*, e nos sugerindo que, para compreendê-la, é necessário apreender as experiências percebendo a existência e a importância de peculiaridades dos docentes frente às demais categorias profissionais. Nesse contexto, acreditamos que, para além de comprovarmos a precarização como histórica e processual, foi possível vislumbrar um *fazer-se* docente, no sentido de evidenciar a constituição material e subjetiva de uma categoria um tanto oscilante, mas que está presente e protagoniza sua constituição enquanto sujeito histórico. É uma categoria de trabalho que, lembremos aqui, nem sempre é observada por esse viés. Nesse sentido, nosso intento maior foi forjar caminhos para compreendermos a história dos processos com ênfase na categoria fundante do trabalho, respondendo à pergunta título de nossa tese. Afinal, "*professor trabalha ou só dá aula?*"

Ora, o professor só é professor por meio do trabalho. O estudo, por si só, não o faz professor. Dar aula é um trabalho repleto de dimensões profissionais e responsabilidades horárias. O professor trabalha muito. Leva trabalho para casa. E trabalha mais ainda em casa no serviço doméstico, principalmente as professoras. Trabalha em várias escolas, sistemas, empregos. O professor trabalha em condições de adoecimento e violência. Trabalha e é mal remunerado pelo seu trabalho. Trabalha em sala de aula e vende *Avon* nos intervalos, ou trufas, o pão caseiro, ou *Tupperware*, para aumentar a "merreca" da renda. Trabalha sem a garantia de que poderá trabalhar no próximo ano. Trabalha em vários turnos diários, às vezes os três. Trabalha numa instituição com mais 230 mil "colegas" que, no entanto, têm dificuldades de unidade em momentos de reivindicações, manifestações e greves. Então trabalha como indivíduo na convulsiva busca pela sobrevivência e por algum reconhecimento. A história da categoria, portanto, deveria (como cremos ter realizado) ser narrada pelo viés do trabalho docente, não obstante isso ser mais complexo do que parece.

Mas para além da constatação de que, "sim, os professores trabalham", observamos que ao serem compreendidos como sujeitos históricos do trabalho, não devem ser generalizados. Nenhuma categoria, olhada de perto, deveria ser. Os professores se diferem, por exemplo, do operariado fabril, dos atendentes de *call centers*, dos motoristas de caminhão, dos trabalhadores domésticos. Não são melhores e nem piores que os demais trabalhadores, são apenas diferentes por sua história e experiência como categoria, daí suas peculiaridades, mas são, ainda, como eles, trabalhadores, *classe que vive do trabalho*.

E no percurso dos professores, nesse *fazer-se*, compreendemos que não há linearidade nem coerência. Por exemplo, por um lado, a luta pela diminuição da jornada, evocada de forma reiterada no decurso da pesquisa, é contrastada pela adesão individual de aumento da carga de trabalho, de um imenso número de professores, já que antes de lutar coletiva e politicamente, os homens e mulheres buscam sobreviver.

O tema da valorização (e desvalorização) docente, tão presente nas falas dos professores aposentados e ativos, é outro ponto de inflexão de nossa pesquisa, sob as perspectivas das necessárias conclusões a extrair, embora compreendemos que nenhuma consideração final poderá exprimi-lo com simplicidade. É possível perceber que os professores não se limitam às questões materiais para apontar a dimensão da desvalorização do trabalho docente. Em inúmeras falas, esse conceito esteve ligado ao reconhecimento social, ao respeito recebido dos alunos, dos pares e da comunidade, e à importância do papel social exercido pelo professor. Também compreendemos que a materialidade das relações estabelecidas historicamente no campo do trabalho está profundamente imbricada ao reconhecimento social, mais subjetivo.

A desvalorização dos salários docentes, reconhecida aqui pelo conjunto de professores consultados, foi dialeticamente relacionada à sua desvalorização subjetiva. Ao mesmo tempo em que incidiu na diminuição da valoração salarial, o (menor) reconhecimento constituiu-se também fruto dela. Todavia, ao expressarem a sua dimensão simbólica, os professores recorreram a imagens que consideramos bastante conservadoras. Muitas vezes este reconhecimento foi suscitado na representação de alunos obedientes que poderiam sofrer castigos, nas famílias que acompanham a educação dos filhos porque as mães não trabalhavam fora, na deferência sobre o professor como "senhor", como "rei", como "lei". Nisso, há o risco de enveredarmos a uma análise casualística do processo de precarização do trabalho docente entendendo-o como consequência dos "novos tempos", tempos menos autoritários. Precisamos atentar para a compreensão da precarização como processo engendrado, ainda que nem sempre os professores enxerguem os fios que costuram o processo. Nós entendemos que a desvalorização simbólica do professor se alimenta essencialmente da desvalorização orquestrada materialmente, de cima para baixo, sobre a categoria.

Com isso, e face ao entendimento de que os professores se constituíram historicamente como uma categoria profissional que se diferencia das demais não apenas pela natureza do trabalho (improdutivo/intelectual), mas por tantos elementos que se colocaram no decurso da história desta categoria, como a feminização, a origem social, a proletarização, as

influências religiosas (missionária) e essa desvalorização social, material e simbólica, realizamos um mergulho em suas subjetividades para confrontar (no sentido da dialética) as perspectivas materiais levantadas e os olhares e sentidos atribuídos aos sujeitos sobre as questões do trabalho. Observamos que as dificuldades dos professores de vislumbrarem alguns dos fios invisíveis que ligam o processo de precarização à imposição da lógica de mercado à educação resulta da insistente visão romântica e missionária da docência e da escola, alimentadas inclusive nos processos formativos, pela lacuna, já discutida aqui, de se pensar os professores como trabalhadores e formá-los também nesta dimensão.

Vimos ainda que os professores enxergam o cenário precarizado, mas atribuem sentidos exteriores à docência e à escola, em muito voltado à missão de servir ao outro, e nem sempre sob o ponto de vista militante da transformação. Daí consideramos que a formação docente esteve e ainda está amplamente voltada aos conhecimentos e técnicas ligados às áreas de atuação e às metodologias de ensino, e muito pouco, talvez nada, à reflexão social de seu papel na sociedade que, do ponto de vista material, os insere na classe trabalhadora. Evidentemente que a formação docente, enquanto processo educativo, também sofre precarização. Embora não seja nosso objeto de estudo, a formação docente é sem dúvida uma das direções às quais apontamos para a práxis resultante dos estudos aqui realizados, no sentido de construir situações formativas que levem em conta a dimensão social do trabalhador docente.

Concluímos ainda que no *fazer-se* docente, o investimento dos professores em adotar e manter a visão idealizada e romantizada da profissão, algo influenciadas pela sociedade e pela formação, agrava a experiência docente da precarização. Ao diminuir a dimensão profissional e ampliar a ideia de missão e vocação, a distância entre a consciência e a realidade tornam-se abissais e geram mais frustrações, adoecimento, desmotivação. Não queremos dizer que o professor precisa abdicar dos sonhos, pois isto iria contra tudo o que nós pensamos aqui. Estamos sugerindo que a formação do professor e sua entrada na profissão precisa estar marcada pela consciência da realidade e do papel social do professor na potencialidade, inclusive, da luta e da transformação do cenário.

Por fim, resta-nos salientar que, no mergulho, na descrição e no desvelar desse cenário de precarização do trabalho docente na SEE-SP, por meio de dados e dos relatos de docentes da DRE de Andradina, nas suas seis escolas estaduais, bem como na escuta/leitura atenta dos sentimentos docentes, muitas vezes nos indignamos, nos frustramos, rimos, nos decepcionamos, nos constrangemos, nos realimentamos de esperanças. Algumas falas e muitos questionários apontaram, para nós, todavia, que nem sempre os professores estão em luta, que

às vezes os professores são, como já salientamos, conservadores, alguns inclusive preconceituosos. Há também os professores críticos, os politizados, os esperançosos, os que consideram que suas palavras poderão ser ouvidas para além da pesquisa, e desabafam revelando uma vontade incrível de *vir a ser*. Escrevem suas histórias e suas angústias e compartilham conosco um sem-número de experiências onde é possível extrair, inclusive, uma tese de doutorado onde podemos constatar que há uma precarização docente em curso num processo agressivo e desumano e que, como vítimas e cúmplices, os professores tem se construído entre a prática docente, permeada de saberes e idealizações, e um cenário cotidiano e material de empobrecimento, aceleração e intensificação de trabalho, instabilidade, competição, violência, doença e apatia coletiva. É desolador. Visto de perto, é assustador. Não obstante, a despeito das contradições, de variadas formas, resistem. Seja no cotidiano atribulado, seja na vida sindical, seja em sala de aula, seja pelo desabafo, resistem.

Mas é no bojo da historicidade, da complexidade e da heterogeneidade explicitada pelos escritos e pelos silêncios docentes que começamos, finalmente, considerar os professores como sujeitos trabalhadores comuns, portadores das contradições encontradas nos seres humanos em seus contextos históricos e sociais determinados e determinantes. Sujeitos reveladores das ambiguidades presentes nas trajetórias de homens e mulheres na cena do trabalho que, no capitalismo, está marcada pela exploração e pela alienação, e têm, portanto, as condições históricas da superação e da emancipação. Concluiremos nosso percurso, munidos da percepção de que são sujeitos comuns, sujeitos históricos e, ainda, sujeitos do trabalho, como teimamos em repetir.

Referências Bibliográficas e Fontes

ABRAMO, P. O professor, a organização corporativa e a ação política. In: CATANI, D.B. et al. (Org.). **Universidade, escola e formação de professor**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ACOSTA, Sandra Ferreira. **Escola**: as imagens que as representações sociais revelam. Campinas, 2005. Tese (Doutorado apresentada à Faculdade de Educação) Pontifícia Universidade de Campinas, PUC – SP, 2005.

ALCANTARA, Melina Sant'Anna. **Políticas de Bonificação e Indicadores de Qualidade**: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas. Campinas, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade de Campinas, PUC – SP, 2010.

ALVES, N. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: **Reunião Anual da Anped**. Anais eletrônicos, Caxambú: Anped, 2006. Disponível em: < http://189.1.169.50/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf> . Acesso em 12/2014.

ANTUNES, Ricardo. **O que é sindicalismo**. Campinas: Círculo do Livro, 1996.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez / UNICAMP, 1999.

_____. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In ANTUNES, Ricardo e SILVA, Maria Aparecida Moraes (orgs.) **O Avesso do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *In Cadernos de Pesquisa*, nº 60, São Paulo, fev. 1987.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. (trad. Dora Flaksman) 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASSUNÇÃO, Ada e OLIVEIRA, Dalila. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *In:* **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BACKES, Benício. Formação política do educador e da educadora: um encontro com a história. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE – FAE/UFPel, v.3, n.6, p. 25-38, out. 1999.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. 2011. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

BATALHA, Cláudio Henrique de Moraes. A historiografia da classe operária no Brasil: trajetória e tendências. *In:* **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

BAUER, Carlos. **A classe operária vai ao campus:** esboço de história social, trabalho precário, resistência e ousadia na universidade brasileira contemporânea. São Paulo: Sundermann, 2010.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, José Leopoldino das Graças, & CARNIELLI, Beatrice Laura. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. *In* **Cadernos de Pesquisa**, 35(124), 2005, p. 113-139. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100007&lng=en&tlng=pt. Acesso em 30/01/2016.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos (3ª ed.). São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do Estado nos Anos 90:** lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BOING, Luiz Alberto. **Os sentidos do trabalho de professores itinerantes**. Rio de Janeiro, 2008. 190p. Tese (Doutorado apresentado ao Departamento de Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

BOTTOMORE. Tom *et alii*. Classe Média (verbete). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 2001.

CAÇÃO, Maria Izaura. **Jornada de trabalho docente**: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público estadual paulista. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

_____. Recuperando a memória: organização do trabalho do magistério público estadual paulista - 1933/1990. **Org & Demo** (Marília), Marília, v. 2, n. n. 1, p. 73-86, 2001 (b).

CAÇÃO, M. I.; MENDONÇA, S. G. L. "São Paulo faz escola"? Contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista. In: GRANVILLE, M. A. (Org.). **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas**: da escola básica à universidade. Campinas: Papirus, 2011.

CALDART, Roseli. **Escola em movimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

CAMACHO, Luiza Yahiguro. As Sutilezas das Faces da Violência nas Práticas Escolares de Adolescentes. *In* **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo. V.27. jan/jun. 2001.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Crítica de duas questões relativas ao anti-realismo epistemológico contemporâneo. *In* **Revista Diálogos**, Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá, UEM. Vol. 2, 1998, p. 47-64.

CARDOSO, Heloisa Helena Pacheco. Nos caminhos da História Social: os desafios das fontes orais no trabalho do historiador. **História & Perspectivas**. Nº42, jan./jun. 2010, p. 31-48.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. *In* **Psicologia em Estudo,** Maringá, v.7, n. 1, p. 21-29 jan/jun, 2002.

CARVALHO, Marília Pinto. Trabalho docente e relação de gênero. *In* **Revista Brasileira de Educação**, nº 02, São Paulo, p. 77-84. Agosto de 1996.

CASTRO, Maria Rosana de Oliveira. A valorização do docente na perspectiva histórica e atual. **Revista virtual de iniciação acadêmica da UFPA**, Vol. 1, No 1, março ,2001, p. 1-13

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *In* **Sociologias**, ano 04, nº 8, p 432-443, jul-dez . Porto Alegre/RS, 2002.

CHAUI, Marilena. O que é ser educador hoje? *In* BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) O **Educador: Vida e Morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**.Porto alegre: Sulina, 1995.

CURADO, Eliana Borges Fleury. **Estudo do movimento sofista, com ênfase no ensino da virtude.** Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. 131 f.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyhthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 567-584.

DAHENDORF, Ralf. **O Conflito Social Moderno**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1992.

D'ARAÚJO, Maria Celina. Estado, Classe trabalhadora e políticas sociais *in* FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (orgs.). **O Brasil Republicano. O tempo do nacional-estatismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 213-239.

ELIAS, Marisa Aparecida. **Equilibristas na corda bamba**: o trabalho e a saúde de docentes do ensino superior privado em Uberlândia/MG. Tese (Doutorado em Pós-Graduação em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP. Ribeirão Preto. 175 p. 2014.

ENGUITA, M.F. A ambigüidade da docência: entre o profissional e a proletarização. *In* **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

ESTEVE, J. Manuel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: Edusc, 1999.

FALCON, Francisco J. Calazans. História Cultural e História da Educação. *In* **Revista Brasileira de Educação** *v*. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

FERNANDES, H. C e ORSO, P. J. **O trabalho docente**: pauperização, precarização e proletarização. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Curitiba, 2010.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola, RODRIGUEZ, Margarita Victoria. O processo de elaboração da lei n. 11.738/2008 (lei do piso salarial profissional nacional para carreira e remuneração docente): trajetória, disputas e tensões. *In*: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.41, mar2011, p. 88-101.

FERNANDES, Maria José da Silva. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. *In* **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26 , n.03 , p.75-102, dez. 2010.

FERREIRA JR, Amarilio, BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *In* **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FERREIRA JR., Amarílio. Movimento de professores e organizações de esquerda na ditadura militar. *In:* Anais do Associativismo e Sindicalismo Docente no Brasil – Seminário para discussão de pesquisa e constituição de rede de pesquisadores. Rio de Janeiro, 17 e 18 de abril de 2009.

FERREIRA, Suzana. **O professor como personagem e a escola como cenário**: escola e sociedade em filmes norte-americanos (1955-1974). 2003. 200p. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FLORES, Moacyr. **Mundo Greco-romano**: o Sagrado e o Profano. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2005.

FONTES, Virgínia. História e Modelos, *In* CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (Org) **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 1980.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *In* **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114. out.-dez., 2014.

FREITAS, Taís Viúdes. **O cenário atual da divisão sexual do trabalho**. São Paulo: SOF, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**: um re (exame) das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1986.

GATTI, Bernardete, BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GOULART, Débora Cristina. Entre a Denúncia e a Renúncia: **A APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) Frente às Reformas na Educação Pública na Gestão Mário Covas (1995-1998)**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 226 f. 2004.

GOUVEIA Cristiane e NETO Sérgio C. de Gouveia. Contratação do Professor Primário: da Era Pombalina ao Regime Militar. **Rev. EDUCA**, Porto Velho (RO), v.2, n.4, pp. 18-39, 2015.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Trad. Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens de mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2007.

HELLER, Agnes e FEHÉR, Ferenc. **A condição política pós-moderna**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

HIRO, Cássio Hideo Diniz. **História e consciência de classe na educação brasileira**: lutas e desafios políticos dos trabalhadores em educação de Minas Gerais (1979 – 1983). Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE – São Paulo, 168 f. 2012.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *In* **Revista Teoria & Educação**. Porto. Alegre, nº.4, p.3-21, 1991.

_____. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

HOBSBAWNM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JAPIASSU, Hilton. **O mito de neutralidade científica** – 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos e MAIA FILHO, Osterne. A Chave do Saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: JIMENEZ, S. V. e RABELO, J. (Orgs). **Trabalho, Educação e Luta de Classes:** as pesquisas em defesa da História. Fortaleza, Ceará: Brasil Tropical, 2004.

JÓIA, Orlando (coord.). APEOESP dez anos – 1978/1988. **Memória do movimento dos professores do ensino estadual paulista.** São Paulo: CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação, 1993. (mimeogr.)

KAPOR, Tatiana Silvério. Da criação a primeira greve do magistério: APEOESP na sua primeira fase (1945-1963). *In* Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade E Educação No Brasil", João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2012, pp. 1100-1113.

KAWAKAMI, Vanessa Feltrin Escanhola. **O professor na sociedade:** um estudo de representações sociais. Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, 70 f. 2008.

KONDER, Leandro. História e política em Marx. In: FOGEL, Gilvan; KONDER, Leandro; KATX, Chaim Manuel. **As concepções revolucionárias do homem**. Rio de Janeiro: UNIVERSITA, UFRJ/IFCS, 1990.

LEMOS, José Carlos Galvão. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono**: o trabalho docente e a construção da identidade profissional. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 315 f. 2009.

LENIN, V.I. **Sobre as Greves**. 1889. Transcrito em HTML *In* **marxists.org.** Link https://www.marxists.org/portugues/lenin/1899/mes/greves.htm. Acesso em março de 2015.

LEON, Adriana Duarte. Reflexões sobre a consolidação e desvalorização da profissão docente. In **Revista Querubim**, ano 05, nº 08 – v. 2, 2009, p. 03-10.

LESSA, Sergio. **O processo de produção/reprodução social:** trabalho e sociabilidade. Brasília: CEAD, 1999.

_____. **O revolucionário e o estudo**: por que não estudamos? São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

LOUREIRO, Bráulio R. de C. **Reforma educacional neoliberal**: uma análise política da concessão de bônus-mérito do governo José Serra (2007-2010) aos professores da rede estadual paulista. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília/SP, 2011.

LOUREIRO, Carlos. **A docência como profissão**: culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional. Porto : Edições Asa, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORY, Mary. (org). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2001.

LUGLI, Rosario S. Genta **Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista) e o movimento de organização dos professores (1964-1990)**. Dissertação (Mestrado apresentado à Faculdade Educação) São Paulo: FEUSP, 1997.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: Da antiguidade aos nossos dias. 5ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

MARRAS, Jean Pierre. **Relações trabalhistas no Brasil**. Futura, São Paulo, 2001.

MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MARTINS, José S. **Fronteira:** A degradação do Outro nos confins do humano. São Paulo: Hucitec, 1997.

MARX, Karl. Trabalho estranhado e propriedade privada. *In* **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O capital:** crítica da economia política. Livro I, v.1. 23.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. O 18 Brumário de Luis Bonaparte, em MARX, Karl e ENGELS, Friedrich, **Textos**, 3, São Paulo, 1977.

_____. **Salário, Preço e Lucro**. Trad. Leandro Konder. São Paulo: Abril Cultural, Col. "Os Economistas", 1982.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996

MENEZES, W. F. O "processo imbecilizador": proletarização e humilhação docente como instrumento de política neoliberal na educação básica em São Paulo. In: *VII SEMINÁRIO DO TRABALHO*, 2010. ANAIS. Marília: Universidade Estadual Paulista, 2010. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/trabalhoscompletos-viist-2010.html Acesso em: 10/08/2014.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas, São Paulo: Boitempo, 2002.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores:** o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação pública básica. 307 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas – São Paulo. 2000.

MOURA, Carolina Baruel de. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas.** Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, UNESP, 2013.

NASCIMENTO, Talita Almeida e OLIVEIRA, Sidinei Rocha. Os Sentidos do Trabalho no Serviço Público: Uma Perspectiva Geracional *In* ANAIS DO XXXVII ENCONTRO DA ANPAD - EnANPAD 2013, Rio de Janeiro, Setembro de 2013.

NETO, Cacildo; BARROS, Jaqueline; JUNIOR Reginaldo, MARIANO, Valquíria. Capitalismo contemporâneo, crise burguesa e o trabalho profissional do assistente social: dilemas, desafios e resistências. *In* **Revista Debate & Sociedade**. Uberlândia. Vol 1. nº 1, p. 40-54, 2011.

NETTO, José Paulo A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. In: **Capacitação em Serviço Social e política social** - Crise contemporânea, questão social e Serviço Social. Brasília: CFESS/Abepss/Cead/UnB, 1999.

NOGUEIRA, A. J. F. M. Relações de trabalho no setor público. In: Anita Kon. (Org.). **Indústria, Trabalho e Tecnologia**: Subsídios à Política Pública. São Paulo: CAPES / EITT-PUCSP, p. 7-36, 2005.

NÓVOA, Antonio (Org.) **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1991.

NUNES, Antonieta de Aguiar. Educação indígena no Brasil antes da chegada dos europeus. In. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História** – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM.

OIT. **Igualdade de gênero e raça no trabalho:** avanços e desafios. Brasília: OIT, 2010, 216 p.

OLIVEIRA, Mariana Esteves. **O grito abençoado da periferia**: trajetórias e contradições do Iajes e dos movimentos populares na Andradina dos anos 1980. Maringá. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História, Universidade Estadual de Maringá, 2006.

_____. Memórias Subterrâneas: Repensar a História Regional entre lutas, práticas e representações. In **Revista Interatividade** - Firb. Andradina (SP), v.1, n. 2, 2006. Disponível em: http://www.firb.br/interatividade/edicao2/_private2/oliveira.htm. Acesso em: 26/01/2014.

OZGA, Jenny, LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *In* **Teoria & Educação**, nº 4, Porto Alegre, 1991, p. 140-58.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PEDRO, Joana Maria. Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea. In **Revista Topoi**, Vol. 12, nº 22, jan. jul. 2011, p. 270-283.

PERALVA, Angelina Teixeira. E os movimentos de professores da rede pública? *In* **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 64, p. 64-66, fev. 1988.

PEREIRA, Luiz. **O Magistério Primário numa Sociedade de Classe**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1969.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: Edusc, 2005.

PERRUZZO, Cicilia M. Krohling. Movimentos Sociais, redes virtuais e mídia alternativa no junho em que "o gigante acordou"(?). *In* **Matrizes**, ano7 – Nº 2 p.73-93, jul/dez.2013.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992. p. 200-212

_____. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a História Oral diferente. **Projeto História** – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC/SP. São Paulo, 1997.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SÁ, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. *In* **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 57, p. 20-27, maio de 1986.

SANTOS, Edson Segamarshi. **A situação funcional dos professores da rede estadual paulista:** problemas de admissão, seleção e dos concursos públicos (1976-2010). Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

SANTOS, I.G.; MEDEIROS, J.S. Formação e valorização docente no império brasileiro. In: **Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas**, 2010, Alagoas. Anais. Alagoas, 2010. Disponível em: http://dmd2.webfactional.com/media/anais/formacao-e-valorizacaodocente-no-imperio-brasileiro.pdf. Acesso em: 07/12/2015.

SANTOS, Oder José dos. Organização do Processo de Trabalho Docente: uma análise crítica. *In* **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.10, p.26-30, dez., 1989.

SARTRE, J.P. **Em defesa dos intelectuais**. São Paulo: Ática, 1994.

SAVAGE, Mike. Classe e história do trabalho. In: BATALHA, Cláudio H. Morais, SILVA, Fernando Teixeira da, FORTES, Alexandre. **Cultura de classe**. Campinas: Editora UNICAMP, 2004.

SCOTT, Joan Wallach. **Género e história**. México: UAM, 2008.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Escola Pública e Feminização Docente: faces do mesmo projeto. In **Anais do Iv Seminário Nacional HISTEDBR** - Grupo de Estudos e Pesquisas "História,

Sociedade e Educação no Brasil", Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas, de 14 a 19 de dezembro de 1997, *CD-Rom*.

SHARPE, Jim. A História vista de baixo. In: BURKE, P. (Org.). **Escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo, Edunesp, 1992.

SILVA, Célia Reis da. **Noroeste paulista***:* Andradina, uma esperança de vida para nordestinos nas décadas de 30 a 50. Monografia da Especialização em História do Brasil e História Social da UFMS. Três Lagoas: UFMS, 2000.

SILVA, Eleonora Felix. E. P. Thompson e as contribuições para a História Social e os estudos sobre a escravidão no Brasil. In: **XIII Encontro Estadual da ANPUH-PB**: História e Historiografia: entre o nacional e o regional, 2008, Guarabira (PB). XIII Encontro Estadual da ANPUH-PB: História e Historiografia: entre o nacional e o regional, 2008.

SILVA, Gilvan Ventura da. A condição social dos professores na Antiguidade Tardia: um estudo com base no 'Didaskaleion' de Libânio. In: Terezinha Oliveira. (Org.). **Os clássicos da Antiguidade sob o olhar dos intelectuais contemporâneos**. Maringá: Eduem, 2013, v. 1, p. 52-68.

SILVA, Maria Emília Pereira da. Professor: limites e possibilidades de intervenção social e auto-realização no trabalho. **Trabalho & Educação** (UFMG), Belo Horizonte, v. 16, nº 1, p. 61 / nº 1-74, 2007

SILVA, Reni Gomes da. **Educação: campo de luta**. Um estudo sobre os congressos do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP (1997-2006). Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes Editora, 1977.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Mulheres, homens e matemática: uma leitura a partir dos dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. *In* **Educação e Pesquisa**, São Paulo , v. 34, n. 3, p. 511-526, Dec. 2008.

SOUZA, Ângelo. Ricardo;TAVARES, Tais Moura . A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, p. 269-284, 2014.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e violência**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**. Disponível em <www.iea.usp.br/artigos>. Acessado em 23 de julho 2013.

TEIXEIRA, Olga Sueli e CORDEIRO, Ribério. Educação Jesuíta: Objetivo, metodologia e conteúdo nos aldeamentos indígenas do Brasil Colônia. *In:* **Mneme – Revista de Humanidades**. UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24, Set/out. 2008. Disponível em www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais, acessado em 14/12/2015.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981.

_____. **A formação da classe operária inglesa**: a árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. A História Vista de Baixo. In: **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. São Paulo: UNICAMP, 2001.

_____. Educação e experiência. In: **Os românticos**. A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lucaks, 2013.

TROTSKY, Leon. "O governo soviético ainda segue os princípios adotados há vinte anos?" In Escritos (Livro 5), 1938. Disponível em http://www.ceipleontrotsky.org/Sigue-aun-el-gobierno-sovietico-los-principios-adoptados-hace-veinte-anos#_ftn1 Acessado em 13/12/2015.

TUMOLO, Paulo S.; FONTANA, Klalter B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *In* **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

VAN DEN BERG, R. *Teachers' meanings regarding educational practice. Review of Educational Research,* 72(4): 577-625, 2002.

VICENTINI, Paula Perin. A profissão docente no Brasil do século XX: sindicalização e movimentos. In BASTOS, Maria Helena Câmara & STHEFANOU, Maria (org.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil** – século XX. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 336-346.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

VILELA, Rita A. Teixeira. O trabalho do professor nas condições de adversidade: escola, violência e profissão docente. RELATÓRIO FINAL DE PESQUISA. Projeto FIP - Projeto

2005/2006 Área do conhecimento – Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

VOLPI, M. (Org.). **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo: Cortez, 1999.

WARDE, Mirian Jorge. Contribuições da história para a educação. **Em Aberto**, Brasília, INEP, Ano 9, n. 47, 1990.

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *In* **Temporalis**, Brasília, ano 11, n.22, jul./dez. 2011, p.271-292.

Fontes

APEOESP. *Manual do Professor*, 2011.

APEOESP/DIEESE. *Violência nas Escolas*: uma visão dos delegados da APEOESP, 2007.

APEOESP-CEPES. Caderno *Conversas sobre a Carreira*, 2012.

APEOESP-DIEESE. *Boletim Conjuntura*, números de 01 ao 12, de 2007 a 2011.
BOLETIM InformaCut nº 227, 1993.

BRASIL, MEC/SEF. Referenciais para a Formação de Professores. Brasília: SEF, 1999.

BRASIL. Decreto nº 6096 de 24 de abril de 2007. (REUNI)

BRASIL. MEC/Inep/Deed – In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : Inep, 2009.

CNC, Peic. O perfil do endividamento das famílias brasileiras em 2014. Tabela 1, Nível de endividamento.

DIRETORIA Regional de Ensino de Andradina. *Portfólio 2013*.

ENTREVISTA. Benedito Newton Assuiti. (Digital). Produção: Mariana Esteves de Oliveira, Andradina, 2016, 18 min.

ENTREVISTA. Maria do Carmo Melo Sanches. (Digital). Produção: Mariana Esteves de Oliveira, Andradina, 2016, 38 min.

ENTREVISTA. Marisa Mariani Pardo. (Digital). Produção: Mariana Esteves de Oliveira, Andradina, 2016, 34 min.

MEC. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - *Censo Educacional* 2012.

REVISTA *CARTA CAPITAL*, Edição de 27/05/2013.

SÃO PAULO- DRHU (Departamento de Recursos Humanos). Classes Docentes, 2013.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Lei Complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado São Paulo, São Paulo. Disponível em: http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/1986/lei%20complementar%20n.499,%20de%2029.12.1986. htm . Acesso em: 15 jan. 2014.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Lei n. 500/74, de 13 de novembro de 1974. Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado São Paulo, São Paulo. Disponível em: http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1974/lei%20n.500,%20de%2013.11.1974.htm. Acesso em: 05/10/2013

_____. Decreto n. 40.614, de 23 de agosto de 1962, Artigo 415.

_____. Decreto nº 59.448, de 19 de agosto de 2013.

_____. Decretos 49.213/68 e 49.319/68.

_____. Lei 201 de 10 de Outubro de 1978, Seção II, Artigo 32, § 2.

_____. Lei Complementar n. 836, de 31 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, vencimentos e salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado São Paulo, São Paulo, v. 107, n. 251. Disponível em: http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/leicomp836_97.htm . Acesso em: 28 jan. 2014

_____. Lei Complementar nº 1.010 (São Paulo Previdência)

_____. Lei Complementar nº 1215/13, que altera a Lei Complementar nº 1093/09.

_____. Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997 - Plano de Carreira dos Professores da SEE-SP - com a redação dada pela Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009 e alterada pela Resolução SE nº 08, de 19 de Janeiro de 2012.

_____. Lei nº 11.125/02, de 11 de abril de 2002 (IAMSP)

SÃO PAULO-SEE-SP.. Informações Básicas – Programa de Ensino Integral, Abril de 2014.

_____. Resolução SE 75, de 28-11-2013. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas aos docentes do Quadro do Magistério de São Paulo. Diário Oficial do Estado São Paulo, São Paulo. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_13.HTM?Time=09/11/2014%2006:57:02 . Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Cadastro Folha de Pagamento. Enviado por e-mail em julho de 2014.

_____ - Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, CIMA – Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional. Censo Escolar – Série Histórica, 2014. Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/671.pdf

_____. Resolução SE – 9 de 30-01-2008, Alterado pela Res. SE 29/08; Decreto n.º 52.674/08, à pág. 90 do vol. LXV; Lei Comp. n.º 669/91, à pág. 32 do vol. XXXII; Lei Comp. n.º 687/92, à pág. 41 do vol. XXXIV. – Dispõe sobre a concessão de Adicional de Local de Exercício para as unidades escolares da rede estadual de ensino.

_____. Resolução SE Nº 81, de 16-12-2011: Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais

ANEXOS

Autorizo a reprodução deste trabalho.

Dourados, 20 de Abril de 2016.

_____

Mariana Esteves de Oliveira