

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALESSANDRA COSTA

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE MARÍLIA**

Orientadora: Prof. Dr^a. Neusa Maria Dal Ri

Marília - 2018

ALESSANDRA COSTA

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE MARÍLIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: **Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.**

Orientadora: Prof. Dr^a. Neusa Maria Dal Ri.

**Marília, SP
2018**

Costa, Alessandra.

C837p A precarização do trabalho docente na educação infantil do município de Marília / Alessandra Costa. – Marília, 2018. 124 f. ; 30 cm.

Orientadora: Neusa Maria Dal Ri.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.

Bibliografia: f. 112-124

1. Escolas públicas – Marília (SP). 2. Educação e Estado. 3. Professores. 4. Precarização do trabalho. 5. Neoliberalismo. I. Título.

CDD 379.81

Ficha catalográfica elaborada por
André Sávio Craveiro Bueno
CRB 8/8211
Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências

ALESSANDRA COSTA

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE MARÍLIA**

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri- *Orientadora*
Universidade Estadual Paulista (UNESP – Campus de Marília)

Dr. Candido GiraldezVieitez
Universidade Estadual Paulista (UNESP – Campus de Marília)

Dra. Érika Porceli Alaniz
Universidade do Oeste Paulista (Unoeste)

Marília, 28 de fevereiro de 2018.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução do número de escolas por etapa de ensino oferecida – Brasil 2008-2016.....	73
Quadro 2 - Política de reajuste salarial dos professores (EMEI e EMEF)	89
Quadro 3 - Proporção aluno/professor	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADE	Auxiliar de Desenvolvimento Escolar
AGEE	Agenda globalmente estruturada para a educação
APM	Associação de Pais e Mestres
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil
EAD	Educação à distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EMEFEI	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FCC	Fundação Carlos Chagas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OI	Organismos Internacionais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCEI	Propostas Curriculares para a Educação Infantil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto

PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME	Plano Municipal de Educação
PMM	Prefeitura Municipal de Marília
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço à minha orientadora professora Neusa, pela dedicação, firmeza, compromisso e seriedade em seu trabalho, com quem muito aprendi. Obrigada, mesmo!

À minha família que me apoiou nos momentos de angústia e alegria, especialmente minha mãe Esmeralda, à minha irmã Lecilda, ao meu pai Otacílio e minha sobrinha Jéssica. Sem o carinho de vocês eu jamais teria conseguido.

Às amigas Maria Ângela, pela sabedoria e experiência divididas; à determinada Elijane por não me deixar desistir; à Simone pelos sábios conselhos pessoais e acadêmicos; à Gal pelo carinho, apoio e incentivo; às amigas Rosália, Ingrid e Silvia Regina, sem vocês eu não teria concluído essa pesquisa. À querida Flávia Lopes pelo apoio e carinho, especialmente quando diretora da escola onde trabalhei. Às amigas Claudinha, Lilian e Gra pela paciência, carinho e companheirismo.

Ao casal mais querido e amigos de luta Ana Flávia e Cardia, que mesmo distantes foram imprescindíveis.

Às amigas da pós-graduação, Jeniffer e Thaís, que dividiram momentos ricos de aprendizagem e solidariedade. Ao queridíssimo Cláudio do grupo de pesquisa, pela solidariedade e por seus conselhos em momentos difíceis dessa jornada.

Ao grupo de pesquisa Organizações e Democracia, onde tanto aprendi. Aos professores que tive a oportunidade de conhecer, especialmente ao sábio e experiente Cândido, e também à professora Érika pela correção justa e dedicada ao nosso texto.

À Secretaria da Educação, através do ex-secretário professor Beto Cavalari e sua equipe, por abrir as portas da secretaria e contribuir com nossa pesquisa.

Ao CNPQ pelo financiamento da pesquisa.

E por fim, agradeço especialmente à minha companheira Janaína, pela paciência, pelo apoio imprescindível, por administrar todas as dificuldades, suportar minha ausência e os dias de mau humor nessa jornada que vencemos juntas. Meu eterno agradecimento!

RESUMO

A implementação das políticas neoliberais no país, em especial a partir da década de 1990, levou à reforma do Estado nacional e intensificou a precarização do trabalho de um modo geral. A precarização do trabalho atingiu também o segmento do professorado. Desse modo, o presente estudo teve como objetivo principal analisar as condições de precarização do trabalho docente na educação infantil do município de Marília. Para atingir o objetivo procedemos ao exame das políticas neoliberais incorporadas às políticas públicas educacionais e, em especial, as referentes ao município. Os procedimentos utilizados neste estudo foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Nessa perspectiva, analisamos a legislação nacional, a legislação do município, especialmente o Estatuto Municipal do Magistério e suas respectivas modificações, semanários de professoras da educação infantil da rede municipal e Projetos Políticos Pedagógicos de algumas escolas de educação infantil do município. Os dados obtidos revelaram que a precarização do trabalho dos docentes na educação infantil se materializa na dupla jornada de trabalho (Jornada Especial); na flexibilização de contratos de trabalho; no controle do trabalho e na desvalorização intelectual do professor; na ausência do plano de carreira do magistério; e na deficiente política salarial da categoria.

Palavras chave: 1. Política educacional. 2. Trabalho docente. 3. Precarização. 4. Neoliberalismo.

ABSTRACT

The implementation of neoliberal policies in the country, especially since the 1990s, has led to the reform of the national state and intensified the precariousness of labor in general. The precariousness of the work also affected the teaching segment. Thus, the main objective of this study was to analyze the precarious conditions of the teaching work in children's education in the municipality of Marília. In order to reach the objective we proceeded to the examination of the neoliberal policies incorporated to the educational public policies, and especially those referring to the municipality. The procedures used in this study were bibliographic research and documentary research. From this perspective, we analyze the national legislation, the municipal legislation, especially the Municipal Statute of the Magisterium and its respective modifications, weeklies of teachers of the children's education of the municipal network and Educational Political Projects of some schools of pre-school education in the municipality. The data obtained revealed that the precariousness of the work of teachers in early childhood education is materialized in the double working day (Special Day); in the flexibilization of labor contracts; in the control of work and in the intellectual devaluation of the teacher; in the absence of the master's degree plan; and the poor salary policy of the category.

Key words: 1. Educational policy. 2. Teaching work. 3. Precarization. 4. Neoliberalism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A POLÍTICA NEOLIBERAL E AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO	21
1.1 Capitalismo e trabalho assalariado	22
1.2 A emergência do capitalismo e um breve panorama de suas transformações	34
1.3 A crise do Welfare State e a alternativa neoliberal.....	38
1.4 As transformações no mundo do trabalho e os desdobramentos no trabalho docente	44
2 AS REFORMAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO	50
2.1 A política neoliberal e as reformas educacionais.....	50
2.2 O Regime Militar: prelúdio das reformas neoliberais e da precarização do trabalho docente	55
2.3 A luta de classes na Ditadura Militar	58
2.4 Os desdobramentos das reformas neoliberais na educação no Brasil a partir da década de 1990.....	62
2.5 A educação infantil como política pública e os organismos internacionais	69
2.5.1 O trabalho docente na educação infantil	75
3 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	79
3.1 O mal-estar docente	82
3.1.1 Trabalho docente na educação infantil da rede municipal de Marília.....	86
3.1.2 Jornada Especial: intensificação e sobrecarga	87
3.1.3 Desvalorização intelectual e controle	94
3.1.4 Plano de carreira, formação e progressão.....	102
CONCLUSÃO	107
REFERÊNCIAS	112

INTRODUÇÃO

Segundo Antunes (2009), desde os anos de 1970 o capitalismo enfrenta uma crise estrutural bastante complexa que originou um novo processo de reestruturação do capital. A tentativa de retomada de acumulação para superar a crise alterou substancialmente o mundo do trabalho e fortaleceu a ideia do Estado mínimo nos gastos sociais, traduzida nas políticas neoliberais implementadas nas últimas décadas. O efeito da reestruturação, conforme aponta Antunes (2002), contribuiu para a desregulamentação trabalhista ampliando o trabalho informal, temporário, precarizado e as terceirizações.

Em nosso texto, optamos por adotar uma perspectiva ampliada da noção de classe trabalhadora, conforme sugere Antunes (2003, 2005, 2002), para compreendermos como as alterações do mundo do trabalho têm provocado a precarização do trabalho docente. Segundo o autor, as ideias que defendem o fim do proletariado e a descentralidade do trabalho como elemento estruturante da sociedade estão equivocadas. Para Antunes (2003, p. 230), “[...] há um processo heterogêneo e complexo quando se analisa a ‘forma de ser’ da classe trabalhadora atualmente”. A tese do autor é que a classe trabalhadora de hoje é distinta da classe existente no século passado, contudo, ela é formada pelo conjunto dos assalariados que vivem da venda da sua força de trabalho e não dispõe dos meios de produção.

Antunes (2003, p. 232) não ignora a crescente redução do proletariado fabril, herdeiro da fase taylorista/fordista provocada pela reestruturação produtiva do capital, no entanto, ele indica o aumento do *novo proletariado fabril* e de serviços em escala mundial, que “[...] cada vez mais se submete à racionalidade do capital e à lógica dos mercados”. Segundo Antunes (2002) se, por um lado, as transformações do mundo do trabalho provocaram a desespecialização do operário fordista, por outro, ampliou drasticamente o subproletariado moderno que oscila entre os *temporários, parciais, subcontratados, terceirizados* etc. O que inclui os trabalhadores docentes, já que essas formas de contrato estão cada vez mais presentes nos sistemas educacionais, sobretudo, após as reformas neoliberais na educação materializadas a partir de 1990. Além disso, conforme Bruno (1996), do ponto de vista da história do capitalismo, atualmente vivemos a etapa na qual predomina, além da exploração da força física do trabalho, a exploração dos componentes intelectuais da força de trabalho, o que inclui os trabalhadores da escola, cuja recente reorganização está sendo discutida sob a lógica empresarial da produtividade e da eficiência.

A exploração do componente intelectual transfere o controle do corpo para o controle do cérebro, do raciocínio e de sua capacidade psíquica. Dessa maneira, as técnicas de domínio

assumem uma carga simbólica de apropriação da capacidade mental, já que responsabilidade, interesse e envolvimento no trabalho são fatores importantes para a produção.

Nessa perspectiva, analisar o trabalho dos professores da educação infantil na rede pública municipal de Marília é uma tarefa necessária e complexa. Partimos do pressuposto de que o trabalho docente nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) em Marília tem características semelhantes, no que diz respeito a suas precárias condições, ao trabalho exercido pelo novo proletariado fabril e do setor de serviços. Desde 2010 a rede municipal de ensino optou pela contratação de professores temporários e pela desregulamentação da jornada de trabalho, para desonerar a folha de pagamento sob o pretense argumento da Lei de Responsabilidade Fiscal. O resultado, tal como nas empresas privadas, é a consolidação dos subcontratos temporários, a depreciação dos salários, a intensificação e o controle do trabalho¹.

Para entendermos as circunstâncias em que o trabalho docente precarizado se manifesta, realizamos um estudo sobre a reestruturação produtiva que alterou as condições de trabalho em escala mundial e impôs alterações no cotidiano escolar. Nossa intenção é, a partir do estudo do mundo do trabalho, apontar como essas modificações se relacionam com o trabalho docente. A finalidade de nossa pesquisa é compreender como as precárias condições do trabalho docente se relacionam com as modificações ocorridas no mundo do trabalho; e como tais alterações se refletem nas políticas educacionais neoliberais, a partir dos anos de 1990, em especial na Educação Infantil municipal de Marília.

Assim, optamos por delimitar nossa pesquisa a partir de 1996, ano em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9694/1996) inseriu a educação infantil (EI) como primeira etapa da Educação Básica e também pelo fato de que nesse período iniciaram-se as principais reformas educacionais no país sob a perspectiva neoliberal. Além disso, o tema dessa dissertação está diretamente relacionado ao nosso trabalho cotidiano na escola e surge das angústias e inquietações vividas enquanto professora da educação infantil na Prefeitura Municipal de Marília.

Em nosso entendimento, ao aderir às reformas propostas pelos Organismos Internacionais² (OI) nos anos de 1990, o Brasil oficializou seu consentimento aos ditames

¹ O termo controle é largamente utilizado em nosso texto, tendo em vista que boa parte da literatura sobre o trabalho docente utiliza tal expressão. Contudo, gostaríamos de evidenciar que na sociedade capitalista as relações de produção e de trabalho estão sob o **domínio** da burguesia e não controle, pois essa é a classe que detém a propriedade dos meios de produção, que determina a estrutura política e administrativa do Estado, incluindo os aparatos de repressão, bem como detém os mecanismos de domínio ideológico.

² Entendemos por organismos internacionais o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial (BM), a Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) entre outros.

neoliberais reorientando as políticas sociais como a educação que, conseqüentemente, alterou o trabalho docente nos anos subsequentes até os dias de hoje. Nessa empreitada reformista, os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e o atual de Michel Temer têm ocupado papel preponderante na execução das políticas neoliberais³.

As modificações na política nacional foram influenciadas pela crise do *Welfare State* nos países centrais nos anos de 1980, cujo desdobramento na América Latina combinou a redução de investimento nas áreas sociais, corte nos salários e desemprego, com o desmantelamento das instituições sociais. Em outras palavras, a decadência do *Welfare* reduziu os investimentos em saúde, educação, seguridade social, prejudicando as camadas mais pobres da população. No que diz respeito à educação, a materialização dessa política teve como pilar a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, sob acentuada influência dos OI, particularmente o Banco Mundial (BM), que propuseram a universalização da educação como mecanismo de redução da pobreza nos países periféricos. Entretanto, para conseguir financiamentos e expandir quantitativamente o acesso à escola, os países deveriam se submeter às políticas dos OI tornando-se signatários dos documentos propostos. Ao aderir a essa lógica, o Brasil realizou diversas reformas na educação que alteraram a gestão da escola e o trabalho do professor.

Assim, o estudo que apresentamos investigou as condições do trabalho docente e suas novas configurações, buscando responder à questão central que mobilizou nossa pesquisa: *em que medida as reformas neoliberais na educação precarizam o trabalho docente na educação infantil da rede municipal de Marília?* Nesse sentido, buscamos desvendar como as alterações mais amplas na política educacional e no sistema capitalista se relacionam com a organização do trabalho dos professores na Educação Infantil (EI), principalmente nos aspectos que indicam sua precarização.

Para nos orientar na busca por respostas ao nosso problema de pesquisa, os objetivos específicos que deram norte ao nosso trabalho foram: contextualizar a precarização do trabalho em geral com ênfase no trabalho docente; analisar as condições de trabalho dos docentes, particularmente após as reformas neoliberais na educação; e analisar os processos de precarização do trabalho dos professores da educação infantil na Rede Municipal de Marília,

Usaremos o termo *internacionais* no texto, contudo, entendemos que se tratam de organismo do império hegemônicos pelos países europeus e pelos Estados Unidos da América.

³ Durante os governos Lula e Dilma as políticas neoliberais não foram completamente descartadas, sobretudo na macroeconomia. Em contrapartida elas conviveram com outras políticas de Estado que, embora tímidas, ocorreram, como a ampliação das universidades federais e os institutos federais, a descoberta do pré-sal, a defesa das empresas nacionais de desenvolvimento estratégico, entre outras ações.

presente nas formas de regulamentação da jornada de trabalho previstas no Estatuto do Magistério Público Municipal de Marília, nas políticas salariais e na organização do trabalho docente na escola.

As primeiras experiências de escolas de educação infantil constituídas no Brasil datam do final do século XIX. Segundo Kuhlmann (2000), em 1921 o país contava com pelo menos 15 creches e em 1924 com 47 distribuídas por várias capitais e algumas cidades. Antes disso, descreve Kuhlmann (2003, p. 471), ao pesquisar sobre história da educação infantil no Brasil nos arquivos do jornal *A Mãe de Família*, publicado de 1879 a 1888, a existência de um artigo sobre a importância das creches para que as mães pudessem ingressar no mercado de trabalho, escrito pelo médico Kossuth Vinelli da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro que “[...] é a primeira referência a creche que se tem registro no país”.

Kuhlmann (2003), baseado em Kossuth Vinelli, faz referência a uma correspondência entre Luiz Martino Caminhoá e o Conde d’Eu datada de 1883, que indica a intenção do Príncipe Dom Pedro de constituir uma instituição agrícola própria para regenerar meninos criminosos e uma Associação para centralizar informações sobre os estabelecimentos voltados para a instrução e a educação da infância no país. Essa ideia, contudo, não teve sucesso, pois a comunicação com as províncias não foi exitosa e apenas 26 entidades responderam ao *Questionário sobre Asilos da Infância*.

É somente no período republicano que há referência à criação de creches no país, sendo a primeira inaugurada em 1899, vinculada à Fábrica de Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro, mesmo período em que os jardins de infância e as escolas maternais começam a surgir em diversas partes do país. O primeiro jardim de infância foi inaugurado em 1896 na capital de São Paulo. Nos primeiros anos do século XX a infância ganha status institucional, e políticos, educadores, industriais, médicos, juristas e religiosos se articulam para promover a criação de instituições voltadas para a criança pequena (KUHLMANN, 2003).

Ainda, conforme Kuhlmann (2003), a história da educação para as crianças teve um viés assistencial para os mais pobres, cuja preocupação estava centrada nas questões da saúde dos pequenos, como As Casas dos Expostos⁴, porém a área educacional se fez presente durante toda a história da educação infantil.

A combinação assistencialista e educativa na educação destinada às crianças perdurou por quase 100 anos no Brasil. A educação pública enquanto um direito social no Brasil só foi reconhecido formalmente após a aprovação da Constituição Federal em 1988 (CF/1988). Antes

⁴As Casas dos Expostos recebiam bebês abandonados em rodas de cilindros de madeira, que garantiam o anonimato de quem deixasse a criança para os cuidados das instituições.

disso, o Estado não tinha obrigação formal de garantir o acesso à educação para o conjunto da população.

Ao assegurar em seu artigo 208, inciso IV, que a educação infantil até cinco anos em creches e pré-escolas é um direito público⁵, a CF/1988 provocou o Estado a desenvolver outras legislações que reconhecessem as crianças enquanto sujeitos portadores de direitos⁶. Assim, foram aprovados o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, a LDB em 1996, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998, o Parecer 20/2009 do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e o Plano Nacional da Educação⁷ (PNE) em 2014, documentos que reconhecem o direito à educação e à escola enquanto um dever do Estado.

Em relação à educação infantil⁸ no município de Marília, atualmente a Rede Municipal de Ensino é composta por 40 unidades escolares, sendo 35 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), 02 Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil (EMEFEI) e 03 escolas conveniadas⁹, Lar da Criança, Restaurante Infantil e Amélie Boudet. A Secretaria Municipal da Educação é a maior em número de servidores da Prefeitura Municipal, e conta hoje com 465 professores efetivos e 128 (21,5%) contratados que trabalham nas EMEIs, contabilizando um total de 593 docentes que atendem 9746¹⁰ crianças matriculadas. Dentre os 593 professores de EMEI, 173 (29%) trabalham em dois turnos. Atualmente a rede municipal de ensino atende 100% da demanda de matrículas de crianças de 4 e 5 anos, o que não se configura em relação a faixa etária de 4 meses a 3 anos.

A cidade de Marília foi oficialmente fundada em 04 de abril de 1929 e 19 anos após sua fundação, no ano de 1948, sob administração do prefeito Dr. Miguel Argolo Ferrão, a cidade constituiu sua primeira escola de Educação Infantil (EI), denominada Parque Infantil de Marília

⁵ Importante ressaltar que a educação para as crianças de zero a três anos ainda não é um direito público subjetivo, pois a educação básica obrigatória e gratuita se aplica dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, conforme dispõe o inciso I do Art. 208 da CF/1988 e o Art. 4º, inciso I, da LDB.

⁶ Embora não abordado em nosso texto, entendemos que o direito à educação pública é resultado, entre outras questões, das lutas reivindicatórias empreendidas pelos trabalhadores ao longo de nossa história e não uma dádiva concedida pelo Estado.

⁷ O artigo 204 da CF/1988 contempla a obrigatoriedade dos planos nacionais para a educação. Contudo, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, estabeleceu um plano decenal de 2001-2011 e a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano para o decênio de 2014-2024.

⁸ Em relação as escolas de ensino fundamental, atualmente o município conta com 20 unidades, incluindo a escola Amaury Pacheco recentemente municipalizada e duas EMFEI's, conforme mencionamos no texto.

⁹ As escolas conveniadas são denominadas Escolas Particulares Filantrópicas de Educação Infantil. O Lar da Criança é ligado à Igreja Católica e a Amélie Boudet (berçário de 0-3 anos) e o Restaurante Infantil a entidades espíritas. Nesses convênios, a contrapartida das entidades se dá através da cessão dos espaços físicos, no entanto, a responsabilidade pela manutenção e preservação dos prédios é da Prefeitura Municipal.

¹⁰ Conforme Sinopse Estatística da Educação Básica 2016 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Monteiro Lobato. Até o ano de 1997 a Rede Municipal de Educação da cidade era composta apenas pela Educação Infantil (MAZZINI, 2017). Esse quadro foi alterado após a municipalização do ensino iniciada no ano de 1998, quando o poder municipal incorporou à sua Rede o Ensino Fundamental Ciclo I, antes sob responsabilidade exclusiva do governo estadual.

O período de nossa pesquisa se concentrou entre os dias atuais e a aprovação da LDB, quando a educação infantil foi incorporada à educação básica. No entanto, apesar de priorizar esse recorte temporal, não deixamos de abordar períodos anteriores, pois em nosso entendimento realizar breves retornos históricos contribui para termos maior compreensão de nosso objeto de pesquisa.

Para realizar nossa análise utilizamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. O levantamento bibliográfico de livros, capítulos de livros, artigos científicos, teses, dissertações etc., conforme sugere Gil (2002, 2008), foi o primeiro momento de nossa pesquisa. Para o autor, a pesquisa bibliográfica permite uma análise mais ampla e diversificada de diversas produções e pesquisas realizadas por diferentes autores. Ou seja, é um trabalho realizado a partir das contribuições de outros autores, no qual o pesquisador entra em contato com o que já foi registrado sobre o tema.

Um amplo levantamento bibliográfico em livros, artigos, teses e dissertações foi necessário para a realização de nossa pesquisa, ao discutirmos o trabalho docente e a sua precarização, as reformas neoliberais e as transformações no mundo do trabalho e posteriormente analisarmos o material levantado.

No que diz respeito à pesquisa documental, apesar de ter semelhanças com a pesquisa bibliográfica, ela se difere pelas fontes pesquisadas (GIL, 2002, 2008). Enquanto a pesquisa bibliográfica se concentra basicamente em livros e periódicos, a pesquisa documental pode utilizar vários tipos de documentos, como legislações, documentos oficiais, mapas, cadernetas, formulários, análise de jornais, revistas, vídeos etc. Essa metodologia foi fundamental para compreendermos o trabalho docente na EI na Prefeitura Municipal de Marília (PMM), já que as políticas municipais para a educação são elaboradas e dispostas via legislações e documentos, como planos municipais, resoluções, comunicados etc. Além disso, a pesquisa documental permitiu analisarmos textos importantes e demonstrar a intensificação e a precarização do trabalho docente, em documentos com os *Semanários* e os *Projetos Políticos Pedagógicos* (PPP) das escolas.

O semanário é o documento no qual as professoras da EI da rede municipal descrevem sua rotina semanal e realizam um relatório ao final da programação de como suas atividades foram desenvolvidas. No início de cada semana o semanário é entregue à coordenação

pedagógica da escola, que analisa o que foi planejado e o relatório de como as professoras realizaram as atividades propostas. Fica a critério do professor o formato do documento (impresso, à mão, em caderno, pasta, fichário etc.), o mais importante, conforme constatamos, é sua regularidade semanal e que nele conste a programação detalhada do que será realizado em cada dia da semana (algumas escolas requerem inclusive o horário da realização dessas atividades) e o relatório de como foi a execução das atividades. Para a realização de nossa dissertação analisamos três semanários de autoras diferentes (NUNES, 2017; DEL HOIYO, 2017; SANTOS, 2017), todas professoras da EI na rede municipal. Como se trata de um documento pessoal e individual a coleta dos semanários foi possível graças ao empréstimo pelas docentes que decidiram contribuir com a pesquisa. Os documentos foram cedidos por professoras amigas, que já dividiram o local de trabalho conosco e justamente por essa relação respeitosa decidiram emprestar seus semanários. Nesse sentido, o acesso aos documentos se deu de maneira informal, sem que houvesse a necessidade de protocolos, já que os semanários são documentos particulares. Santos (2017) e Del Hoiyo (2017) lecionam na mesma escola há aproximadamente 10 anos. Nunes (2017) é docente em outra instituição há cerca de um ano. Tivemos, portanto, acesso à semanários de duas escolas diferentes. As três docentes estão na rede municipal de educação há mais de 7 anos. Escolhemos os documentos redigidos no ano de 2017, tendo em vista que no mesmo ano todas as escolas da rede reelaboraram seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), outra fonte documental utilizada em nossa pesquisa. Assim, tanto os semanários como os PPPs foram elaborados no mesmo ano (2017).

Em relação aos PPPs investigamos os documentos de três escolas municipais de EI. Nesse caso optamos por não revelar a identidade das escolas, de modo que elas são mencionadas como *Escola A*, *Escola B* e *Escola C*. Escolhemos esse instrumento, pois entendemos, conforme Veiga (1995), que o PPP expressa um rumo, uma direção a ser adotada, e revela como a escola articula o compromisso sociopolítico e as ações pedagógicas, bem como as características necessárias à escola para cumprirem seus propósitos. A análise dos PPPs foi realizada na Secretaria Municipal de Educação, que indicou os textos a serem estudados.

Nosso objetivo foi identificar nesses textos (PPPs e Semanários) elementos que evidenciassem as precárias condições do trabalho das professoras, particularmente em relação ao mal-estar docente¹¹ e controle. Assim, conforme será apresentado nas páginas subsequentes, nossa perspectiva teórica metodológica tem caráter sociológico e não comportamental.

¹¹ Pensar o mal-estar docente nos remete à obra de Freud (2010) O mal-estar na civilização, na qual o autor apresenta sua tese de que o mal-estar sempre existirá, tendo em vista a impossibilidade de controlarmos plenamente a vida, o mundo, nosso corpo e a natureza. Assim, para Freud (2010) o mal-estar tem uma dimensão objetiva, pois

Durante o processo de levantamento das fontes bibliográficas, observamos que o tema *trabalho docente* tem ganhado espaço nas pesquisas acadêmicas nos últimos anos, particularmente sobre as questões da precarização, da intensificação e da proletarização do trabalho do professor (BARRETO; LEHER, 2003; BOSI, 2007; CANTOR, 2012; COSTA; FERNANDES NETO; SOUZA, 2009; ESTEVE, 1999a; 1999b; OLIVEIRA, 2003b, 2004, 2006; SOUZA; LEITE, 2011; SANTOS, 1998; MARONEZE; LARA, 2011). No que diz respeito ao *trabalho docente na educação infantil*, no entanto, podemos dizer que as pesquisas sobre esse tema são relativamente escassas. Assim, incluímos em nossas análises o trabalho docente na educação básica, já que a EI compõe esse conjunto. Além disso, partimos do

existe no mundo e nas relações humanas, e também em um plano subjetivo de cada sujeito. No entanto, o capitalismo nos diz exatamente o contrário, que a felicidade está em nossas mãos; na possibilidade de adquirirmos determinadas mercadorias como fonte de prazer e felicidade. Ao mesmo tempo, a burguesia, classe dominante no capitalismo, não torna claro e evidente que nossa força de trabalho é uma mercadoria como outra qualquer. E nos faz acreditar que a sua troca por salário é algo absolutamente natural. Nessa perspectiva, entendemos que o mal-estar é algo intrínseco às relações de produção estabelecidas no capitalismo. Que advém das relações de exploração do trabalho e por consequência provocam cada vez mais situações de angústia. Em relação à atividade docente, conforme ressalta Paschoalino (2009), o mal-estar é resultado das suas condições desconfortáveis de trabalho. Segundo a autora, o modo de produção capitalista reduziu o controle do professor sobre o seu processo de trabalho, modificando seu papel na escola e sua imagem diante a sociedade. Em nosso entendimento, o mal-estar docente se configura na atualidade pelo esvaziamento do trabalho intelectual, tendo em vista que o modo de produção capitalista excluiu a atividade teórico-prática do trabalho. Para Paschoalino (2009), o esgotamento do professor diante de novas exigências, bem como a mudança da imagem social do trabalho docente na sociedade e as suas precárias condições de trabalho, são fatores que podem provocar o adoecimento dos professores. Segundo Gramsci (1982) a indústria constituiu um novo tipo de intelectual, que o autor denomina de organizador técnico, especialista das ciências aplicadas. Não obstante, para Gramsci (1982) em todo trabalho, mesmo no mais mecânico, existe um mínimo de qualificação técnica. Assim, todos os homens são intelectuais, contudo, nem todos os homens desempenham na sociedade essa função. Para o pensador italiano, a questão intelectual tem importância fundamental na sociedade, pois para Gramsci (1982) a supremacia de um grupo social se apresenta como domínio e como direção intelectual e moral, de tal maneira que a classe social dominante existe em dependência a uma camada de intelectuais. Nessa perspectiva, Gramsci (1982) ressalta a relevância do intelectual orgânico das classes subalternas, para a compreensão das relações de exploração e da necessidade de sua superação pelos trabalhadores. A educação tem papel importante para o autor, pois é através dela que a cultura é apreendida e os homens podem construir sua autonomia em relação aos intelectuais burgueses. Por isso Gramsci se dedicou elaboração de uma escola unitária e humanista, capaz de difundir a filosofia da práxis e elaborar um programa escolar, cujo objetivo é desenvolver nos indivíduos a capacidade de dirigir e pensar a vida; inserir os jovens na atividade social, criação intelectual e prática. Para Gramsci (1982) o sentido da educação é proporcionado pelo trabalho vivo do professor, pois enquanto mestre ele é consciente dos contrastes sociais e culturais vividos pelos alunos e por ele mesmo. O professor tem consciência de sua tarefa, que consiste na aceleração da formação da criança conforme o tipo superior em luta. A perspectiva gramsciana prescinde de um corpo docente qualificado e bem formado, na construção de uma escola verdadeiramente séria e não retórica. Seu projeto de escola unitária requer que o Estado assumira todas as despesas relativas à formação de novas gerações (prédios, material científico, corpo docente etc.), inclusive ampliando o corpo docente, “[...] pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professores e alunos é menor” (GRAMSCI, 1982, p. 121). O que nos parece evidente é que a escola atual organizada e orientada pelas políticas neoliberais de privatização e terceirização é exatamente oposta à formulação de Gramsci (1982). A educação neoliberal preconiza a intervenção privada, precariza o trabalho do professor e desvaloriza sua capacidade intelectual, transforma eficiência em ampliação desqualificada, ou seja, mais com menos recurso, com o objetivo de equilibrar o número de egressos e os recursos empregados para sua formação; a participação em trabalho voluntário e desresponsabilização estatal; e qualidade em índices etc. Nessas condições, uma atividade docente que contribua para o desenvolvimento intelectual torna-se desnecessária, pois a formação tem finalidade distinta da pensada por Gramsci (1982). Sua função é garantir apenas os níveis básicos de aprendizagem.

entendimento de que a precarização do trabalho do professor permeia todas as etapas da educação básica, principalmente nas redes públicas de ensino.

Nesse sentido, para compreendermos as modificações no mundo do trabalho destacamos os autores que pesquisam as condições de trabalho e a sua conseqüente precarização, especialmente temas como flexibilização e trabalho temporário (ANTUNES, 2002, 2005, 2007, 2009; HARVEY, 2008; ALVES, 2009; FRIGOTTO, 2010a, 2010b). Em relação ao tema trabalho do professor no contexto das reformas neoliberais, destacamos os trabalhos que abordam a precarização do trabalho docente, a proletarização, a intensificação, conforme Oliveira (2004, 2011, 2006), Evangelista e Shiroma (2007), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Barreto e Leher (2003), Gentili (1996), Carvalho (1998) e Silva (1998).

Nossa dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro denominado *A política neoliberal e as transformações no mundo do trabalho* discute questões mais amplas, como a insurgência do neoliberalismo e as transformações no mundo do trabalho, que em nosso entendimento ampliaram a precarização do trabalho dos trabalhadores e, conseqüentemente, o trabalho docente. E a questão basilar de como o capital mantém a exploração através do trabalho assalariado. O segundo capítulo aborda mais especificamente *as reformas neoliberais na educação*. As discussões estão contextualizadas na década de 1990, período em que as reformas foram impulsionadas pelo Estado brasileiro, sob a forte influência dos Organismos Internacionais. No entanto, realizamos um breve retorno ao regime militar, pois entendemos que esse período pavimentou as reformas realizadas nas décadas subsequentes, marcadas pela redução do papel do Estado na política educacional e pela lógica privatista que alteraram o funcionamento da escola como um todo, bem como as relações de trabalho dos professores. Além disso, abordamos brevemente a constituição da educação infantil como política pública e o trabalho docente com crianças.

No terceiro capítulo dessa dissertação discutimos detalhadamente *a precarização do trabalho docente* no contexto atual; o mal-estar docente e alguns temas da precarização do trabalho docente como a intensificação, a sobrecarga, a desvalorização e o controle, aspectos analisados no trabalho docente na EI da Rede Municipal de Marília, através de projetos políticos pedagógicos de algumas escolas e semanários de professoras que trabalham na rede.

1 A POLÍTICA NEOLIBERAL E AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

Um dos objetivos de nossa pesquisa é refletir sobre o trabalho docente na contemporaneidade considerando seus aspectos políticos, econômicos e sociais que em nossa perspectiva são inseparáveis. Para tanto, é necessário que compreendamos o trabalho, a educação e as suas transformações, em uma perspectiva histórica.

Partimos do ponto de vista de que a escola é um produto da sociedade, cuja história está diretamente atrelada ao mundo da produção e do trabalho. Há uma relação direta entre a escola contemporânea e os interesses da sociedade capitalista de produzir e reproduzir o capital através da formação dos trabalhadores. Entendemos que a escola hoje, enquanto uma instituição social, tem um papel muito importante na sociedade, na medida em que é um instrumento fundamental para a produção e reprodução da força do trabalho e da cultura. É por meio dela que conhecimentos e valores historicamente organizados são transmitidos e reproduzidos. Assim, a escola se torna essencial para a sustentação do modo de produção capitalista, de modo que é impossível dissociar sua constituição da história do mundo do trabalho.

Posto isso, não podemos analisar a educação escolarizada à parte de um contexto político, social e econômico mais global. Em nosso entendimento, educação e escola são termos de diferentes significados e possuem histórias distintas. A educação de um modo geral se confunde com a origem da humanidade. Estamos em concordância com Saviani (2007), de que a existência humana não é uma dádiva da natureza, mas resultado da relação pela qual os homens produzem e reproduzem a própria existência. Para o autor, esse transcurso é um processo educativo no qual o homem aprende a produzir sua própria vida. Portanto, a origem da educação coincide com a origem do homem.

A expansão da escola, no entanto, é fruto da sociedade capitalista e da ascensão da burguesia ao poder. O novo modo de produção que se originou após a Revolução Industrial criou novas necessidades produtivas que, por sua vez, reclamaram uma nova forma de educação: era preciso formar o trabalhador assalariado. O capitalismo gerou uma necessidade e precisava apontar mecanismos para equacioná-la.

Antes disso, nos regimes de trabalho primitivo, escravo e feudal, os homens não haviam constituído o trabalho assalariado. A medida em que os modos de produção foram se desenvolvendo, a humanidade foi estabelecendo diferentes formas de produzir e reproduzir a vida. A sociedade e a totalidade de relações estabelecidas ao longo da história são determinadas pelo modo que se produz e reproduz a vida. Atualmente a principal forma de produção é

organizada através do trabalho assalariado. Mas quais são os mecanismos internos e as leis gerais que o regulam? É esse assunto que abordamos brevemente no próximo tópico: o trabalho assalariado.

1.1 Capitalismo e trabalho assalariado

[...] o trabalho assalariado livre é a falsa aparência de que o trabalhador tem o domínio sobre si mesmo e sobre o que produz, quando em realidade está ainda mais condicionado às amarras que o tornam escravo do capital e o modo de produção de vida na sua fase mais desenvolvida: o trabalho assalariado. (TRASPADINI, 2006, p. 11).

É vastamente conhecida a formulação de Marx (1996) de que a diferença fundamental entre homens e animais se dá no processo de trabalho, pois o primeiro idealiza sua construção antes de efetivá-la e o segundo a produz instintivamente. Na concepção marxista é na ação do trabalho, da transformação da natureza, que o homem se torna homem. O trabalho é o ponto de partida do ser social.

Ocorre que o advento do capitalismo, conforme discutimos nas próximas linhas, transformou o trabalho em trabalho assalariado, em um meio de subsistência, em uma mercadoria, uma forma elementar de valorização do capital. O que deveria ser fonte de humanidade se transformou em desumanização. O modo de produção capitalista modificou e complexificou o trabalho humano em múltiplas contradições, de tal maneira que ele “[...] cria e subordina, emancipa e aliena, humaniza e degrada, oferece autonomia, mas gera sujeição, libera e escraviza” o homem (ANTUNES, 2008, p. 4).

Para a economia clássica o valor de uma mercadoria seria determinado pelo trabalho incorporado nela, o trabalho necessário para produzi-la. Durante um tempo essa explicação foi suficiente, mas após as investigações de Marx descobriu-se que nem todo trabalho acrescenta grandeza de valor à mercadoria. Mas como determinar o valor do trabalho de um operário por uma semana, um mês, um ano? (ENGELS, 2006). Para Engels (2006, p. 21-22) a resposta dos economistas como David Ricardo caíam em contradição e não respondiam à questão central: como se determina o valor do trabalho? Então, formulou-se uma nova resposta: “[...] o valor da mercadoria é igual a seus custos de produção”. Contudo, a questão ainda permanecia: e quais são os custos de produção do trabalho? Para essa resposta de difícil resolução, os economistas clássicos decidiram investigar os custos de produção do operário, ou seja, o que um trabalhador necessita para executar seu trabalho, para ser capaz de trabalhar (ENGELS, 2006).

Engels ao retomar Marx, no entanto, adverte que ao começar o seu trabalho o operário inicia a produção de algo que não lhe pertence, de modo que se não é dele o operário não pode vendê-lo, nesses termos o trabalhador não vende seu trabalho, ele coloca à disposição do capitalista a sua força de trabalho e a troca por um salário determinado. Essa força de trabalho é inseparável do trabalhador. Conseqüentemente, o custo para a produção é exatamente aquilo que é necessário para manter os custos de produção do operário, de sua força de trabalho. Assim, afirma Engels (2006, p. 25),

[...] já podemos relacionar os custos de produção da força de trabalho ao valor da força de trabalho, e determinar a quantidade de trabalho socialmente necessário que é requerido para a produção de uma força de trabalho e determinar a quantidade de trabalho socialmente necessário que é requerido para a produção de uma força de trabalho de determinada qualidade.

Ocorre que, das 12 horas de trabalho, conforme o contrato estabelecido entre o operário e o proprietário da fábrica, o trabalhador usa 6 para pagar o seu salário e as outras 6 horas trabalha para o capitalista sem ser pago por isso, mesmo sendo o responsável por toda a massa de produtos criados, pois o proprietário detém os meios de produção e compra a força de trabalho dos operários. Essa relação de exploração, na qual de um lado se produz imensas riquezas e de outro impede que a massa proletarizada se aproprie desse excedente de produtos, cria um conflito que tende a naufragar a sociedade capitalista: a luta de classes (ENGELS, 2006).

Todavia, como funciona o domínio capitalista, a relação de trabalho com o capital? Marx (2006) esclarece que o capitalista não usa o dinheiro para comprar o trabalho dos operários, como se pode crer. Isso é apenas uma aparência, adverte o autor. Na verdade, os trabalhadores vendem sua força de trabalho ao capitalista em troca de salário por um período estipulado, conforme já indicamos. O dinheiro que o capitalista usa para comprar a força de trabalho de um operário é o mesmo que ele usa para comprar qualquer outra mercadoria como o açúcar, logo, conclui Marx (2006, p. 34), “[...] a força de trabalho é uma mercadoria, exatamente como o açúcar. A primeira mede-se com o relógio, a segunda com a balança”. E o operário troca sua mercadoria (força de trabalho) por uma determinada quantia de dinheiro, que ele poderá trocar por outras mercadorias, como alimentos. Disso podemos concluir que o salário que o capitalista paga ao operário nada mais é do que um preço por sua força de trabalho. Salário “[...] é apenas um preço dessa mercadoria particular que só existe na carne e no sangue do homem” (MARX, 2006, p. 35).

Se a força de trabalho é uma mercadoria, o capitalista não depende da venda de um determinado produto para pagá-la. Ele a adquire antes desse processo, do mesmo modo que adquiriu as máquinas com as quais o trabalhador irá operar. O capitalista compra a força de trabalho com um dinheiro reserva do qual já dispunha. Sua produção irá acontecer agora com as matérias primas que ele adquiriu e com as ferramentas que também pertencem a ele. “O salário não é, portanto, uma cota-parte do operário na mercadoria por ele produzida. O salário é a parte de mercadoria já existente, com a qual o capitalista compra, para si, uma determinada quantidade de força de trabalho produtiva” (MARX, 2006, p. 36).

Essa relação de troca realizada pelo operário, que se denomina trabalho, é para ele vital, sem o qual ele não poderia existir. É essa atividade que assegura os meios necessários para a sua sobrevivência. Mas o operário não considera o trabalho como parte de sua vida, é antes um sacrifício, pois aquilo que ele produz não é o objetivo de sua atividade, não lhe pertence. O que o trabalhador produz para si próprio é o salário. Suas 12 longas horas de trabalho jamais serão a sua vida, essa só começa quando ele termina sua atividade (MARX, 2006, p. 37). Contudo, segundo Marx (2006), nem sempre a força de trabalho foi uma mercadoria¹². O escravo¹³, por exemplo, não vendia sua força de trabalho, ele mesmo era uma mercadoria, que poderia ser negociada de proprietário em proprietário. O operário, por sua vez, vende para si mesmo sua força de trabalho, ou seja, dessa relação ele obtém os meios para a sua existência. Cabe a ele encontrar quem o queira, um comprador para sua mercadoria. E como se determina o valor de uma mercadoria? - pergunta Marx (2006, p. 38). “É a concorrência entre compradores e vendedores, a relação entre a procura e aquilo que se fornece, a oferta e a procura”.

Diversos vendedores oferecem a mesma mercadoria. Vence aquele que vender a mercadoria da mesma qualidade pelo preço mais barato. Quanto menor o preço da força de

¹² Engels (2010, p. 45), ao retratar a situação dos trabalhadores na Inglaterra relembra como se dava a produção têxtil antes da introdução das máquinas. As famílias teciam fio a fio em suas casas “[...] e o que ganhavam assegurava perfeitamente sua existência”, ainda não havia o poder esmagador da concorrência desenvolvido posteriormente com o mercado externo. Antes das máquinas, os tecelões não concorriam ativamente entre si e às vezes podiam “[...] economizar e arrendar um pequeno pedaço de terra, que cultivava nas horas livres, escolhidas segundo sua vontade”. Os trabalhadores levavam uma vida honesta e tranquila, em situação material bem superior que os operários ingleses que os sucederam, pois não precisavam matar-se de trabalhar. Na medida em que as máquinas foram se desenvolvendo a produção de fio aumentou em proporção ao número de tecelões. Era necessária mais mão de obra para ampliar a produção. Aos poucos o tecelão abandonou suas ocupações agrícolas e se dedicou inteiramente à tecelagem, ocasionando no desaparecimento dos tecelões-agricultores absorvidos pela nova classe que emergia: o proletariado.

¹³ Engels (2010) adverte, que a diferença entre o operário moderno e o escravo consiste na ideia de que o primeiro parece livre, pois ele não se vende definitivamente a um indivíduo, não como os escravos que eram vendidos por seus proprietários a outros, mas se vendem aos poucos, mensalmente, semanalmente, para a classe proprietária como um todo. Trata-se de uma falta liberdade, afirma o autor, pois a sua sobrevivência não depende dele, mas da necessidade de um emprego no qual ele pode ser despedido por seu patrão a qualquer momento. “[...] nesse estado de coisas, a burguesia está muito mais à vontade que no antigo escravismo, já que pode dispensar quando quiser sem perder nada do capital investido” (ENGELS, 2010, p. 121).

trabalho, maior sua chance de venda. Há uma disputa no mercado de venda da força de trabalho, na qual todos querem vender o máximo que puder e, se possível, ser só ele a vender¹⁴. De tal mecanismo surge a concorrência entre os vendedores, que faz baixar o preço da mercadoria oferecida; a concorrência entre os compradores, que faz subir seu preço e a concorrência entre vendedores e compradores. A concorrência, portanto, determina o preço da mercadoria nesses três aspectos (MARX, 2006).

O resultado do terceiro aspecto da concorrência (vendedores versus compradores) será determinado pela força existente entre eles, na disputa entre a oferta e a procura que, segundo Marx (2006), ora provoca a elevação dos preços, ora sua redução. Para ilustrar essa combinação Marx (2006) usa como exemplo o mercado de algodão. Se houver mil compradores interessados em adquirir uma quantidade de apenas 100 fardos do produto, a concorrência entre eles será muito forte. Em contrapartida, os vendedores não terão nenhum interesse em reduzir o preço do algodão, pois têm certeza que concretizarão sua venda. Essa ação entre concorrentes, por sua vez, provoca a oscilação dos preços das mercadorias.

Se o preço de uma mercadoria sobe consideravelmente em razão da falta de oferta ou de uma procura que cresce desproporcionalmente, então o preço de alguma outra mercadoria, necessariamente, cairá em proporção, pois o preço de uma mercadoria apenas exprime, em dinheiro, a proporção em que outras mercadorias são trocadas por ela (MARX, 2006, p. 41).

O preço da mercadoria é determinado pelos seus custos de produção, sendo que o capitalista calculará seus lucros com base no valor em que realizou a troca de sua mercadoria. Assim, o lucro será obtido quando ele trocar sua mercadoria por outras mercadorias cuja produção custou mais. O capitalista “[...] calcula a baixa ou a alta do lucro segundo a proporção em que se encontra o valor de troca da sua mercadoria ” (MARX, 2006, p. 41). Em síntese, podemos dizer que o preço de uma mercadoria se equivale aos seus custos de produção.

Para Marx (2006), contudo, os custos de produção não resultam do acaso como advogam os economistas. Eles são resultado das oscilações provocadas, que determinam o seu custo. Nas palavras de Marx (2006, p. 43), “[...] o movimento global dessa desordem é a sua ordem”, de maneira que a concorrência compensa um excesso com outro. Essa lógica está presente em todos os ramos da indústria e vale para a classe inteira dos industriais. O custo da produção é

¹⁴ A concorrência entre os trabalhadores é a arma mais eficiente da burguesia contra eles (ENGELS, 2010, p. 118), pois a sobrevivência do proletariado depende exclusivamente da burguesia, que lhe retirou todos os meios de subsistência, “eis porque o proletariado, de direito e de fato, é escravo da burguesia”, sob a falsa aparência de que tal relação foi estabelecida livremente. “Bela liberdade, que deixa ao proletariado, como alternativa à aceitação das condições impostas pela burguesia, a chance de morrer de fome, de frio, de deitar-se nu e dormir como animal selvagem!”.

determinado pelo tempo de trabalho necessário para a produção da mercadoria, cuja composição se divide em matérias primas, que representam certa quantidade de trabalho; e trabalho direto, medido precisamente pelo seu tempo.

As leis gerais que regulam o preço das mercadorias são as mesmas que regulam o salário, o preço do trabalho. Assim, o salário do trabalhador poderá cair ou subir conforme a relação de oferta e procura, de acordo com a concorrência entre os compradores (proprietários, capitalistas) e os vendedores (os trabalhadores)¹⁵. Nessa lógica, os salários vão oscilar em proporção as oscilações dos preços das mercadorias. E o preço do trabalho será determinado pelos custos de sua produção, ou seja, o tempo necessário para produzir essa mercadoria: a força de trabalho (MARX, 2006).

E como determinar os custos de produção da força de trabalho? São os custos necessários para que um operário possa realizar o seu trabalho, para ser o operário. Assim, quanto menor a formação necessária para que um operário realize determinada atividade, menor será o preço de seu salário (MARX, 2006). Impossível não relacionar essa passagem à formação do trabalhador docente na atualidade. Nessa perspectiva faz todo o sentido não valorizar a formação acadêmica e teórica dos professores. Isso aumentaria os custos da produção de sua força de trabalho, portanto, nada mais natural que difundir a ideia de que a formação necessária para a execução do trabalho docente se dê em seu cotidiano, na escola, em seu próprio processo de trabalho.

No caso do trabalho industrial que quase não exige formação, o custo necessário para a produção da mercadoria, a força de trabalho, pode se restringir aos meios necessários para garantir a sua existência física, ou seja, às mercadorias indispensáveis para que ele tenha condições de trabalhar. Assim, o preço de seu trabalho será determinado pelo preço dos meios necessários para sua existência. E tal qual a máquina que ao longo de seu uso exigirá reparos devido aos desgastes do tempo, o que significa a necessidade de ser substituída após um determinado período de uso, nos custos de produção da força de trabalho do operário será incluso os custos necessários para sua reprodução e multiplicação, que permitirá substituir os operários usados por novos (MARX, 2006).

O preço dos custos necessários para a produção e a reprodução da força de trabalho se traduzirá no que denominamos de salário mínimo, e como se estabeleceu que seu valor é determinado pelo custo de sua produção, como qualquer outra mercadoria, logo, seu

¹⁵ Se há poucos trabalhadores no mercado a tendência é que o salário suba e os operários vivam em melhores condições; mas se há muitos trabalhadores, cai o salário, cresce o desemprego, a miséria etc., e conseqüentemente, se extermina a população supérflua (ENGELS, 2010).

nivelamento se estendeu para toda a classe operária. Mesmo que ele não assegure a existência e a reprodução dos trabalhadores, o salário de todos os operários oscilará a esse mínimo¹⁶. Essas são as leis gerais, segundo Marx (2006), que regulam o salário e o preço de qualquer outra mercadoria. A compreensão dessas leis é necessária para que possamos entender o conceito de capital desenvolvido por Marx (2006).

Para Marx (2006), o capital se constitui de matérias primas, instrumentos de trabalho e meios de subsistência de toda a espécie, que são utilizados para produzir novas matérias primas, novos instrumentos de trabalho e novos meios de subsistência. Todas essas partes que compõem o capital são criações do trabalho, resultados do trabalho, que servem para uma nova produção de capital. Ocorre que na produção, os homens não transformam apenas a natureza, eles estabelecem relações de colaboração e troca entre si que permitem a produção. É somente no interior dos vínculos e das relações sociais estabelecidas que se realiza a ação dos homens sobre a natureza, isto é, a produção (MARX, 2006).

Essas relações sociais estabelecidas entre os produtores variarão conforme o caráter dos meios de produção. A sofisticação de um instrumento de guerra, por exemplo, alterará a relação entre todos os indivíduos que formam o exército, assim como se modificará a relação dos exércitos entre si. Dito de outro modo, podemos dizer que as relações sociais estabelecidas entre os indivíduos na produção se transformam à medida que se alteram as forças de produção, os meios materiais de produção¹⁷. A totalidade das relações de produção é o que Marx (2006) denomina de sociedade, e cada desenvolvimento histórico forja um caráter próprio e diferenciado de sociedade. Assim foi a sociedade antiga, a sociedade feudal e a sociedade burguesa, cada uma delas caracteriza um estágio particular de desenvolvimento na história da humanidade.

¹⁶ E ninguém se preocupa com o proletário, diria Engels (2010, p. 69). Se ele tiver a sorte de encontrar trabalho, se a “[...] burguesia lhe faz o favor de enriquecer à sua custa, espera-o um salário apenas suficiente para o manter vivo”. Do contrário, ele pode roubar ou morrer de fome. Conforme relata Engels (2010, p. 69) sobre suas investigações na Inglaterra, “[...] a causa direta da morte de vinte ou trinta pessoas foi a fome”. Ainda que tenha um trabalho assalariado, não há nenhuma garantia de que sua vida existirá com qualidade. Engels (2010, p. 110) relata que boa parte dos produtos alimentícios adquiridos pelos trabalhadores ingleses não estavam em condições de serem comidos, no entanto, “[...] como à meia-noite de sábado as mercearias têm de fechar e nada pode ser vendido no domingo, as sobras que se estragariam até segunda-feira de manhã são liquidadas, a partir das dez horas da noite do sábado, a preços irrisórios, embora nove décimos desses restos já não sejam comestíveis no domingo de manhã; mas precisamente essas sobras constituem o prato dominical da classe mais pobre, que as compra. Nessas circunstâncias, a carne vendida aos operários é intragável; porém, uma vez comprada, é consumida”.

¹⁷ Engels (2010, p. 71) faz um breve, mas importante relato de como a introdução da maquinaria alterou as relações sociais, anteriormente estabelecidas entre o tecelão-agricultor e o “[...] esquire, o mais importante proprietário de terras da região”. Os tecelões pediam-lhe conselhos, prestavam-lhe honras, em uma relação patriarcal bastante oposta a relação entre burgueses e proletários.

O capital é a relação de produção da sociedade burguesa, mas ele não é composto apenas de matéria prima, instrumentos de trabalho e meios de subsistência, ele se compõe também de valores de troca. Não é apenas uma soma de produtos materiais, ele é também uma soma de mercadorias, de grandezas sociais. Mas, embora todo capital seja uma soma de mercadorias, nem toda soma de mercadorias é capital (MARX, 2006).

Se trocarmos uma casa de 100 mil reais por 100 mil reais, estaremos trocando uma soma de valores de troca por um valor de troca. “Produtos trocáveis por outros são sempre mercadorias”, aponta Marx (2006, p. 48). Mas para que uma soma de mercadorias, de valores de troca, se transforme em capital é necessário conservar-se e multiplicar-se como força social independente, ou seja, como força de uma parte da sociedade, por meio da troca da força de trabalho. Por isso, a existência de uma classe social que possui apenas sua capacidade de trabalho é a condição fundamental ao capital.

Somente o trabalho vivo materializado se transforma em capital e somente ele é capaz de transformar o trabalho acumulado e aumentar o seu valor de troca. A troca entre capitalista e operário, por sua vez, é estabelecida entre os meios de subsistência e o trabalho, respectivamente. Ocorre que os meios de subsistência do operário são rapidamente consumidos e para que ele possa adquiri-los novamente, ele necessita trocá-lo por sua força de trabalho. O capitalista só consegue ampliar seu capital através da força de trabalho que recebe em troca de algum dinheiro, “o capital pressupõe, portanto, o trabalho assalariado; o trabalho assalariado pressupõe o capital. Um é condição do outro” (MARX, 2006, p. 50). Dessa maneira, o capital só pode se multiplicar ao ser trocado por força de trabalho, ao criar trabalho assalariado.

O interesse do capitalista e do operário é aparentemente comum. É claro que ambos dependem do crescimento do capital produtivo, esse, contudo, nada mais é que o resultado do trabalho acumulado sobre o trabalho vivo. Assim, à medida que o trabalho produtivo cresce, maior a dominação da burguesia sobre os trabalhadores. O operário produz uma riqueza que não lhe pertence, ao contrário, ela serve para ampliar a sua dominação, a dominação do capital sobre o trabalho (MARX, 2006). Como o trabalhador não detém os meios de produção restando-lhe a venda da sua força de trabalho para a aquisição dos seus meios de subsistência, ele retorna à produção de uma parte do capital, acelerando seu crescimento.

Operários e capitalistas fazem parte da mesma engrenagem, contudo, em posições muito distintas. O aumento do capital amplia seu domínio sobre um contingente cada vez maior de indivíduos. “Um aumento sensível do salário pressupõe um rápido crescimento do capital produtivo. O rápido crescimento do capital produtivo provoca crescimento igualmente rápido da riqueza, do luxo, das necessidades sociais e dos prazeres sociais” (MARX, 2006, p. 52).

Para Marx (2006) as necessidades e prazeres derivam da sociedade; nós não medimos nossa satisfação pelos objetos, quem os mede é a própria sociedade. Sendo nossas necessidades e prazeres de natureza social, são também de natureza relativa. O que significa dizer que o salário não é determinado apenas por mercadorias que por ele posso trocar. Ele possui em si várias relações.

Marx (2006) demonstra essa afirmação através de alguns exemplos. Se o preço de determinadas mercadorias aumenta devido a uma má colheita, isso significa que os operários terão mais dificuldade de adquirir determinados produtos. Mesmo que seus salários não tenham sofrido queda, em comparação com as mercadorias que ele precisa adquirir, o seu salário caiu. O operário não conseguirá trocar seu salário pela mesma quantidade de mercadorias, pois seus preços aumentaram. O contrário também é verdadeiro, se o preço de algumas mercadorias reduzirem, logo o salário do operário terá aumentado e ele poderá adquirir mais produtos.

A que conclusão chega Marx? Que “o preço em dinheiro do trabalho, o salário nominal, não coincide, portanto, com o salário real, isto é, com a soma de mercadorias que é realmente dada em troca do salário” (MARX, 2006, p. 54). Além disso, deve-se considerar que o salário é determinado pela sua relação com o lucro do capitalista, o salário relativo. Ele não é a parte do operário na mercadoria que ele produziu. O salário é a parte de uma mercadoria já existente, com a qual o capitalista compra a força de trabalho, que será recuperada e ainda restará um excedente, o lucro. Esse último “[...] provêm do novo valor criado pelo trabalho do operário e acrescentado às matérias-primas” (MARX, 2006, p. 55).

Ao investir em matéria prima e em meios de produção, o capitalista está aumentando o trabalho produtivo sem, no entanto, aumentar o salário. “Um rápido aumento no capital é igual a um rápido aumento do lucro. O lucro só pode aumentar rapidamente se o preço do trabalho, se o salário relativo cair com a mesma rapidez” (MARX, 2006, p. 57). Mesmo que o capitalista aumente o salário (real e nominal) do trabalhador em um cenário hipoteticamente favorável, o salário relativo tende a diminuir. Isso porque o aumento do capital produtivo amplia a extração da mais-valia.

Para Marx (2006) o aumento do capital estende o abismo social entre operários e capitalistas, ao mesmo tempo em que aumenta o poder do capital sobre o trabalho assalariado. De tal maneira que, apesar do crescimento do capital melhorar a vida material do operário, não é possível suprimir a oposição entre os interesses do capitalista e do operariado, pois “lucro e salário permanecem, tal como antes, na razão inversa um do outro” (MARX, 2006, p. 58).

Como o crescimento do capital produtivo age sobre o salário, Marx (2006) realizou outra investigação. Segundo o autor, o aumento de capitais aumenta a concorrência entre os

capitalistas. Para que um capitalista se sobressaia em relação ao outro ele precisa vender mais barato suas mercadorias. O modo mais eficiente para que isso seja realizado sem prejuízos ao capitalista, é reduzindo os custos de sua produção, ou seja, aumentando o máximo possível a sua produtividade. A força de produção é aumentada com a introdução e o aperfeiçoamento da maquinaria. Ao aumentar a sua produção, o capitalista pode vender mais barata a sua mercadoria e com isso colocar em debandada seus concorrentes.

Contudo, a possibilidade de adquirir maquinarias que aumentem a produção é extensiva a outros capitalistas, forçando o permanente e constante aperfeiçoamento da maquinaria que permita o aumento da produção. Por isso, os meios de produção se encontram continuamente em processo de transformação, no qual o capital é obrigado a modernizar-se incessante e incansavelmente. Essa é a lei, segundo Marx (2006), que equilibra o preço de uma mercadoria com os custos de sua produção.

O aumento da divisão do trabalho e o incremento da maquinaria permitem que um operário realize o trabalho que antes era feito por muitos outros operários. O aumento da concorrência entre os capitalistas aumenta a concorrência entre os operários. Além disso, na medida em que a sofisticação da máquina reduz as energias físicas e intelectuais do operário, suas habilidades especiais, seu valor diminui. O seu trabalho tende a ser realizado por qualquer outra pessoa, pois a máquina faz boa parte dele. Nessa perspectiva, quanto menor o custo da produção da força de trabalho, menor tende a ser o seu salário, pois a força de trabalho, assim como outras mercadorias é determinada pelos custos de sua produção (MARX, 2006).

Para manter sua massa salarial em processo de redução, o operário terá que trabalhar mais horas, ou seja, mais trabalho por menos salário. A precarização de suas condições de trabalho aumenta a concorrência entre os operários, já que muitos estão dispostos a vender sua força de trabalho mesmo em condições desfavoráveis, e na medida em que muitos operários oferecem seu trabalho em condições ruins, eles aumentam a concorrência entre eles.

A maquinaria produz os mesmos efeitos, mas em uma escala muito maior, afirma Marx (2006). A concorrência entre os capitalistas impõe cada vez mais a substituição de operários por maquinarias. Vence a guerra o capitalista que dispensar o maior número de operários. Os operários mais novos tendem a assumir os postos que não foram ocupados completamente pela maquinaria, outros tantos não encontrarão emprego. E mesmo os operários substituídos que arrumarem trabalho, seus salários jamais serão iguais a outrora, pois a indústria moderna desqualifica o trabalhador tornando seu trabalho mais simples e inferior, e assim justifica a redução de sua remuneração.

Resumamos: quanto mais cresce o capital produtivo, mais a divisão do trabalho e o emprego da maquinaria se ampliam. Quanto mais se ampliam a divisão do trabalho e o emprego da maquinaria, mais se expande a concorrência entre os operários e mais se contrai o seu salário (MARX, 2006, p. 67).

Para Frigotto (2010a) a desqualificação do trabalhador tem repercussão na escola, pois existe uma relação direta entre o trabalho e a educação, de tal maneira que a simplificação do trabalho do operário com a inserção da tecnologia, que o torna um mero executor, conforme expõe Marx (2006), corresponde ao esforço de desqualificação do trabalho escolar enquanto uma necessidade de desapropriação do saber. Se o trabalho implica a educação, a educação também implica o trabalho. Se o trabalho não requer formação complexa, logo a educação para o trabalhador tende a ser cada vez mais básica.

A consequência da desqualificação da escola tende a transformar o processo de produção do conhecimento, que implica em pensar sobre o saber e sua produção, em uma mera transmissão de ‘pacotes de conhecimentos’, cuja tendência é disseminar a desqualificação da formação em diferentes níveis de ensino. A desqualificação da escolarização e a desqualificação do trabalho escolar caminham juntas e são igualmente necessárias para os desígnios do capital. No mesmo sentido, se a formação propende a níveis básicos, a qualificação do trabalho docente torna-se absolutamente prescindível nos marcos do capitalismo.

Alguns poderiam argumentar que essa relação não corresponde à realidade, já que nas últimas décadas houve a ampliação do acesso à escola, inclusive o acesso ao nível superior. Contudo, para Frigotto (2010a), o prolongamento do ensino e a universalização da escola não são uma contradição, constituem-se em mecanismos necessários para o funcionamento da atual etapa do desenvolvimento capitalista. A escolaridade básica é necessária para o funcionamento das empresas produtivas e organizações em geral, bem como para o desenvolvimento de uma mentalidade consumista.

O instrumento para gerir tanto a escolaridade dos trabalhadores, como os interesses do capital é o Estado, cujo papel é mediar os conflitos inerentes à sociedade capitalista, conforme os interesses da burguesia. Enquanto gestor econômico, o Estado encontra-se entre a concorrência intercapitalista em torno do crescente progresso técnico na busca pelo lucro máximo e a luta por trabalho e educação empenhada pelos trabalhadores. O acesso à escola e o prolongamento da formação são ao mesmo tempo uma demanda da classe trabalhadora e um mecanismo de gerir as necessidades do capital (FRIGOTTO, 2010).

Com o desenvolvimento da cidade e da indústria torna-se indispensável a generalização da escrita. Se antes a educação ocorria no trabalho e na igreja, agora ela deveria ocorrer nas

instituições escolares. O Estado moderno, então, torna-se o responsável pela formação dos trabalhadores, já que esses não podem custeá-la.

A constituição dos chamados 'sistemas nacionais de ensino' data de meados do século passado. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia (SAVIANI, 1999, p. 17).

Em seu livro *A face oculta da escola*, Enguita (1989) faz um apanhado histórico sobre a história da educação e as origens da escola. Em seus estudos fica evidente a relação existente entre a escola e as fábricas, entre a educação escolar e a produção, na qual a primeira deveria preparar os alunos para o trabalho produtivo e também para a subordinação através da disciplina. “Foi o desenvolvimento das manufaturas que converteu definitivamente as crianças na guloseima mais cobiçada pelos industriais: diretamente, como mão de obra barata, e indiretamente, como futura mão de obra necessitada de disciplina” (ENGUITA, 1989, p. 109).

Mas a proliferação da indústria iria exigir um novo tipo de trabalhador. Já não bastaria que fosse piedoso e resignado, embora isto continuasse sendo conivente e necessário. A partir de agora, devia aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. [...] O instrumento idôneo era a escola. [...] A escola podia realizar isto e devia fazê-lo, era só uma questão de tempo para que os patrões em seu conjunto compreendessem os belos e lucrativos frutos que podia oferecer uma educação popular, bem entendida (ENGUITA, 1989, p. 113-115).

A nova forma de produção capitalista que constituiu o trabalhador assalariado, representa, segundo Enguita (1989, p. 16-17), a passagem da independência à dependência. Ou seja, a passagem da produção completa do produto para a construção fragmentada dele, na qual o trabalhador está alheio e insignificante, “[...] enfim, do domínio do processo de trabalho em sua totalidade à inserção no seio de uma organização estruturada em torno de um poder hierárquico”. Se antes o trabalhador tinha autonomia e controle sobre o seu trabalho, o proletariado, o trabalhador assalariado está desprovido de qualquer meio de produção e, portanto, do controle e dos objetivos de seu trabalho.

A maquinaria estabelece um ritmo mecânico ao qual o trabalhador, como seu apêndice, tem que se subordinar, incorporando em seu mecanismo uma regulação do tempo e da intensidade que, sem ela, exigiria elevados custos de supervisão. Apóia-se na divisão manufatureira do trabalho, pois somente a decomposição do processo em tarefas simples permite a substituição do homem pela máquina. Ao encarregar-se de parte das tarefas, simplifica o

encargo do trabalhador ou, o que dá no mesmo, desqualifica seu posto de trabalho. Esta desqualificação procede também da substituição da mão de obra nas tarefas que requerem uma maior precisão e, em geral, da eliminação prática de qualquer possibilidade de decisão no processo produtivo. (ENGUITA, 1989, p. 16-17).

Se nas instituições escolares contém a disputa entre capital e trabalho, como a burguesia mantém o controle sobre a escola? – questiona Friogotto (2010a). Os mecanismos de controle vão desde o monitoramento dos conteúdos, da negação aos níveis mais elevados de escolarização, da seletividade interna da escola e na desqualificação e fragmentação do trabalho educativo, que estabelecem a supremacia dos métodos e das técnicas em relação ao conteúdo. Ou seja, a precarização do trabalho docente também é um mecanismo de controle sobre a escola e seus trabalhadores. Na medida em que se amplia a concorrência entre os professores para vender a sua força de trabalho, aumenta-se o poder do capital sobre o trabalhador assalariado.

Há, no entanto, afirma Enguita (1989), uma diversidade nas condições de trabalho, na qual algumas profissões gozam de maior liberdade e controle sobre sua produção que outras. O autor se refere às denominadas *semiprofissões*: atividades liberais assalariadas que nunca conseguiram o estatuto da profissão liberal, embora tenham passado por formação equivalente. Conforme Enguita (1989, p. 18),

Exemplos desses grupos são os professores, os médicos assalariados da saúde pública ou de hospitais privados, os assistentes sociais, os grupos profissionais da administração, etc. O produto de seu trabalho não lhes pertence e escapou a seu controle, mas mantêm um elevado grau de autonomia em tudo o que concerne a seu processo de trabalho.

O processo de urbanização e crescimento das cidades, a expansão do ensino público e a hierarquização da escola com a figura do diretor provocaram a redução da autonomia docente no processo educativo. Além disso, a constituição dos currículos escolares, as adoções de sistemas apostilados que determinam o que deve ser ensinado, contribuíram para diminuir a participação do professor no processo e nos resultados de seu trabalho. Esses acontecimentos, afirma Enguita (1989), aproximam os docentes ao proletariado, no entanto, como os professores ainda possuem o controle sobre o seu processo de trabalho, eles se aproximam também dos profissionais. Assim, os docentes encontram-se em uma posição intermediária dos semiprofissionais, que se situa entre a proletarização e a profissionalização¹⁸.

¹⁸ Vale ressaltar, que o período em que Enguita (1989) desenvolve seu texto a tecnologia educacional estava pouco desenvolvida se comparada aos dias de hoje.

Sabemos que esse é um debate muito complexo no marxismo, pois remete ao conceito de classe social. Alguns autores como Tumolo e Fontana (2008)¹⁹, divergem da categorização realizada por Enguita (1989). Porém, não pretendemos abordar essa discussão neste capítulo, restringimo-nos a analisar o processo de precarização do trabalho docente e suas relações com a organização escolar na atual conjuntura.

Em que pesem as polêmicas sobre a proletarização do trabalhador docente, alguns autores que pesquisam o tema evidenciam que as condições do trabalho do professor estão cada vez mais precarizadas (BARRETO; LEHER, 2003; BOSI, 2007; CAÇÃO, 2007; CANTOR, 2012; OLIVEIRA, 2003b; SOUZA; LEITE, 2011). Nessa perspectiva, o primeiro capítulo de nossa dissertação discute temas aparentemente distintos, mas relacionados entre si, como a emergência do capitalismo e suas transformações, a insurgência da ordem neoliberal e as transformações no mundo do trabalho e suas implicações no trabalho docente.

1.2 A emergência do capitalismo e um breve panorama de suas transformações

Conforme já sinalizamos, atualmente vivenciamos o modo de produção capitalista que se materializou historicamente após intensas transformações ocorridas no final do século XVIII,

¹⁹Para Tumolo e Fontana (2008), autores que se dedicaram ao tema da proletarização e sobre o trabalho produtivo na década de 1990, apresentam explicações bastante díspares sobre o tema. Segundo os autores, em geral os pesquisadores restringiram a análise do trabalho docente ao processo de trabalho, desconsiderando sua relação com o processo de produção capitalista. Para Tumolo e Fontana (2008) no capitalismo o processo de trabalho está submetido à lógica do capital, cuja finalidade se refere à produção de mais-valia. Nessa perspectiva, baseada nos estudos de Marx, os autores entendem que somente o trabalhador que produz mais-valia pode ser denominado de trabalhador produtivo. Isso significa, explicam Tumolo e Fontana (2008, p. 7), que o trabalho produtivo não diz respeito às características corpóreas do que foi produzido (arroz, carro, diversão ou ensino), “[...] o trabalho produtivo está presente em toda em qualquer relação de produção capitalista, não importando se se trata de uma empresa agrícola, fabril ou uma empresa escolar”. Contudo, os autores dividem os professores em categorias diferentes entre eles. Segundo Tumolo e Fontana (2008, p. 7), embora a maioria dos professores seja assalariada, nem todo trabalhador assalariado é produtor de capital. Para eles há professores “[...] que estabelecem e outros que não estabelecem relação de produção especificamente capitalista”, ou seja, são ou não produtivos. O que distingue esses trabalhadores não é o processo de trabalho que realizam, mas as relações sociais de produção que estabelecem com o trabalho que participam. Para isso, os autores trazem como exemplos o professor que ensina um filho a ler e o professor que dá aulas particulares. O primeiro estabeleceu uma relação de uso com o ensino, já o segundo uma relação de troca, portanto uma mercadoria, embora não tenha produzido mais-valia, pois não vendeu sua força de trabalho e não estabeleceu uma relação assalariada, logo se constituiu como um trabalhador não produtivo. Já o professor que trabalha em uma instituição privada de ensino, que vende sua força de trabalho ao proprietário da escola, se estabelece uma relação de produção de mercadoria, no caso o ensino e consequentemente na produção de mais-valia e de capital, por conseguinte trata-se de um trabalhador produtivo. O professor que trabalha para o Estado, na concepção dos autores, produz valor de uso e não de troca, assim não produz mais-valia e não pode ser considerado um trabalhador produtivo. Para os autores não há diferença do ponto de vista do processo de trabalho entre os professores, mas do ponto de vista das relações de produção, estas são totalmente diferentes. Segundo Tumolo e Fontana (2008) não é possível, a partir das características concernentes ao processo de trabalho, precárias ou não, apreender se o professor é ou não proletário, mas sim com base na relação social de produção. Nesse sentido, segundo os autores, pode ser considerado proletário o professor que vende sua força de trabalho para uma empresa escolar capitalista, o que exclui o professor que vende sua força de trabalho ao Estado, mas não estabelece uma relação especificamente capitalista.

e podem ser sinteticamente analisadas a partir de dois grandes acontecimentos revolucionários: a Revolução Francesa (1789) e a Revolução Industrial (1780-1830) (PRONI, 1997).

A sociedade industrial que sucede a sociedade agrária alterou substancialmente o modo de vida tornando-a mais dinâmica. Do ponto de vista econômico, a modernidade substituiu o trabalho agrário artesanal pela produção industrial, transformando profundamente o modo de produção, da supremacia de bens rurais para os bens industriais. Essas transformações²⁰ alteraram a estrutura da sociedade como um todo, modificando as instituições econômicas, políticas e sociais.

Segundo Proni (1997, p. 6), o aspecto essencial dessa transição para o modo de produção capitalista “[...] foi a violenta dissociação entre o produtor e seus meios de produção, ou seja, a progressiva expropriação dos produtores independentes”, que proletarizou os camponeses transformando-os em trabalhadores livres para venderem sua força de trabalho em troca de salários. Todavia, a conformação do capitalismo só se completou com o surgimento da produção mecanizada, organizada na indústria, com a generalização do trabalho assalariado e a reprodução do proletário industrial.

Com a produção mecânica, as máquinas determinaram o ritmo do processo de trabalho e a homogeneização dos produtos e, por consequência, a desvalorização do preço da força de trabalho. Ou seja, as máquinas proporcionaram a valorização do capital e a subordinação dos trabalhadores aos proprietários dos meios de produção (PRONI, 1997).

O trabalhador foi arrancado da esfera doméstica e destituído dos meios de produção, mas o capitalista situa-se ainda, por assim dizer, ao princípio e ao final do processo de produção propriamente dito. Traz os meios de produção, entrega ao trabalhador seus meios de subsistência em troca de sua força de trabalho e apropria-se do produto final, mas ainda não controla o processo de trabalho em si, que continua sendo realizado, basicamente, como se o trabalhador fosse ainda um elemento independente (ENGUIITA, 1989, p. 15).

A industrialização promovida pelo capitalismo transformou o mundo do trabalho, estabeleceu novos ritmos de ocupação, potencializou a exploração da mão de obra com intermináveis horas de trabalho, inclusive a infantil, e provocou o acúmulo da pobreza urbana em contraste com a prosperidade material alcançada pelo capital (PRONI, 1997).

Entre 1830 e 1890, a Inglaterra imprimia o tom do padrão de acumulação e das relações internacionais, nas quais predominavam o livre-cambismo e as estruturas produtivas mais simples, como plantas industriais modestas em comparação ao que estaria por vir. Os avanços

²⁰ Importante ressaltarmos que a transição para a sociedade fundada em relações capitalistas foi um processo histórico longo e complexo que não aprofundaremos nessa pesquisa.

tecnológicos eram difundidos com certa facilidade, pois ainda não existiam formas de proteção de propriedade às inovações criadas. A esse padrão de acumulação baseado no livre funcionamento das forças de mercado, pode-se chamar de capitalismo concorrencial (OLIVEIRA, 2003a).

A partir de 1870, a Inglaterra gradativamente vai perdendo o monopólio da produção industrial. O livre comércio cede espaço ao protecionismo e intensifica o processo de concentração de capitais. Simultaneamente, novos padrões tecnológicos e outros métodos de gestão da produção e do trabalho vão se materializando, dando origem ao modelo taylorista de produção no início do século XX.

No final do século XIX, as atividades produtivas se complexificaram e tornou necessário sistematizar as operações nas esferas produtivas, administrativas e gerenciais, em busca da otimização dos padrões de produção. O engenheiro mecânico americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915) modificou o processo produtivo separando a concepção e a execução do trabalho, de maneira que o trabalho intelectual caberia à gerência e o trabalho manual ao operário. Outro mecanismo adotado pelo engenheiro no processo industrial consistiu em um rígido controle do tempo e da rotinização entre o trabalhador e a máquina.

O taylorismo supõe um salto qualitativo na organização do trabalho. Seu objetivo é a decomposição do processo de trabalho nas tarefas mais simples, mediante a análise de tempos, à qual Gilbreth acrescentaria a análise dos movimentos. Com isso se pretende colocar à disposição da direção das empresas um conhecimento detalhado dos processos de trabalho que lhes evite terem que depender do saber dos trabalhadores e de sua boa vontade, isto é, de sua disposição para empregarem a fundo sua capacidade de trabalho e serem explorados (ENGUITA, 1989, p. 17).

O objetivo de organizar cientificamente o trabalho é assegurar ao máximo a capacidade de trabalho dos trabalhadores e maximizar a produtividade do capital, sem que eles tenham chances de decidir ou opinar a respeito. A incorporação do fordismo no processo de produção de base taylorista simplificou a linha de montagem e incorporou os cálculos de movimentos em um ritmo mecânico, regular e ininterrupto. Sua inclusão subordinou ainda mais o trabalhador à máquina, suprimiu sua capacidade de decisão e de controle, diminuiu os custos com a supervisão e desqualificou o proletariado tornando seu trabalho ainda mais enfadonho e estranhado.

Em linhas gerais, o modelo de produção taylorista contribuiu para padronizar as formas de trabalho e uniformizar as operações, que foram incorporadas posteriormente pelo fordismo, modelo de produção adotado no início do

século XX que teve como precursor o estadunidense Henry Ford (1863-1947). Em síntese, o fordismo se baseava na produção em massa. A produção seriada objetivava padronizar os produtos e reduzir o tempo e custo da produção, tendo em vista a fabricação em larga escala com a utilização de esteiras e de linhas de montagem (GUIRALDELLI, 2014, p. 105).

A adoção desses modelos fragmentou ainda mais o trabalho e negou a capacidade criativa e intelectual dos trabalhadores. A capacidade de criação e elaboração tornaram-se conhecimentos desnecessários, já que a finalidade era padronizar e uniformizar o processo de produção em suas funções e atividades.

No decorrer das duas guerras mundiais, os modelos de produção (taylorismo e fordismo) se difundiram nas economias centrais do capitalismo e a elas se agregou o *Welfare State* ou Estado de Bem-Estar Social, que emergiu ao final da Segunda Guerra Mundial. Nesse período, as ideias elaboradas por John Maynard Keynes (1883-1946), após a crise de 1929 foram implementadas em alguns países do Norte, o que significou a intervenção do Estado na economia para assegurar direitos políticos e sociais à população (GUIRALDELLI, 2014).

O colapso da Grande Depressão da década de 1930 lançou milhares de desempregados às ruas e demandou novas políticas econômicas, menos convencionais, em resposta à gravidade da crise. Na tentativa de salvar o mercado interno, os estados capitalistas tiveram que proteger suas economias e sacrificar o comércio multilateral. O liberalismo político parecia condenado e três opções passaram a competir pela hegemonia político-ideológica: o comunismo soviético; o fascismo; e a social democracia.

Depois de 1945 e da economia de guerra o retorno ao livre mercado estava fora de questão, e as economias capitalistas se caracterizaram pela necessidade crescente da regulação estatal sobre o mercado. Essa conjuntura deu as bases para as teorias keynesianas que se tornariam o novo referencial teórico entre os economistas e também a crença de que o capitalismo poderia ser controlado e regulado pelo Estado.

A fase do capitalismo virtuoso durou aproximadamente três décadas. Nesse período, os países periféricos apresentaram taxas de crescimento econômico, melhores padrões sociais e de renda dos trabalhadores. Com o objetivo de recompor a economia de guerra em decadência, o capital buscou ampliar o consumo, construindo uma massa maior de consumidores com poder de compra e elevando a produção de bens duráveis (BARROS; BARBOSA; ALVES, 2014). Essa modalidade de Estado que combinava crescimento empresarial e social recebeu o nome de *Welfare State*.

Nos anos de 1970, o padrão de desenvolvimento do pós-guerra deu sinais de esgotamento e o *Welfare State* entrou em crise. A desarticulação do sistema monetário com o

surgimento da euromoeda aumentou o volume de capitais atraídos para o mercado de eurodólares em função de sua liquidez e rentabilidade. As moedas nacionais começaram a ser afetadas por movimentos especulativos provocando a desestabilização do comércio internacional (PRONI, 1997). Em outras palavras, podemos dizer que o capital havia encontrado novos campos de valorização que escapava à regulação dos estados e adentrava em sua nova fase: a transnacionalização do capital. “Esse processo de transformações na esfera financeira pode ser entendido como a generalização e a supremacia dos mercados de capitais em substituição à dominância anterior do sistema de crédito comandado pelos bancos” (BELUZZO, 1995, p. 16).

A recessão que afetou a maioria dos países centrais, a partir dos anos de 1970, fortaleceu as teses neoliberais que condenam a gerência estatal na economia. A liberalização da economia, conforme os ditames do neoliberalismo, extrapolaram a esfera financeira atingindo o mercado de trabalho, através da flexibilização dos contratos de trabalho. Assunto que abordamos no próximo tópico.

1.3 A crise do *Welfare State* e a alternativa neoliberal

A crise do modelo de Estado de Bem-Estar Social²¹ durante os anos de 1970 promoveu a escassez de emprego. A incorporação de novas tecnologias nos processos fabris reduziu a mão-de-obra nos países centrais e comprometeu drasticamente o acesso das novas gerações ao emprego. A meta ou talvez promessa de pleno emprego pretendida pelo *Welfare State* foi seriamente comprometida. As dívidas públicas e privadas haviam crescido drasticamente, a emergência juvenil de 1968 em todo o mundo e a recessão provocada pela alta dos preços do petróleo em 1973-1974 foram sinais contundentes de que a ideia de um Estado mediador civilizador chegara ao fim. Diante desse cenário insólito, as elites passaram a questionar o Estado intervencionista e responsabilizá-lo pela crise que se avizinhava (BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

O esgotamento da perspectiva keynesiana de um Estado forte capaz de regular as relações econômicas, políticas e sociais para gerar crescimento econômico e garantir uma renda básica ao cidadão, deram terreno fértil ao avanço das ideias neoliberais. O momento de crise e

²¹A crise do *Welfare State* é consequência da remodelação do capitalismo no atual estágio de desenvolvimento, ou seja, sua limitação faz parte da lógica de acumulação capitalista e suas contradições. Conforme Harvey (2008), entre 1968 e 1974 as taxas de lucro sofreram quedas em vários setores econômicos, e na metade dos anos de 1970 a longa fase expansiva iniciada no pós-guerra entrou em colapso. A partir de então, o capitalismo passa por uma crise estrutural de abrangência mundial.

o baixo crescimento forneceram condições políticas objetivas para censurar o *Welfare State* e apresentar a concepção de Estado mínimo, no período pós-1970.

As concepções neoliberais ganharam força principalmente após o Consenso de Washington, em 1989, mas suas mensagens já eram propagandeadas no início dos anos de 1980 por Margareth Thatcher, líder do Reino Unido, e pelo presidente dos Estados Unidos, Ronald Reagan.

As recomendações do Consenso de Washington (1989), que contou com a participação de funcionários do governo norte-americano e organismos financeiros, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o BM, propunham ações a serem realizadas nos países da América Latina em torno de três ideias principais: abertura econômica e comercial; aplicação da economia de mercado; e controle fiscal macroeconômico.

O Neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital, como o FMI (ANTUNES, 2009, p. 187).

O Encontro diagnosticou que as causas da crise eram basicamente duas: o crescimento excessivo do Estado; e o populismo econômico. Nessa perspectiva, o Estado deveria organizar reformas a curto e médio prazos para superar a crise econômica e prover o desenvolvimento (BRESSER-PEREIRA, 1991). Além disso, foi ratificado que tais reformas seriam a condição necessária para que o governo norte americano e os organismos financeiros concedessem empréstimos aos países da América Latina.

Anos antes, no entanto, Hayek e Friedman inauguram o pensamento neoliberal com as obras *O Caminho da Servidão* (1944) e *Capitalismo e Liberdade e Liberdade de Escolher* (1966), respectivamente, nas quais fazem duras críticas ao *Welfare State*. Para os autores, a ideia de que o Estado assegurasse como um direito social ao cidadão sua alimentação, a educação, a saúde e a habitação soava autoritário e assistencialista.

Para Hayek (2010) as funções do Estado deveriam ser mínimas, pois assim seria possível maior mobilidade econômica e descentralização nas decisões. Ao Estado caberia apenas a obrigação de zelar pelo funcionamento do mercado, de garantir a ordem, resguardar a propriedade privada, proteger a liberdade de expressão e a conservação dos cárceres. Sua atuação deveria se restringir a assegurar a livre concorrência do mercado, garantir a mercantilização e a consolidação hegemônica do capital.

Em 1947 Hayek organizou um encontro que fundou a Sociedade de Mont Pèlerin, com o propósito de combater o keynesianismo e preparar novas bases para outro tipo de capitalismo. No entanto, as condições para o êxito desse trabalho não eram favoráveis. O *Welfare State* vivia seu auge com grandes taxas de crescimento (ANDERSON, 1995).

Anos depois, no entanto, com a crise do modelo econômico do pós-guerra, as ideias neoliberais e suas justificativas começaram a ganhar terreno.

As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (ANDERSON, 1995, p. 2).

A receita para superar a crise estava dada: controle da inflação; desarticulação dos sindicatos através do aumento dos desempregados; disciplina orçamentária, ou seja, corte nos gastos sociais; e reformas fiscais para impulsionar os agentes econômicos (ANDERSON, 1995).

A eleição de Thatcher na Inglaterra (1979) e a de Reagan nos EUA (1980) impulsionaram a ascensão de outros diversos governos mais conservadores na Europa, o que permitiu que as premissas neoliberais pudessem ser aplicadas na prática.

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte (ANTUNES, 2009, p. 33).

De modo geral, apesar das singularidades de cada país, os governos neoliberais promoveram a elevação das taxas de juros, baixaram os juros dos altos rendimentos, aumentaram drasticamente o desemprego, dificultaram greves, alteraram legislações sobre os sindicatos, cortaram gastos sociais e organizaram amplos programas de privatizações. Na América Latina as políticas neoliberais foram testadas primeiramente no Chile, depois no México e Argentina

Conforme Silva (2011, p. 23) a tríade neoliberal globalização, reestruturação produtiva e reforma do Estado atuam tanto no plano material, quanto no plano ideológico, sua finalidade é justificar as estratégias do capital na tentativa de superar sua crise estrutural.

Apesar da discussão em torno do significado do termo globalização estar presente na política e na economia, principalmente durante a década de 1990, para Batista Júnior (1998, p. 125), a banalização das discussões sobre seus efeitos e seus sentidos simplificou o debate a respeito da questão. Segundo o autor, a palavra globalização parece ter recebido um efeito mágico, cujos efeitos oscilam “[...] entre o medo e o fascínio, o pânico e o encantamento”. Para o economista, difundiu-se equivocadamente a ideia de que a globalização faria parte de um processo mundial inevitável de destruição das fronteiras nacionais, na qual os Estados nacionais que passavam por profundas crises, deveriam curvar-se aos “imperativos da nova economia globalizada”. Essa mistificação, no entanto, tem como objetivo desarticular qualquer iniciativa nacional de resistência aos interesses econômico-financeiros do capital. A “globalização virou uma espécie de desculpa para tudo” que poderia estar ruim no país (BATISTA JUNIOR, 1998, p. 127).

A ideologia da globalização foi muito bem utilizada por governos que defenderam a submissão do Estado aos ditames do capital internacional, como no caso do Brasil. O efeito disso pode ser observado na divulgação de avaliações duvidosas e superficiais que advogam a globalização como responsável por problemas ocasionados por governos exclusivos, o que inevitavelmente contribui para obscurecer o debate em torno de questões políticas, econômicas e sociais, fundamentais para o país (BATISTA JUNIOR, 1998)

Batista Junior (1998, p. 128) enfatiza que para viabilizar o sucesso neoliberal no Brasil, o governo Fernando Collor preparou o país para organizar diversas alterações na política cambial, financeira e comercial, na qual

Formou-se um quadro macroeconômico, caracterizado por forte e persistente valorização cambial, elevadas taxas de juros internas e rápida abertura às importações, que obrigou os produtores brasileiros a enfrentar, em condições desiguais, intensa competição externa. Não como resultado de um movimento impessoal e global, que ninguém controla, mas de políticas específicas seguidas pelo governo brasileiro

As reformas desenvolvidas pelo Brasil contaram com o protagonismo dos organismos internacionais cuja responsabilidade era de assegurar os rendimentos do capital. Assim, o FMI, o BM, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) passaram a orientar as reformas nos países periféricos, incluindo o Brasil.

Apesar de organizados entre os anos de 1940 e 1960, no bojo do *Welfare State*, esses organismos internacionais tiveram importância central no Brasil a partir dos anos de 1970,

quando o BM, “[...] passou a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social, senão a maior delas” (FONSECA, 1998, p. 38).

A primeira fase do BM, em meados da década de 1940, foi de reconstruir os países europeus assolados pela guerra, conforme relata Fonseca (1998). Posteriormente, as instituições passaram a fomentar o desenvolvimento dos países denominados de Terceiro Mundo, através de financiamentos. No final da década de 1960, o discurso do BM supera a questão da infraestrutura e se projeta em relação ao combate à pobreza nos países mais pobres.

Segundo Fonseca (1998), para que o BM atuasse em questões sociais ele agiu junto ao FMI na organização das reformas estruturais nos países, sob o argumento de ajustá-los à nova ordem econômica chamada de globalização. “Assim, alguns temas como ‘progresso’, ‘desenvolvimento sustentável’, ‘realismo’, ‘autonomia’, ‘equidade’, ‘pobreza’, passam a fazer parte do discurso que fundamenta o seu processo de financiamento” (FONSECA, 1998, p. 39, grifos da autora).

Para Frigotto e Ciavatta (2003) é nos anos de 1990 que a presença desses organismos internacionais se efetiva em termos organizacionais e pedagógicos na educação. Mesmo período em que ocorre a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), e a divulgação do documento *Transformación productiva con equidad* pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), ambos em 1990. Fechando as ações para a execução de reformas educacionais nos países periféricos, a UNESCO e o BM organizaram a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada pelo francês Jacques Delors, cujo relatório produzido entre 1993 e 1996, recomendou

[...] conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99).

De acordo com Mota Junior e Maués (2014), a expectativa do BM era que as reformas contribuíssem para estabilidade política dos países na medida em que oferecessem oportunidades educacionais para todos. Segundo os autores, estabilidade política para o BM seria a inclusão e o acesso à educação para assegurar a coesão da sociedade, evitar protestos e a insatisfação social.

Segundo Leher (1999) a conjugação do sentimento anti-Estados Unidos com a guerra contra o Vietnã e a crise do capitalismo na década de 1970, poderiam colocar em risco os

interesses econômicos dos americanos em relação aos países periféricos. Assim, os Estados Unidos reorganizaram sua orientação tática optando por intervenções indiretas nesses países por intermédio de organismos multilaterais. Nessa nova conjuntura, a educação foi situada como algo estratégico e prioritário para o BM. A tarefa do banco se concentrava, portanto, em transformar os temas educacionais em negócios, em temas empresariais.

Nesta ‘nova era’, conforme o editorialista da revista *Fortune*, Thomas A. Stewart, ‘o conhecimento se converteu no fator de produção mais importante’ de um pouco preciso ‘capitalismo intelectual’ que teria sucedido ao capitalismo industrial. Nesta ‘nova era do capitalismo, o principal capital é o intelectual’ e, por isso, a educação, na condição de capital, tornou-se assunto de *managers* e não mais de educadores (LEHER, 1999, p. 25, grifos do autor).

A retórica neoliberal foi incorporada nos discursos e nas reformas políticas de Estado dirigidas à educação como planejava o BM. Conforme destaca Gentili (1996, p. 4), na perspectiva neoliberal os problemas enfrentados pelos sistemas educacionais eram reflexos da “crise de eficiência, eficácia e produtividade”, provocadas pela “expansão desordenada e anárquica” do sistema educacional nas décadas anteriores. Trata-se de uma “crise de qualidade decorrente da improdutividade” das práticas pedagógicas e da gestão administrativa ineficiente. Nessa perspectiva, fica claro que os problemas da educação escolar são responsabilidades daqueles que nela trabalham, ou seja, dos professores e da gestão escolar. Na lógica neoliberal não se trata de uma crise de democratização, mas de uma crise gerencial. Portanto,

[...] transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular, etc. (GENTILI, 1996, p. 4).

Na perspectiva dos reformadores, o problema da educação era o excesso de intervenção estatal que precisava ser limitado, assim a estratégia da política neoliberal é a de transformar a educação em negócio mercadológico e retirá-la da esfera do direito. É moldar as escolas à lógica empresarial e condicioná-las a avaliações externas com base em currículos prontos e assim mensurar sua qualidade. É retirar qualquer capacidade crítica do professor e transformá-lo em um mero reproduzidor da ordem.

Essas alterações têm reflexos evidentes no trabalho do professor. É esse tema, o mundo do trabalho e a precarização do trabalho docente, que pretendemos abordar nos próximos capítulos.

1.4 As transformações no mundo do trabalho e os desdobramentos no trabalho docente

No tópico anterior apresentamos um breve delineamento de como o neoliberalismo se constituiu como uma resposta à crise do capitalismo na década de 1970.

Neste item, elucidamos como a crise modificou também a organização do mundo do trabalho. Além disso, iniciamos a análise das condições do trabalho docente que abordamos com maior profundidade no terceiro capítulo deste trabalho.

A concepção de trabalho que norteia este estudo tem como fonte as teorias desenvolvidas por Karl Marx (1818-1883). Para Marx (1996, p. 172) a centralidade do trabalho é decorrente de uma constatação ontológica de que sem o intercâmbio fundamental do homem com a natureza não há sociabilidade possível. É por intermédio do trabalho que os homens constroem materialmente a sociedade e também a si mesmos, pois ao modificar a natureza, o homem também se transforma. Para Marx (1996), os homens não existiriam se não tivessem a capacidade de transformar constantemente a natureza. Assim, o trabalho é imprescindível aos homens, uma necessidade natural e eterna entre o homem e a natureza para a produção e reprodução da vida humana, no qual vontade e consciência se relacionam. Segundo Marx (1996), é exatamente a capacidade de projetar, pensar e imaginar o trabalho antes de executá-lo que nos distingue dos outros animais.

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 1996, p. 297).

Trata-se de uma ação humana concreta, que se desenvolve objetivamente no movimento do real. É, portanto, uma atividade histórica que se altera e ocorre de diferentes formas ao longo do tempo, conforme os modos de produção vigentes. Nessa perspectiva o trabalho é uma

atividade social humana e as transformações no modo de produção e nas relações de trabalho são de fundamental importância para compreender as relações entre os homens.

Nos marcos do capitalismo, conforme apresentamos anteriormente, o trabalho deixa de ser uma atividade natural e se transforma em mercadoria, sujeita a diversos tipos de exploração. Desde a sua origem, o sistema capitalista e sua máxima acumulação de riqueza têm como base de sustentação principal a exploração de classe. Para que tal exploração tenha sucesso, tanto a propriedade como as relações sociais de produção se sustentam na separação entre trabalho e capital, “[...] favorecendo, porém, predominantemente o capital sobre o trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 26).

O capital operou, portanto, o aprofundamento da separação entre a produção voltada genuinamente para o atendimento das necessidades humanas e as necessidades de autorreprodução de si próprio. Quanto mais aumentam a competição e a concorrência intercapitalistas, mais nefastas são suas consequências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal subordinada aos parâmetros do capital e do sistema produtor de mercadorias. (ANTUNES, 2009, p. 28).

Segundo Antunes (2009, p. 36-37), desde os anos de 1970 o capitalismo enfrenta uma crise estrutural de grande complexidade. Na tentativa de superá-la deu-se início a um processo de reestruturação do capital, que alterou substancialmente o mundo do trabalho, além de implicações sociais, políticas e ideológicas no ideário da classe trabalhadora. Essa crise estrutural do capitalismo, denominada pelo autor de crise do fordismo/taylorismo e do keynesianismo, permitiu “[...] o ressurgimento de ações ofensivas do mundo do trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 42), cuja finalidade é “[...] recuperar seu ciclo reprodutivo e ao mesmo tempo, recuperar o projeto de dominação societal” (ANTUNES, 2009, p. 49).

Antunes (2002, p. 165-166) afirma que a sociedade atual vive um cenário crítico que atinge inclusive os países centrais do capitalismo. A disputa concorrencial intercapitalista, em busca da produção, gera uma “[...] imensa sociedade de excluídos e precarizados, algo em torno de 1 bilhão de pessoas, um terço da força humana mundial que trabalha”. Trata-se de “[...] uma ação destrutiva contra a força humana de trabalho” que promove crescente redução do proletariado fabril; o surgimento dos terceirizados; o aumento do trabalho feminino em mais de 40%; a ampliação do setor de serviços; a exclusão de jovens do trabalho; a inclusão criminosa de crianças no mercado de trabalho; e a expansão da produção realizada por diversos

trabalhadores em diversas partes do planeta. Esses são alguns dos elementos que o mundo do trabalho passou a experimentar nas últimas décadas. E, conforme Antunes (2009), transformou-se em uma das maiores crises desde o início do capitalismo.

Mesmo em um quadro dramático, efeito da desestruturação crescente do *Welfare State* nos países do Norte, alguns países ainda preservam alguns resquícios da seguridade social, mas em países como o Brasil que sequer conheceram o Estado de Bem-Estar Social, a desregulamentação trabalhista é mais acentuada (ANTUNES, 2002). Isso contribui para a ampliação do trabalho informal, dos terceirizados e a precarização dos trabalhadores improdutivos, como os dos serviços públicos que, segundo o autor, vivenciam situações semelhantes à dos trabalhadores produtivos. Quando não, o desemprego se impõe e submete homens e mulheres a busca incansável por trabalho ou a subordinação a qualquer tipo de labor que lhes permitam sobreviver.

Segundo Antunes (2005, p. 49) a classe trabalhadora moderna compreende em um grupo heterogêneo, cujo núcleo central se encontra os trabalhadores produtivos. Todavia, esse núcleo compreende “[...] aqueles que produzem diretamente mais-valia e que participam também indiretamente do processo de valorização do capital por meio da interação entre trabalho vivo e trabalho morto”.

Portanto, uma primeira ideia central é a de que classe trabalhadora hoje compreende não somente os trabalhadores ou as trabalhadoras manuais diretos, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário (ANTUNES, 2005, p. 50).

E compreende também, “[...] o conjunto dos trabalhadores improdutivos, cujas formas de trabalho são executadas por meio da realização de serviços, seja para uso público, como os serviços públicos tradicionais, seja para uso privado, para uso do capital” (ANTUNES, 2005, p. 51). Para o autor, os trabalhadores improdutivos vivenciam situações objetivas e subjetivas similares as vivenciadas pelos trabalhadores produtivos. Perspectiva conceitual diferente de Tumolo e Fontana (2008) apresentada no primeiro capítulo de nosso texto.

Esse entendimento ampliado de classe trabalhadora é muito importante para que possamos analisar o trabalho docente na educação infantil municipal na cidade de Marília/SP. Há atualmente três tipos de contratos na rede municipal de educação infantil, os professores efetivos selecionados via concurso público; os contratados por período temporário via processo seletivo; e a jornada especial, concedida por meio de portaria por tempo determinado, a qual tanto os efetivos como os temporários podem se submeter. Esses três contratos de trabalho, no

entanto, possuem regulações distintas no que diz respeito aos direitos, mas não em relação aos deveres. É o que Antunes (2005, 2007) denomina de nova polissemia e morfologia do trabalho, na qual as formas de extração do trabalho tornaram-se mais intensas e se refletem nos trabalhadores terceirizados, subcontratados e nos temporários. Para o autor (2007, p. 17, grifo do autor), os serviços públicos como saúde e educação também sofreram com o processo de reestruturação do capital, “[...] subordinando-se à máxima *mercadorização*, que vem afetando fortemente os trabalhadores do setor estatal e público”.

Conforme Augusto (2005), embora o tema trabalho docente tenha sido retomado como campo de estudo, os aspectos referentes às suas condições de trabalho ainda demandam pesquisas mais profundas. Para a autora, as transformações provocadas pelo processo de globalização²² repercutem nas políticas públicas, tendo em vista a contenção de despesas e investimentos na área social. Tais modificações implicam inevitavelmente na racionalização e na redução de custos na área de pessoal. Isso fica evidente ao analisarmos a rede municipal de ensino na cidade de Marília e verificar a existência de contratos diferenciados de trabalho para as mesmas funções.

Os diferentes tipos de contrato em uma mesma rede de ensino ocorrem, segundo Augusto (2005, p. 2), pois o novo papel do Estado (de perfil neoliberal) exige a redução dos custos do trabalho e da previdência, de modo que o “[...] corte de gastos trabalhistas, redução de encargos e recolhimentos, medidas de flexibilização do direito do trabalho”, tornam-se medidas comuns e necessárias ao Estado.

A redução de gastos com pessoal da área pública e uma administração mais racional, centrada em resultados, com acompanhamento e avaliação de desempenho, em função da crise fiscal do Estado, são vistos como necessários para o ajuste às novas atribuições e viabilização da reforma administrativa. Tais medidas exigem a modificação da Constituição Federal de 1988 e das Constituições Estaduais, o que vem sendo realizado por meio das emendas constitucionais (AUGUSTO, 2005, p. 3).

A redução do papel do Estado na condução das políticas sociais e seu papel na flexibilização dos direitos sociais e trabalhistas influenciaram as estruturas educacionais e o trabalho docente no país. Conforme Arelaro et al. (2014), a partir da década de 1990, Estados

²²O termo globalização não é um consenso nas ciências humanas e econômicas. Chesnais (2002) utiliza o termo mundialização que, segundo o autor, deriva da quadra atual do capitalismo na qual predomina o capital financeiro e rentista e no prolongamento do estágio imperialista, “[...] cujo fluxo contínuo tende cada vez mais a desprezar as restrições de tempo e de espaço” (ALVES, 1999, p. 11). Para Lênin (2008, p. 90), o imperialismo possui alguns traços fundamentais: a concentração de capital e da produção; a fusão entre capital industrial e bancário; a exportação de capitais e a formação de associações monopolistas internacionais. “O imperialismo é o capitalismo na fase de desenvolvimento em que ganhou corpo a dominação dos monopólios do capital financeiro”.

e municípios readequaram as carreiras do magistério em face as novas legislações como a CF/1988, a LDB/1996, a criação do FUNDEB, a Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso), entre outras, e vincularam a progressão funcional aos resultados dos alunos nos exames em larga escala. As políticas educacionais brasileiras que se realizaram a partir de 1990, e perduram até os dias atuais, tiveram como objetivo adequar o país ao novo cenário mundial. A escola, por sua vez, cenário principal dessas reformas, sofreu significativas alterações do ponto de vista da gestão e da organização do ensino, que se desdobraram em novas exigências aos professores, bem como na fragmentação do trabalho docente através das diferentes formas de contratação.

Segundo Oliveira (2004, p. 1128-1129), se na década de 1960 as reformas educacionais tinham como argumento a possibilidade da mobilidade social, as reformas oriundas da década de 1990, sob o “[...] imperativo da globalização [...] tiveram como principal eixo a educação para a ‘equidade social’ e a ‘contenção da pobreza’”. Para a autora, essa mudança de paradigma trouxe implicações para a organização e a gestão da escola pública.

Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi um marco histórico que norteou as políticas públicas de educação. Oliveira (2004) afirma que o encontro aprovou diversas medidas a serem implementadas pelos países em desenvolvimento, dentre elas, a realização de reformas para ampliar o atendimento à população, sem aumentar os investimentos. De acordo com os documentos aprovados na Conferência, a educação seria o único meio para assegurar o acesso ao trabalho ou a permanência nele. “Observa-se, então, um duplo enfoque nas reformas educacionais que se implantam nesse período na América Latina: a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

Diversas pesquisas (VIEIRA, 2004; OLIVEIRA, 2003b; HYPOLITO, 1997; SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2011; APPLE, 1995; TORRES, 1996), indicam que as reformas promovidas colocaram os professores como os agentes responsáveis pelo fracasso da educação, de tal forma que os professores tiveram que incorporar novas atribuições em suas atividades. O resultado dessas alterações provocou a intensificação do trabalho docente e o

professor passou a cumprir diferentes funções na escola, conforme veremos nos próximos capítulos.

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (NORONHA, 2001 apud OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Nessas circunstâncias, Oliveira (2004) identifica um processo de desqualificação dos professores que lhes retirou a autonomia na organização de seu trabalho. Além disso, o atual cenário da escola exige dos docentes novas competências pedagógicas e administrativas, causando-lhes insegurança nas condições de seu trabalho e em suas capacidades. Essa reestruturação, segundo a autora, tem contribuído para o processo de precarização e intensificação do trabalho docente, através, dentre outras questões, do contrato de temporários, do arrocho salarial, da ausência de planos de carreira, das precárias condições de trabalho e de remuneração e na reorganização do trabalho pedagógico

O trabalho dos professores já não se circunscreve à sala de aula e aos alunos concretos para os quais se ensina, mas agora abrange a preocupação com a escola como unidade educacional. A responsabilidade das escolas públicas (de sua evolução, de sua qualidade e de seu futuro) já não é somente do Estado, mas também da equipe de professores que nelas trabalha (CONTRERAS, 2002, p. 241).

Esses fenômenos também estão presentes na educação municipal da cidade de Marília. Nesse sentido, entendemos que a explanação sobre as transformações do mundo do trabalho e seus reflexos no trabalho docente, nos auxiliará na análise do trabalho do professor na EI do município de Marília, em nosso terceiro capítulo. No próximo tópico discutimos as reformas educacionais de perfis neoliberais e seus desdobramentos na escola.

2 AS REFORMAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO

O objetivo deste capítulo é abordar as principais reformas implantadas pelo Estado brasileiro a partir dos anos de 1990, que alteraram o funcionamento das instituições escolares no país, e analisar como essas reformas afetaram o trabalho docente.

Importante destacar que as reformas realizadas no Brasil não se restringiram apenas à educação, mas ao Estado como um todo. Envolveram outras áreas sociais como saúde, assistência social, educação, reformas previdenciárias, venda do patrimônio público estatal etc. Tais alterações, como já mencionamos anteriormente, referem-se ao modo como o Brasil se inseriu num amplo conjunto de medidas propostas pelos denominados Organismos Internacionais (OI), cuja base política, econômica e ideológica é predominantemente orientada pelos ideais neoliberais.

Ao assumir o receituário neoliberal nas áreas sociais e, portanto, na educação, o Brasil passou a organizar diversas reformas no campo educacional que modificaram profundamente as condições da escola pública e o trabalho docente. Esse é um dos assuntos que discutimos neste capítulo.

2.1 A política neoliberal e as reformas educacionais

Segundo Evangelista e Shiroma (2007, p. 534), as políticas educacionais sob orientação dos OI propuseram uma *agenda globalmente estruturada para a educação* (AGEE)²³ da América Latina e do Caribe, cuja orientação tinha como propósito a universalização das reformas educacionais, independentemente da posição político-econômica de cada país no contexto mundial.

Como já elucidamos no primeiro capítulo deste trabalho, um dos eventos mais importantes para assegurar a política da AGEE foi a organização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990. A finalidade desse encontro era orientar os Estados a realizarem suas reformas educacionais, por meio de financiamentos e monitoramentos dos

²³ O conceito de AGEE foi originalmente desenvolvido por Dale (2004, p. 423-436) que entende a globalização enquanto um fenômeno que opera “[...] supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstruem as relações entre as nações”, influenciando a economia, a política, a vida e a cultura dos povos, cuja finalidade é assegurar “[...] um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista”. Segundo Dale (2004) as reformas educacionais nos países periféricos estão subordinadas aos acordos firmados entre as nações e os organismos internacionais. Para o autor o processo de globalização tem implicações intensas nas políticas educacionais em diversos países do mundo, que se traduzem em políticas globais de governação.

OI. O objetivo, no entanto, não era garantir de fato uma educação para todos aprenderem, mas todos deveriam passar alguns anos de sua vida na escola, “[...] passíveis de controle social, inculcação ideológica e alguma formação geral para aquisição de competências para o trabalho” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 583). A ótica predominante era a da educação enquanto controle social e reguladora da pobreza, conforme a Teoria do Capital Humano que abordamos mais adiante.

Para viabilizar esses projetos, segundo aponta Lauglo (1997) em artigo que analisa o documento *Prioridades e Estratégias para a Educação* do BM, o Banco difunde a ideia de que os recursos financeiros devem ser geridos de forma descentralizada para que as próprias instituições de ensino se tornem cada vez mais autônomas e responsáveis pelos fundos. O monitoramento desses recursos, no entanto, deveria ser realizado mediante os resultados de indicadores de performance, metodologia conhecida como gestão de qualidade, conforme “princípios da iniciativa privada” (LAUGLO, 1997, p. 14).

Notamos que a política de descentralização é uma orientação da instituição, porém a estratégia do BM, como revela o autor, é *induzir* “[...] os projetos na direção que o Banco, em sua sabedoria, estabelecer” (LAUGLO, 1997, p. 12), ou seja, descentralizar não significa conceder autonomia, mas intensificar a responsabilidade dos agentes envolvidos no processo educativo como os gestores, professores e usuários. Para isso, o BM recomenda que

Deve haver mais privatização (e, assim, mais competição entre as escolas); mais gerenciamento por objetivos e uso de indicadores de desempenho; mais controle pelos usuários [...]. Dentro das escolas, essas reformas seriam mais exigentes quanto a habilidades de gerenciamento e dariam mais poder aos diretores. [...] tais reformas também colocariam *mais pressão sobre os professores* (LAUGLO, 1997, p. 24, grifos nossos).

Conforme as orientações do BM fica evidente a necessidade de que as reformas precisavam incorporar noções empresariais de avaliação em larga escala para estabelecer a competitividade entre as escolas; maior pressão por resultados entre a direção e o corpo docente e entre os próprios professores. Essa característica de concorrência difundida pelo Banco afetou consideravelmente o trabalho docente, tendo em vista que a pressão por bons resultados recai principalmente sobre os professores.

Fonseca (1998, p. 64) também realizou estudo sobre a influência do BM nas políticas sociais da área educacional. Entre outros apontamentos, a autora adverte que o lema educação para todos, propagandeado pela Conferência Mundial de Educação em 1990, com apoio do Banco, não passa de retórica e que na prática pode ser traduzida na fórmula “o mais para alguns,

o menos para todos”. Fonseca (1998) questiona ainda se o lema não seria apenas uma tática do Banco, em meio à crise econômica e às pressões políticas por mais direitos, para aliviar tensões entre os países mais pobres por meio de uma *bandeira humanitária*. Como se coubesse à educação promover a paz mundial.

A concepção de que a educação seria capaz de resolver problemas econômicos, políticos e sociais está associada à Teoria do Capital Humano formulada pelo professor Theodore W. Schultz da Universidade de Chicago. De acordo com a teoria, o fator humano pode contribuir para ganhos na produtividade, ou seja, o trabalho humano mais qualificado através da educação pode ser um importante mecanismo de ampliação das atividades econômicas.

Conforme Frigotto (2010a, p. 55), a ideia-chave é de que o indivíduo é produtor de suas capacidades de produção; se ele ou o Estado investir em treinamento/educação sua produtividade pode ser ampliada.

A um acréscimo marginal de escolaridade, corresponderia um acréscimo marginal de produtividade. A renda é tida como função da produtividade, de onde, a uma dada produtividade marginal, corresponde uma renda marginal. Na base desse raciocínio (silogístico) infere-se literalmente que a educação é um eficiente instrumento de distribuição de renda e equalização social. [...] Daí decorrem também as teses relacionadas com a mobilidade social.

A difusão da teoria do capital humano²⁴ pelos OI como fórmula para a solução das desigualdades sociais foi rapidamente absorvida pelos países mais pobres, incluindo os da América Latina. Uma grande falácia que tenta atribuir à escola o papel de inclusão social e econômica em um sistema que é naturalmente excludente. Importante destacar que a teoria do capital humano não está associada a maiores investimentos na educação, ao contrário. Para Fonseca (1998, p. 60), a orientação central do BM na década de 1990 é a “[...] redução do papel do Estado no financiamento da educação, bem como a diminuição dos custos com o ensino”. Os empréstimos concedidos pelo Banco deveriam ser usados para a aquisição de material didático, livros e bibliotecas, e não em investimentos humanos, como valorização profissional, formação, experiência e salários. Em relação aos professores, os projetos do Banco privilegiaram apenas treinamentos para que esses pudessem utilizar adequadamente livros e outros *pacotes instrucionais*, como se os docentes não tivessem e não precisassem adquirir conhecimentos necessários para o exercício de seu trabalho, pois os materiais didáticos

²⁴ “Essa semelhança de enfoque manifestou-se também na Educação Infantil, vista como insumo que contribuiria para a produção de capital humano e, conseqüentemente, de um desenvolvimento econômico sustentável e eficiente no atendimento à pobreza” (MOREIRA; LARA, 2012, p. 74).

poderiam muito bem cumprir esse papel. Nesse quadro, questões como *redução de alunos por turma, tempo de dedicação do professor ao ensino, formação inicial e continuada* etc., são tranquilamente desconsideradas. Ao contrário disso, o Banco propõe a constituição de alternativas inovadoras que permitam a formação com baixo investimento. Dito de outra forma, a educação até pode ser *para todos*, desde que não sejam necessários investimentos para isso.

Em relação ao ensino superior, a visão do BM é, também, bastante problemática. Na realidade o Banco entende as universidades públicas como obstáculos para a realização das reformas. Conforme ressalta Fonseca (1998), o BM sugere alterações no padrão centralizado das universidades, pois segundo o Banco é preciso neutralizar as eventuais pressões advindas das entidades representativas dos professores e do movimento estudantil em relação ao governo. Para isso, o BM sugere a organização de “[...] diversas formas de compartilhamento de despesas do ensino público e o estímulo à parceria com o setor privado”²⁵ (FONSECA, 1998, p. 62). Os discursos são nitidamente ambíguos, ao mesmo tempo em que o lema é *Educação para Todos*, as orientações dos OI são de que o Estado não deve realizar investimentos, mas difundir ideias de gestão com eficiência, eficácia e produtividade, sem ampliar os gastos com a educação.

Para que os sistemas educacionais sejam bem avaliados nesses três itens, seria preciso fazer mais com menos recursos, e esses, preferencialmente, deveriam ser angariados de fontes independentes do Estado. A lógica principal dessas reestruturações, adverte Apple (2005), são duas: garantir que os Estados sirvam aos interesses de negócios; e reduzir as pressões políticas dos movimentos sociais progressistas e do eleitorado às instituições governamentais.

Segundo Evangelista e Shiroma (2007), o papel dos OI e dos Estados concentrava-se mais na articulação e na indução das reformas do que propriamente no financiamento delas. É o que Krawczyk (2005, p. 803) denomina de nova reconfiguração do Estado de provedor e regulador para o modelo de Estado avaliador. Para a autora as reformas ocorridas nos anos de 1990 seguem o objetivo de “[...] adaptar a educação às mudanças econômicas e de concorrência internacional”, cujo eixo principal é a consolidação da nova governabilidade dos sistemas educacionais e da escola.

A política de barateamento dos custos com a educação tem impacto direto no trabalho do professor. Evangelista e Shiroma (2007, p. 538) indicam a existência de vários documentos

²⁵Esse assunto continua atualíssimo no debate em torno do ensino público superior. Em 2017 a professora e secretária executiva do Ministério da Educação (MEC), Maria Helena Guimarães de Castro, defendeu a cobrança de mensalidades nas universidades públicas, como alternativa para a crise financeira. Conforme matéria divulgada no site da Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (PROIFES): <http://www.proifes.org.br/noticias-proifes/secretaria-do-mec-defende-cobranca-de-mensalidades>

que recomendam a redução do custo-professor. Segundo esses textos elaborados pelas agências internacionais, melhores salários não conferem qualidade ao ensino. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), por exemplo, recomenda a contratação de professores baratos, e o BM sugere a bonificação individual conforme o desempenho de cada professor. Das duas recomendações das agências internacionais mencionadas, a Prefeitura Municipal de Marília há anos aderiu à contratação paliativa de professores mais baratos via contratos temporários e jornadas desregulamentadas de trabalho, que a cada ano ganham novos nomes, como jornada especial, dobra, carga suplementar etc.

Esses elementos demonstram que a atuação docente é de fato tema de preocupação por parte do Estado e dos OI. Não no sentido de lhes reconhecer como personagens valorosos na perspectiva de uma educação comprometida, mas enquanto um obstáculo para a implementação das reformas pretendidas, conforme apontaram Evangelista e Shiroma (2007). Dito de outro modo, os trabalhadores docentes tendem a exercer resistência à implementação das reformas. Não à toa os reformadores propunham alterações na política de formação de professor, nos currículos, nas carreiras, nas avaliações etc., ou seja, em todas as esferas da docência. Os esforços eram de tentar construir um novo tipo de docente, mais competitivo, menos corporativista, submisso e que pudesse ser controlado sem maiores resistências. Modificações necessárias para que pudessem conferir à educação os critérios empresariais de eficiência, qualidade total e competitividade.

Para o êxito dessa nova governabilidade baseada na *qualidade total* era necessário empreender esforços na reconfiguração do perfil dos docentes. Evangelista e Shiroma (2007) indicam que um dos objetivos das reformas era converter esse profissional aos novos paradigmas de formação: *as competências*. Para isso, o discurso difundido pelos reformistas era de desqualificação do professor, através de adjetivos como *acomodado*, *desmotivado* e *corporativista*. Assim, para que as reformas tivessem sucesso era preciso, além de reformar o sistema educacional, reformar também o trabalhador docente. A estratégia era alterar sua formação e descaracterizar seu trabalho.

Essas modificações nas políticas educacionais têm provocado claras alterações no trabalho docente, caracterizadas pela intensificação e sobrecarga de trabalho que,

[...] produzem efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da Educação. Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a

solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537)

As políticas neoliberais impactaram diretamente a área da educação em toda parte do mundo. Para Apple (2005), os efeitos do conjunto das reformas realizadas têm um resultado negativo e retórico. As reformas realizadas em torno de maior controle dos currículos, bem como novas formas de gerenciamento e de mensuração de resultados, não têm conferido melhores níveis educacionais e mais qualidade à educação²⁶. É diante desse quadro emaranhado que discutimos as reformas educacionais no Brasil iniciadas a partir do Regime Militar, aprofundadas na década de 1990 e permanentes até os nossos dias.

2.2 O Regime Militar: prelúdio das reformas neoliberais e da precarização do trabalho docente

A ditadura militar foi um período complexo da história do Brasil marcado pela perseguição, censura e supressão de diversos direitos sociais e políticos. Nessa quadra política de intensa repressão, em que o direito à liberdade era praticamente inexistente, toda ação pública, como peças de teatro, imprensa escrita e televisiva, manifestações artísticas de um modo geral, deveria se submeter ao crivo do governo antes de ser divulgada.

Um bom exemplo disso foi a promulgação do AI nº 5 em 1968. Por meio dele o governo legalizou a repressão e colocou fim às atividades do Congresso Nacional, dando poderes máximos ao presidente da República para, a qualquer instante, suspender os direitos políticos de qualquer cidadão que se opusesse ao regime militar.

O uso da tortura como método de intimidação aos opositores tinha como finalidade inibir as ações políticas contra o governo²⁷. Através dela, o regime militar violentou diversas pessoas, sobretudo os jovens, e desapareceu com inúmeros militantes e lideranças políticas daquele período.

²⁶Em 2015 os Estados Unidos ficaram em 28º lugar no ranking do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Abaixo de países asiáticos como Cingapura, Hong Kong e Taiwan que ocupam as cinco primeiras posições. Conforme matéria divulgada no site da revista Carta Capital: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/brasil-e-60o-de-76-paises-em-ranking-de-educacao-8400.html>.

²⁷No campo econômico a ditadura representou a parceria entre o Estado e o capital internacional, e o processo constante de concentração de renda, com o objetivo de desenvolver o capitalismo em associação ao imperialismo, através da instalação de grandes corporações multinacionais. Vale lembrar que a Ditadura Militar coincide com a crise do capitalismo, cujo ápice se deu nos anos de 1970. Nesse ano, mais de 50% da produção industrial do Brasil provinha de empresas estrangeiras, o que contribuiu para a expansão do capital monopolista no país e tornou o país um grande exportador de bens duráveis (MACIEL, 2014).

Nesse contexto de rigoroso controle, todas as atividades pareciam suspeitas aos militares, principalmente as atividades de cunho político e de produção do conhecimento, como o trabalho docente. Para o Regime era necessário, além de controlar e perseguir as organizações dos trabalhadores e os partidos de esquerda, impedir a circulação de ideias contra a ditadura nas escolas e nas universidades. Assim, o magistério entrou no rol das atividades suspeitas, que demandava controle basicamente por dois motivos: pela possibilidade das escolas e universidades se transformarem em um espaço de discussão e questionamento do governo militar; e pelo crescimento exponencial da categoria docente, principalmente os professores públicos estaduais que, após a expansão do ensino obrigatório de quatro para oito anos, tiveram suas condições de seu trabalho e carreira prejudicadas.

Conforme relatam os autores Ferreira Junior e Bittar (2006), ao final da década de 1970 os professores públicos estaduais dedicados ao ensino de 1º e 2º graus, hoje ensino fundamental e médio, se tornaram uma categoria consolidada com mais de um milhão de profissionais. Isso se deu em decorrência da ampliação da educação obrigatória para 8 anos. Para atender à demanda foi necessário o aligeiramento da formação dos professores, o que segundo os autores, “[...] deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico” (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2006, p. 1166).

O regime militar foi responsável por uma modificação radical na configuração do trabalhador docente²⁸. Antes da ditadura, o magistério era uma categoria pequena, oriunda dos setores médios e até da elite, portanto, distante da organização sindical e do sentimento de pertencimento à classe trabalhadora. Segundo, Ferreira Junior e Bittar (2006), as reformas educacionais realizadas durante a ditadura promoveram o empobrecimento econômico e cultural dos docentes, além de vincular a formação educacional à modernização das relações de produção capitalista, conforme discurso do presidente Emílio Garrastazu Médici.

Sinto que a grande revolução educacional virá agora, na passagem da velha orientação propedêutica da escola secundária a uma realística preparação para a vida, que atenda à carência de técnicos de nível médio, problema dos mais críticos na arrancada do nosso desenvolvimento (MÉDICI, 1971, p. 34 apud FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2006, p. 1163).

²⁸A ampliação do ensino obrigatório de 4 para 8 anos ocasionou na célere formação dos professores e desmistificou as atividades docentes enquanto especialistas de um determinado conhecimento, provocando a perda do seu status social (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2006). Segundo Rocha (2000), em 17 de janeiro de 1972, o Conselho Federal de Educação reduziu a duração dos cursos de licenciatura para 1200 horas, autorizando a obtenção de diploma para licenciar em apenas três meses.

O primeiro artigo da Lei 5.692 de 1971 deixa explícita essa intenção. “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). Evidente que tais objetivos não foram alcançados, no entanto, as reformas educacionais organizadas no período respaldaram as reformas neoliberais iniciadas na década de 1990 e provocaram alterações significativas no sistema público escolar até os nossos dias. Voltamos a esse assunto nos próximos tópicos.

Se antes os professores não eram afeitos à participação política e social, já que, segundo Vieitez e Dal Ri (2011), gozavam de certo prestígio profissional e detinham considerável controle sobre seu processo de trabalho, com o fenômeno da precarização, os professores aderiram à luta contra a ditadura em conjunto com os estudantes e demais trabalhadores produtivos.

Para Vieitez e Dal Ri (2011, p. 142), ao se perceberem enquanto membros da classe trabalhadora, os professores começaram a se manifestar e organizar os seus próprios sindicatos, “[...] ou seja, os professores passaram a se socorrer do tipo de organização que os operários de há muito utilizavam”. A deterioração das condições de vida e de trabalho dos professores impulsionou, como indicam os autores, a participação do magistério em manifestações por melhores condições de trabalho e também pela retomada do Estado de Direito. Conforme apontam Ferreira Junior e Bittar (2006, p. 1166),

O arrocho salarial foi uma das marcas registradas da política econômica do regime militar. No conjunto dos assalariados oriundos das classes médias, o professorado do ensino básico foi um dos mais atingidos pelas medidas econômicas que reduziram drasticamente a massa salarial dos trabalhadores brasileiros. O processo da sua proletarização teve impulso acelerado no final da década de 1970 e a perda do poder aquisitivo dos salários assumiu papel relevante na sua ampla mobilização, que culminou em várias greves estaduais entre 1978 e 1979.

As principais reivindicações referentes à questão educacional se sintetizaram basicamente, conforme apontam Vieitez e Dal Ri (2011), em três motes: aumento salarial e plano de carreira; ensino público gratuito e de qualidade; e democratização da gestão escolar. Quase 40 anos se passaram e esses temas continuam atualíssimos na pauta das principais demandas do magistério em nível nacional.

A expansão do ensino primário e ginásial, sem o devido financiamento, ocasionou prejuízos à qualidade do ensino público no país, indicam Vieitez e Dal Ri (2011, p. 141, grifos

nossos). Além disso, promoveu a “[...] *desestruturação das carreiras docentes e o rebaixamento das condições de trabalho. Instaurou-se a prática de contratações provisórias em tempo parcial obrigando os professores a lecionarem em mais de um estabelecimento*”. Um dos principais objetivos, apontam os autores, era o controle do processo de trabalho dos professores pelo Estado ou por empresários.

Esse fenômeno foi identificado por Ferreira Junior e Bittar (2006) como um dos processos mais relevantes de proletarização do trabalho do magistério. Se antes os professores pertenciam ao campo dos denominados profissionais liberais, a depauperação de suas condições de trabalho e a perda de seu status social forjaram uma nova identidade dos docentes, pois os professores encontravam-se submetidos às mesmas dificuldades econômicas dos demais trabalhadores.

A categoria docente teve papel importante na resistência contra a Ditadura, e com a redemocratização no início dos anos de 1980 parte de suas reivindicações foram conquistadas, como reajustes salariais, a incorporação da gestão democrática na CF/1988, a fixação de salário base da categoria, além de discussões e avanços em relação a carreira do professor. O que fica evidente, no entanto, é que a Ditadura Militar contribuiu decisivamente com o processo de precarização da educação e do trabalho docente, através do rebaixamento salarial e da formação aligeirada de professores para atender a ampliação da educação básica. Por outro lado, os militares forjaram um forte grupo de opositores ao regime: os estudantes e os professores. Além é claro, de outros movimentos sociais e políticos que criaram “[...] uma rede de protesto e de resistência que colocavam em xeque as medidas adotadas pelos militares” (PRIORI, 2012, p. 203-204).

2.3 A luta de classes na Ditadura Militar

A resistência ao regime militar se organizou no campo e na cidade sob a liderança da esquerda e dos movimentos sociais. Segundo Priori (2012), o primeiro movimento contra os militares foi liderado pelo Ex-coronel Jefferson Cardim de Alencar Osório, que dirigiu uma coluna com 30 homens do Uruguai ao Rio Grande do Sul. O movimento participou de três ou quatro ações nos Estados de Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, mas foram encurralados e presos quando adentravam no Estado do Paraná.

Outras tentativas de guerrilha foram formuladas, como a de Caparaó articulada pelo Movimento Nacionalista Revolucionário (MNR) na divisa dos Estados de Minas Gerais e

Espírito Santo, e a guerrilha do Araguaia, maior resistência armada contra a ditadura organizada pelo Partido Comunista do Brasil (PCdoB) (PRIORI, 2012).

A maioria dos integrantes da guerrilha do Araguaia eram jovens universitários de classe média vindos das regiões urbanas do país. Sem nenhuma experiência militar cerca de 70 militantes se articularam durante sete anos (1967-1973), até serem descobertos pela Ditadura em 1973, quando ocupou a região com um efetivo de 6.000 homens, aviões, helicópteros, paraquedistas. No Natal de 1973 grupos bem treinados do Exército cercaram os militantes que tentavam fugir dentro da selva. “Os militantes passaram a ser localizados e assassinados com maior rapidez”. Em maio de 1974 o Comitê Central do PCdoB deu ordens para dispersar a guerrilha, mas era tarde demais, cerca de 70 militantes haviam sido mortos pela ditadura, pouquíssimos sobreviveram (PRIORI, 2012, p. 206).

Nas cidades, outras organizações de esquerda atuaram. As mais destacadas foram a

Ação Libertadora Nacional (ALN), liderada por Carlos Marighella; o Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR), cuja direção máxima estava a cargo do jornalista e intelectual, Mário Alves; O Movimento Revolucionário 08 de outubro (MR-8); a Política Operária (Polop); e, depois, a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), comandada pelo ex-capitão do Exército, Carlos Lamarca, entre várias outras organizações menores como PCR, Molipo, MRT, PRT, Colina, etc. (PRIORI, 2012, p. 206).

Para Priori (2012, p. 206) a Aliança Libertadora Nacional “[...] foi a organização que melhor formulou as estratégias de luta armada na cidade”. A organização surgiu de uma dissidência do Partido Comunista Brasileiro (PCB) em 1967, tinha como líder e um dos principais formuladores Carlos Marighella. A principal divergência do grupo em relação ao PCB se dava em torno da linha política do partido, que consistia na defesa da via pacífica na passagem do regime capitalista ao socialista. Militante e intelectual, Marighella criticava o caminho pacífico e a aliança eleitoral com a burguesia e propunha a organização de guerrilhas junto ao movimento camponês (GORENDER, 1987).

Em 1967 Marighella viaja a Cuba e retorna muito influenciado pelas teses cubanas, das quais já se identificava, o que desagradou a direção do PCB consumando sua expulsão. Em conjunto com um respeitado grupo de militantes Marighella esboça um tipo de organização voltada para a luta armada, que se opunha à estrutura hierárquica tradicional do partido comunista. Opinião que ele deixa explícita no Pronunciamento do Agrupamento Comunista de São Paulo, “[...] a reorganização de um partido político implicaria o retorno à rotina burocrática e serviria de emperramento à luta revolucionária” (GORENDER, 1987, p. 95).

Segundo Gorender (1987, p. 97) a aproximação de Mariguella ao pensamento anarquista - deliberada ou não - revela o desprezo do líder ao teorismo e as iniciativas que não remetesse à luta armada. Assim, incorporou em sua tática o “terrorismo revolucionário” com o objetivo de desmoralizar as autoridades, causar danos às propriedades do Estado e dos grandes capitalistas. Uma tática para combater à ditadura.

A militância de base da ALN veio da Dissidência estudantil de São Paulo, profissionais de nível universitário e poucos operários. As principais ações foram assaltos a agências bancárias, trens e carros pagadores para a obtenção de fundos na organização da guerrilha rural. Mas não houve tempo para isso, Marighella foi assassinado na cidade de São Paulo em uma emboscada realizada pelo Delegado Sérgio Paranhos Fleury, da Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS), em setembro de 1969 (PRIORI, 2013).

Apesar das ações das organizações da luta armada terem colocado em xeque a ditadura militar, a grande preocupação do regime era com as mobilizações de massas. Em um período em que os partidos políticos de esquerda estavam na clandestinidade, os sindicatos sofriam intervenção do Estado e os movimentos sociais como um todo eram perseguidos e vigiados²⁹, os estudantes e o movimento estudantil se destacaram na luta contra o regime militar. “O movimento estudantil funcionou, de certa forma, como um porta-voz da sociedade contra o regime” (PRIORI, 2013, p. 208) e um “ [...] dos principais alvos da política repressora da ditadura” (SANTANA, 2014, p. 122). Vale lembrar, que um dos primeiros atos do regime, se não o primeiro, foi atacar a sede da União Nacional dos Estudantes, na Praia do Flamengo, em abril de 1964.

O regime militar impôs um período de refluxo aos movimentos populares e de trabalhadores, no entanto, entre 1967 e 1968 o movimento tentou se reorganizar diante da crise política³⁰ e do crescimento oposicionista institucional (Frente Ampla) e popular-estudantil, para tentar barrar a política de arrocho salarial, o auge desse processo foi nas greves de Contagem e de Osasco. A primeira com alguma vitória econômica e a segunda duramente reprimida (BUONICORE, 2009).

²⁹ No primeiro ano desse regime, 409 sindicatos, 43 federações e quatro confederações sindicais tinham sofrido intervenções, tendo suas diretorias destituídas e ocupadas por pessoas nomeadas pelo Ministério do Trabalho. As ocorrências mostravam a demissão de 10 mil funcionários públicos, 50 mil pessoas encontravam-se sob investigação da polícia política e milhares de livros e revistas haviam sido apreendidos (DAL RI, 2014 apud DAL RI, 1997, p. 63).

³⁰ “Entre 1964 e 1967 o Brasil viveu um momento de estagnação, crescendo em média apenas 1,4%. Um dos menores índices da nossa história”. A partir de 1973, o milagre econômico começou a naufragar com a crise do petróleo em 1973, crescendo o desemprego e a inflação (BUONICORE, 2009, p. 137).

Foram dez longos anos para que a classe operária retomasse suas grandes mobilizações. Em maio de 1978 teve início o movimento grevista na região do ABC em São Paulo. No ano seguinte as greves se espalharam em todo o país. Em 1980 outra greve estoura no ABC entre os metalúrgicos por 41 dias. O governo militar interviu, prendeu a diretoria e enquadrou o sindicato na lei de segurança nacional, mas não conseguiu barrar o movimento sindical que renascia (BUONICORE, 2009).

Em 1985 no final da ditadura houve uma enorme agitação grevista no Brasil. As Diretas Já, “[...] deflagrada pelos partidos de oposição e por inúmeras entidades representativas dos trabalhadores e estudantes, refletia o anseio de mudanças da população brasileira” (DAL RI, 2014, p. 72). Em 1984 houve 1,3 milhões de grevistas paralisados, culminando em 1989 com 16,6 milhões de trabalhadores rurais que cruzaram os braços³¹. “Nesse período ocorreram várias greves gerais e a mais importante foi justamente a de 1989 que paralisou mais de 40% da força de trabalho do país” (BUONICORE, 2009, p. 146).

A pressão dos movimentos sociais e dos trabalhadores garantiu importantes conquistas na Constituinte (1986-1988) como a jornada de trabalho de 44 horas e a ampliação da liberdade sindical. Contudo, conforme salienta Buonicore (2009), o Brasil estava na contramão de uma tendência mundial. A conjuntura internacional era marcada pelo refluxo da luta operária iniciado na década de 1970, intensificado após o desgaste da experiência socialista na URSS e no Leste europeu, e pelo fracasso da socialdemocracia europeia em oferecer uma saída a profunda crise do capitalismo.

No Brasil o início do refluxo coincidiu com as eleições de Fernando Collor em 1989. Houve a redução das manifestações e das greves, o medo do desemprego era um fator desmobilizador que colocou os trabalhadores em defensiva. A força de um pensamento único se impôs no movimento sindical, haja vista a fundação da Força Sindical. O sindicalismo classista passou a ser substituído por sindicalismo propositivo e cidadão (BUONICORE, 2009).

A partir dos anos de 1990 as políticas neoliberais começam a ser implementadas no Brasil, contudo a ditadura militar com o apoio do imperialismo “[...] antecipou no plano

³¹ Para Buonicore (2009, p. 143), o movimento camponês foi a principal vítima da repressão que se seguiu ao golpe militar em 1964. “As ligas camponesas foram completamente destruídas e seus dirigentes presos e torturados – muitos assassinados pelas milícias dos latifundiários”. Mesmo na fase de relativa liberalização do regime os camponeses tiveram dificuldade em se manifestar, exceto em outubro de 1968 com a greve nos canais de Pernambuco. No final da década de 1970 quando a ditadura dava sinais de esgotamento, o movimento camponês renasce. Em 1979 a greve dos canavieiros de Pernambuco envolveu 20 mil trabalhadores. Em 1980 havia mais de 200 mil trabalhadores rurais paralisados, em 1984 o número chegou a 400 mil em greve no Nordeste. Em São Paulo, no ano de 1984, 74 mil trabalhadores rurais paralisaram. No ano seguinte o número subiu para 100 mil grevistas. Período em que se iniciam as ocupações de terras capitaneadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) (BUONICORE, 2009).

trabalhista, educacional e social algumas das políticas neoliberais” (DAL RI, 2014, p. 76). As reformas que se seguiram nos anos subsequentes contaram com o terreno fértil semeado pelo Regime Militar. Na educação, as reformas neoliberais implementadas estabeleceram relações diretas entre os sistemas educacionais e a produtividade dos mercados, sob o perverso discurso de que os sistemas educacionais e as instituições de ensino podem e devem sanar as crises e os fracassos econômico-sociais provocados pelo capitalismo (SANTOMÉ, 2001). Para Afonso (2001) essa falsa expectativa em relação à educação não ocorre por acaso. Ela se dá por que as políticas educativas são usadas para semear a ilusão de que os indivíduos são iguais, quando na verdade trata-se apenas de uma igualdade formal, de maneira que o conceito de cidadania não está vinculado à democracia. Contudo, a ausência de reflexão crítica em torno dessa discussão e a crença de que na sociedade capitalista as pessoas podem ser tratadas iguais juridicamente, legitimam as relações de exploração e as desigualdades sociais e econômicas.

2.4 Os desdobramentos das reformas neoliberais na educação no Brasil a partir da década de 1990

Partimos do entendimento, conforme Netto (1996, p. 21), de que as políticas econômicas do Estado capitalista têm como objetivo primordial atender às demandas do capital. Assim, a cada ciclo do desenvolvimento do capitalismo, tais políticas assumem formas específicas para intervir nas relações econômicas e sociais. As políticas educacionais desenvolvidas no Brasil na década de 1990 fazem parte desse contexto e compõem um conjunto de ações com a finalidade de realizar reformas no Estado nacional para ajustar o país ao denominado capitalismo globalizado. Nessa perspectiva, discutir as políticas voltadas para a educação, na década de 1990, implica em situá-las num contexto político, econômico e social mais amplo, que envolve as relações do Estado com a sociedade em uma conjuntura de reestruturação produtiva do capital. Essa etapa de reestruturação da produção traz diversas exigências ao Estado e, conseqüentemente, às políticas educacionais, caracterizadas pela intensa influência dos Organismos Internacionais e do Fundo Monetário Internacional (FMI).

Para legitimar a reconfiguração do Estado e incorporá-la ao ideário neoliberal foi necessário antes caracterizar o Estado como ineficiente, improdutivo, ineficaz e assim lançar os ajustes modernizadores. A perspectiva neoliberal partia do diagnóstico de que havia uma crise do Estado e que é necessário, portanto, reformá-lo e redefinir o seu papel através de restrições em sua atuação, para então superar a crise. Em outras palavras, o Estado deveria se subordinar à lógica do mercado para tornar-se mais eficiente e produtivo e assim superar a crise

de insuficiência estatal. Todavia, com base em Mészáros (2008) e Antunes (2009), entendemos que a suposta crise do Estado apregoada pelos reformadores é na realidade uma crise estrutural do capitalismo. Apesar disso, ao difundir o consenso em torno da modernização estatal, países periféricos e dependentes como o Brasil promoveram a redução do papel do Estado no campo das políticas sociais sob o jugo do FMI e outros OI.

O desenvolvimento dessa política no Brasil teve seu auge na década de 1990 – embora, como já apontamos, seu alicerce se deu no bojo da Ditadura Militar -, sob o comando do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC), que promoveu diversas reformas no Estado para *solucionar* os efeitos da crise e fortalecer a economia do país.

Para endossar a tese de que o Estado estava obsoleto e precisava aderir à era das reformas, criou-se uma atmosfera de ineficiência dos serviços públicos. Um exemplo disso foi a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), pelo Ministério da Educação. Segundo o documento, o Brasil e outros países esgotaram os modelos tradicionais de crescimento econômico ao atingir patamares superiores de industrialização. Era necessário, portanto, superar a rigidez das estruturas econômicas e realizar um profundo ajustamento econômico e financeiro, para que o país voltasse a se desenvolver. Conforme o documento, esse processo geraria alterações nas estruturas de emprego e nas formas de organização da produção. No entanto, para colocar o país na órbita do desenvolvimento, a educação precisaria ser aperfeiçoada e promover o desenvolvimento de outras competências humanas, a serem alcançadas por um novo modelo de planejamento educativo e de novas relações entre a escola e a sociedade.

A descentralização e a autonomia, no contexto da democratização da sociedade, levam a uma reorganização dos espaços de atuação e das atribuições das diferentes instâncias de governo e da sociedade organizada na educação com novos processos e instrumentos de participação, de parceria e de controle (BRASIL, 1993, p. 21, grifos nossos).

Ocorre que, no dicionário neoliberal, os termos adquirem significados muito diferentes dos reivindicados pelos movimentos sociais no período da redemocratização, pós Ditadura Militar. *Descentralização e autonomia*, por exemplo, significaram atribuir maiores responsabilidades à gestão escolar e municípios, inclusive para realizar *parcerias* em busca de recursos. O *controle* mencionado no excerto se deu, entre outras formas, na execução das avaliações em larga escala e nos índices de desenvolvimento educacional por escola.

As reformas educacionais realizadas no Brasil, a partir da década de 1990, seguiram as orientações sugeridas nos documentos dos OI e as indicações apresentadas na Conferência

Mundial sobre Educação, que apontaram, segundo Oliveira (2011, p. 327), “[...] maior flexibilidade na gestão, maior autonomia às escolas e maior responsabilização dos docentes”.

O Plano decenal de Educação para Todos emergiu da adesão do Brasil à Declaração Mundial de Educação aprovada na Conferência de Educação para Todos (1990) que, conforme Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97-96) “[...] inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial”, cujo objetivo era “[...] satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”.

Vários documentos elaborados em âmbito internacional, mencionados no capítulo anterior, marcaram o início dos anos de 1990. Entre eles, o documento de análise econômica *Transformación productiva con equidad* produzido pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) em 1990, que posteriormente culminou na elaboração de outro documento elaborado pelo mesmo órgão, denominado *Educación e conocimiento: eixo da transmissão produtiva com equidade* (1992). Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 53) “[...] a estratégia da CEPAL se articulava em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reformas institucional (integração nacional e descentralização)”. A CEPAL entendia que a “[...] reforma no sistema produtivo e a difusão do conhecimento” eram imprescindíveis para a “[...] construção da cidadania e da competitividade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 53). Nesse sentido, era urgente a implementação de reformas na área educacional, já que a ela caberia inserir o cidadão na sociedade moderna.

Outro documento marcante para a década de 1990, elaborado entre 1993 e 1996, pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XX, intitulado *Educación um tesouro a descobrir*, indica, conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 55-56), que a principal crise a ser resolvida no próximo século era “[...] a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes”. O relatório faz um diagnóstico de que a globalização, apesar de ser o ideal de progresso, trouxe também muitos problemas sociais como o desemprego e a exclusão. E que diante dessa análise era preciso superar as tensões através da equação de três grandes desafios: “[...] a) o ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 55-56).

Como podemos observar, a educação é convocada para resolver questões muito além de seus objetivos e de improvável solução. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 55, grifos nossos) advertem que, “*tornar-se cidadão do mundo*”; “*mundializar a cultura*”; “*adaptar o*

indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico”; “*conciliar a competição à cooperação*” etc. são desafios de grande monta que exigiriam um potencial incerto da educação.

Em 1995 o BM publicou o documento *Prioridades y estrategia para la educación*. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), não há nenhuma novidade em seu teor, no entanto, o Banco recomenda alterações no financiamento e na administração da educação, e sugere a busca de novas formas de financiamento para o setor e maior atenção aos resultados. Ou seja, abre uma perspectiva clara para as privatizações e a elaboração de sistemas de avaliação de aprendizagem em larga escala. Os documentos expuseram as diretrizes do Banco sobre o modo como os países deveriam determinar o papel do Estado nas políticas educacionais. Além de, contraditoriamente, defender a tese de que caberia à educação potencializar o desenvolvimento econômico e reduzir a pobreza nos países periféricos (FONSECA, 1998), como se essa fosse de fato uma preocupação do sistema capitalista. Ao contrário, a intervenção do BM e do FMI na política econômica dos países “[...] visam a abertura comercial e financeira, a desregulamentação das relações trabalhistas e a diminuição do tamanho e do papel do Estado (CRUZ, 2003, p. 51).

[...] o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, garantem a preponderância dos interesses de alguns países sobre os demais, que têm de submeter-se às diretrizes econômicas impostas, mesmo em detrimento de seus interesses nacionais, interferindo inclusive na possibilidade de autodeterminação, de soberania (CRUZ, 2003, p. 53).

Esses documentos internacionais se desdobraram internamente no Brasil em vários outros textos, relatórios, diagnósticos e encontros, cuja produção, conforme apontam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), eram de considerável homogeneidade e indicavam a necessidade de se realizar as reformas educacionais. Em 1993, o Ministério da Educação (MEC) reuniu e publicou uma coletânea de documentos sob o nome de *Textos básicos para a Reforma Educacional*, reforçando e reproduzindo as concepções já apresentadas pelo BM. Além disso, através da Secretaria de Educação Fundamental publicou diversos textos sobre gestão, avaliação, formação de professores, entre outras publicações, como a série *Inovações*, para fomentar o intercâmbio de experiências e aprimorar a qualidade e a produtividade educacional.

Para formalizar e organizar as reformas neoliberais, o governo FHC constituiu o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado que elaborou o documento chamado *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Segundo o texto, ao se limitar em padrões rígidos e hierárquicos o Estado se tornou lento e ineficiente diante da globalização econômica.

O apelo era para que os conceitos de eficiência e controle de resultados da administração privada permeassem as ações do Estado, até chegar ao cidadão, *cliente privilegiado* dos serviços prestados.

Deste modo o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 13).

Conforme o Plano, as políticas públicas poderiam ser oferecidas em parcerias entre o Estado e empresas privadas, ou seja, o Estado repassaria o dinheiro público para as empresas que, segundo o documento ministerial, são mais eficientes do que a burocracia estatal para realizarem a prestação de serviços. “[...] em suma, afirma-se que a administração pública deve ser permeável à maior participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil e deslocar a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins)” (BRASIL, 1995, p. 16).

Na prática, o Ministério da Reforma do Estado abriu caminho para as privatizações, terceirizações e a flexibilização dos serviços e dos direitos trabalhistas. O objetivo foi estabelecer o Estado mínimo para a população, principalmente no que diz respeito às políticas sociais, e máximo para o setor privado. Ao Estado caberia realizar amplas reformas pautadas no discurso da eficiência, do controle de qualidade, da produtividade, da eficácia e da redução de gastos. A aplicação dessa lógica trouxe enormes prejuízos aos serviços públicos, à população dependente dele, aos servidores públicos em geral, e tendo em vista a enorme tarefa dirigida à educação, as reformas trouxeram diversas consequências para o trabalho docente.

Com a finalidade de dar sequência às reformas que estavam na ordem do dia, o governo FHC patrocinou no ano de 1995 um encontro entre representantes de vários ministérios e da sociedade civil. Sob a coordenação do Ministério do Trabalho, o debate se organizou em torno de um documento-base denominado *Questões críticas da educação brasileira*. O objetivo do encontro era traçar as estratégias para a educação do país para os próximos anos. Nessa ocasião elaborou-se um documento com o mesmo título que, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), tornou evidente a intenção do governo de adequar as finalidades educacionais às novas exigências do mercado, ou seja, a formação do cidadão produtivo. As prioridades elencadas pelo texto diziam respeito à “[...] gestão, financiamento e formação docente” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 65).

Ainda, com o intuito de construir um grande consenso nacional em torno das reformas, o MEC, com o apoio da UNESCO, realizou em 1995 um seminário internacional, organizado

pela Fundação Carlos Chagas (FCC), denominado *Professores: formação e profissão*, destinado a apresentar propostas para a formação de professores. Para que as reformas tivessem êxito era fundamental convencê-los que elas lhes diziam respeito. Não à toa, as ações mencionadas e realizadas pelo governo, abordavam em alguma medida questões relativas ao professorado.

Essas ações contaram com o importante apoio da mídia, de diversos ministérios e centrais sindicais para a construção de um consenso nacional pró reformas. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) foi uma ação muito eficaz para confundir os movimentos sociais organizados e os trabalhadores na resistência em torno do projeto. Contudo, apesar dos esforços, os debates não penetraram nas esferas intermediárias da educação, não tocaram os professores e muito menos a população.

Apesar de não conquistar o apoio docente para as reformas e não envolver a população nesse debate, os governos Fernando Collor (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) aprovaram na década de 1990 alterações na política educacional do país. Dentre elas destacamos a instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala; a redefinição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997; a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) Lei 9.394/96; e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996, atualmente denominado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)³², desde 2006.

Entre 1987 e 1990 o MEC investiu na organização do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP). No entanto, a partir dos anos de 1990, o SAEP, criado em 1987, foi rearticulado e mudou para Sistema de Avaliação da Educação Pública. Isso se deu, segundo a autora, após a assistência internacional do Programa das Nações Unidas (PNUD), através de empréstimos junto ao BM, para a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no país³³. A partir dessa transição, o MEC passou a ter papel reduzido

³²Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de dezembro de 2006, regulamentado pela Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e pelo Decreto Nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

³³ “O projeto, além de apoiar o desenvolvimento metodológico da pesquisa, proveu as Secretarias Estaduais de Educação com equipamentos necessários à entrada e processamento de dados e treinou seus quadros técnicos para a realização dos levantamentos previstos. Ao final desse projeto, foi elaborado um novo projeto: BRA/92/002 - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, com duração até 2001. Foram realizadas duas pesquisas nacionais de avaliação, em 1993 e 1995, com alterações metodológicas, inclusão de novas variáveis, expansão da pesquisa para o ensino privado e ensino médio” (COELHO, 2008, p. 236).

na política de avaliação, bem como as Universidades e as entidades do movimento social ligadas à educação.

Para Frigotto e Ciavatta (2003) o SAEB seria apenas mais um instrumento de coerção produzido sem debate para desagregar e diluir as discussões em torno da qualidade da educação. Segundo os autores, a alteração da proposta avaliativa transformou o MEC em apenas um recolhedor de dados, já que as avaliações não consideravam o trabalho dos docentes e as condições em que os processos de ensino aconteciam, “[...] não é avaliação e sim uma mensuração simples”. Além disso, “[...] a forma de divulgação e o uso desta ‘medida’ como avaliação punitiva pelo Ministério da Educação ou a sua utilização seletiva como critério de acesso ao nível superior e ao emprego ampliam as suas deformações” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 117).

Segundo Carvalho (1998) e Silva (1998) a reorientação do papel do Estado e da sociedade também se deu no decorrer da aprovação da LBD em 1996. Conforme relatam os autores, no que se refere ao contexto sócio-econômico-político do país, a aprovação das novas diretrizes educacionais foi marcada por dois momentos distintos. O primeiro momento, durante os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte 1987-1988, o país tentava se reorganizar após a Ditadura Militar, caracterizado por amplos debates com diversos setores sociais e o governo, em torno da elaboração das novas diretrizes educacionais; e outro momento, a partir de 1990, atrelado às novas orientações advindas tanto do governo Collor como o de FHC, sob notável influência dos OI. Nessa disputa,

[...] entre o coletivo e o individual, entre a esfera pública e a esfera privada, entre os representantes da população e os representantes do governo, está vencendo a política neoliberal, dominante não só na dimensão global, mas também com pretensões de chegar a conduzir o trabalho pedagógico na sala de aula. Objetivo: a busca da qualidade (total), no sentido de formar cidadãos eficientes, competitivos, líderes, produtivos, rentáveis, numa máquina, quando pública, racionalizada (CARVALHO, 1998, p. 81).

Ao subordinar a educação aos interesses dos OI o Estado reduziu os investimentos na área e instalou a lógica privatista neoliberal na política educacional, alterando o funcionamento das instituições públicas de ensino. Oliveira (2006) afirma que as reformas educacionais sob o viés economicista interferiram nas relações de trabalho na escola, bem como na remuneração e na carreira docente. Para Oliveira (2004), as reformas trouxeram a sobrecarga de trabalho aos professores e culminou em sua reestruturação e maior responsabilização da atuação docente. No próximo item, discutimos brevemente a educação infantil nos marcos das políticas

neoliberais, para posteriormente abordarmos o trabalho docente na educação infantil na atualidade.

2.5 A educação infantil como política pública e os organismos internacionais

Conforme sinalizamos anteriormente, na história da educação infantil no Brasil coexistiu duas perspectivas, a assistencialista e a formativa. Essa característica foi se alterando ao longo dos anos e a preocupação social com as crianças ganhou mais visibilidade a partir do século XX, sendo o marco emblemático a promulgação em 1959, da Declaração Universal dos Direitos da Criança, pela ONU. Segundo Rosemberg (2002b), até o final da década de 1960, a maioria dos países seguia basicamente dois modelos institucionais: as creches, que atendiam aos mais pobres; e os jardins-de-infância, destinados as famílias mais abastadas. Essa trajetória mais ou menos comum nos países foi se alterando gradativamente, conforme a autora, à medida que os OI passaram a propor políticas públicas para a educação infantil.

No Brasil, o primeiro documento a considerar a criança enquanto sujeito portador de direito é a Constituição Federal de 1988 (CF/1988). A partir dela a criança passou a ser considerada prioridade para a sociedade, a família e o Estado. Da sua aprovação, outras legislações importantes se seguiram: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990) (ECA), que trata das normas de proteção integral de adolescente e crianças; a LDB (9394/1996) que regula a educação brasileira; a Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que tornou a educação básica obrigatória e gratuita partir dos 4 anos de idade; o PNE que se tornou em uma exigência constitucional decenal; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), divididos em três volumes; as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)³⁴ e os pareceres³⁵ do Conselho Nacional de Educação (CNE). Trata-se de um complexo arcabouço jurídico/político/social que tornou a EI uma política pública de Estado³⁶. Reflexo, em nosso entendimento, do processo de redemocratização do país pós Ditadura, das alterações na própria sociedade, como a ampliação das mulheres no mercado de trabalho e o reconhecimento de que a educação na esfera familiar era insuficiente. Ou seja, a escola passou a ser uma necessidade. Conforme Rosemberg (2007, p. 2), “[...] a educação e o

³⁴Parecer CEB nº 22/1998 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CEB nº 20/2009 - Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

³⁵ Resolução CEB Nº 01/1999 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CEB nº 5/2009 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

³⁶ Apesar da EI ser considerada um direito a partir da CF/1988 foi somente após a política do Fundeb que essa etapa de ensino recebeu recursos subvinculados para sua manutenção (MACÊDO; DIAS, 2011).

cuidado dispensados em casa, pela família, continuam sendo considerados necessários, mas não mais suficientes. Daí as creches e as pré-escolas, daí a educação infantil”.

Vale ressaltar, conforme aponta Cerisara (2002), que o caráter educativo das instituições escolares destinada a EI não é algo natural, mas resultado de uma conquista historicamente acumulada a partir de vários movimentos sociais organizados, particularmente em torno dos direitos da mulher, da criança e do adolescente.

A constituição desses marcos regulatórios (LDB/96 - CF/88) foi fundamental para o fortalecimento das políticas públicas em EI no Brasil. Contudo, tratando-se de um país com tantas desigualdades regionais, implementar tais princípios legais referentes à qualidade e atendimento é tarefa de grande complexidade.

Para Rosemberg (2007), o debate em torno desses marcos, bem como sobre o PNE, as DCNEI, os RCNEI e o FUNDEB, evidenciou as tensões e os dissensos tanto no plano dos valores, quanto no plano do financiamento à organização da EI no país. A aprovação do FUNDEB, incluindo a EI nas políticas de financiamento é uma conquista importante e reforça o compromisso do Estado com a educação infantil. Contudo, a autora observa que o Brasil ainda investe pouco na EI em comparação com a Argentina, Uruguai, Chile e o México. Segundo informações obtidas no site Todos pela Educação, com base nos dados do INEP, em 2014 o Brasil investiu 0,6% do Produto Interno Bruto (PIB) na EI; ao passo que no ensino fundamental (séries finais e iniciais), o investimento foi de 2,7%.

Conforme já apontamos anteriormente, as políticas públicas nos anos de 1990 foram marcadas pelos ideais neoliberais de desregulamentação do Estado, que se refletiu na contenção de investimento, na redução do papel do Estado nas políticas sociais, nas privatizações etc. O resultado dessas transmutações no Estado é que as políticas públicas em todas as áreas, especificamente na EI, se constituíram em meio às diversas contradições entre o Estado capitalista de orientação neoliberal e as pressões da sociedade de classes, que reivindicava mais investimentos sociais.

Nesse cenário, as políticas gerais para educação e para a EI compuseram parte das discussões decorrentes da Conferência Mundial de Educação que orientaram priorizar políticas para a primeira infância (erradicar o analfabetismo; satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e universalizar o acesso à escola na infância). Conforme o próprio documento da UNESCO, “[...] a aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e *educação inicial na infância*, proporcionados seja através de estratégias que envolvam as *famílias e comunidades ou programas institucionais*, como for mais apropriado”

(ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1998, p. 5, grifos nossos).

Conforme Moreira e Lara (2012), a UNESCO e a UNICEF mantêm contato com diversos ministérios da educação e exercem influência nas políticas educacionais em 188 países, de tal modo que reúnem cúpulas mundiais para discutir a situação da educação no mundo. Um desses encontros aconteceu em abril de 2000 em Dakar, no Senegal, que aprovou 14 metas a serem obrigatoriamente cumpridas pelos países signatários. Conforme o documento, *Compromisso de Dakar*, uma das orientações aos países seria “[...] expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 2001, p. 8-9).

Em uma leitura superficial desses documentos temos a impressão de que os OI de fato pretendem contribuir para os avanços referentes à educação. No entanto, conforme apontam Moreira e Lara (2012), as políticas recomendadas pelos OI de direcionamento da EI estão coligadas em uma teia de relações no contexto mundializado do capital. Para as autoras, o pretexto dessas diretrizes está relacionado à subordinação dos países periféricos, incluindo o Brasil, “[...] às condições dos acordos dos empréstimos e ao redirecionamento apropriado de suas políticas macroeconômicas de acordo com os interesses comerciais dos países credores” (MOREIRA; LARA, 2012, p. 92). Segundo as autoras, para os credores é interessante manter países como o Brasil endividados, pois isso os obriga a reestruturar os Estados nacionais em benefício daqueles que oferecem o crédito. As observações das autoras ficam mais evidentes em alguns trechos dos documentos internacionais, que sinalizam a disposição de auxílio (parceria e cooperação) para a execução das metas:

O Marco de Ação de Dakar é um compromisso coletivo para a ação. Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de *amplas parcerias* no âmbito de cada país, apoiada pela *cooperação com agências e instituições regionais e internacionais* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 2001, p. 8, *grifos nossos*)

Em nosso entendimento, os documentos sugerem aos países periféricos que realizem empréstimos para atender as necessidades básicas de aprendizagem e alcançar as metas acordadas, através da utilização de termos mais sutis. Na prática, o significado desses acordos

resulta na subordinação política e econômica dos países periféricos em relação aos seus credores que ampliam seus lucros e investimentos através do desmonte dos Estados nacionais.

[...] uma das medidas é a privatização. Os bens do Estado são privatizados em troca da dívida, e os custos do trabalho são comprimidos em consequência da desindexação dos salários e das demissões engendradas pelas reformas macroeconômicas. A pobreza não foi apenas ‘o resultado’ das reformas, ela foi também uma ‘condição explícita’ do acordo com o FMI (CHOSSUDOVSKEY, 1999 apud MOREIRA; LARA, 2012, p. 93).

Em suas pesquisas sobre a relação dos OI e as orientações as políticas para a EI, Rosemberg (2002a) sistematizou alguns princípios gerais que nortearam as propostas aos países periféricos e para o Brasil, resumidos basicamente em quatro tópicos principais:

- a expansão da EI constitui uma via para *combater a pobreza* (especialmente desnutrição³⁷) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do ensino fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer;
- os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a EI;
- a forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é *por meio de modelos que minimizem investimentos públicos*, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental;
- para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos *recursos da comunidade*, criando programas denominados ‘não formais’, ‘alternativos’, ‘não institucionais’, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na ‘comunidade’, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos (ROSEMBERG, 2002b, p. 34, grifos nossos)

Rodriguez e Lara (2006) avaliam que o tema da primeira infância ganhou destaque na agenda internacional na década de 1990 e nos anos 2000, com a finalidade de intervir no desenvolvimento da primeira infância particularmente nos grupos mais pobres da população, pois segundo os OI as crianças são mais afetadas pela pobreza, especialmente com os cortes nos serviços sociais como a saúde e a educação. Contudo, conforme avaliam Rosemberg (2002b) e Rodriguez e Lara (2006), os programas elaborados pelos OI para infância não consideraram realizar maiores investimentos públicos para essa faixa etária, na verdade o objetivo é oposto: realizar as políticas com baixo investimento de recursos e tornar a criança um adulto produtivo (Teoria do Capital Humano).

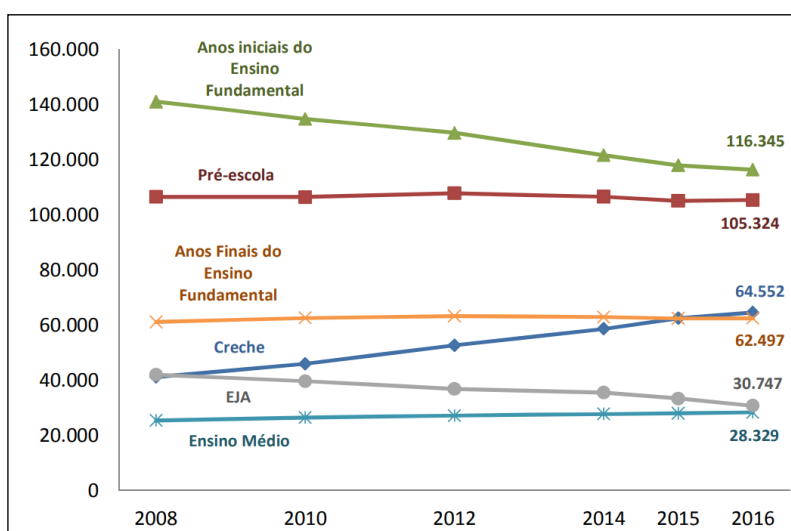
³⁷ No Brasil a preocupação com a desnutrição se desdobrou em políticas para a alimentação escolar, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Ao reduzir o investimento estatal tais políticas incentivaram programas informais realizados por Organizações não Governamentais e a educação através de meios de comunicação, ações avaliadas como significativas pelo BM (POSAR, 2012).

Segundo o documento do Banco Mundial (2002) que avalia o Desenvolvimento da Primeira Infância no Brasil, estima-se que os serviços informais de DPI sejam significativos, atendendo mais de um milhão de crianças por meio de visitas domiciliares feitas por profissionais treinados, serviços de saúde e nutrição, educação dos pais e centros de literatura. Além de serem oferecidos pelos setores públicos e privados (incluindo os com fins lucrativos, os filantrópicos e as instituições privadas subsidiadas pelo governo, que desempenham um papel substancial no fornecimento de serviços), esses serviços contam com o crescente apoio das ONGs, como no caso brasileiro (POSAR, 2012, p. 37).

No gráfico abaixo, podemos observar que entre 2008 e 2016 houve um crescimento considerável (56,9%) no número de escolas que oferecem creche, em contrapartida o número de pré-escolas teve pequena evolução.

Quadro 1 – Evolução do número de escolas por etapa de ensino oferecida – Brasil 2008-2016



Fonte: Brasil (2017, p. 4)

Ainda em relação às creches destacamos, com base nas notas estatísticas do Brasil (2017), que a situação da EI no país, apesar de seus avanços, apresenta uma realidade bastante precária. Conforme dados apresentados em Brasil (2017), apenas 60,7% das creches têm banheiro adequado à educação infantil; 65,9% não têm berçário; ironicamente 41,3% das creches não dispõem de parque infantil; 64,9% não possuem área verde e 49,9% das creches não têm sala de professores. Em relação à pré-escola os números são mais alarmantes, 58,4% não dispõem de parque infantil; 57,2% não possuem banheiros adequados à educação infantil;

52,6% não possuem sala de professores; 54,7% não possuem pátio coberto e apenas 15,9% possuem quadra de esportes coberta³⁸.

Em relação aos investimentos públicos para a EI, dados da OCDE (2015) revelaram que o Brasil investiu apenas 0,6% do PIB nesse nível de ensino, percentual abaixo da média OCDE que foi de 0,8% no período, configurando o Brasil como um dos países que menos investem em educação (4,9% do PIB), enquanto a média dos países da OCDE foi de 5,2%.

Ao analisarmos os dados supramencionados em relação à infraestrutura das escolas de EI e aos investimentos nacionais nesse nível de ensino, observamos que os números apresentados indicam a adoção das políticas apontadas pelo BM de expandir o acesso à EI, porém com o mínimo de investimento público possível.

Os dados revelam também que o acesso escolar das crianças na EI foi ampliado, especialmente entre as crianças de 4 a 5 anos³⁹, conforme dados da OCDE (2015). Do mesmo modo expandiram-se os debates em torno do papel da educação infantil, nos meios acadêmicos e na população. No entanto, além dos poucos investimentos à EI, as metas e propostas dos OI para essa modalidade como evidencia Rosemberg (2002a) vão muito além da concepção do educar. Elas estão relacionadas ao desenvolvimento econômico dos países e ao alívio da pobreza, ou seja, uma educação de caráter compensatório para promover uma mudança social; algo extrínseco ou no mínimo complexo de ser alcançado somente através da educação. Para Rosemberg (2007, p. 11), a EI não conseguirá resolver questões de equidade como prometem os OI, pois ela não escapou “[...] à lógica de produção e reprodução da pobreza via políticas públicas: as crianças pobres tendem a frequentar instituições de EI de pior qualidade que as crianças não pobres”.

Além disso, em relação à proposta de atendimento não formal em parceria com a família e a comunidade, entendemos que ela evidencia o menosprezo com a educação infantil e consequente com o professor que atua com as crianças. Ao conceber que a EI pode ser realizada em qualquer ambiente e por toda a comunidade, conforme menciona Rosemberg (2002b), tais políticas descaracterizam o trabalho do professor e sua relação com a aprendizagem, contribuindo para a sua fragilidade e consequentemente para sua precarização.

³⁸ A creche corresponde ao atendimento a crianças de 0 a 3 anos de idade e a pré-escola de 4 a 5 anos.

³⁹ Entre as crianças com menos de 4 anos, o que corresponde a um universo de 10,3 milhões de pessoas em 2015, apenas 25,6% delas estão matriculadas em creches ou escolas, apesar de 61,8% dos responsáveis demonstrarem interesse na matrícula (IBGE, 2017).

2.5.1 O trabalho docente na educação infantil

Bertonceli (2016) ao investigar o trabalho docente na EI em sua dissertação de mestrado, realizou uma pesquisa bibliográfica⁴⁰ dos trabalhos produzidos entre 2005 e 2015 relacionados aos temas valorização e precarização do trabalho docente. Segundo a autora, apesar de constatar que o tema *trabalho docente* ganhou evidência nas pesquisas acadêmicas nas últimas décadas, poucas análises se dedicaram ao tema do trabalho do professor da educação infantil.

Em nosso entendimento, isso se deve, entre outros fatores, ao reconhecimento tardio da criança enquanto sujeito de direito e, conseqüentemente, ao desprestígio do professor que dá aulas nesse nível de ensino. O direito à educação é recente em nossa história. A educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, portanto um direito público subjetivo, foi assegurada através da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, excluindo a faixa etária de 0 a 3 anos, conforme já sinalizamos. Ademais, a obrigatoriedade da matrícula por parte da família e do Estado para crianças a partir de quatro anos só foi estabelecida em 2013⁴¹ e passou a vigorar em 2016; o que nos leva a pressupor que a EI e seus trabalhadores docentes estão construindo sua identidade própria, na qual passado e presente, assistencialismo e direito convivem diariamente.

Os avanços conquistados em relação à EI no que diz respeito às políticas públicas são inegáveis⁴² se compararmos há 30, 40 anos atrás. A EI ao ser incluída pela LDB/1996 à educação básica, entende-se que a EI para crianças de 0 a 5 anos será melhor desenvolvida em instituições de perfil educativo-pedagógico, permitindo inclusive que professores com formação específica trabalhem com essas crianças em escolas (CERISARA, 2002). Contudo, seus desafios são igualmente proporcionais. Conforme aponta Torres (1996), não há evidência de que a expansão por si só assegure melhores aprendizagens. É necessário que haja mudanças de todas as ordens, institucionais, trabalhistas, salariais, curriculares, pedagógicas, culturais etc. Não é incomum, quando o assunto é a educação infantil, ouvir as mães se referindo à professora do seu filho como a *tia fulana de tal*. Ou quando observamos as mães conversando entre si dizerem *hoje eu não levei o fulano no parque, ele está com febre!* Ou ao final de um ciclo de

⁴⁰ A pesquisa foi realizada no banco de dados da Capes, no site Domínio público e nos acervos digitais dos programas de pós-graduação, com as palavras chaves trabalho docente, educação infantil, precarização de trabalho e condições de trabalho.

⁴¹ Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

⁴² Apesar de reconhecermos os avanços nas políticas públicas para a EI, é importante esclarecer que na sociedade de classes comandada pela burguesia, não existe avanço social consolidado. Tudo pode ser revisto e submetido ao retrocesso. Haja vista as recentes mudanças na legislação trabalhista brasileira (Lei 13.467/2017), que modificou direitos conquistados desde 1943.

quatro anos na EI, no qual a criança desenvolveu inúmeras habilidades motoras, intelectuais, afetivas e sociais, e a família de um modo geral diz *é meu filho, ano que vem você vai para a escola*, referindo-se ao ingresso no primeiro ano do ensino fundamental. Até mesmo entre as próprias professoras a noção entre ensinar e cuidar; vocação *versus* maternidade ainda é bastante confusa. Em nosso entendimento, é bastante recorrente a ideia de que a EI reserva maior atenção à dimensão do cuidar em sobreposição ao ensino. Nossa perspectiva é que a EI possui sua singularidade, que é o equilíbrio entre as duas dimensões do cuidar e do ensinar, sem que aja, portanto, a prevalência de um ou outro.

Apesar de alguns avanços em relação ao atendimento, a carreira docente e o entendimento da educação infantil têm contradições que não foram superadas. A educação infantil no Brasil ainda carrega traços de sua história assistencialista, desigual e compensatória, que se mescla com a área educacional. Assim, entendemos que o trabalho docente na EI hoje está relacionado a essas concepções híbridas⁴³ e historicamente construídas em torno da noção de infância e de educação destinada às crianças menores. Ou seja, do modo como a educação infantil foi se construindo ao longo do tempo até se tornar uma política pública de Estado

As políticas educacionais que constituíram o perfil do professor de educação infantil para Raupp (2012) têm inspirações burguesas, filantrópicas e assistenciais, e são resultado da trajetória ocupacional da mulher que deixa a educação do lar para a educação profissional. A partir da década de 1970, tais políticas educacionais são fortemente influenciadas por princípios neoliberais. Assim, segundo Raupp (2012), constituiu-se no Brasil uma nova e velha carreira docente.

Velha carreira, porque são professoras desde que o jardim de infância/classes pré-primárias passou a existir no Brasil. ‘Nova’ carreira com o reconhecimento das profissionais da educação de crianças de 0 a 5 anos na sua condição de professoras na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, incluindo na velha carreira das professoras das escolas maternas, jardins de infância e pré-escolas aquelas das creches, na medida em que obtenham formação específica, uma vez que um grande contingente delas não possui habilitação para atuar nessa área (RAUPP, 2012, p. 144).

A partir da década de 1990, a produção de conhecimentos sobre a infância, educação infantil e o trabalho docente com crianças começa a ganhar forma, quando o Brasil discute a

⁴³Para Oliveira, Andrade e Andrade (2008), originariamente o atendimento oferecido pelas creches até 1920 teve caráter eminentemente filantrópico, e estava voltado ao amparo de crianças e família empobrecidas. Kuhlmann (2001) aponta que entre 1888 a 1922 a história das instituições pré-escolares no Brasil como creches, escolas maternas e jardins de infância congregou e articulou interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos.

formação profissional para a EI. Em contrapartida, uma nova concepção de escola como meio de assegurar a empregabilidade e o desenvolvimento econômico, difundidas pelos OI a partir da Conferência Mundial de Educação, propagam um conceito de educação alargada, que incorpora diferentes atores, parcerias e diversas instituições, e se reflete na escola e na formação de professores (RAUPP, 2012). Para Raupp (2012, p. 146) a incorporação desses atores no ensino acaba por diluir a tarefa de ensino-aprendizagem, provocando a desescolarização da própria escola, além de apregoar a formação pautada na epistemologia da prática, cujo foco é desenvolver apenas questões cotidianas, afinal “para esse profissional, uma formação acadêmica aligeirada basta”. A perspectiva da epistemologia da prática,

[...] prioriza a reflexão pautada no ‘cotidiano em si’ das creches e pré-escolas, que se distancia da reflexão filosófica, radical, rigorosa e de conjunto; propõem uma reflexão que não transcende o mundo das creches e das pré-escolas, uma reflexão que se pauta nas vozes das professoras, e, com esta base, não habilitam essas profissionais a alcançarem o nível de conhecimento para a efetivação do trabalho docente, para intervir conscientemente na realidade para além do nível empírico (RAUPP, 2012, p. 147).

A introjeção da epistemologia da prática na formação docente nega a função social da educação às crianças e desvaloriza o trabalho das professoras, segundo Raupp (2012). O descrédito da formação docente, no entanto, não significa a ausência de conhecimento no processo formativo, mas o distanciamento do conhecimento emancipatório historicamente produzido, por outra concepção de conhecimento. Ao restringir a teoria ao cotidiano da criança secundariza-se o conhecimento na formação docente e se materializa a não intelectualização das professoras da EI, movimento contraditório ao período recente de reconhecimento da profissão.

Não acreditamos que a formação docente possa se dar apenas com a reflexão de sua prática. Tal discurso pode fragilizar o trabalho docente e difundir a ideia de que os professores são dispensáveis no processo de ensino-aprendizagem. Do mesmo modo rejeitamos a concepção de que a formação inicial do professor se dá apenas em sua prática cotidiana. A formação docente necessita de “[...] bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica”, capaz de pensar criticamente as relações entre educação e sociedade (ARCE, 2001, p. 267).

Em nosso entendimento, o amalgama entre direito e assistencialismo, no entanto, ainda estão presentes no senso comum, nas políticas públicas destinadas à EI, na formação docente e na escola. Esses elementos contribuem para que a educação infantil e, conseqüentemente, o trabalho docente nesse nível se constituam de forma precarizada. Afinal para que investir e

formar professores cujo papel é apenas cuidar de criança e não a ensinar? Os baixos investimentos destinados à EI; a desobrigação da formação em nível superior para atuar na EI; a influência permanente dos OI na educação; a distância entre a legislação e a realidade escolar são alguns dos elementos que evidenciam uma longa jornada de luta a ser encampada pela sociedade e pelos trabalhadores docentes por uma educação democrática e de qualidade.

No próximo capítulo discutimos mais especificamente a precarização do trabalho docente e suas múltiplas facetas na Rede Municipal de Ensino de Marília, especialmente na educação infantil.

3 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Nos últimos anos tornou-se notícia comum as greves envolvendo professores em quase todo o território nacional. Na maioria das ocasiões, as greves são deflagradas pelos servidores públicos, mas os principais protagonistas são os professores que, normalmente, são a maior categoria entre os servidores. Nos últimos cinco anos quase todos os estados brasileiros vivenciaram algum tipo de manifestação envolvendo os trabalhadores docentes. Algumas marcaram negativamente a história do movimento sindical, como a greve do Paraná em 2015, caracterizada pela repressão violenta do governo do Estado Beto Richa (PSDB) aos grevistas.

A qualidade da educação no Brasil está longe de ser aceitável. Apesar da polêmica em torno do termo *qualidade*, a insistência pela *melhoria* dos resultados da educação escolar revela que estamos distantes de uma situação recomendável. E para consecução da qualidade na educação há que se considerar as condições de trabalho dos docentes (CURY, 2014). Desde a expansão da escola pública nas décadas de 1960 e 1970, conforme já sinalizamos anteriormente, até os dias atuais, presenciamos a depreciação do trabalho docente. Baixos salários, desprestígio profissional e intensas horas de trabalho são alguns dos aspectos que caracterizam a profissão atualmente. Assim, as greves e as manifestações por melhores condições de trabalho, qualidade na educação e em defesa da escola pública, tornaram-se praticamente fenômenos naturais quando o assunto é a política educacional.

Quais as razões que levaram a educação para esse lamentável cenário? Em nosso entendimento, a deterioração da escola pública e as precárias condições de trabalho dos professores estão vinculadas às políticas educacionais implantadas nas últimas décadas. A consolidação das políticas neoliberais causou a degradação da educação. No Brasil, a adoção dessas políticas tomou proporção a partir das décadas de 1990, período em que o país se tornou signatário das metas educacionais propostas pelos OI e reorganizou o Estado para executar as reformas propostas.

Essa reestruturação do Estado, no entanto, provocou alterações na escola e no trabalho docente. Conforme salienta Oliveira (2003b, p. 33)

[...] podemos perceber que o movimento de reformas toma corpo nos países da América Latina nos anos de 1990 traz consequências significativas para a organização e a gestão escolar, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar até sua natureza e definição.

É sobre esse assunto que tratamos neste capítulo: as condições do trabalho docente na Rede Municipal de Marília. Assim, pretendemos discutir o tema a partir de questões como o mal-estar docente, a intensificação do trabalho e a desvalorização do trabalho docente.

Em estudo realizado por Vieira e Oliveira (2013) em relação às publicações e pesquisas sobre o trabalho docente na educação infantil, no portal Scielo, da ANPEd e no Banco de Teses da Capes, entre 2002 e 2012, verificaram que o interesse em pesquisas sobre o tema é recente entre mestrandos/os e doutorandos/as. Ao todo os autores encontraram 31 publicações, demonstrando que o tema ainda não é uma referência consolidada como objeto de interesse. Em contrapartida, Vieira e Oliveira (2013, p. 140) verificaram que “[...] o trabalho docente na educação infantil nas políticas educacionais aparece constantemente caracterizado pela sua situação de desvalorização”.

Em 2011, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Ministério da Educação (MEC) realizaram uma parceria para estudar a dinâmica das políticas docentes no Brasil. O trabalho resultou na publicação de um extenso relatório sobre a formação inicial e continuada dos professores e a carreira docente, em seus múltiplos aspectos. Gatti, Barreto e André (2011) apresentam que entre 1999 e 2003 apenas 4% das pesquisas realizadas pelos pós-graduandos no Brasil tratavam das políticas docentes. Segundo as autoras, a maioria das investigações científicas privilegia estudos referentes à formação docente, aos saberes e às suas práticas. Esse fenômeno pode ser explicado em parte, segundo Oliveira (2003b, p. 30), “[...] pela mudança na legislação educacional, que passa a exigir maior formação dos professores e certificação em nível superior para o exercício do magistério na educação básica”.

Estudos sobre a situação docente nas escolas públicas no Brasil revelam um quadro de intensa desvalorização (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; OLIVEIRA; VIEIRA, 2010). Oliveira (2016) aponta que as recentes medidas adotadas pelo presidente interino Michel Temer e o Congresso Nacional apresentam sérias ameaças às carreiras docentes no país. A autora se refere às alterações realizadas na Lei nº 12.858/2012, propostas pelo senador José Serra por meio do PLS nº 131, de 2015, que estabelece a participação mínima da Petrobrás no consórcio de exploração do pré-sal. Na prática, isso significa que a proposta de destinar 50% dos royalties do pré-sal para a educação pode ser inviabilizada, já que a exploração será realizada por empresas privadas. Além disso, a Petrobrás desenvolveu uma tecnologia avançada para a exploração das camadas do pré-sal, de modo que os custos para a exploração seriam reduzidos. Ao abrir precedentes para que outras empresas façam a captação, a tendência é que os custos possam ser mais altos e o lucro reduzido. “Esses cortes orçamentários podem comprometer na

sua origem o PNE, pois sem a garantia do financiamento, prevista na sua Meta 20, as outras dezenove metas podem não se efetivar” (OLIVEIRA, 2016, p. 125)⁴⁴.

Outra preocupação levantada em seu artigo refere-se à atratividade da carreira docente (OLIVEIRA, 2016). Para a autora, organizar a carreira docente com melhores níveis salariais e planos de carreira atraentes pode atrair jovens para a profissão ou até mesmo contribuir para a permanência dos recém-chegados ao magistério. O desinteresse no ingresso ao magistério tem sido uma preocupação internacional. Pinto (2014) realizou uma pesquisa sobre a falta de professores para a educação básica no Brasil. O que os dados analisados revelaram é que o país tem um grande excedente de licenciados, ou seja, não há falta de professores formados para lecionar (PINTO, 2014). O que nos leva a crer que o problema possa estar na questão da atratividade da carreira docente. Sobre essa problemática, Tartuce, Nunes e Almeida (2010) realizaram uma pesquisa com jovens do ensino médio de escolas públicas e privadas, cujos dados revelaram o desinteresse dos adolescentes pela profissão docente. Dos entrevistados, apenas 2% admitiram a possibilidade de serem pedagogos (as), e 83% optaram por carreiras claramente distantes do magistério. Entre o grupo que manifestou a intenção pela carreira docente, houve predominância de mulheres (77%) e dos que se consideravam pardos ou mulatos (48%). Além disso, segundo os dados, dos alunos interessados pela profissão, 87% estavam matriculados na escola pública.

Em 2006 a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgou pesquisa realizada em 25 países⁴⁵ e demonstrou que, na maioria deles, os vencimentos dos professores foram reduzidos ao longo dos anos em comparação com outras atividades que exigem os mesmos níveis de formação. Além disso, em 70% desses países são necessários ao menos vinte anos de profissão para que um professor possa mudar de base salarial. Outro relatório divulgado pela OCDE (2015) apontou que os salários iniciais dos professores no Brasil, tendo como referência o piso nacional, são menores em relação a outros países como Chile, Colômbia e México. Além disso, os dados revelam que o Brasil é o país que mais concentra estudantes por professor em todos os níveis educacionais.

Recente estudo realizado sobre a precarização do trabalho dos professores municipais de Marília demonstrou que, ao longo dos anos, os vencimentos dos docentes sofreram considerável achatamento. Entre 1997 e 2017 os salários dos professores reduziram de 3,3

⁴⁴ Com o golpe jurídico-institucional em 2016 a correlação de forças pela disputa dos lucros do pré-sal tornou-se ainda mais desfavorável, consumando em 2017 com a venda de seis áreas pelo governo de Michel Temer a grandes empresas internacionais, entre elas a norte-americana Shell.

⁴⁵ Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá (Quebec), Chile, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Reino Unido, Suécia e Suíça.

salários mínimos para 1,5 salários, respectivamente. Uma perda superior a 50% (MAZZINI, 2017).

O que as pesquisas apontam em comum, é que

A posição desvalorizada do magistério, no conjunto das profissões, não constitui fenômeno específico do Brasil. Lamentavelmente, os modelos capitalistas de desenvolvimento não privilegiam, via de regra, algumas das essencialidades humanas, entre elas, a da função social do educador. E, quando o fazem, tem primazia a ótica econômica em detrimento de valores e aspirações que também deveriam ser levados em conta. Assim, pode-se afirmar que existe uma crise mundial da profissão docente (CUNHA, 2009, p. 148).

Os baixos salários, a exigência social em relação à escola, a desvalorização profissional, a perda do prestígio da profissão docente, associados às más condições de trabalho são fatores que incidem diretamente no trabalho e na saúde dos professores. Analisar o trabalho docente, atualmente, e as condições em que ele se realiza, requer considerar as atividades diárias do professor em sua prática profissional. Vale lembrar que a LDB/1996 atribuiu outras funções para os professores além de ensinar, como a participação na elaboração das propostas pedagógicas da escola e a colaboração na articulação de atividades e eventos entre as instituições escolares, a comunidade e a família. Assim, as categorias de análise que selecionamos para os próximos itens se justificam diante dessas recentes exigências. Além disso, elas nos ajudam a compreender como as reformas neoliberais da educação interferem no cotidiano do professor e em suas atividades escolares.

3.1 O mal-estar docente

O termo mal-estar docente adotado por Esteve (1999b) representa uma situação preocupante e bastante comum no cotidiano do professor, que se encontra invariavelmente descontente com suas condições de trabalho, e às vezes consigo mesmo. De tal maneira que “[...] o mal-estar docente constituiu-se uma realidade constatada e estudada, a partir de diversas perspectivas, por diferentes trabalhos de investigação” (ESTEVE, 1999b, p. 22).

Para Souza e Leite (2011, p. 1109),

A expressão mal-estar docente descreve os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, resultado das condições em que exerce a docência. A partir de tais condições, os docentes passam a manifestar sentimentos negativos intensos como angústia, alienação,

ansiedade e desmotivação, além de exaustão emocional, frieza perante as dificuldades dos outros, insensibilidade e postura desumanizada.

Segundo o pesquisador espanhol José Manuel Esteve (1999b), o mal-estar docente pode ser classificado em dois tipos: os primários e os secundários. Os primeiros referem-se às ações dos professores em sala de aula que provocam tensões, estresse, angústia etc. Os fatores secundários estão relacionados às condições ambientais em que a docência ocorre. Esse segundo grupo, que o autor caracteriza por fatores *indiretos*, tende a diminuir a motivação e a eficácia do trabalho docente, e ao acumularem-se, podem gerar uma crise de identidade capaz de provocar a auto depreciação do professor.

Esteve (1999a; 1999b) constata que o mal-estar docente se manifesta em duas dimensões: dentro e fora da sala de aula, e a segunda dimensão implica diretamente a primeira. Em relação aos *fatores externos* à sala de aula, o autor indica alguns aspectos que provocam o mal-estar dos quais relacionamos seis: o aumento das exigências em relação ao professor; a ampliação das contradições no exercício da docência; as mudanças de expectativas em relação aos sistemas educativos; a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; a desvalorização social do professor e as mudanças curriculares. Em relação aos *fatores internos* verificados pelo autor, que incidem diretamente no trabalho docente na sala de aula, destacamos dois motivos: as deficientes condições de trabalho; e a fragmentação do trabalho do docente.

No que diz respeito ao aumento das exigências em relação ao trabalho do professor, Esteve (1999b) e Oliveira (2003, p. 33) apontam que as novas imposições colocadas aos professores no movimento das reformas provocam a reestruturação do trabalho que “[...] não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação”. Ao acumular um excesso de atribuições em seu trabalho, a saúde dos professores fica comprometida e os sinais de esgotamento tornam-se evidentes, pois o professor deve

[...] manter a disciplina suficiente, mas ser simpático e afetuoso; deve atender individualmente as crianças sobressalentes que queiram ir mais depressa, mas também aos mais lerdos, que têm de ir mais devagar; deve cuidar do ambiente da sala de aula, programar, avaliar, orientar, receber os pais e colocá-los a par dos progressos de seus filhos, organizar diversas atividades para o centro, atender frequentemente a problemas burocrático..., a lista de exigências parece não ter fim (ESTEVE, 1999b, p. 59).

Outro fator que entendemos como causador do mal-estar, conforme sinalizamos na introdução desse texto, refere-se à desfiguração do trabalho intelectual. Segundo Nosella (1998, p. 182) a primeira vítima da desfiguração do trabalho intelectual foi o mestre, o professor. Os professores perderam a referência precisa do que devem saber, como devem ensinar e avaliar. “Assim, perdeu sua identidade profissional”, e muitas vezes é confundido com um vago assistente social.

As expectativas desproporcionais em relação ao trabalho do professor promovidas pelas reformas educacionais aumentaram as contradições em relação ao exercício da docência, “[...] uma vez que não foi possível integrar nas escolas as inúmeras exigências opostas derivadas de distintos modelos educativos” (ESTEVE, 1999a, p. 103). O professor perdeu o apoio e o prestígio social que gozava e suas atitudes tornaram-se facilmente contestadas. Esse mal-estar se agrava à medida que o professor é obrigado a desempenhar papéis nitidamente contraditórios que exigem equilíbrio em situações delicadas e instáveis.

Assim, exige-se do professor que seja companheiro e amigos dos alunos ou, pelo menos, que se ofereça a eles como um apoio, uma ajuda para seu desenvolvimento pessoal; mas, ao mesmo tempo, exige-se que ele faça uma seleção ao final do curso, na qual, abandonando seu papel de ajuda, deve adotar um papel de julgamento que é contraditório ao anterior (ESTEVE, 1999a, p. 103).

Em relação às expectativas sobre a escola e o sistema de ensino, Esteve (1999a) indica que ao logo dos anos as instituições escolares foram adquirindo outros significados, isso fez com que professores, alunos e a família modificassem suas expectativas em relação à educação. Segundo o autor, essas alterações são resultado da massificação do ensino que diversificou e flexibilizou o acesso⁴⁶ à escola, antes destinada apenas a elite.

Nesse contexto de pressão entre a democratização e elitização do ensino, o papel do professor se alterou e junto dele modificaram-se as expectativas sociais em relação a seu trabalho. Ao perder o prestígio social, os professores foram responsabilizados por parte das mazelas que afetam a educação. Parte da sociedade, incluindo os pais dos alunos, declara os professores como os “[...] responsáveis universais por tudo que nela (a escola) possa haver de errado” (ESTEVE, 1999b, p. 34).

⁴⁶Entendemos que a ampliação do acesso à escola é uma conquista importante da sociedade como um todo, o que se coloca, contudo, é que a democratização do ensino, especialmente no Brasil, foi realizada sem investimentos necessários que garantissem sua qualidade.

O desprestígio em torno do trabalho docente tornou-se ainda mais evidente, à medida que seu nível salarial foi solapado. Para Esteve (1999b), a depreciação salarial dos professores tem se configurado como um dos principais elementos em prol do mal-estar docente. Principalmente em uma sociedade que tende a classificar as pessoas conforme seu nível salarial.

A desvalorização salarial do professor ocasionou também a sua desvalorização social, aumentando o número de professores que abandonam seu trabalho à procura de outras atividades externas à sala de aula. “A interiorização desta mentalidade levou muitos professores a abandonar à docência, procurando uma promoção social em outros campos” (ESTEVE, 1999a, p. 105). Para o autor, se as políticas educacionais não levarem em consideração as expectativas dos professores em torno da valorização docente por salários dignos e carreiras atraentes, os professores que se encontram em sala de aula se transformarão em um exército de trabalhadores desmoralizados.

O mal-estar docente pode ser observado em diversos aspectos do trabalho das professoras municipais em Marília. Ao realizar entrevistas com algumas professoras da Rede Municipal sobre seus sentimentos em relação ao seu trabalho e sobre a satisfação em suas atividades docentes, Mazzini (2017, p. 128) constatou um considerável mal-estar nas entrevistadas. Isso fica evidente quando observamos os sentimentos que as professoras expressaram em suas falas transcritas por Mazzini (2017): “[...] me sinto acuada, por tanta burocracia”; “[...] acabou aquela satisfação”; “[...] trabalho muito mais para garantir o sustento de minha família”.

As modificações nos conteúdos curriculares e as más condições de trabalho são outros temas abordados por Esteve (1999a) enquanto potencializadores do mal-estar docente. Na EI municipal isso pode ser observado pelo excesso de atividades orientadas pelos RCNEI que analisamos mais adiante. Por fim, Esteve (1999a) refere-se à questão da fragmentação do trabalho do professor: a incapacidade de cumprir, simultaneamente, um leque de funções que extrapolam a sala de aula. Essas atividades *extra salas* são muito frequentes no cotidiano do trabalho docente em Marília, especialmente na educação infantil. As atividades variam de pedagógicas às de arrecadação de recursos financeiros. Durante anos fez parte das ações dos professores das EMEIS a responsabilidade de arrecadar, contabilizar e organizar as contribuições financeiras voluntárias das famílias de seus alunos até 2015. Atualmente, ainda permanecem atividades como vender rifas, pizzas etc.; quando tais ações deveriam ser desenvolvidas pela Associação de Pais e Mestres (APM).

[...] tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar alunos e atender os pais, organizar atividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas (ESTEVE, 1999a, p. 108).

Segundo Souza e Leite (2011) as pesquisas de Esteve (1999b; 1999b) trouxeram valiosas contribuições às discussões em torno do trabalho docente por sistematizarem um conjunto de dificuldades enfrentadas pelos professores, não apenas enquanto indivíduos isolados em sala de aula, mas principalmente pelo fato de compreender o trabalho docente em sua dimensão social.

Embora os estudos de Esteve (1999b) sejam referentes à realidade espanhola, compreendemos que os aspectos por ele abordados estão claramente presentes no cotidiano do trabalhador docente brasileiro. Não podemos citar exemplos de outros países que tiveram suas políticas educacionais alteradas pelas orientações neoliberais, mas podemos inferir que a implementação dessas políticas se reverberaram na desvalorização do trabalhador docente em todo o mundo ocidental⁴⁷. Assim, entendemos que o mal-estar docente se manifesta no trabalho dos professores da EI na Rede municipal em Marília e até o final deste texto aprofundaremos essa relação, apresentando outros elementos presentes no cotidiano dos docentes.

3.1.1 Trabalho docente na educação infantil na Rede Municipal de Marília

A sociedade e o trabalho como um todo têm sofrido alterações implicadas pelos efeitos da globalização e das políticas neoliberais. Os pressupostos de eficiência e eficácia disseminados pelo mercado penetraram na lógica do trabalho produtivo e precarizaram as relações de trabalho. Nesse contexto, observamos a diversificação das exigências que recaem sobre os trabalhadores.

A escola e o trabalho docente estão inseridos nessa totalidade e sofrem os impactos de tais modificações. Os professores sentem em seu cotidiano a intensificação e a sobrecarga de seu trabalho. O aumento das exigências, contudo, não se traduz em políticas salariais mais justas

⁴⁷ No ano de 2011, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), divulgou uma pesquisa muito emblemática realizada com 1.615 professores da rede denominada *A saúde dos professores e a qualidade do Ensino*. Os dados estatísticos revelaram que 39,3 % dos professores são chefes de família e 57% afirmaram receber rendimento bruto mensal individual entre R\$ 1.200 a R\$ 2.400. Do total de entrevistados, 40,7% dos professores complementam seus salários, alguns em outros estabelecimentos de ensino (20,7%) e outros fora da educação (20%). Outro dado relevante é que 22,7% dos entrevistados declararam trabalhar nos três períodos (manhã, tarde e noite). A mesma pesquisa divulgou que 60,1% dos professores sofrem com a jornada excessiva de trabalho e 81,6% se sentem cansados, 67,8% sentem-se nervosos e 63,9% têm dores de cabeça (APEOESP, 2013).

e na valorização profissional. Assim, a precarização e a intensificação do trabalho docente se apresentam de diversas maneiras, nas quais apresentamos algumas categorias mais evidentes no trabalho docente na EI na Rede Municipal de Marília.

3.1.2 Jornada Especial: intensificação e sobrecarga

Partimos do entendimento de que a sobrecarga de trabalho está diretamente relacionada à questão salarial. Os baixos salários dos professores da educação básica, resultado de anos subsequentes de arrocho salarial e políticas neoliberais desastrosas, levam parte considerável dos trabalhadores docentes a lecionar em mais de uma escola ou acumular cargos para assegurar minimamente suas condições de vida. A possibilidade do acúmulo legal de cargos é fruto das reformas do Estado realizadas durante o governo Fernando Henrique. Autorizada através da Emenda Constitucional 19, de 04 de junho de 1998 que dispõe sobre os princípios e normas da Administração Pública, conforme seu artigo 37. XVI, “[...] é vedada a acumulação remunerada dos cargos públicos, exceto, quando houver compatibilidade de horários, observado em qualquer caso o disposto no inciso XI: a) a de dois cargos de professor; b) a de um cargo de professor com outro, técnico ou científico (BRASIL, 1998), alguns docentes dividem sua atividade laboral entre as redes estaduais, municipais e privadas, atingindo em alguns casos mais de 60 horas de trabalho semanal. Isso sem considerarmos as horas reservadas para a preparação de aulas, correção de atividades, estudo individual etc.

O salário dos professores é muito baixo quando comparado ao de outros profissionais com a mesma formação (curso superior). Segundo dados do site Observatório do PNE, em 2015 a renda média dos docentes era equivalente a 52,5% do salário de *qualquer* outro profissional com nível superior. Jacomini, Alves e Camargo (2015), em artigo que trata da remuneração e da valorização dos professores em relação ao PNE (2014-2024), com base na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE) e a Prova Brasil realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) verificaram que, independente do indicador adotado, quando se compara a média salarial dos professores com nível superior, os docentes recebem “[...] salários inferiores aos profissionais do setor privado e bastante inferiores aos demais servidores públicos” (JACOMINI; ALVES; CAMARGO, 2015, p. 21). Segundo os autores, se quiséssemos equiparar o salário médio dos docentes seria necessário um aumento de 33,1% (em relação aos trabalhadores do setor privado com formação equivalente) e 88,9% em relação aos demais servidores públicos.

Os salários dos professores da Rede Municipal de Educação em Marília há décadas sofrem achatamento. A adoção da política de abono como reajuste tem sido adotada consecutivamente por diversas administrações municipais. Isso decorre do fato, conforme apresenta Mazzini (2017, p. 116), dos abonos não integrarem as vantagens salariais como o décimo terceiro, férias, gratificações, anuênios, sexta-parte etc.; pois são incorporados aos salários somente após um ano de sua concessão, “[...] representando uma perda significativa nas vantagens da carreira e no poder aquisitivo do salário, posto que o valor do abono a ser incorporado já se encontra comprometido pelas inflações e perdas ao longo do período”. Levantamentos realizados por Mazzini (2017, p. 117-118) demonstram que, em comparação ao salário mínimo, entre os anos de 1997 e 2016, “[...] o salário referencial de uma professora de Emei da Rede em estudo evoluiu 342% em dezenove anos e 18% ao ano aproximadamente. Ao passo que o salário mínimo no mesmo período evoluiu 633% e 33,3% ao ano”.

Ao longo dos anos, a política municipal de reajuste salarial dos professores e demais servidores da Prefeitura Municipal de Marília (PMM) foi realizada através de abono salarial. Conforme argumenta Mazzini (2017), a adoção dessa política é um dos fatores responsáveis pela depreciação do salário dos professores da Rede Municipal e, conseqüentemente, pela precarização do trabalho docente. Para demonstrar suas afirmações, a autora apresenta um quadro sobre os impactos dessa política nos últimos 19 anos, que apresentamos abaixo:

Quadro 2 - Política de reajuste salarial dos professores (EMEI e EMEF)

Período	Reajuste (%)	Abonos (R\$)	Data Incorporação Abono	Legislação	Valor Ref. Salarial (R\$)	Progressão por mérito
1997	-	-	-	-	396,05	-
1998	-	38	-	4470/98	396,05	-
2000	-	138	abr-nov/2000	4835/00	409,92	3,50%
2001	-	-	-	497,92	-	
2002	-	50	-	5064/01	547,92	-
2003	-	70	-	5457/03	547,92	3,50%
2004	-	70,00+50,00	jan/04	367/04; 8896/04	567,1	
2005	-	50	jun/05	433/05	567,1	
2006	2%	60	-	470/06	729,8	3,50%
2007	-	60,00+60,00	jun/07	470/06; 504/07	729,8	
2008	-	100,00+60,00	jun/08	531/08; 534/08; 504/07	729,8	
2009	-	100,00+110,00	jan/09	531/08; 534/08; 561/09	755,35	3,50%
2010	5,31%	110	jun/10	604/10; 561/09	1.180,76	
2011	7%	-	-	624/11	1.263,42	
2012	7%	-	-	648/12	1.427,89	3,50%
2013	7,22%	-	-	689/13	1.530,98	
2014	5,62%	-	-	689/14	1.617,02	
2015	4,50%	-	-	725/15	1.748,92	3,50%
2016	-	200	-	746/16	1.748,92	

Fonte: Mazzini (2017, p. 117)

Conforme mostra o estudo realizado por Mazzini (2017), nos 19 anos analisados, apenas em 7 deles houve reajuste com base em percentuais, nos demais prevaleceu a política de abono. A concessão de bonificação também pode ser observada em outra legislação disponível no site da Câmara Municipal de Marília. Trata-se da Lei Complementar 109/1994, na qual o prefeito Salomão Aukar também se utilizou da política de abono no valor R\$ 30,00 aos servidores. Ou seja, a política de abono foi amplamente realizada por diversas administrações ao longo dos anos.

O fenômeno do achatamento do salário docente se manifestou na busca pela segunda jornada de trabalho na EI municipal. Ao longo dos anos, a dupla jornada de trabalho foi nomeada por substantivos: dobra, carga suplementar e jornada especial. Atualmente, a segunda jornada de trabalho foi incorporada ao texto do Estatuto do Magistério Público Municipal de Marília, denominada de *Jornada Especial*, através da Lei 7825/2015 que transcrevemos abaixo:

Seção única da Jornada Especial. Art. 17-B – Por necessidade do serviço e mediante autorização do Prefeito Municipal:

I – o Professor de EMEI e o Professor de Educação Especial serão designados, por Portaria, para o cumprimento de jornada especial de 40 (quarenta) horas semanais nas escolas de Educação Infantil, fazendo jus, neste caso, a uma

gratificação mensal equivalente a 100% (cem por cento) do valor correspondente à soma da sua referência salarial e da gratificação de que trata o artigo 20 desta Lei. (MARÍLIA, 2015a, p. 13).

Na tentativa de repor as perdas salariais acumuladas e também em decorrência dos aumentos do custo de vida, as professoras da EMEI optaram por ampliar sua jornada de trabalho de 20 para 40 horas semanais, intensificando e precarizando suas condições de trabalho. Interessante ressaltar que, quando da promulgação do Estatuto⁴⁸ (Lei nº 3200/1986), ao analisar seu texto original, os itens *Carga Suplementar* estabelecida pela Lei 7595/2014, e posteriormente modificada pela Lei 7825/2015, e a *Seção única da Jornada Especial* (acrescentada pela Lei 7825/2015), não eram mencionados em nenhum artigo da referida legislação. Contudo, o artigo 15 do Estatuto previa a contratação de professores temporários. Ou seja, a precarização do trabalho docente na Rede pode ser observada desde a promulgação do Estatuto em 1986 que, via de regra, deveria promover o trabalho dos professores e não tratar de seus elementos precarizantes.

Art. 15 – O ingresso no Magistério Municipal ocorrerá somente após aprovação prévia em concurso público, para os cargos regidos pela Lei Municipal nº 1615/68 – Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais de Marília e, em processo seletivo, para empregos regidos pela consolidação das Leis do Trabalho. [...] O concurso e processo seletivo destinam-se, respectivamente, à admissão de Professor Municipal pelo regime de Lei nº 1615/68 e pela Consolidação das Leis do Trabalho, para preenchimento de vagas existente no quadro de pessoal fixo e variável (MARÍLIA, 1986, p.5).

A primeira regulamentação que encontramos na legislação municipal sobre a substituição de docentes foi realizada via decreto no ano de 1988 (Decreto 5572/1988), dois anos após a aprovação do Estatuto Municipal do Magistério (Lei 3200/1986). Ele dispunha sobre a substituição de professoras que se ausentassem por motivo de licença de qualquer natureza em um prazo superior a 8 dias. “Art. 1.º - O professor da rede municipal de ensino, quando ausente da Escola por motivo de licenças de qualquer natureza, em prazo superior a 08 (oito) dias, será substituído por outro professor do quadro do magistério da Municipalidade”(MARÍLIA, 1988, p. 1). O último parágrafo do decreto tratava da inscrição de professores a ser realizada durante o mês de dezembro, para o processo de atribuição das salas vagas no ano subsequente. “Art. 3º - Anualmente, no período de 01 a 15 de dezembro, estarão abertas, na Secretaria Municipal da Educação, as inscrições destinadas à regência de classes das

⁴⁸ De 1986 até 2017 foram realizadas 46 alterações no Estatuto Municipal do Magistério (Lei 3200/1986).

Escolas Municipais de Educação Infantil, em substituição ao titular ausente, com vigência de 01 um ano” (MARÍLIA, 1988, p. 1).

A normalização das substituições via decreto, bem como a organização do processo de atribuições para o ano posterior, nos leva a entender que a Rede já vinha sofrendo com a ausência de professores; e o decreto era uma alternativa improvisada de organizar o trabalho docente em processo de precarização, quando na verdade a Rede carecia de mais contratações⁴⁹. Essa normalização vigorou até 1998 (10 anos), sendo substituída por outro decreto (7686/1998), que regulou as substituições até o ano de 2014, ou seja, por 16 anos.

Nesse ínterim, a legislação que tratava da substituição de professores, bem como o Estatuto tiveram avanços e revezes. Entre os anos de 2014 e 2015 a categoria passou por um intenso processo de precarização do trabalho docente, que culminou na eclosão da maior greve dos servidores municipais em 2015. A tensão que se instalou na Rede foi referente à modificação no Estatuto do Magistério, que alterou a *substituição* pela modalidade da *Carga Suplementar* através da Lei 7595/2014, posteriormente revogada pela Lei 7715/2014. Entre outras questões, a *Carga Suplementar* autorizava que o trabalho docente pudesse se estender por até 64 horas semanais, conforme dispunha o Artigo 18-A, “[...] Entendem-se por carga suplementar de trabalho docente as horas prestadas pelo docente que excederem a jornada de trabalho em que estiver incluído, respeitando a carga horária máxima de 64 (sessenta e quatro) horas semanais” (MARÍLIA, 2014, p. 01).

Após a aprovação do projeto pela Câmara Municipal, a Prefeitura publicou matéria em seu site divulgando que a *Carga Suplementar* seria um sucesso para a educação e garantiria maior qualidade do ensino municipal. O objetivo da 7715/2014, ao ampliar a jornada para 64 horas, era atrair os professores da EMEF para cumprirem a Carga Suplementar na EMEI e diminuir a ausência de professores na educação infantil. Contudo, logo nas primeiras semanas do ano letivo de 2015 algumas professoras da EMEF abandonaram as salas atribuídas ao perceberem que a legislação aprovada duplicava suas responsabilidades, mas não assegurava falta abonada, licença médica, incorporação percentual nos salários, conforme o parágrafo 8º do artigo 18-A, “[...] § 8º - Os valores recebidos a título de carga suplementar não integrarão a remuneração para quaisquer efeitos, bem como não serão incorporados e não servirão de base para o cálculo de contribuição previdenciária” (MARÍLIA, 2014, p. 03).

Diante da situação precária de trabalho, em pouco tempo a Rede entrou em colapso. A precarização promovida pela *Carga Suplementar* (7715/2014) suscitou uma série de outras

⁴⁹Somente após 10 anos, em 1998, a prefeitura realizou concurso para o provimento do cargo de professores.

reivindicações, como reajuste salarial; plano carreira; melhores condições de trabalho; realização de concurso etc; que culminaram em uma greve de 35 dias deflagrada pelos servidores, mas majoritariamente composta por professoras.

Após intensa mobilização grevista, a Prefeitura decidiu revogar a 7715/2014 e substituí-la pela Lei nº 7825, de 30 de junho de 2015, que dispôs sobre a *Jornada Especial* (Lei nº 7.825 de 30 de junho de 2015). De fato, o movimento grevista, especialmente os trabalhadores docentes, tiveram parcialmente suas reivindicações atendidas. Contudo, é importante ressaltar que as alterações na legislação só foram realizadas em decorrência da deflagração da greve, do contrário à *Carga Suplementar* possivelmente estaria vigente.

A *Jornada Especial* assegurou a incorporação de 5% no salário, conforme seu Artigo 17-F, “[...] os valores recebidos a título de jornada especial por tempo determinado serão incorporados à remuneração, de acordo com as seguintes disposições: I – a incorporação será de 5% (cinco por cento) da média dos valores recebidos em cada ano” (MARÍLIA, 2015a, p. 04); incluindo a remuneração nos finais de semana; para fins de aposentadoria; incorporação proporcional ao décimo terceiro salário, férias e recesso escolar; direito a afastamento de 15 dias entre outros direitos. No entanto, um elemento precário na normatização da Jornada é que ela é concedida por tempo determinado, conforme o artigo 17 B, parágrafo 7º, “A Direção da Escola poderá propor a revogação da jornada especial dos professores que não atenderem as metas constantes no Plano Político Pedagógico da unidade escolar, com anuência da Secretaria Municipal da Educação” (MARÍLIA, 2015a, p. 03); ou em caso de afastamento do serviço por período superior a 15 dias, conforme o artigo 17B “§9º - A jornada especial por tempo determinado será: I – suspensão quando o professor designado afastar-se do serviço por motivo de licença para tratamento de saúde, auxílio doença, licença prêmio, licença maternidade ou adoção e férias” (MARÍLIA, 2015a, p. 02). Ou seja, apesar de alguns avanços contidos nas novas legislações, os docentes continuam submetidos a contratos de trabalho instáveis e flexíveis. Além disso, a Jornada por tempo determinado reforça a iniciativa da prefeitura em contratar professores temporários via processo seletivo, quando o ideal seria a realização de concursos públicos.

Em dezembro de 2015, mais uma emenda foi editada ao Estatuto do Magistério (Lei 3200/1986). Trata-se da Lei nº 7904, de 30 de dezembro de 2015, que estabeleceu, entre outras questões, que a substituição via Jornada Especial seria concedida somente em caso de afastamento superior a 30 dias, conforme o artigo 17B, “§ 2º -A designação para o cumprimento de jornada especial por tempo determinado será por período superior a 30 (trinta) dias, sendo que o período necessário para a tramitação do protocolo e expedição da respectiva portaria será

pago a título de substituição” (MARÍLIA, 2015c, p. 01). Ao realizar pagamento a título de substituição, até a publicação da portaria em diário oficial, o professor não terá os valores recebidos incorporados aos seus vencimentos, como nas férias, no décimo terceiro etc. Há casos em que a prefeitura demora mais de dois meses para a expedição de portaria.

Outro fator que evidencia o processo de intensificação e precarização do trabalho docente na Rede refere-se a razão aluno/professor. Conforme recomendações do RCNEI (1998) volume 1, tão importante quanto o agrupamento por faixa etária é o número de crianças por turma. Assim, o documento recomenda a seguinte proporção aluno/professor, conforme o Quadro 3:

Quadro 3 - Proporção aluno/professor

IDADE	RELAÇÃO
Até 1 ano	6 crianças por professor (com auxiliar nos horários de alimentação)
De 1 a 2 anos	8 crianças por professor (com auxiliar em determinados momentos)
De 2 a 3 anos	12 a 15 por professor
De 3 a 6 anos	Até 25 por professor

Fonte: Elaboração própria com base nos RCNEI (2017)

Na Rede Municipal de Marília, segundo dados do INEP (2016), a média geral⁵⁰ é de 20,7 alunos⁵¹ por professor na EI. Importante salientar que há 7 anos o município não realiza concursos para diversos cargos⁵², como para professor de EMEI e Auxiliar de Desenvolvimento Escolar (ADE) que são os profissionais responsáveis por acompanhar os professores em turmas de 0 a 3 anos (MARÍLIA, 2010). A ausência de ADEs na Rede é um elemento intensificador e precarizante para as professoras. Segundo o Código de Administração do Município de Marília (MARÍLIA, 1991), há atualmente 450 cargos criados para essa função no município, apesar disso 303 cargos desta função estão vagos, conforme a Relação de Cargos Efetivos da Prefeitura. A mesma discrepância é observada nos cargos existentes para Professor de EMEI, no qual existem 890 vagas criadas, mas dessas 320 estão vagas (MARÍLIA, 2017).

Para Apple (1995) a sociabilidade também pode ser observada enquanto um fenômeno da intensificação. Os tempos de lazer, diversão e entretenimento tendem a ser perdidos pelo

⁵⁰ Média geral da educação infantil de 0 a 5 anos.

⁵¹ Para o Estado neoliberal organizado sob a lógica do capital, salas superlotadas não são sinônimo de problema, mas de eficiência, pois significa atender mais alunos com menos recursos. Além disso, o excesso de alunos por turma é resultado da universalização da EI em Marília para crianças de 4 e 5 anos. Ou seja, a generalização do atendimento se deu às custas da sobrecarga do trabalho docente.

⁵² A falta de funcionários foi encontrada nos PPP das Escolas B e C. A Escola B (2017, p 6) relatou genericamente que o número de funcionários “[...] atende em parte as necessidades da escola”. A Escola C (2017) mencionou a necessidade de um auxiliar de escrita, de agentes de desenvolvimento escolar e de estagiárias.

acúmulo de tarefas que os professores realizam fora da sala de aula, levando o docente a um certo isolamento social que pode provocar processos de adoecimento como a depressão. O excesso de trabalho promove o que Apple (1995) denomina de *desqualificação intelectual*, processo no qual os professores são separados de suas especializações, dependendo cada vez mais de ideias e materiais pedagógicos prontos. A adesão aos *sistemas educacionais de currículo* tende, segundo Apple (1995), a exigir que os professores executem sua aplicação, intensificando o trabalho docente.

3.1.3 Desvalorização intelectual e controle

Os RCNEI volumes 1, 2 e 3 (1998) e as DCNEI (2010) são dois dos principais documentos nacionais orientadores do trabalho docente na EI. Os RCNEI sugerem três formas de organização do trabalho docente: as atividades permanentes; as sequências didáticas; e os projetos. Em Marília as Propostas Curriculares para a Educação Infantil (PCEI) foram estabelecidas em 2009 (Infantil II); 2010 (Infantil I) e 2011 (Maternal e Berçário). Embora conste na apresentação dos quatro documentos municipais que as propostas não pretendem configurar-se como um modelo pronto e homogêneo a ser seguido, a Rede orienta os professores a acompanhá-los.

Na Rede em análise, a desqualificação intelectual e o controle sobre o trabalho docente podem ser observados no excesso de documentos e planos que os professores da EI devem elaborar durante o ano letivo; submetendo-os à avaliação permanente de seus superiores diretos. Dentre eles destacamos: a política de imposição de projetos; a elaboração dos projetos anuais de turma; o planejamento semanal (Semanário); e a avaliação descritiva semanal do planejamento do professor.

Em relação à política de imposição de projetos, atualmente a Rede como um todo (EMEIs, EMEFs e EMEFEIs) desenvolve projetos anuais que fazem parte da política educacional do poder público municipal. Dentre eles destacamos o *Marília sem dengue* e o Projeto de saúde bucal: *Sorria Marília* realizados em todas as escolas municipais, nas quais os professores devem realizar atividades educativas de prevenção em parceria com a Secretaria Municipal da Saúde. Essas atividades na EI, normalmente envolvem apresentação e elaboração de vídeos, teatros, rodas de conversa, confecção de cartazes, atividades em fichas e até passeatas⁵³. Essa orientação está relacionada ao Programa Saúde na Escola estabelecido pelo

⁵³Conforme o Semanário de Nunes (2017, p. 69) em março de 2017 o Projeto Sorria Marília foi desenvolvido em sua unidade escolar e contou com a realização de uma peça de teatro elaborada pela Unidade Básica de Saúde,

Decreto presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, que vincula os ministérios da Educação e da Saúde com a finalidade de “[...] contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde” (BRASIL, 2007).

Em seu livro *Escola pública e pobreza no Brasil*, Algebaile (2009) realizou um trabalho minucioso sobre a relação da escola pública e a tentativa de superação da pobreza no país. Em sua pesquisa, a autora revela que a expansão da escola pública se configurou também na redução do Estado em outras áreas como saúde e assistência social, na medida que a escola assumiu outras tarefas que vão além da sua função normativa. Contudo, a autora adverte que

[...] não se trata necessariamente de ações concretas plenamente realizadas. Em geral, são arremedos de ação, cujos efeitos principais são o deslocamento do ensino de sua posição central na escola e a dissimulação da ausência e das omissões do Estado, de maneira a aparecer que problemas sociais, econômicos e de saúde, entre outros, decorrem da ‘carência educacional e cultural do povo’ (ALGEBAILLE, 2009, p. 27).

Outra problemática da incorporação de temas relativos à saúde no ambiente escolar refere-se à deslegitimação da atividade do professor, já que essas ações prescindem de outros profissionais para o seu desenvolvimento. Na Rede municipal, por exemplo, semanalmente as dentistas dos postos de saúde do município acompanham a escovação realizada pelos docentes com as crianças nas EMEIS, através de relatórios nos quais anotam o nome da professora, sua turma e quantidade de crianças. Em alguns casos as unidades básicas de saúde vão até a escola para realizar palestras e apresentações teatrais para as crianças, como se os professores não pudessem desenvolver tais atividades. É incomum, no entanto, professores irem a outras repartições, como postos de saúde, para orientar como deve ser realizado o trabalho de outros profissionais. Em nosso entendimento, tal articulação evidencia o desprestígio do professor em desenvolver atividades pedagógicas elementares, como a escovação bucal, diretamente relacionada ao cuidar⁵⁴ da criança. Além disso, os projetos têm pouca articulação com os conteúdos desenvolvidos em sala ao longo do ano, conforme evidencia a pesquisa realizada por

“Teatro: Projeto Sorria Marília. Realizado pelas dentistas da UBS – Vila Hípica”. Além disso, Nunes (2017, p. 70) desenvolveu algumas atividades com sua turma para contemplar o projeto da escovação, conforme consta em seus relatos. Atividades similares também foram encontradas em Del Hoiyo (2017, p. 58) “Aprendendo a escovar os dentes”. A mesma orientação foi observada no PPP da Escola A “[...] Cada professora desenvolverá aqui as ações de acordo com o interesse, necessidade ou curiosidade de cada turma, completando assim o Projeto Sorria Marília” (ESCOLA A, 2017, p. 36).

⁵⁴ Em nosso entendimento, o cuidar na educação infantil é um componente curricular fundamental, que possui inclusive uma dimensão político-social, à medida que propicia às famílias e às mães a possibilidade de realizar uma atividade remunerada, enquanto seus filhos estão na escola.

Mazzini (2017, p. 111) com professoras da Rede. Segundo a professora ‘D’, os “[...] projetos descontextualizados ou metodologias são impostas e o professor deve cumprir, mesmo desconhecendo ou discordando”.

Conforme Apple (1995), o regime taylorista forneceu base para o surgimento de novas formas de controle sobre o trabalho cotidiano dos professores, que resultou no aparecimento de formas ainda mais sofisticadas de domínio, promovendo a intensificação do trabalho. Para o autor, a intensificação do trabalho docente vai do nível trivial, como a falta de tempo para ir ao banheiro, ao mais complexo, a falta de tempo para estudar e atualizar os conteúdos relativos a seu trabalho. No entanto, “[...] podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo” (APPLE, 1995, p. 39).

O projeto anual de turma na EI é um documento normalmente entregue no início do ano letivo, no qual a professora deve apresentar as atividades que ela pretende desenvolver com sua turma ao longo do ano. Cada escola tem autonomia para decidir como será a elaboração e a execução de seus projetos. Ao final de cada projeto de turma, a professora deve elaborar uma atividade a ser desenvolvida com seus alunos e as famílias das crianças. A data desse evento é estabelecida no calendário interno de cada unidade, ocorrendo normalmente entre os meses de setembro e outubro⁵⁵. Contudo, é importante salientar que as escolas normalmente não colocam esse assunto (Projeto de anual de turma)⁵⁶ na pauta do PPP, para que as professoras possam debatê-lo no primeiro planejamento coletivo do ano. Conforme argumentam Dias-da-Silva e Fernandes (2006, p. 7), é necessário

[...] reconhecer que não há em nossas escolas públicas uma tradição na valorização ou validação de práticas coletivas de decisão. Analisar o impacto de uma práxis coletiva catalisada pelo trabalho dos membros de uma escola implica, inicialmente, recuperar um traço histórico da cultura de nossa escola pública: o autoritarismo e legalismo.

⁵⁵Conforme Del Hoiyo (2017, p. 11) o projeto Família na Escola em sua unidade escolar ocorreu na segunda quinzena do mês de setembro.

⁵⁶ Em Del Hoiyo (2017, p. 9) encontramos a pauta do planejamento escolar realizado na escola durante o mês de março. Segundo o documento Planejamento 2017 – 01, 02 e 03 de março, o encontro discutiria: avisos gerais; PPP, avaliação institucional 2016, Regimento Escolar; Calendário Interno 2017; entrega do cronograma da Hora Social e Painei”. Conforme exposto no Calendário Interno da unidade no mês de março as professoras deveriam entregar à escola o Planejamento do Período de Inserção, ou seja, quais as atividades seriam desenvolvidas pelas professoras para receber os alunos na primeira quinzena do ano letivo; o relatório desse período contendo a descrição de como foi o desenvolvimento das atividades planejadas; os projetos de combate ao Aedes Aegypti; o projeto de doação de sangue Doador do Futuro e o projeto de saúde bucal; os projetos de leitura e de oficinas.

Comumente essa decisão fica sob a responsabilidade da equipe gestora (Direção e Coordenação Pedagógica) que apresenta aos professores como deverá ser a organização dos projetos, seu formato, as datas e em alguns casos os temas, conforme observamos nos PPP das escolas A e B. A primeira determinou que os professores realizassem projetos com base nas autoras Ruth Rocha e Tatiana Belink (ESCOLA A, 2017). A outra escola determinou que os professores realizassem projetos investigativos de temas livres⁵⁷ (ESCOLA B, 2017). Mesmo nas raríssimas ocasiões de atividade coletiva o que prevalece é a mera formalidade. Segundo Dias-da-Silva e Fernandes (2006) é bastante comum nas escolas a padronização dos PPP, desde os horários, até o formato curricular, a composição do corpo docente etc. Assim, para as autoras é muito difícil que os sistemas transformem as escolas em um local de reflexão e experimentação que possa pensar em novas alternativas de gestão e de ensino. A vigilância e a fiscalização sobre as atividades docentes se incorporaram na estrutura escolar (OLIVEIRA, 2008a), de tal maneira que a sensação de mal-estar e de desqualificação se tornou comum. Conforme apresenta Mazzini (2017, p. 128), ao questionar as professoras entrevistadas sobre como se sentiam em seu trabalho, uma delas respondeu que há “[...] pouca satisfação por causa do apoio que não vem, pela valorização esquecida”.

Os semanários e as avaliações descritivas das semanas são outros documentos que, em nosso entendimento, superam a questão do planejamento e impõem o controle sobre o trabalho docente. Todas as semanas, conforme apontamos em nossa introdução, os professores apresentam à escola a programação diária de suas atividades e, ao final da programação planejada, eles devem entregar um relatório descritivo destacando como foi o desenvolvimento das atividades e a participação das crianças. Esses documentos são avaliados pela coordenação pedagógica da escola e compõem a rotina ordinária do professor (NUNES, 2017; SANTOS, 2017; DEL HOIYO, 2017). Em algumas unidades o controle fica bastante explícito, conforme observamos em um documento intitulado *Orientações gerais para as professoras*, subitem *Organização do trabalho pedagógico*, consta a seguinte orientação “[...] o semanário é um documento e dever ser entregue à coordenadora [...] o atraso do mesmo será justificado à equipe gestora. Se houver necessidade a Secretaria Municipal de Educação orientará para os devidos procedimentos” (DEL HOIYO, 2017, p. 26).

Em Santos (2017, p. 20) encontramos um documento denominado *Relatório de visita da equipe de EMEI da Secretaria Municipal de Educação*, no qual a equipe pedagógica da Secretaria propunha algumas ações na escola para promover “[...] a formação integral e humana

⁵⁷ No PPP da Escola B (2017) observamos que os projetos denominados investigativos tiveram como objeto de estudo insetos como borboletas, lagartas etc.

da criança”. Com a finalidade de atingir os supostos objetivos (formação integral e humana da criança) o documento elenca seis ações nas quais as professoras e a coordenadora da escola deveriam realizar, dentre elas desatacamos: melhorar o relatório de atividades descritivas realizados pelas professoras; inserir datas nos relatórios com o respectivo dia em que a atividade fora desenvolvida; que as orientações realizadas pela coordenadora nos semanários das professoras sejam feitas à caneta “[...] para que o trabalho da coordenadora seja eficaz” e, por fim, a orientação de que “[...] a não entrega de documentos, ou fora do prazo estipulado pela equipe gestora pode acarretar prejuízos na vida funcional de cada professor (a)”. Chama a atenção que das seis ações *necessárias à formação integral e humana da criança*, quatro delas se referem ao controle do trabalho docente, sendo a última claramente intimidatória. As outras duas orientações referiam-se à realização diária de leitura e à necessidade de nomear os jogos e as brincadeiras realizadas pelas professoras em seus relatórios.

Entendemos que essas orientações e as formas de avaliação da rotina docente possuem pouco sentido pedagógico que demonstre preocupação com o desenvolvimento da criança, mas explicita o caráter meramente controlador do trabalho das professoras. Não se trata de acompanhar o desempenho dos alunos, mas sim o trabalho desenvolvido pelo professor: o que ele faz; como organiza seu tempo de trabalho e se cumpre as orientações determinadas. Nesse contexto questionamos se há compromisso do município em relação à aprendizagem dos alunos, pois o que parece mais evidente nos documentos é o excessivo controle do trabalho docente. Outra evidência do controle do trabalho das professoras foi observada nos PPP's das Escolas A, B e C, que admitiram realizar o acompanhamento presencial das aulas das professoras em sala e em ambientes externos. A justificativa para tal evento na Escola A (2017, p. 47) é bastante emblemática, “averiguar se a conduta pedagógica dos docentes tem beneficiado o processo de aprendizagem dos discentes”; denotando uma concepção simplista em relação a aprendizagem ao atribuir seu sucesso a apenas um elemento: o professor. A Escola C (2017, p. 80) justificou o acompanhamento em sala como uma necessidade para “[...] detectar problemas e procurar solucioná-los”, sem, no entanto, esclarecer que tipo de problemas seriam considerados nessas visitas.

Além dos semanários e dos acompanhamentos em sala, a cada bimestre as coordenadoras avaliam às atividades desenvolvidas pelos professores através da apresentação de dois cadernos da turma. Em Nunes (2017, p. 86 - 147) encontramos um documento denominado pela unidade de “Acompanhamento das atividades das turmas – 2017”, no qual a coordenação pedagógica avalia as atividades desenvolvidas e registradas pela professora nos cadernos de seus alunos, com a finalidade de conferir se durante o bimestre foram trabalhados

os seis eixos conhecimento⁵⁸. Além dos itens, clareza, participação, organização e frequência e os “aspectos gerais observados nos materiais dos alunos apresentados pelo educador”, analisados em três subitens: “tipologias trabalhadas; problemática e desafios propostos, e recursos utilizados”.

Em relação a avaliação das crianças, a LDB/1996 em seu artigo 31 determina que na educação infantil ela se realize por meio de registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção para o acesso ao ensino fundamental. A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e os RCNEI (1998), também indica a importância da avaliação. Em consequência dessas diretrizes, a partir de 2015, a Secretaria Municipal da Educação de Marília determinou que todos os professores de EMEI apresentem dois relatórios avaliativos ao ano sobre o desenvolvimento individual de seus alunos. Entendemos que o processo de avaliação é inerente à atividade docente, contudo, conforme relato das professoras entrevistadas por Mazzini (2017, p. 113), as docentes se queixam que as avaliações obrigatórias são realizadas sem respaldo. Segundo as entrevistadas, não há feedbacks em relação aos relatórios apresentados e ao desenvolvimento dos alunos.

Atualmente, a Rede não dispõe de horário de trabalho coletivo nas EMEIs, de modo que as dificuldades levantadas nas avaliações das professoras em relação aos alunos ficam apenas no campo individual; o aluno deixa de ser da escola e passa a ser um problema da professora. Essa sensação de abandono intensifica o mal-estar do professor que se sente sozinho e excessivamente responsabilizado pelo desenvolvimento do aluno. Constatamos em Santos (2017) diversos relatos sobre a dificuldade de determinado aluno, especialmente no período da tarde, quando a criança comumente apresentava irritabilidade e dificuldade de convivência com as demais crianças. Depois de inúmeros pedidos de orientações sobre como proceder com a criança, a coordenação da escola responde a professora com a seguinte recomendação:

[...] estou ciente de tudo que está acontecendo, estamos buscando recursos e estratégias diversas assim como você. A sugestão que ofereço para o período da tarde, quando estiver sozinha sem ajudante: ofereça atividades com água ou algo do interesse dele, não fique presa sistematicamente a sua organização e planejamento, ninguém oferece o que não tem. *A sua sala a tarde é uma Jornada Especial, você optou por aceitá-la, bem como todas as suas obrigações* (SANTOS, 2017, p. 186, grifos nossos).

Essa passagem em nosso entendimento revela que a escola não possui condições para solucionar as dificuldades pedagógicas enfrentadas, tanto pela criança como pela professora.

⁵⁸ Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Além do despreparo em lidar com situações conflitantes, da falta de estrutura, a escola sugere como alternativa que a professora abandone a sala, já que se trata de uma *Jornada*, de uma opção da professora. Além da ausência do respaldo pedagógico⁵⁹, do sentimento de impotência, a professora foi constrangida pelo fato de se submeter às condições precárias da Jornada Especial, como se a ela tivesse sido ofertada melhores condições de trabalho e de salário. Nessa perspectiva, questionamos se o objetivo das avaliações orientadas pelos documentos nacionais e municipais é realmente contribuir para o desenvolvimento da criança, assegurar melhorias na educação e no planejamento das atividades, ou apenas exercer o controle sobre o trabalho docente. Importante esclarecer que o controle sobre o processo de trabalho, conforme aponta Contreras (2002, p. 63), não é posto pelo grupo, pelas pessoas que trabalham juntas, mas estabelecido pelo Estado; e está relacionado à forma como as práticas institucionais se desenvolveram e contribuíram para o surgimento de “corpos administrativos de controle”. Para Freitas (2007) é preciso reconhecer as falhas nas escolas, mas sem esquecer que há falhas nas políticas públicas (além da desigualdade socioeconômica), de modo que as soluções precisam ser bilaterais, estabelecidas entre a escola e o sistema.

A estratégia liberal é insuficiente porque responsabiliza apenas um dos polos: a escola. E o faz com a intenção de *desresponsabilizar o Estado* de suas políticas, pela *responsabilização da escola*, o que prepara a privatização. Para a escola, todo o rigor; para o Estado, a relativização ‘do que é possível fazer’ (FREITAS, 2007, p. 975, grifos nossos).

Embora as políticas reformadoras da educação usem largamente o termo autonomia, Oliveira (2008b) indica que essa noção é paradoxal, pois ao mesmo tempo em que cresce a autonomia dos sujeitos, aumenta também o controle sobre eles.

Esse modelo de autonomia está centrado em maior responsabilização dos envolvidos que têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem. Sendo assim, aumenta a responsabilidade dos trabalhadores docentes sobre o êxito dos alunos, ampliando os raios de ação e competência desses profissionais (OLIVEIRA, 2008b, p. 7)

⁵⁹ Outro aspecto que podemos inferir nessa passagem é a imobilidade da coordenação frente às dificuldades. A professora que ocupa a função de coordenadora não é escolhida pelos pares, é designada pela direção da escola, sem que haja qualquer necessidade de aprovação do conselho escolar. Do ponto de vista político-pedagógico sua representação fica bastante frágil e subordinada à direção e à secretaria municipal, pois sua designação pode ser cessada a qualquer instante. Nessa perspectiva, entre as reivindicações dos docentes e as exigências do sistema, a tendência é que a coordenação pedagógica opte pela segunda e assegure sua manutenção na função. Em uma rede que não possui plano de carreira, as poucas formas de melhorar a remuneração é assumindo funções externas às salas de aula, como a de coordenador ou auxiliar de direção. Uma contradição que beneficia a própria rede, pois diminui tensões e questionamentos que deveriam ser inerentes à função pedagógica, transformando a coordenação em um gerencialismo performático dos interesses do sistema.

Nessa lógica os trabalhadores docentes se veem forçados a dominarem novas práticas e saberes que anteriormente não lhes era exigido, promovendo a ampliação de seu trabalho. A autonomia da escola adquirida por meio dos processos de descentralização trouxe maiores responsabilidades para os professores. Qual o sentido dessa suposta autonomia senão a responsabilização do trabalhador docente? É como se os docentes “[...] tivessem que pagar o preço pela autonomia conquistada, já que sentem que a mesma é resultante de suas lutas” (OLIVEIRA, 2008b, p. 9).

Para Freitas (2014, p. 1092) outro fator que intensificou o controle sobre trabalho docente foi o desenvolvimento de diversas avaliações externas⁶⁰ em larga escala. Além de confirmar a centralidade da avaliação, se reverberou no controle do processo pedagógico das escolas, aumentando “[...] o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola” e seu cotidiano. Conforme Freitas (2014) a influência das avaliações em larga escala na escola atrelou a organização do trabalho pedagógico aos moldes do trabalho na iniciativa privada, no qual o controle do processo e sua padronização recebem atenção especial. A incorporação de novos controles gerenciais promove, entretanto, a desqualificação do trabalhador docente tornando-o facilmente substituível, o que implica diretamente em sua formação. Nessa perspectiva, não se faz necessária uma formação teórica, mais crítica, basta que o professor siga as exigências contidas no currículo oficial.

Freitas (2007) propõe uma ação intermediária inspirada em Bondioli (2004) denominada qualidade negociada via avaliação institucional, segundo a qual é necessário esclarecer o conceito de qualidade. Para Freitas (2007) a qualidade não tem um valor absoluto, não significa adequação a padrões ou normas estabelecidas. Qualidade é o debate entre indivíduos que possuem o mesmo interesse em relação à educação, que estão envolvidos e trabalham em torno de objetivos, prioridades, valores, ideias sobre como a escola e a rede de ensino poderia ser. Essa perspectiva requer, entretanto, que modifiquemos a concepção de avaliação, passando de uma visão de responsabilização para uma visão de participação. Isso exige que as políticas públicas possam ser debatidas, especialmente pelos sujeitos envolvidos,

⁶⁰No Brasil o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi instituído em 1990 e é composto por um conjunto de avaliações externas como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. No PNE (2014-2024) foi aprovado também a proposta de criação de uma avaliação nacional para a EI a ser realizada a cada dois anos, “[...] com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes” (BRASIL, 2014).

em fóruns que envolvam as entidades ligadas à educação, incluindo sindicatos e as universidades (FREITAS, 2007).

A qualidade negociada é implementada pela avaliação institucional da escola, é um processo que deve envolver todos os seus atores com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento a partir dos problemas concretos vivenciados por ela. “Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob controle desta, ao passo que a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sua sala de aula” (FREITAS, 2007, p. 978).

A proposta de qualidade negociada apresentada por Freitas (2007) ainda não é uma realidade. O que prevalece nas políticas educacionais nacionais são as avaliações externas em larga escala. Freitas (2011) entende que a educação vivencia atualmente o neotecnicismo que se apresenta sob a teoria da responsabilização e da meritocracia através de testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola. Segundo Freitas (2011) os processos de responsabilização são amplos e suas consequências atingem especialmente a administração local do sistema educacional, os diretores, os professores e os alunos. Para Freitas (2005) a qualidade não advém da responsabilização e da meritocracia, o neotecnicismo não considera o conhecimento interno presente nas redes de ensino e dificilmente dará resultados positivos. É preciso considerar as contradições internas dos sistemas através dos atores sociais envolvidos nos problemas da rede e das escolas, pois eles detêm conhecimentos relevantes sobre a origem dos problemas e suas possíveis soluções.

3.1.4 Plano de carreira, formação e progressão.

Ao acréscimo de trabalho dos docentes, conforme sinalizamos, não corresponde à ampliação do direito à formação e qualificação. Apesar da CF/1988, da LDB/1996 e do FUNDEB versarem sobre a valorização profissional do docente, prevendo a criação de Planos de Carreira para o magistério, que assegurem formação, capacitação e melhoria da qualidade do ensino, grande parte dos municípios não dispõe de legislação e iniciativas sobre o tema. É o caso da Rede Municipal de Marília.

Entendemos que a ausência de um plano de carreira⁶¹ que incentive a formação continuada de professores da Rede e sua respectiva progressão envolve duas problemáticas. A

⁶¹ Em 2016 a Câmara Municipal da cidade, em votação que durou mais de cinco horas, aprovou projetos que estabeleçam planos de carreira para todos os servidores. Apesar disso, em 2017 a prefeitura alegou dificuldades financeiras para sua viabilização e todos os planos foram vetados integralmente.

primeira é que na medida que se desconsideram os estudos realizados pelos docentes para sua formação corre-se o risco de desassociar conhecimento e prática, ou seja, uma boa ou má formação não implica em uma prática docente mais qualificada. Pouco importa se o professor está se capacitando, se formando, se desenvolvendo, pois isso não tem relação com seu trabalho cotidiano na escola. A outra problemática se refere à carreira docente propriamente dita. Se uma rede não se preocupa em promover o professor que busca qualificação, a tendência é que ela desmotive o interesse por estudos ou perca esse profissional para outras redes.

A ausência de um plano de carreira, em nosso entendimento, precariza o trabalho docente em seu sentido objetivo e subjetivo. No primeiro porque ele impede que o professor melhore seu salário e suas condições de vida e busque como alternativa para a ampliação de sua renda a segunda jornada de trabalho. Em contrapartida, isso interessa ao Estado, já que, no caso da rede em estudo, ao aderir à Jornada Especial, o professor se submete a um contrato flexível e precário, que não lhe dá direito a qualquer tipo de ausência, nem à falta médica; e pode ser suspenso a qualquer momento se assim a direção da escola e a secretaria da educação desejarem, conforme prevê a Lei 3200/1986, parágrafo 7 “a Direção da Escola poderá propor a revogação da jornada especial dos professores que não atenderem às metas constantes no Plano Político Pedagógico da unidade escolar, com anuência da Secretaria Municipal da Educação” (MARÍLIA, 2015a). Assim, a precariedade da Jornada Especial permite maior controle sobre o professor, ao exigir que ele se subordine às condições de contrato sob a ameaça de sua suspensão. Além disso, ao buscar a dupla jornada de trabalho e ampliar suas atribuições, o professor assume mais responsabilidades pedagógicas em menos tempo de planejamento de trabalho e preparo de suas aulas, o que tende a diminuir a qualidade de sua atividade docente. Vale ressaltar, ainda, que a grande maioria dos trabalhadores docentes é do sexo feminino, o que supõe uma terceira jornada de trabalho no lar.

Do ponto de vista subjetivo, a ausência de um plano de carreira intensifica o mal-estar docente, ao deixar implícito que os professores não precisam se desenvolver teoricamente, pois seu trabalho não requer maiores conhecimentos, além daqueles que ele já detém, gerando um sentimento de desqualificação e incapacidade, ao passo que os discursos e as propostas educacionais promovem sentimentos de auto responsabilização das professoras pelo fracasso educacional, na medida que estimulam uma ética profissional salvacionista e missionária (GARCIA; ANADON, 2009).

Na Rede em estudo, pouco tem sido realizado em relação à formação dos professores. As escassas iniciativas de formação promovidas pela Secretaria da Educação, se restringem a cursos de poucas horas no contra turno de trabalho e, atualmente, na exibição de filmes seguidos

de debates. O fato da Rede não dispor de um plano de carreira que permita a evolução via acadêmica, no qual o professor possa escolher sua formação, torna as iniciativas propostas pela secretaria desinteressantes e pouco atraentes. Ao analisarmos as PCEI, constatamos nos textos referências sobre a relevância do estudo para o aperfeiçoamento pedagógico. A Proposta Pedagógica para o maternal (crianças entre 2 e 3 anos), que trata da importância do lúdico no processo pedagógico com crianças, ressalta que “[...] educar ludicamente tem um significado muito profundo. Isso faz com que a escola pense sobre si mesma, sobre sua prática, seu fazer cotidiano. Implica *na busca de referenciais teóricos* para ampliar, aprofundar, questionar e enriquecer o conhecimento pedagógico coletivo” (MARÍLIA, 2011, p. 4, grifos nossos). Contudo, conforme já indicamos, a Rede não dispõe de horário coletivo de estudo na EMEI, nem mesmo o incentivo para a busca da formação individual.

Moraes e Torriglia (2003, p. 50), em estudo sobre a política de formação docente pós-reformas, registram que os documentos nacionais não conferem com a realidade. Segundo as autoras, as propostas de *conceder remuneração condigna* à importância social da educação aos docentes, bem como *definir planos de carreira e jornada de trabalho*, não passam de “belas palavras, boas intenções, sem dúvida, mas distantes do que se tem efetivado na prática”

Podemos verificar na Rede em estudo, portanto, o que Moraes e Torriglia (2003) indicam: um hiato entre os documentos e legislações reformadoras e a realidade da escola. As autoras alertam que não se trata, contudo, de ambiguidades, mas ressignificações nas concepções de aprendizagem. Para as autoras, o conhecimento foi subsumido pelas competências, que podem ser construídas na prática cotidiana e não nas teorias. Nessa concepção, a importância da formação do professor se desfaz, transformando as orientações nacionais em mera retórica.

A formação docente pautada na prática cotidiana pode ser observada na Rede em estudo, pela ausência de um plano de carreira e nas PCEI. Conforme o excerto selecionado, a formação docente se dá durante o processo avaliativo do desenvolvimento da criança,

Quanto mais o educador observa o desenvolvimento do seu aluno, mais irá entendê-lo e, para isso é necessário que o educador tenha um *desenvolvimento profissional contínuo, utilizando dessas observações para o aperfeiçoamento e à experimentação de diferentes estilos de ensino para que o educador supra as necessidades do seu aluno* (MARÍLIA, 2011, p. 32, grifos nossos).

De fato, a avaliação do desenvolvimento do aluno é um processo de aprendizado para o docente. Contudo, entendemos que a formação contínua do professor vai muito além das experiências cotidianas na escola, pois o processo formativo não pode “[...] fugir do ato

investigativo da própria práxis nem o contato com a produção intelectual qualificada da área” (CURY, 2003, p. 126). Como determinar a formação docente enquanto uma necessidade, se a política municipal para a educação não oportuniza essas condições aos professores?

Em relação ao Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025 da Rede em análise, gostaríamos de abordar brevemente duas dimensões: a Conferência Municipal de Educação⁶² e as metas relativas ao trabalho docente na EI. Em relação à primeira, importante relatar que o processo de conferência não envolveu os docentes da Rede em torno do debate sobre o Plano. Em nenhum momento a Secretaria da Educação estimulou a participação dos professores, no sentido de organizar encontros regionais nas áreas norte, sul, leste e oeste da cidade, dispondo de transporte, alimentação etc. Privilegiou-se o debate em pequenas comissões, através de portarias emitidas pelo Conselho Municipal de Educação (CME). Não houve processo eleitoral de representantes por escola; e os grupos temáticos que elaboraram o diagnóstico e as metas do PME (2015) também foram indicados pelo Conselho. Sabemos que o CME é um órgão oficial e legítimo, entretanto, tratando-se de um espaço democrático e extraordinário como a Conferência não seria o caso de abrir o debate e envolver os docentes da Rede? Mas isso não aconteceu e para inviabilizar definitivamente a participação dos professores, a Conferência Municipal que aprovou o PME ocorreu em um dia letivo, em pleno horário de trabalho⁶³.

Em relação à EI, o PME (2015) elaborou 19 metas para o decênio, sendo 5 delas relativas ao trabalho docente; metas 7 e 8, 17, 18 e 19 que transcrevemos abaixo:

7. Promover a formação continuada dos profissionais da educação em *âmbito escolar* e incentivar, por meio de benefício em *plano de carreira* e outras formas de *valorização salarial*, a formação em nível superior, bem como o *aperfeiçoamento contínuo* desses profissionais; 8. Articular a integração entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais de educação e as escolas de educação infantil, de modo a assegurar que a elaboração de currículo e propostas pedagógicas incorporem os avanços das pesquisas realizadas na área educacional, sobretudo a relação entre o educar, o cuidar, o brincar e as interações sociais; 17. Assegurar a *quantidade de alunos por turma* de acordo com o preconizado pelas DCNEIs; 18. Assegurar que cada turma tenha o auxílio de uma estagiária remunerada, para garantir a qualidade de ensino; 19. Assegurar a *avaliação permanente dos professores* em sua atuação profissional (MARÍLIA, 2015b, p. 56-57, grifos nossos).

⁶²Ironicamente, a maior greve de professores da Rede foi deflagrada poucos dias após a realização da Conferência Municipal de Educação (2015). Será que o poder público municipal não percebeu a insatisfação dos docentes nas discussões da Conferência? Ou sua realização teve caráter meramente homologatório?

⁶³ Em 2017 a forma organizativa da Conferência se repetiu. Aconteceu em horário e dia letivo com pouquíssima participação dos professores da rede municipal.

Podemos observar na meta 7 a influência dos documentos nacionais e internacionais, que privilegiam a formação em âmbito escolar, conforme já assinalamos, promovendo o que Moraes e Torriglia (2003) identificam como a transformação da teoria em procedimento: conhecimento é o que se produz no cotidiano. Em decorrência dessa concepção implícita de formação, as outras propostas, como plano de carreira e aperfeiçoamento contínuo, bem como a meta 8 tornam-se inviáveis e desnecessárias.

As metas 17 e 18 parecem estar relacionadas no seguinte sentido, à medida que se torna inviável a redução de alunos por turma (meta 17), a meta 18 é elaborada como medida paliativa ao problema da razão aluno/professor nas EMEIs. A contratação de estagiárias para solucionar a lotação das salas demonstra a intensificação do trabalho docente, quando a solução para a questão seria a contratação de novos professores através de concurso.

Sobre o tema *avaliação permanente dos professores* proposta pela meta 19, ressaltamos que a elaboração do texto pode proporcionar todo e qualquer tipo de controle, assédio e desqualificação sobre o trabalho dos professores, inclusive no sentido de fragilizar as formas de contratação, seja via concurso ou processo seletivo. Ou seja, em vez de valorizar o professor, o PME dá margem à precarização de seu trabalho.

Conforme observamos, são muitos os aspectos que indicam a intensificação e a precarização do trabalho docente na EI em Marília. Dentre eles podemos indicar que as principais problemáticas são: a) a jornada especial de trabalho ou dupla jornada; b) a flexibilização dos contratos; c) o controle e a desvalorização intelectual do trabalho dos professores; d) a deficiente política salarial que contribui para a depreciação do salário docente; e) a ausência de um plano de cargos e carreira que promova a formação e a progressão via acadêmica.

CONCLUSÃO

Nossa pesquisa teve como foco compreender as implicações das reformas neoliberais implementadas na etapa atual do capitalismo, no mundo do trabalho dos professores da rede municipal do município de Marília, especialmente na década de 1990 quando essas políticas foram intensificadas no Brasil.

Nesse sentido, desenvolvemos nossa pesquisa com o objetivo de responder a seguinte questão: como as reformas neoliberais na educação contribuem para a precarização do trabalho docente na educação infantil da rede municipal de Marília?

Para responder nossa questão central e compreender a situação do trabalho docente, analisamos o cenário político, econômico e social em que as relações de trabalho se estabelecem e as relacionamos ao trabalho docente na atualidade.

Comprendemos que as modificações ocorridas no mundo do trabalho impactaram toda a classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2009), estabelecendo novas formas sociais e relações laborais, que incluem os trabalhadores docentes. As novas relações de trabalho mais flexíveis, instáveis e desreguladas se intensificaram com a ascensão da ordem neoliberal, que diluiu os direitos trabalhistas e reorganizou o papel no Estado nas políticas públicas sociais e educacionais, sendo que na educação as reformas contaram com amplo protagonismo dos organismos internacionais, na direção das políticas públicas brasileiras a partir de 1990.

Por que a década de 1990 foi tão significativa nas modificações do trabalho docente? Justamente porque uma das premissas da política neoliberal, largamente implementada nessa década, foi a redução do papel do Estado nas políticas sociais, como a educação, e a implementação da reestruturação das legislações do trabalho. No que concerne ao serviço público, trazemos como exemplo a possibilidade de contratação temporária e a terceirização.

Ao aderir ao projeto neoliberal, o Brasil se submeteu às condicionantes impostas pelos OI, tais como a redução de investimentos públicos nas áreas sociais, adesão às privatizações, a liberalização comercial e financeira, bem com as reformas trabalhista e previdenciária. Evidenciando a posição submissa do Brasil aos ditames do Consenso de Washington, formulado pelas principais instituições financeiras norte-americanas como o FMI, Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos.

A implementação das políticas neoliberais no Brasil durante a década de 1990, comprometeu os investimentos, que resvalou na educação pública e conseqüentemente no trabalho docente. Foram diversas as mudanças promovidas na educação e nas instituições escolares nesse período, que se materializou nas políticas públicas de um tipo de Estado

avaliador, cuja solução para melhorar os índices do sistema educacional estaria na implementação de avaliações externas, que medissem o desempenho das escolas e dos professores. Conforme Coelho (2008) o discurso oficial enfatizou que a ineficácia da educação tinha duas dimensões: o problema da aprendizagem dos alunos; e a necessidade de formação adequada dos professores, através de incentivos meritocráticos.

A avaliação do Estado repercutiu em novos marcos regulatórios que impactaram principalmente o trabalho dos professores, enfatizando que a reestruturação da educação básica dependia da participação dos docentes e de mudanças em suas condições de trabalho. No entanto, o que se implementou na realidade foi um maior controle sobre o trabalho dos professores, o domínio sobre o currículo, o arrocho salarial, a responsabilização desses trabalhadores, a intensificação de suas funções, nas quais os docentes passaram a se preocupar com questões além do ensino e da aprendizagem, como assuntos relacionados à gestão, à assistência social, e ao acompanhamento e integração da escola com a comunidade.

Diante disso, constatamos que o trabalhador docente é peça chave na implementação das políticas neoliberais, não só do ponto de vista de quem recebe os impactos das políticas, mas enquanto protagonista necessário para a efetivação das reformas.

Na rede municipal de Marília constatamos que um dos principais elementos de precarização do trabalho docente está na flexibilização de regimes de trabalho diferenciados, que permiti o trabalho de quase 50 horas⁶⁴ semanais e a contratação de professores temporários celetistas⁶⁵, o que tende a provocar a instabilidade do corpo docente nas escolas e comprometer a qualidade do ensino oferecido. Além disso, a própria instabilidade desses tipos de contratação exerce controle sobre os professores, já que em nenhum desses casos os docentes gozam de estabilidade. Por conta disso, em algumas ocasiões, conforme mencionamos no semanário de Santos (2017), as professoras são constrangidas e assediadas por estarem sujeitas a contratos de trabalho precarizados. Vale ressaltar mais uma vez, que a busca pela dupla jornada de trabalho é resultado da defasagem e do arrocho salarial impostos à categoria docente (MAZZINI, 2017), da mesma forma que o desemprego e a concorrência entre os trabalhadores fomentam a precarização dos contratos de trabalho.

Outro tipo de domínio que verificamos foi em relação à desvalorização intelectual do trabalho dos professores, baseada na concepção difundida pelos OI de que a educação infantil se constitui enquanto uma via de combate à pobreza e como um mecanismo para satisfazer as

⁶⁴ Atualmente cerca de 30% dos professores trabalham 48 horas semanais em sala, sem contar as horas dedicadas para a preparação das aulas.

⁶⁵ Conforme já sinalizamos, aproximadamente 22% dos professores da rede municipal atualmente são celetistas.

necessidades básicas de aprendizagem, os docentes que atuam com crianças devem desenvolver sua formação continuada na prática cotidiana e não em teorias. Ou seja, para as finalidades da EI segundo as concepções dos OI, uma aprendizagem básica necessita apenas de um professor básico. Essa compreensão está alicerçada na ideia de que o conhecimento científico historicamente acumulado, foi subsumido pelo currículo baseado em competências e habilidades.

Apesar do nítido desinteresse em qualificar o professor da rede com um todo, e possibilitar o aumento salarial através da formação por mérito, que se manifesta na ausência de um plano de carreira, as medidas de controle sobre sua ação cotidiana se intensificam a cada período, fundamentadas nos novos modelos de gestão escolar.

Esses novos moldes de gestão combinam o controle sobre a conduta do professor e o seu trabalho, através da supervisão dos relatórios de trabalho (os semanários) e dos inúmeros projetos realizados pelas docentes, na gerência da prática em sala de aula durante as visitas realizadas pelas coordenadoras escolares e pela secretaria municipal de educação.

Em nossas análises constatamos que a precarização e a intensificação do trabalho docente na EI nas últimas décadas se consolidou pela adesão da Prefeitura Municipal às políticas neoliberais, seguindo as orientações propostas nos textos reformadores em nível internacional e nos textos nacionais. Além disso, a situação atual do trabalho docente é resultado das contradições da sociedade capitalista, na qual o trabalho da grande maioria da população é explorado para garantir a manutenção dos privilégios de uma minoria.

Ao implementar a política neoliberal, a burguesia criou mecanismos sofisticados para persuadir a sociedade e reconfigurou léxicos que pertenciam à classe trabalhadora como democracia, participação, qualidade, entre outros, com o objetivo de constituir um consenso em torno de suas políticas e confundir os trabalhadores. As reformas neoliberais degradam o trabalho e as condições de vida de quem vive do seu trabalho, o que inclui os professores. Assim, a pesquisa confirmou sua hipótese, qual seja: a precarização do trabalho docente acompanhou o processo de precarização de outras categorias de trabalhadores, e sua concretização foi possível em virtude das alterações nas legislações trabalhistas e das reformas nas políticas educacionais que regulamentam o trabalho dos professores.

O futuro que se avizinha é pouco auspicioso. O recente golpe jurídico-institucional de 2016, capitaneado por um poderoso conjunto de forças políticas foi um ataque contra a democracia e um atalho das forças conservadoras ao poder. A união desse consórcio de forças para derrotar o governo legitimamente eleito de Dilma Roussef promove célere desfiguração

nos direitos conquistados na CF/1988, na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e implementação de uma agenda ultraliberal e conservadora.

A agenda que se impõe fragiliza a soberania nacional ao desmontar o Estado em áreas estratégicas como energia, através do desmantelamento da Petrobrás e de mecanismos de financiamento de longo prazo, cujo alvo é o Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES). A fragilidade do Estado nacional causa graves prejuízos ao emprego e a indústria. Em 2017, a ociosidade da indústria nacional foi de 22,5% (CNI, 2017). A mídia comemora cinicamente o crescimento do emprego de 0,1%, valor insignificante em um cenário com 12 milhões de desempregados. Em 2017 a Lei 13.414 que estima a receita e fixa a despesa da União destinou mais de um trilhão de reais para o refinanciamento da dívida pública federal e pagamentos relativos à dívida interna e externa, para alegria dos rentistas, o que equivale a 48% da receita total da União. Para se ter uma ideia, em relação a educação, a mesma legislação previu um gasto de R\$ 107 bilhões.

Ao mesmo tempo, o governo de Michel Temer intensifica a agenda neoliberal de austeridade através do corte de direitos trabalhistas e dos gastos sociais, elevando a exploração do trabalho. A CLT em vigor há 70 anos foi destroçada, a terceirização generalizada aprovada e o fim da obrigatoriedade da Contribuição Sindical dos trabalhadores atacou à estrutura dos sindicatos. Em relação a aposentadoria, pretende-se aniquilar a Previdência Social como parte da Seguridade Social e privatizá-la, destruindo um importante instrumento de distribuição de renda do país (FREITAS; BARBOSA, 2015). O resultado é nítido e latente: tensão social, rebeliões em presídios, greves de policiais, aumento das chacinas e ampliação das famílias em situação de rua.

Desde as manifestações de junho de 2013, o país vive uma fase de mobilizações de massas, algumas vezes de conteúdos conflitantes que expressam radicalizada luta de classes política e ideológica. A burguesia prega diuturnamente a incapacidade do povo e da Nação de apresentar uma alternativa, promovendo a descrença e desesperança com o país. Dissemina a ideia de que um caminho soberano em tempos de globalização neoliberal é inexecutável, e que o momento requer a implementação das chamadas reformas modernizadoras. A mesmíssima retórica difundida desde o início dos anos de 1990. Além disso, o consórcio golpista arregimenta uma base social (a alta classe média), alimentada pelo antipetismo e pelo discurso moralista da Lava Jato, sedimentando a negação da política e opiniões de extrema-direita que reforçam a ordem ultraliberal autoritária

Não obstante, ainda vive na memória popular as conquistas alcançadas nos últimos anos, ainda que incipientes. Cresce na população a percepção de o impeachment foi um golpe contra

os interesses do povo e do país. As forças progressistas disputam as ideias de que a agenda neoliberal não contribui para o crescimento e só favorece o rentismo através de juros altos e que os direitos sociais não são um fardo para o Estado, mas essenciais para se retomar o crescimento econômico. No entanto, apesar da nítida insatisfação popular com o atual cenário político e econômico, a maioria silenciosa do povo não se expressou nas ruas.

O quadro é pouco otimista e prevalece a incerteza, a luta de classes está acirrada e seu desfecho é imprevisível. Mas como diria o poeta “[...] há gente que acredita numa mudança, que tem posto em prática a mudança, que tem feito triunfar a mudança, que tem feito florescer a mudança.... Caramba! ... A primavera é inexorável!” (NERUDA, 1983, p. 291).

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, ano XXII, no 75, agosto/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2017.
- ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- ALVES, Giovanni. *A condição de proletariado: a precariedade do trabalho no capitalismo global*. Bauru: Canal 6, 2009.
- ALVES, Giovanni. *Trabalho e mundialização do capital: a nova degradação do trabalho na Era da globalização*. Londrina: Praxis, 1999.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 8. ed. Campinas: Unicamp, 2002.
- ANTUNES, Ricardo. Dimensões da precarização estrutural do trabalho. In: DRUCK, Graça; FRANCO, Tânia (Org.). *A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização*. São Paulo: Boitempo, 2007. (Mundo do trabalho).
- ANTUNES, Ricardo. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005. (Mundo do Trabalho).
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009. (Mundo do Trabalho).
- ANTUNES, Ricardo. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? *Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho* - São Paulo, 28 e 29 de novembro de 2008. Disponível em: <<http://www.fundacentro.gov.br/Arquivos/sis/EventoPortal/AnexoPalestraEvento/Mesa%201%20-%20Ricardo%20Antunes%20texto.pdf>>. Acesso em: 18 de dez. 2017.
- APEOESP. Saúde dos professores e qualidade de ensino. São Paulo, [2013]. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/saude-dos-professores/>>. Acesso em: 20 de mar. 2018.
- APPLE, Michael W. *Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARCE, Alessandra. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, 74, p. 251-283, abr. 2001.

ARELARO, Lisete Regina Gomes et al. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 197-217. 2014.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. As reformas educacionais e o “choque de gestão”: a precarização do trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambú. *Anais...Caxambú*: ANPEd, 2005. p. 1-16.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60.

BARROS, Albani de; BARBOSA, Maria Lucilene; ALVES, Bianca Gomes. Refletindo sobre o Welfare State e a crise estrutural do capital. *Cadernos de graduação. Ciências humanas e sociais*, Maceió, v. 2, n.1, p. 87-102, 2014.

BATISTA JUNIOR, Paulo Nogueira. Mitos da “globalização”. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 12, n. 32, p. 125-186, 1998.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. *Política social: fundamentos e história*. São Paulo: Cortez, 2007.

BELLUZZO, Luiz Gonzaga de Mello. O declínio de Bretton Woods e a emergência dos mercados “globalizados”. *Economia e Sociedade*, Campinas, n. 4, n. 1, p. 11-20, jun. 1995.

BERTONCELI, Mariane. *Trabalho docente na educação infantil: entre a precarização e valorização profissional*. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

BONDIOLI, Anna. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000400012>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 28 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo escolar da educação básica 2016. *Notas estatísticas*. Brasília, 2017. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_e_statisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano decenal de educação para todos (1993-2003)*. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm>. Acesso em: 19 jul. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 16 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 jun. 1998.

BRASIL. Presidência da República. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado*. Brasília, DF: [s.n.], 1995.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise da América Latina: consenso de Washington ou crise fiscal? *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 21, n. 1, p. 3-23, abr. 1991.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, Lúcia. *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas*. São Paulo: Atlas, 1996.

BUONICORE, Augusto César. *Marxismo, história e revolução brasileira: encontros e desencontros*. São Paulo; Anita Garibaldi, 2009.

CAÇÃO, Maria Izaura. Trabalho docente no ensino público paulista e a saga da proletarização. *Org & Demo*, Marília, v. 8, n. 1/2, p. 151-170, 2007.

CANTOR, Renán Veiga. Proletarización docente. *Rebelión*, [S.l.], 06 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.rebelion.org/noticia.php?id=154070>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

CARTA CAPITAL. Brasil é 60º de 76 países em ranking de educação. [online]. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/brasil-e-60o-de-76-paises-em-ranking-de-educacao-8400.html>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

CHESNAIS, François. A teoria do regime de acumulação financeirizado: conteúdo, alcance e interrogações. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 11, n. 1 (18), p. 1-44, jan./jun. 2002.

CNI. Confederação Nacional da Indústria. *Indicadores Industriais*. Recuperação ainda é lenta. Ano 25, n. 10, out. 2017. Disponível em <https://static-cms-si.s3.amazonaws.com/media/filer_public/28/ad/28add236-14e1-4509-894a-4db319009ee2/indicadoresindustriais_outubro2017.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Áurea; FERNANDES NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. *A proletarianização do professor: neoliberalismo na educação*. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

CRUZ, Rosana Evangelista. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? *Educar*, Curitiba, n. 22, p. 51-75, 2003. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2174/1826>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

CUNHA, Célio da. Magistério: diretrizes de valorização e impasses. *Cadernos de Educação: Diretrizes para a Carreira e Remuneração*, Brasília, v. 14, n. 21, p. 145-154, out. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 125-142.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez. 2014. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014143981>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?” *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, mai/ago. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

DAL RI, Neusa Maria. O golpe militar e a educação: o impacto da legislação e das políticas da ditadura no ensino superior, continuidades e rupturas. In: VIEIRA, Rosângela de Lima. (Org.). *Ecos da ditadura na sociedade brasileira (1964-2014)*. 1 ed. Marília e São Paulo: Oficina Universitária e Cultura Acadêmica, 2014, v. 1, p. 59-82.

DEL ROIYO, Silvia Regina Resstel. *Semanário – Infantil I-A*. Marília, 2017.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem; FERNANDES, Maria José da Silva. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas

educacionais neoliberais? In: SEMINÁRIO REDESTRADO, 6, 2006, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

ESCOLA A. *Projeto político pedagógico*: 2017. Marília: [s. n.], 2017

ESCOLA B. *Projeto político pedagógico*: 2017. Marília: [s. n.], 2017

ESCOLA C. *Projeto político pedagógico*: 2017. Marília: [s. n.], 2017

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1999a. p. 93-124.

ESTEVE, José Manuel. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC, 1999b.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo de reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

ENGELS, Friedrich. Introdução de F. Engels para a edição de 1891 de trabalho assalariado e capital. In: MARX, Karl. *Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA JUNIOR. Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan./jun. 1998.

FREITAS, Carlos Eduardo de; BARBOSA, Romero Romys. A Previdência Social e as distorções na distribuição de renda. *Pesquisa & Debate*, São Paulo, v. 26, número 1(47) pp. 173-197, jan-mar 2015.

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Disponível em:
<<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/24527/1/S0101-73302007000300016.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Texto apresentado no *III Seminário de Educação Brasileira* promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: diretrizes para avaliação e regulação da educação nacional. Campinas, fevereiro de 2011.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à Psicanálise e outros textos* (1930-1936). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e auto intensificação do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GORENDER, Jacob. *Combate nas trevas. A esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada*. São Paulo: Ática, 1987.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUIRALDELLI, Reginaldo. Trabalho, trabalhadores e questão social na sociabilidade capitalista. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 101-115, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v17n1p101-115>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 2008.

HAYEK, Friedrich A. *O caminho da servidão*. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Aspectos dos cuidados das crianças de menos de 4 anos de idade*: 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100137.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2016: notas estatísticas*. Brasília – DF, fev. 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/nota_s_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Média de Alunos por Turma da Educação Básica - Ensino Infantil (Creche, Pré-Escola), Ensino Fundamental e Ensino Médio, por Localização e Dependência Administrativa, em 2016*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 5 nov. 2017.

JACOMINI, Márcia Aparecida; ALVES, Thiago; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Plano Nacional de Educação e remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização profissional no contexto da Meta 17. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37, 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-4065.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2017.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, out. 2005.

KUHLMANN JUNIOR. Moisés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 469-496.

KUHLMANN JUNIOR. Moisés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, ago. 2000.

KUHLMANN JÚNIOR, M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 11-36, mar. 1997.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro*, n. 3, p. 19-30, 1999.

LENIN, Vladimir Ilitch Ulianov. *O Imperialismo, Etapa Superior do Capitalismo*. São Paulo: Centauro, 2008.

MACEDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. A política de financiamento da educação no Brasil e a educação infantil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* – v.27, n.2, p. 165-184, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/24768/14359>>. Acesso em: 5 nov. 2017.

MACIEL, David. Ditadura Militar e capital monopolista: estruturação, dinâmica e legado. *Lutas Sociais*, São Paulo, vol. 18, n. 32, p. 64-78, jan./jun. 2014.

MARÍLIA (Cidade). Prefeitura Municipal. Decreto nº 5572, de 03 de outubro de 1988. Estabelece normas para a substituições de professores da rede municipal de ensino. *Secretaria Municipal da Administração*, Marília, 3 out. 1988.

MARÍLIA (Cidade). Prefeitura Municipal. Lei Complementar nº 790, de 1991. Institui o Código de Administração do Município de Marília. *Secretaria Municipal da Administração*, Marília, 17 dez. 1991.

MARÍLIA (Cidade). Prefeitura Municipal. Lei nº 3200, de 30 de dezembro de 1986. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Marília. *Secretaria Municipal da Administração*, Marília, 30 dez. 1986.

MARÍLIA (Cidade). Prefeitura Municipal. Lei nº 7715, de 02 de dezembro de 2014. Modifica a Lei nº 3200, de 30 de dezembro de 1986, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal e a Lei nº 7588, de 18 de dezembro de 2013, que institui o projeto de escolas de educação em tempo integral. Dá outras providências. *Secretaria Municipal da Administração*, Marília, 2 dez. 2014.

MARÍLIA (Cidade). Prefeitura Municipal. Edital S.A. 10, nº 011/2010. Concurso público para provimento de cargos. *Secretaria Municipal da Administração*, Marília, 29 mai. 2010. Disponível em: <http://www.marilia.sp.gov.br/prefeitura/wp-content/uploads/2013/02/1_EDITAL_DE_ABERTURA1.pdf>. Acesso em: 5 no. 2017.

MARÍLIA (Cidade). Prefeitura Municipal. *Quadro de cargos Efetivos*. Disponível em: <<http://www.marilia.sp.gov.br/prefeitura/wp-content/uploads/2012/09/QUADRO-DE-CARGOS-EFETIVOS-PORTAL-2.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2017.

MARÍLIA (Cidade). Prefeitura Municipal. Lei nº 7825, de 30 de junho de 2015. Modifica a Lei nº 3200, de 30 de dezembro de 1986 - Estatuto do Magistério Público Municipal, instituindo a Jornada Especial para professores. Modifica a Lei nº 7588, de 18 de dezembro de 2013. Dá outras providências. *Secretaria Municipal da Administração*, Marília, 30 jun. 2015a.

MARÍLIA (Cidade). Prefeitura Municipal. Lei nº 7904, de 17 de dezembro de 2015. Modifica a Lei nº 3200, de 30 de dezembro de 1986 - Estatuto do Magistério Público Municipal. Modifica a Lei nº 7825, de 30 de junho de 2015. Dá outras providências. *Secretaria Municipal da Administração*, Marília, 17 dez. 2015c.

MARÍLIA (Cidade). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. *Plano Municipal de Educação: 2015-2025*. Marília: Secretaria Municipal da Educação, 2015b.

MARÍLIA (Cidade). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. *Proposta curricular para educação infantil: maternal*. Secretaria Municipal da Educação, 2011.

MARONEZE, Luciane Francielli; LARA, Angela Mara de Barros. A precarização do trabalho docente no contexto da reorganização capitalista e das mudanças na legislação educacional brasileira pós 1990. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 3, n. 2, p. 58-70, dez. 2011.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. *Trabalhado assalariado e capital e salário, preço e lucro*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MAZZINI, Maria do Carmo Capputti. *A precarização do trabalho das professoras da rede municipal de educação de Marília/SP*. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho).

MORAES, Maria Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcos de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. *Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)*. Maringá: Eduem, 2012.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe-realidade/article/view/40923>>. Acesso em: 1 abr. 2017.

NERUDA, Pablo. *Confesso que vivi*. 16 ed. São Paulo: Editora Difel, 1983.

NETTO, José Paulo. *Capitalismo monopolista em Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1996.

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final do século: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NUNES, Ingrid Paiva. *Semanário – Infantil I-A*. Marília, 2017.

OLIVEIRA, Carlos Alonso Barbosa de. *Processo de industrialização do capitalismo originário ao atrasado*. São Paulo: Editora UNESP, 2003a.

OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário da Silva; ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de; ANDRADE, Maria Ângela Rodrigues Alves de. A política de atendimento à infância no Brasil e a atuação dos assistentes sociais nas creches. *Educação em Revista*, Marília, v. 9, n. 2, p. 1-20, jul./dez. 2008. Disponível em:

<<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/631/514>>. Acesso em: 5 de nov. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 11, p. 51-65, jul./dez. 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b. p. 13-38.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Carreira e piso nacional salarial para os profissionais da educação básica. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 121-140, jan./jun. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina identidade e profissionalização. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, 2008a.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: análise da realidade brasileira. In: SEMINÁRIO REDESTRADO, 7, 2008, Buenos Aires. *Anais...Buenos Aires: RedEstrado*, 2008b.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, dez. 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Coord.). Pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil”: Sinopse do Survey Nacional. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. [S.l.]: UNESCO, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Brasília, DF: UNESCO, 2001.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Education at a glance 2015: OCDE indicators. Country note, Brasil*. [S.l. : s.n.], 2015.

Disponível em: <<https://www.oecd.org/brazil/Education-at-a-glance-2015-Brazil-in-Portuguese.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. *O Professor Desencantado: Matizes do Trabalho Docente*. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2009.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 8, n. 15, p. 3-12, jan./jun. 2014.

POSAR, Maristela Martins Roque. Análise das diretrizes do Banco Mundial na área educacional tendo como exemplo o desenvolvimento e educação da primeira infância na década de 1990. *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, Ano 5 v. 5 n. 10, p. 30-45, jan-jun 2012. Disponível em:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/371/171&gws_rd=cr&dcr=0&ei=I7_8WbeyOoWEwgTPrLyQBg>. Acesso em: 03 nov. 2017.

PRIORI, Angelo., et al. *História do Paraná: séculos XIX e XX* [online]. Maringá: Eduem, 2012. A Ditadura Militar e a violência contra os movimentos sociais, políticos e culturais. pp. 199-213. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/k4vrh/pdf/priori-9788576285878-15.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

PROIFES. *Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico*. [online]. Secretária do MEC defende cobrança de mensalidades. Disponível em: <<http://www.proifes.org.br/noticias-proifes/secretaria-do-mec-defende-cobranca-de-mensalidades>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

PRONI, Marcelo Weishaupt. História do capitalismo: uma visão panorâmica. *Cadernos do CESIT*, Campinas, n. 25, p. 1-39, out. 1997.

RAUPP, Marilene Dandolini. Concepções de formação das professoras de Educação Infantil na produção científica brasileira. In: *Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas*. VAZ, Alexandre Fernandez. MOMM, Caroline Machado. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. *Uma breve história da formação do (a) professor (a) de Geografia no Brasil*. Terra Livre, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.

RODRIGUEZ, Gisele Soncini; LARA, Ângela Mara de Barros. *Avaliação das propostas do Banco Mundial para a educação infantil: influências e consequências nos países periféricos*. Estudos em Avaliação Educacional, Maringá, v. 17, n. 33, p. 89-104, jan./abr. 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 63-78.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões*. Curitiba: [s.n.], 2007. p. 1-15. Apresentado no Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. Disponível em:

<<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20>

p% C3% B3s-FUNDEB% 20avan% C3% A7os% 20e% 20tens% C3% B5es% 20-
% 20F% C3% BAlvia% 20Rosemberg.pdf> Acesso em: 10 nov. 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002a.

SANTANA, Flavia de Angelis. *Movimento estudantil e ensino superior no Brasil: a reforma universitária no centro da luta política estudantil nos anos 60*. 2014. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Acesso em: 10 jan. 2018.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A construção da escola pública como instituição democrática: poder e participação da comunidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 1, p. 51-80, jan./jun. 2001.

SANTOS, Cassio Miranda dos. A proletarização do trabalho docente: entre o mito, a realidade e a possibilidade. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 4, ago./dez. 1998.

SANTOS, Rosália Francisco dos. *Semanário – Infantil I-B*. Marília, 2017.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. A nova LDB: algumas observações. In: SILVA, Carmen. Silvia Bissoli da; MACHADO, Lourdes Marcelino (Org.). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, 1998. p. 29-32.

SILVA, Sheyla Suely de Souza. A política social brasileira na conjuntura da crise internacional. In: DAVI, Jordeana; MARTINIANO, Claudia; PATRIOTA, Lucia Maria (Org.). *Seguridade social e saúde: tendências e desafios*. 2. ed. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 21-39.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out./dez. 2011.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, ago. 2010.

THERRIEN, Angela Terezinha de Souza. *Trabalho docente: uma incursão no imaginário social brasileiro*. São Paulo: EDUC, 1998.

TRASPADINI, Roberta. Apresentação. In: MARX, Karl. *Trabalhado assalariado e capital e salário, preço e lucro*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-193.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. *Cadernos da Fiep*, Belo Horizonte - MG, v. ano 1, n. 2, p. 101-117, 1995.

VIEIRA, Jarbas Santos. *Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade*. Pelotas: Seiva Publicações, 2004.

VIEIRA, Livia Fraga; OLIVEIRA, Tiago Grama. As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 131-154, maio/ago. 2013.

VIEITEZ, Candido Giraldez; DAL RI, Neusa Maria. Educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; SOUZA, Jhonatan Uelson Pereira; CARDOZO, Maria José Pires Barros (Org.). *Democratização e educação pública: sendas e veredas*. São Luís: EDUFMA, 2011. p. 133-165.