



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE
MESQUITA FILHO”**

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**

**O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS: A EMULAÇÃO À ESCOLA
PRODUTIVISTA E A SUBSUNÇÃO DAS MÚLTIPLAS JORNADAS DAS
PROFESSORAS NO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL DE SÃO PAULO**

BRUNA PADILHA DE OLIVEIRA

**RIO CLARO, SP
2017**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE
MESQUITA FILHO”**
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**

**O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS: A EMULAÇÃO À ESCOLA
PRODUTIVISTA E A SUBSUNÇÃO DAS MÚLTIPLAS JORNADAS DAS
PROFESSORAS NO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL DE SÃO PAULO**

BRUNA PADILHA DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Áurea de Carvalho Costa

**RIO CLARO, SP
2017**

371
O48e

Oliveira, Bruna Padilha de.

O essencial é invisível aos olhos: a emulação à escola produtivista e a subsunção das múltiplas jornadas das professoras no Programa de Ensino Integral de São Paulo / Bruna Padilha de Oliveira. - Rio Claro, 2017

141 f. : il., figs., tabs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro

Orientador: Áurea de Carvalho Costa

1. Didática. 2. Intensificação do trabalho. 3. Trabalho docente. 4. Trabalho feminino. 5. Escola integral. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O essencial é invisível aos olhos: a emulação à escola produtivista e a subsunção das múltiplas jornadas das professoras no programa de ensino integral de São Paulo

AUTORA: BRUNA PADILHA DE OLIVEIRA

ORIENTADORA: AUREA DE CARVALHO COSTA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. AUREA DE CARVALHO COSTA
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. ROGÉRIO GONÇALVES DE FREITAS
Programa de Pós-graduação em Educação / UFPA - Universidade Federal do Pará - Belém/PA

Profa. Dra. SILVIA MARINA ANARUMA
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Rio Claro, 25 de agosto de 2017

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é resultado de um trabalho coletivo de pessoas que me apoiaram e me influenciaram direta ou indiretamente nesta minha caminhada acadêmica. Presto aqui os meus profundos agradecimentos:

À minha mãe Syrlei e a meu pai Isaac (*in memoriam*) por terem me apoiado nos meus primeiros passos neste mundo em todos os aspectos de minha vida, seja no âmbito profissional ou pessoal, bem como a todos os meus familiares e antepassados.

Ao meu companheiro e amigo Romário, por acompanhar diariamente no âmbito mais privado, vivenciando e me apoiando em todas as etapas da minha pesquisa;

À minha sogra Maria Ozita que sempre me incentivou e a todos os familiares de meu companheiro por esses anos de acolhimento e carinho nessa trajetória;

Às minhas queridas amigas: Fabrizzia, Mônica, Gisele e Nádia que conheci ao longo da Graduação em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Londrina e que vem me acompanhado em momentos felizes e infelizes e me dado força para suportar as dificuldades profissionais e pessoais dessa vida;

A todos os professores da Universidade Estadual de Londrina pelas contribuições durante a Graduação em Ciências Sociais e pelo incentivo nos caminhos da academia;

Aos meus colegas professores da Escola Joaquim Ribeiro que tem vivenciado a realidade de uma escola pública paulista e lutado por melhores condições de trabalho;

Aos meus alunos pelo carinho e compreensão das minhas ausências nesse ano, pois foram fundamentais para que eu tivesse um tempo especial para escrita desta dissertação;

Ao Comando Pisa Ligeiro, construído ao longo da greve de professores da rede estadual de São Paulo de 2015, que fez parte da minha construção enquanto ser político que contesta todas as formas de exploração e intensificação do trabalho dos professores da rede estadual de ensino, principalmente à Iracy, à Camila e à Aldenir, algumas das mulheres guerreiras das quais homenageio em minha dissertação;

A Oposição Alternativa pelos ensinamentos na construção de um sindicato mais combativo e de luta, em especial à Eliana, ao André Foca, ao Marcelo Bezerra, ao Diego e ao Richard;

Ao Coletivo Maria Maria de Rio Claro e ao Movimento Mulheres em Luta por terem me dado a primeira formação feminista que me fez despertar para a questão da luta contra toda forma de opressão e exploração das mulheres e de toda classe trabalhadora, em especial à Camila, à Telma, à Ericô (Erica) e à Natália Tucunduva;

Ao Coletivo Mãe África, pelos ensinamentos e apoio, principalmente à Yume, Wesley Sobrinho, Tarta (Cauê) e Lele (Leandro) por terem me acompanhado mais de perto no desenvolvimento de minha pesquisa;

Às amigas e professoras Iracy e Thaís, por terem lido meu trabalho e me auxiliado na revisão do texto da dissertação e qualificação;

Aos professores da UNESP/ Rio Claro que me auxiliaram na reformulação do meu projeto de pesquisa durante as disciplinas do Mestrado em Educação;

Aos funcionários da Secretaria da Pós-graduação e trabalhadores da UNESP/ Rio Claro que garantem o funcionamento dessa universidade;

Aos parceiros e colegas do Mestrado pelas trocas de ideais e por terem contribuído com os processos formativos desta etapa, permanecendo amigos para além dos muros da universidade, em especial ao Robson;

Aos colegas do GPEMEC pelos ensinamentos teóricos e metodológicos do materialismo histórico dialético;

À Profa. Dra. Áurea de Carvalho Costa, por sua orientação e contribuição na realização desta pesquisa;

À Profa. Dra. Silvia Marina Anaruma e ao Prof. Dr. Rogério G. de Freitas, pelas fundamentais contribuições e ensinamentos no Exame Geral de Qualificação, e por aceitarem novamente aprimorar a versão final desta pesquisa a partir da Defesa da Dissertação.

Nós que acreditamos na liberdade
Não podemos descansar até que ela ocorra.

“Ella’s Song”, Berenice Johnson Reagon

RESUMO

Esta dissertação de mestrado apresenta uma pesquisa qualitativa sobre a questão da intensificação do trabalho docente a partir do exame das principais intervenções relacionadas ao trabalho dos docentes inseridos no Programa Escola Integral, proposto pela atual gestão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Governo de Geraldo Alckmin do PSDB). A análise realizada tem como recorte a questão de gênero, partindo do pressuposto de que as vivências temporais das mulheres se multiplicam entre o trabalho doméstico e profissional. Foi realizada revisão bibliográfica sobre a relação dialética entre a opressão e a exploração na sociedade capitalista, o debate sobre a divisão sexual do trabalho e o uso do tempo das mulheres. E, de modo a aproximar de nosso objeto de pesquisa, também discutimos a questão da feminização do magistério, a intensificação e perda da autonomia do trabalho do professor no contexto das transformações nos processos de organização do trabalho ao longo do século XX e as emergências das políticas neoliberais na educação de modo a explicitar sua especificidade com a totalidade social. Esta revisão bibliográfica serviu como suporte de análise para os dados empíricos coletados tanto de documentos que normatizam o programa de ensino integral em São Paulo, quanto de depoimentos gravados e transcritos de professoras que trabalharam ou trabalham em escolas do interior do estado que aderem ao programa educacional. O estudo traz uma contribuição quanto aos impactos de uma política educacional de ensino integral e sua realização no cotidiano escolar a partir da vivência dos trabalhadores da educação, bem como frisa a importância de se adotar o recorte de gênero para a reflexão sobre a intensificação do trabalho docente. Concluímos que a política educacional não valoriza o trabalho dos professores das escolas integrais do estado, sendo a bonificação e as promessas de melhores condições de trabalho e de jornada integral em uma única escola um mecanismo de sedução para justificar um processo de trabalho cada vez mais intensificado. Nosso trabalho demonstra as consequências da realização de uma política pública sobre a condição de vida das mulheres, questão deixada de lado na formulação da política educacional, pois a intensificação do trabalho é multiplicada e intercalada com as responsabilidades profissionais e familiares das professoras.

Palavras-chave: intensificação do trabalho; trabalho docente; trabalho feminino; múltiplas jornadas; escola integral.

ABSTRACT

This work presents a qualitative research about the intensification of teaching work, examining the main work-related disturbances on teacher's activities of those professionals that are inserted on the "Full-time School Program", a proposition of São Paulo State Education Office (Geraldo Alckmin -PSDB administration). The analysis departs from the gender issue, assuming that women's experiences are amplified between domestic and professional work. We analysed the current literature on the dialectic relationship between oppression and exploitation on the capitalist society, the debate between gender-based division of labour and women's time management. Also, in order to get closer to our subject, we also assessed the feminisation of teaching work., its intensification and loss of autonomy, in the context of the organizational changes of the working processes during the 20th century and the emergence of neoliberal policies on Education, to make explicit its specificity with the social totality. This review supports the empiric data analysis collected from documents that standardize the full-time schooling in São Paulo and recorded and transcribed testimonies of teachers that work or worked at countryside schools that participate of this educational program. The study shows the impacts of a full-time educational policy and its accomplishment on daily school-life from the experienced view of education professionals, and also highlights the importance of adopting a gender bias to analyse the labour intensification of teachers. As a whole, we conclude that the educational policy does not prizes the teacher's work at full-time State schools, being the monetary compensation, promises of better work condition and full-time labour day in a unique school a seductive system that justifies the more and more intense working process. Our analysis shows the consequences of the accomplishment of an educational policy on the life conditions of women, an issue left behind during the elaboration of this policy, since the intensification of work is amplified and intertwined with the professional and personal responsibilities of female teachers.

Key-words: work intensification; teaching work, women's work; long working-hours; full-time education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tutoriais do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo	69
Quadro 2 – Documentos que regulamentam o Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo	69
Quadro 3 – Competências exigidas e macroindicadores	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Média de horas semanais dedicadas aos afazeres domésticos por sexo, segundo determinadas características pessoais ou dos domicílios – Brasil, 2009.	39
Tabela 2 – Professores das redes estaduais e municipais, segundo sexo, Brasil, 2002-2013 ..	46
Tabela 3 – Matriz Curricular do Ensino Fundamental Integral.....	77
Tabela 4 – Matriz Curricular do Ensino Médio Integral.....	77
Tabela 5 – Aferição da assiduidade por meio de pontuação.	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Proporção da população de 16 anos ou mais de idade que declara realizar afazeres domésticos, por sexo, no Brasil, 1995 a 2009	37
Figura 2 – Número médio de horas semanais dedicadas aos afazeres domésticos pela população de 16 anos ou mais de idade, por sexo, Brasil, 2001 e 2009	38
Figura 3 – Número médio de horas semanais dedicadas aos afazeres domésticos pela população de 16 anos ou mais de idade, por sexo e número de filhos, Brasil, 2009	39
Figura 4 – Jornada total da população ocupada de 16 anos ou mais de idade por sexo e tipo de trabalho, Brasil, 2009	40
Figura 5 – Fluxo e cronograma da movimentação dos profissionais do Quadro do Magistério das unidades do programa de Escola de Tempo Integral	73
Figura 6 – Estrutura do Quadro do Magistério do Programa Ensino Integral	74
Figura 7 – Ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino Integral	83

LISTA DE SIGLAS

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

ATPA Aulas de Trabalho Pedagógico por Área

ATPC Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo

BIRD Banco Mundial

CNTE Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

DIESSE Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

FHC Fernando Henrique Cardoso

FMI Fundo Monetário Internacional

GDPI Gratificação de Dedicção Plena e Integral

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICE Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

PA Programa de Ação

PCA Professores Coordenadores de Área

PCG Professor Coordenador Geral

PEI Programa Ensino Integral

PISA Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

QM Quadro do Magistério

RDPL Regime de Dedicção Plena e Integral

SARA Sistema de Acompanhamento dos Resultados de Avaliações

SED Secretaria Escolar Digital

UNESCO Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 DIALÉTICA ENTRE APARÊNCIA E ESSÊNCIA: OPRESSÃO E EXPLORAÇÃO DA MULHER NO CAPITALISMO	20
2.1 A origem comum da opressão feminina e da exploração da mulher	20
2.2 O trabalho alienado e a subalternização da mulher	25
2.3 As mulheres e o uso do tempo no capitalismo	32
2.4 A constituição do magistério como trabalho feminino e seu processo desvalorização social	41
3 O PROCESSO DE INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	48
3.1 As transformações da organização dos processos do trabalho ao longo do século XX e suas consequências no processo de intensificação do trabalho	48
3.2 A natureza da escola e do trabalho docente no serviço público e sua relação com a nova fase do capitalismo	55
3.3 A reestruturação do trabalho do professor e o aviltamento de sua autonomia	59
3.4 As várias dimensões do trabalho docente e da constituição de sua jornada de trabalho	63
4 O PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO	68
4.1 – Descrição geral do Programa	69
4.2 – Requisitos avaliados no processo de seleção dos docentes para lecionar no Programa de Ensino Integral	78
4.3 – Perfil do professor requerido pelo Programa de Ensino Integral: modelo pedagógico e de gestão escolar	80
4.4 – A dialética entre o direito dos professores e a sua negação no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo: os mecanismo de controle do trabalho docente	86
4.4.1 A repetição para o convencimento: protagonismo	91
4.4.2 – A repetição para o convencimento: formação continuada	92
4.4.3 – A repetição para o convencimento: excelência em gestão	94
4.4.4 – A repetição para o convencimento: corresponsabilidade	94
4.4.5 – A repetição para o convencimento: replicabilidade	95

4.4.6 O professor(a) ideal do PEI	95
5 TRABALHO PRESCRITO E TRABALHO REAL	97
5.1 Percurso metodológico das entrevistas semiestruturadas	97
5.2 Sobre a realização das entrevistas e o perfil das entrevistadas	99
5.3 Falta de autonomia: o trabalho como <i>uso de si por outro</i>	100
5.4 A polivalência do professor e a intensificação de seu trabalho	107
5.5 Trabalho da escola em casa e Trabalho doméstico: as multitarefas das professoras	114
5.6 Resistências: o trabalho como <i>uso de si por si mesmo</i>	117
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista	137
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	139

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa temos o intuito de refletir sobre a questão da intensificação do trabalho do professor, a partir do exame das principais intervenções relacionadas ao trabalho das professoras que lecionaram ou lecionam no Programa de Escola Integral (PEI), proposto pela atual gestão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Governo de Geraldo Alckmin, do PSDB). Esta reflexão foi realizada por meio de um recorte de gênero, partindo do pressuposto de que as vivências temporais das mulheres se multiplicam entre o trabalho doméstico e o profissional.

Optamos por estudar a intensificação do trabalho docente a partir destes dois grandes recortes - “Programa de Escola Integral” (2012) e “gênero”, pois uma das promessas do programa é o de tornar a carreira docente uma das profissões mais desejadas até 2030, com a oferta de uma bonificação salarial de 75% e dedicação exclusiva em uma única escola.

Assim, buscou-se investigar como ocorre a vivência das professoras que atuaram ou atuam neste programa, incorporando as determinações de gênero, problematizando o fato de que o uso do tempo e a intensificação do trabalho são diferentes para homens e mulheres.

Buscou-se também contribuir para uma análise acerca da intensificação do trabalho docente, a partir da hipótese da apropriação, pelo governo do Estado de São Paulo, dos modelos de organização do trabalho, visando à introdução da nova gerência do trabalho, no âmbito das relações laborais, na categoria docente, especialmente, entre os professores do ensino público estadual, tendo como recorte de análise a questão das múltiplas jornadas do trabalho feminino.

Foram definidos, também, quatro objetivos específicos:

1) Analisar se a bonificação de 75% nos salários dos professores de escolas integrais do estado consistiria em uma estratégia de emulação dos docentes, com vistas a pressioná-los a serem mais produtivos, assim como a política do *five dollars day*, empreendida por Ford, em suas fábricas, no início do século XX, com vistas a proporcionar o aumento da exploração/intensificação do trabalho;

2) A partir de estudos sobre a nova organização do trabalho, eleger critérios para identificar quais são as prescrições legais referentes ao trabalho docente nas escolas de tempo integral, que poderiam se constituir em indícios da introdução das novas técnicas de gerência

do trabalho, adotando como recorte de pesquisa o impacto das mudanças sobre o trabalho docente e o modo como isto determina o uso do tempo na escola e fora dela, pelas professoras;

3) Compreender quais os objetivos da intensificação do trabalho do professor, considerando-se que se trata de um serviço público, não gerador de mais-valia, com vistas a constatar se há, por parte do Estado, uma intencionalidade e iniciativa para transferir aos docentes responsabilidades de provimento de políticas que lhe são específicas, bem como, a intenção de controlar sua assiduidade; e, por fim:

4) Identificar elementos que apontem quais são os impactos da intensificação do trabalho docente, nas escolas de tempo integral e na organização do tempo das professoras.

Para atingir tais objetivos, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a questão da divisão sexual do trabalho e a intensificação do trabalho feminino, fazendo-se uma relação com o trabalho do professor, no contexto da reestruturação produtiva. Além dessa revisão bibliográfica, foram analisados os regulamentos legais que normatizam e regulamentam o PEI no Estado de São Paulo.

Para uma abordagem sobre as condições concretas da implementação em questão, foi realizada uma pesquisa empírica, de base qualitativa, com a tomada de depoimentos orais, usando o procedimento de entrevistas semiestruturadas, em uma amostra de atuais e ex-professoras do PEI, de ensino fundamental e médio, pertencentes a duas diretorias de ensino da região central do interior do Estado, que aceitaram participar da pesquisa.

Partimos, portanto, do empírico (real aparente), à proposta do PEI, descrita em seus documentos normativos, chegando às falas das professoras entrevistadas; procedemos a sua exegese analítica (mediação abstratas), a partir dos conceitos e do referencial teórico levantado; e, por último, retomamos o concreto, pensado em sua complexidade e múltiplas determinações, com o objetivo de compreender o fenômeno da intensificação do trabalho do professor em sua processualidade e totalidade histórica (MARTINS, 2006).

Partiu-se, então, do pressuposto de que há um processo de re-estruturação do trabalho docente, muito influenciado pela dinâmica da re-estruturação produtiva (OLIVEIRA, 2004) e de que isto atinge os sujeitos de modo diverso, segundo a distinção de gênero.

Por meio do exposto acima, algumas questões de investigação foram formuladas: É possível identificar indícios de transformação do docente num trabalhador

polivalente e multifuncional tal como ocorre na nova organização do trabalho, na passagem do século XX para o XXI? A política de escola integral pode ser considerada como uma forma de reestruturação do trabalho docente, no sentido de inserir na categoria dos trabalhadores da educação alguns elementos da nova organização do trabalho? De que modo tal proposição política impacta no uso do tempo das mulheres (professoras)?

O PEI oferece a seus professores condições diferenciadas de trabalho, pois inclui o Regime de Dedicação Plena e Integral e a gratificação de 75% sobre o salário-base. Neste programa, além das atividades tradicionais do magistério, os educadores têm também, como responsabilidade, a “orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional” (SÃO PAULO, 2012b, p.12).

Diante disso, muitos professores sentem-se atraídos a trabalharem no PEI, pois além da dedicação em uma única escola, pela qual ele recebe maior investimento, há também uma consequente melhora de sua estrutura, bem como melhores condições de trabalho e uma gratificação de 75% sobre o salário-base, algo que as demais escolas, não contempladas pelo programa, não têm.

Tais vantagens não são desfrutadas pela maior parte da categoria docente que atua na rede estadual paulista, pois os professores trabalham, muitas vezes, em mais de uma escola e precisam complementar a renda com outras atividades ou outro cargo, seja na prefeitura, seja em escola particular, convivendo ainda com péssimas condições de trabalho (desde estrutura física à falta de materiais de uso didático) (BASCONI, 2014).

Assim, chegamos à hipótese de que o regime de dedicação integral e exclusiva concede ao governo do Estado o poder de atribuir novas tarefas e responsabilidades ao professor, para além da docência, de modo a colaborar com a intensificação do trabalho docente e com um maior tensionamento nas relações dos docentes com a escola. Isto pode ter como consequência o desgaste físico e emocional do professor e, mais especificamente, a intensificação do sentimento de insatisfação com relação à carreira.

Enfim, a gratificação, antes de uma estratégia de valorização no sentido de reconhecimento da capacidade profissional, pode acarretar em aumento de responsabilidades e exigências que vão além das possibilidades, principalmente das professoras, considerando suas múltiplas jornadas no âmbito público e privado.

Henry Ford, no início do século XX, adota uma estratégia semelhante, conhecida como *five dollars day*, quando dobrou o salário de seus funcionários, fazendo com

que estes fizessem de tudo para permanecerem na *Ford Motor Company*, acabando assim com a alta rotatividade dos trabalhadores.

Essa era uma política de salários restritivos aos homens maiores de vinte e um anos e que tivessem há mais de um ano na empresa, política esta que sujeitava os trabalhadores a controles disciplinares extra- fábrica (modos de fazer uso do dinheiro, a não participação em jogos de azar, etc.) (GRAMSCI, 2008).

Seria a política de gratificação da escola de tempo integral uma reedição do *five dollars day*, aplicada à categoria docente do ensino básico estatal pelo atual governo do Estado de São Paulo? O efeito do aumento de 75% nos salários consiste de fato numa estratégia de emulação dos docentes com vistas a pressioná-los a serem mais produtivos, assim como a política empreendida por Ford, em suas fábricas, no início do século XX, com vistas a proporcionar o aumento da exploração/intensificação do trabalho?

A dissertação está dividida em seis seções, sendo que nas primeiras seções fazemos uma discussão teórica e histórica do trabalho feminino e o do professor, discussão esta que nos auxiliou a fazer a mediação analítica dos documentos e depoimentos para pensar e compreender, tanto o trabalho das professoras no PEI, quanto sua complexidade, além de suas múltiplas determinações, das quais são apresentadas nas seções finais.

No seção “2 Dialética entre aparência e essência: opressão e exploração da mulher no capitalismo”, discutimos os meandros da opressão e da exploração da mulher no capitalismo, a relação entre trabalho produtivo e reprodutivo, o uso do tempo pela mulher no capitalismo, bem como a constituição do magistério como trabalho feminino e seu processo de desvalorização social.

A seção “3 O processo de intensificação do trabalho docente” resgata as transformações na organização do trabalho no capitalismo, ao longo do século XX, e o processo de intensificação e de degradação do trabalho, em geral, e do trabalho do professor nos dias atuais.

Na seção “4 O Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo”, investigamos o perfil requerido de professor para atuar no Programa de Ensino Integral no Estado de São Paulo, seu modelo pedagógico e de gestão, bem como os mecanismos de controle do trabalho do professor, a partir da análise dos documentos que regulamentam o programa.

Já na seção “5 Trabalho Prescrito e Trabalho Real”, apresentamos as técnicas e os procedimentos escolhidos para a coleta de dados empíricos, bem como a justificativa para a realização de entrevistas semiestruturadas com as professoras e na seção “6 Considerações Finais” apresentamos a síntese da pesquisa.

2 A DIALÉTICA ENTRE APARÊNCIA E ESSÊNCIA: OPRESSÃO E EXPLORAÇÃO DA MULHER NO CAPITALISMO

Nesta seção será discutida a questão do mito da inferiorização da mulher, de modo a resgatar a importância de seu trabalho desde a pré-história até os dias atuais, sendo que esse processo de inferiorização da mulher se dá a partir do surgimento das sociedades de classes.

Discute-se, ainda, como sua representação ideológica¹, como ser humano inferior ao homem, sendo aproveitada pelo capital para explorar ainda mais a classe trabalhadora, através da apropriação do trabalho não-pago, na esfera doméstica, e na esfera produtiva por meio da expansão da mais-valia.

Salienta-se que a inferiorização da mulher tem prestado a justificar o rebaixamento de seu salário, o que contribui para o rebaixamento da massa salarial como um todo. Isto se refletirá numa maior expropriação do tempo das mulheres, que o despendem no trabalho produtivo ou assalariado, e no trabalho reprodutivo², restando cada vez menos tempo para a realização de outras atividades, como o lazer, a participação política, a família, a formação intelectual.

2.1 A origem comum da opressão feminina e da exploração da mulher

O trabalho é um dos elementos que diferencia os seres humanos dos outros animais, pois é por meio do trabalho que aqueles transformam a natureza e ao mesmo tempo transformam a si mesmos. Esse processo dá-se de forma intencional, consciente e criativa, pois se criam cultura e se humanizam o Homem (MARX, 1988).

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já

¹Representação ideológica, aqui, é entendida a partir da concepção marxiana, ou seja, como falsa consciência. Compreende uma distorção da realidade, uma representação errônea das contradições presentes na vida social.

² Por trabalho reprodutivo, entendemos todas as atividades do âmbito doméstico/ privado, no qual se produzem meios de sobrevivência para a continuação da espécie humana, como alimentos, roupas, higiene, habitação, etc.

existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sob o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho (MARX, 1988, p. 142-143).

O trabalho constitui-se como uma atividade teleológica, pois os seres humanos, ao produzirem a sua vida material, constroem sua própria história; e é nisto que se constitui a positividade do trabalho. A capacidade de dominar a natureza, de forma consciente, e de criar novas necessidades, não mais físicas ou naturais, mas sociais, e que se transmitem enquanto herança cultural às próximas gerações:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. O modo pela qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir (MARX; ENGELS, 1999, p. 27).

Assim, a partir da positividade do trabalho e, conseqüentemente, da produção de realidades sociais, destacamos o papel da mulher nas sociedades primitivas, no escravismo, no feudalismo e no capitalismo, cujos modos de produção e de reprodução de vida foram hegemônicos em diferentes contextos históricos.

Segundo Reed (2011), há cem mil anos atrás, a humanidade tinha uma divisão social do trabalho relativamente simples: a divisão entre os sexos determinavam métodos e maneiras de recolher comida, de modo que os homens saíam para caçar e, por vezes, passavam algum tempo fora. As mulheres e as crianças permaneciam na aldeia e trabalhavam recolhendo vegetais próximos de onde habitavam e caçavam lebres, pequenos roedores, lagartos, além de desenterrar raízes e tubérculos, bem como se ocupavam da domesticação de pequenos animais e do desenvolvimento da agricultura.

As mulheres descobriam os métodos particulares de cultivo de acordo com cada planta ou semente, bem como as técnicas de limpeza dos grãos, colheita, moenda, a invenção de utensílios para cultivar a terra. Assim, foram protagonistas no desenvolvimento da indústria, da ciência e da medicina.

Muitas atividades produtivas ligadas a essas áreas estavam sob o controle das mulheres, bem como das bases técnicas da cozinha, desenvolvida a partir da descoberta do fogo para alimentação; a construção de dispensas de utensílios para cozinha e para a alimentação; a descoberta de ervas medicinais, devido ao conhecimento da vida vegetal; o desenvolvimento de tecnologias para a produção de peças de roupas e de tendas; o conhecimento e o controle do processo químico para a produção dos produtos de barro, incluindo, aqui, a construção de moradias (REED, 2011).

Uma condição importante para essa valorização da mulher, nas sociedades primitivas, era a organização da família, pois ainda não existia o conceito de família patriarcal ou nuclear, nem a ideia de monogamia. Portanto, viviam em comunidade e dividiam tarefas e responsabilidades para o sustento do grupo e os cuidados com as gerações futuras, de forma coletiva e independentemente da paternidade biológica. Além disso, a maternidade era compreendida como justificativa de prestígio, bem como de maior poder às mulheres (ENGELS, 2012; REED, 2011).

Nesse contexto, pode-se dizer que as mulheres assumiam tarefas de dirigentes e eram organizadoras da vida social, sem que isso, necessariamente, significasse a opressão ou inferiorização por parte dos seres humanos do sexo masculino.

Com o desenvolvimento da agricultura e, conseqüentemente, com a transição do nomadismo para o sedentarismo, ocorreu uma diversificação da produção, de modo que a agricultura passou a ocupar parte do tempo que era destinado às caçadas. Além da coleta, da caçada, da pesca, a agricultura passou a ganhar estatuto no processo de produção para a satisfação das necessidades do grupo. A partir disso, houve uma mudança na divisão sexual do trabalho e iniciou-se um processo de hierarquização entre os sexos, pois:

[...] no momento em que o homem se apropriou dos meios de produção, a mulher foi relegada exclusivamente às suas funções biológicas de mãe, e lhe foi negada toda forma de participação na vida social produtiva. Os homens tomaram as rédeas da sociedade e fundaram um novo sistema social a serviço de suas necessidades. Da destruição do matriarcado, nasceu a sociedade de classes (REED, 2011, p. 101).

Com a agricultura, surgiu o excedente e isto gerou novas necessidades, como a da propriedade privada, a das trocas, bem como a da herança. A serviço dessas novas necessidades fundou-se um novo sistema social – a sociedade de classes –, baseada na

exploração do homem por outro homem, dando-se, também, o início da história da subordinação das mulheres.

Segundo Engels (2012), com o surgimento da propriedade privada, houve a necessidade de instituir a monogamia, para garantir a procedência da prole do pai, no sistema de parentesco e de herança de todo o seu patrimônio, entre parentes consanguíneos. A instituição da monogamia e a do matrimônio, como estratégias para controlar o fluxo da herança oriunda das propriedades entre as famílias, por conseguinte, fez com que o controle da casa e dos filhos deixasse de ter um caráter público para se transformar em um serviço privado e de responsabilidade da mulher.

A monogamia não aparece na história, portanto, absolutamente, como uma reconciliação entre o homem e a mulher e, menos ainda, como a forma mais elevada de matrimônio. Pelo contrário, ela surge sob a forma de escravização de um sexo pelo outro, como proclamação de um conflito entre sexos, ignorado, até então, na Pré-história. Num velho manuscrito inédito, redigido em 1846 por Marx e por mim, encontro a seguinte frase: 'A primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos'. Hoje posso acrescentar: o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre homem e mulher, na monogamia [...] (ENGELS, 2012, p.71-72, grifos nossos).

Dessa forma, a divisão sexual do trabalho não é resultado da natureza, tampouco da união matrimonial monogâmica entre um homem e uma mulher, mas foi produzida historicamente e será amplamente intensificada nas sociedades de classes, a partir da exploração do trabalho reprodutivo, essencial para a manutenção e reprodução da vida humana, e também para a utilização da opressão como finalidade de dividir e explorar ainda mais a classe trabalhadora.

Com relação à união matrimonial monogâmica na Grécia e na Roma Antiga, havia o pátrio poder, isto é, todo o poder ao pai. A partir de tal máxima, codificaram-se as leis referentes à propriedade, bem como aquelas relativas ao matrimônio. Neste período, o casamento era uma prerrogativa das classes nobres e ricas, de modo que o pátrio poder, a monogamia e o casamento asseguravam aos homens, tanto a posse da mulher quanto a dos filhos legítimos, os quais seriam seus herdeiros legais.

Segundo Engels (2012), a partir de uma comédia de Eurípedes, poeta trágico grego do século V a.C., pode-se constatar a degradação da mulher, que era considerada como *oikurema*, “algo designado a cuidar da casa”, sendo que, “além da procriação dos filhos, não

passava de criada principal para o ateniense” (ENGELS, 2012, p. 70). Nesse período, todas as mulheres, livres e escravas, além de terem seu espaço social restrito ao trabalho doméstico, também não eram consideradas cidadãs (MENICUCCI, 1999).

No feudalismo, com a influência da Igreja Católica, o casamento estendeu-se a outras classes sociais, visto que a lei canônica obrigou todos os cristãos ao vínculo do casamento. Com o capitalismo, o casamento foi generalizado pelas leis matrimoniais aprovadas pelo Estado burguês, passando a ser obrigatório para todas as classes sociais (REED, 2011).

Na Idade Média, o trabalho tinha uma divisão geracional, ou por categorias sociais: solteiras – lavavam e teciam; mães – cuidavam das crianças; mulheres de meia idade – cuidavam dos adolescentes e dedicavam-se em atividades na cozinha. Não podemos nos esquecer da divisão das classes sociais feitas neste período, pois eram os servos que trabalhavam; suas mulheres, além de atuarem em atividades produtivas na agricultura, também eram responsabilizadas pelos afazeres domésticos (MENICUCI, 1999).

Na Idade Moderna, no período que antecede à Revolução Industrial, as mulheres tinham inserção em atividades fora do âmbito doméstico, como lavadeiras, amas de leite, vendedoras ambulantes, além de laborarem no ramo têxtil (seda, rendas, chitas, tecidos); faziam-no também no das ferragens e nas olarias (SCOTT, 1994).

Entretanto, com o início da Revolução Industrial, as mulheres passaram a sofrer grande resistência, no que diz respeito a sua inserção no trabalho das fábricas e, devido a isso, muitas delas recorriam a trabalhos no espaço doméstico de outras mulheres mais afortunadas (MENICUCCI, 1999).

Diante desse breve resgate histórico, podemos perceber que, enquanto o pequeno artesanato e a produção agrícola continuavam dominantes na economia, todos os membros da família, incluindo as mulheres, trabalhavam para a produção e reprodução da comunidade. Com o processo de industrialização, bem como o da migração para as cidades, as mulheres tornaram-se pessoas dependentes de seus maridos, já que só eles, inicialmente, trabalhavam nas indústrias. “Uma vez perdida sua função produtiva dentro da comunidade, a mulher passou a depender do casamento como meio de subsistência (REED, 2011, p.149)”.

Apesar da resistência social em aceitar o trabalho da mulher nas indústrias nascentes, essas mesmas desvantagens sociais, ora instituídas ao longo dos anos, serão

reaproveitadas pelo capitalismo para a extração da mais-valia e, conseqüentemente, para a possibilidade de expansão do capital, como veremos o próximo item.

2.2 O trabalho alienado e a subalternização da mulher

As condições materiais de existência, a produção dos seres humanos e a família são historicamente determinadas. Como exposto anteriormente, a partir do momento em que o homem passou a produzir, além do necessário para sobreviver, o excedente foi apropriado privadamente e controlado por apenas um grupo dessa sociedade, instituindo-se as desigualdades que foram aprofundadas com o surgimento do capitalismo, momento em que a classe dominante instituiu uma fórmula inédita de exploração do trabalho humano: a compra de seu tempo de trabalho, sendo os trabalhadores destituídos de meios de produção, por via de contratos estabelecidos espontaneamente entre os despossuídos daqueles meios e seus possuidores, agora sob prevalência do trabalho livre (MARX, 1996).

No capitalismo, o trabalho passou a ter uma função instrumental para o trabalhador, ou seja, um meio de garantir sua sobrevivência, mas de modo que ele fosse visto apenas como força de trabalho, podendo esta ser comprada para a produção de mais valor para o dono do capital.

Especificamente no capitalismo, há a ilusão de que as realizações individuais derivam de capacidades inatas ou adquiridas pelo próprio esforço, sendo a igualdade e a liberdade – *status* jurídico, desfrutado na economia de mercado - parâmetros suficientes para indicar igualdade social entre os indivíduos. Assim, os trabalhadores passam a ser apreendidos enquanto sujeitos livres e, desse modo, são lançados ao mercado enquanto portadores de sua mercadoria, que nada mais é que sua força de trabalho (MARX, 1996).

Ao lançar-se no mercado de trabalho, cria-se uma percepção de que o salário recebido pelo trabalhador, em troca da venda de sua força de trabalho, é equivalente a tudo que ele produziu; entretanto, o valor de seu salário corresponde apenas, segundo Marx (1996), ao valor necessário a sua subsistência, sendo essa força utilizada para a reprodução do capital.

Contudo, o trabalhador não consegue perceber essa exploração ao vender sua força de trabalho por um valor muito inferior àquele apropriado pelo capitalista, sendo que, a relação entre capital e trabalho, em sua aparência, é algo justo e natural, mas escondendo em

si a verdadeira essência da realidade social, que é a expropriação, a exploração e a desumanização do gênero humano.

Conforme Saffioti (2013), no plano da aparência³, a mulher aparece como um ser que não tem um lugar de destaque no desenvolvimento social, econômico e político; no conjunto da classe trabalhadora, entretanto, no plano da essência, ela é importante para a reprodução do sistema capitalista pelas funções que cumpre no mundo da produção e no trabalho doméstico, na medida em que é responsável por todo o trabalho de manutenção da vida dos trabalhadores, atuais e futuros, tal como alimentá-los, cuidar de suas roupas, entre outras coisas que os preparam para mais um dia de trabalho e de exploração pelo capital. Nesse contexto, é esta mesma sociedade que coloca obstáculos à realização plena, não só da mulher como também de todos os seres humanos.

A partir da análise aparente da constituição do gênero feminino no capitalismo, suas características naturais, como o sexo e suas decorrências – menstruação, amamentação, gravidez, menopausa – são utilizados como justificativas para afirmar representações da mulher como sexo frágil, ocultando, assim, os verdadeiros condicionantes culturais, sociais, econômicos e históricos da sujeição da mulher no contexto capitalista, bem como as heranças da sujeição da mulher nos contextos escravocrata e feudal. Em síntese, procede-se uma inversão no raciocínio da sociedade como um todo, o que vem justificar a ideologia do “sexo frágil”.

Do ponto de vista da aparência, portanto, não é a estrutura de classes que limita a atualização das potencialidades humanas, mas, ao contrário, a ausência de potencialidades de determinadas categorias sociais que dificulta e mesmo impede a realização plena da ordem social competitiva (SAFFIOTI, 2013, p. 59).

Estes obstáculos variam de acordo com desenvolvimento das forças produtivas e de todas as representações sociais construídas sobre as mulheres, representações estas que as

³ Quando Saffioti se refere aos conceitos aparência e essência, ela está adotando a premissa marxiana de que o concreto é a síntese de múltiplas determinações da realidade a partir das suas contradições, não bastando descrevê-la em sua forma fenomênica ou aparente, demandando-se a apreensão da lógica interna de funcionamento dos fenômenos. Como afirma Kosik (1986, p. 13), “[...] a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente [...]. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis”.

inferiorizam, mas que são aproveitadas pelo sistema capitalista, de modo a gerar mais lucro em benefício das classes dominantes.

Atualmente a mulher casada, ainda que em grande número trabalhe fora do lar, continua suportando a carga básica de todas as tarefas e responsabilidades domésticas. Representa o sexo duplamente oprimido, explorado no trabalho por seus patrões e oprimido no lar através da servidão familiar [...] Criada pela classe rica [o casamento] para servir a seus próprios interesses, esta instituição não foi na sua origem nem é atualmente um meio de satisfazer as necessidades humanas, sobretudo as necessidades da mulher trabalhadora. É um instrumento de exploração utilizado por uma sociedade de classes e exploradora (REED, 2011, p. 154-155).

Com o desenvolvimento da indústria e da maquinaria, as mulheres da classe trabalhadora passaram a ser incorporadas no universo fabril quando o processo produtivo passou a utilizar máquinas. Com as máquinas, dispensou-se a força muscular, de modo que tanto mulheres quanto crianças foram incluídas no recrutamento pelas fábricas, pois esse novo processo simplificou e desqualificou o processo de trabalho, permitindo que se utilizasse a mão de obra feminina como alternativa mediante a resistência dos trabalhadores do sexo masculino (MARX, 2012).

Ademais, o fato de o trabalho feminino e infantil ser menos remunerado, isto colaborou para o rebaixamento geral dos salários, uma vez que a força de trabalho é também uma mercadoria e está sujeita à lei da oferta e da procura.

Para além do debate sobre como a opressão feminina foi um artil para provocar o rebaixamento geral do preço da força de trabalho, Marx (2012) afirma que a exploração do trabalho de toda a família – trabalhador, sua companheira e seus filhos – levam à multiplicação do número de indivíduos dispostos a submeterem-se às extenuantes jornadas, culminando na intensificação da expropriação da mais-valia sem precedentes.

O capital, ao contratar todos os membros da família, passa a depreciar o valor da força de trabalho, forçando todos a venderem-na, já que o salário de apenas um, não seria mais suficiente para prover o sustento de toda a família.

O valor da força de trabalho era determinado pelo tempo de trabalho não só necessário para a manutenção do trabalhador individual adulto, mas para a manutenção da família do trabalhador. A maquinaria, ao lançar todos os membros da família do trabalhador no mercado de trabalho, reparte o valor da força de trabalho do homem por toda a sua família. Ela desvaloriza, portanto, sua força de trabalho. A compra de uma família parcelada, por

exemplo, em 4 forças de trabalho, custa, talvez, mais do que anteriormente a compra da força de trabalho do chefe da família, mas, em compensação, surgem 4 jornadas de trabalho no lugar de uma, e o preço delas cai proporcionalmente ao excedente de mais-trabalho dos quatro em relação ao mais-trabalho de um. Agora, quatro precisam fornecer não só trabalho, mas trabalho excedente para o capital, para que a família possa viver. Assim, a maquinaria desde o início amplia o material humano de exploração, o campo propriamente de exploração do capital, assim como ao mesmo tempo o grau de exploração (MARX, 2012, p.33-34).

No capitalismo, portanto, as características biológicas como sexo são utilizadas como atributos a serem considerados com vistas ao pagamento de salários diferenciados, o que além de colaborar para o rebaixamento do preço da massa salarial, produz cisões no interior da classe trabalhadora (REED, 2011). Neste âmbito, produz-se uma ideologia em que as relações de causa e efeito são invertidas, de modo a justificar as diferenciações salariais e sociais, a partir de atributos individuais, como se as características físicas, biológicas, psicológicas ou intelectuais da mulher pudessem justificar, cientificamente, sua inferiorização (SAFFIOTI, 2013).

Como exemplo disso, podemos pensar o discurso do absenteísmo feminino, que é frequentemente utilizado como argumento para pagar salários inferiores às mulheres. Elas se ausentam do trabalho não só por motivos relacionados à sua condição biológica, como dismenorrea ou o puerpério, mas também por motivos inter-relacionais, como para cuidarem de maridos, filhos e demais parentes doentes, cujos cuidados são quase sempre atribuídos às mulheres (SAFFIOTI, 2013)⁴.

Salientam-se, ainda, as próprias condições de trabalho a que estão submetidas por conta de sua inferiorização, ocupando, muitas vezes, empregos precários, sendo submetidas à pressão machista direta e sob a forma de assédio, sexual e moral, à intensificação do trabalho, visto que exercem o trabalho remunerado e o não-remunerado, ou

⁴ Nogueira e Azevedo (1982) contestam estudos realizados na Europa de que o absenteísmo é maior entre as mulheres ao realizar uma pesquisa entre os anos de 1970 e 1972 em uma indústria têxtil da capital paulista no qual observaram uma diferença muito pequena entre os sexos, excluindo as faltas por ginecopatias. Por outro lado, Reis et. al. (2003), constata um maior índice de afastamento do trabalho entre mulheres em um estudo sobre os fatores relacionados ao absenteísmo por doenças em profissionais de enfermagem de um hospital universitário. Bernstorff e Dal Rosso (2008) também observam um maior índice de ausência de mulheres em estudo realizado em um grande banco público brasileiro. Há escassez de dados sobre o tema no Brasil, e a questão colocada tem como objetivo pensar e refletir como as mulheres sofrem com a opressão e a exploração de seu trabalho na sociedade de classes.

seja, o reprodutivo ou o doméstico, cuja responsabilidade recai sobre si, o que lhe dificulta a conciliação do tempo de trabalho profissional com o tempo de trabalho em casa (CASTRO, 2016; HIRATA, 2002; NOGUEIRA, 2004, 2011).

Com relação às cisões no interior da classe trabalhadora, podemos citar o exemplo dado por Saffioti (2013), no qual muitos trabalhadores, durante as greves realizadas no século XIX, na França e na Inglaterra, desejaram a supressão do trabalho feminino, invocando para elas o discurso de guardiãs do lar, discurso este que tem continuidade ainda hoje, início do século XXI, no qual alguns homens enxergam as mulheres como inimigas na concorrência por trabalho, visto que muitas atividades não requerem mais força física, dado o avanço das forças produtivas tornarem as atividades laborativas mais leves. A automação, a mecanização da produção e as novas tecnologias da informática igualaram o uso da força entre homens e mulheres em diversos setores do mercado de trabalho.

As mulheres acabam por acirrar as disputas entre trabalhadores por emprego ao fazerem parte das fileiras do exército industrial de mão de obra, sendo elas um elemento essencial do rebaixamento do preço da força de trabalho no sistema capitalista, da intensificação do trabalho e da extração de mais-valia. A especificidade do trabalho feminino consiste no fato de que “[...] sua força de trabalho ora se põe no mercado, como mercadoria a ser trocada, ora se põe no lar, enquanto mero valor de uso; no entanto, guarda ainda uma conexão com a determinação enquanto mercadoria da força de trabalho do chefe da família [...]” (SAFFIOTI, 2013, p. 96).

Dessa forma, apesar de ganharem espaço em funções profissionais na sociedade capitalista, tanto nas fábricas, como nos escritórios, assim como nas escolas básicas e nas universidades, as mulheres ainda sofrem a imputação da tarefa tradicional de “guardiãs do lar”, sendo destituídas da participação efetiva nos espaços decisórios da gestão das instituições, do governo e da sociedade.

No entanto, o advento do capitalismo proporcionou avanços no processo de emancipação feminina em relação aos modos de produção escravocrata e feudal, devido ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia para o controle da natalidade, bem como a instituição de direitos como o divórcio, o trabalho e a vida pública, nos marcos da democracia burguesa, mas isso não significou, necessariamente, que as mulheres fossem menos exploradas e oprimidas, uma vez que a multiplicidade de jornadas e as várias responsabilidades permanecem como seus atributos tradicionais.

Dessa forma, a igualdade jurídica e a ideia de sujeitos livres, que estabelecem relações, acabam por revelar, aparentemente, que o trabalho é integralmente pago, ocultando a apropriação de seu excedente pelo capital, bem como o da própria produção e o da reprodução da sua força de trabalho, que se dá de forma gratuita, porém permanecendo oculta.

De acordo com Saffioti (2013), a sociedade capitalista impõe, às mulheres, uma valorização contraditória: no plano superestrutural, elas são segregadas quando se propaga a ideia de inferioridade delas, ao mesmo tempo em que lhes imputa o título de “rainha do lar” e esteio da família; no plano estrutural, proporciona sua integração diferenciada no sistema produtivo, a partir das suas especificidades, tanto na esfera da produção, quanto na esfera do consumo.

O mito da inferioridade feminina acabou por transformar os homens em principais agentes de opressão e da exploração da mulher, pois elas assumem tarefas no lar, e isto os liberam de se ocuparem com as providências relativas à sobrevivência imediata e aos cuidados com os filhos.

Esta divisão sexual do trabalho foi organizada a partir de dois princípios fundamentais, o da separação, quando classificou determinados tipos de trabalho como sendo masculinos e outros como sendo femininos; e o da hierarquização, quando o trabalho masculino é mais valorizado que o trabalho feminino (HIRATA, KERGOAT, 2007). Nesse processo de inferiorização da mulher, legitimou-se ideologicamente tanto sua exploração, quanto sua opressão, integrando-os, homens e mulheres, na dinâmica do capital (REED, 2011).

Quanto à exploração, a mulher encarcerada em seu próprio lar presta um serviço não-pago, quando exerce as tarefas necessárias à manutenção física dos trabalhadores, que deverão estar prontos todos os dias para vender ao mercado a sua força de trabalho, ao mesmo tempo em que libera outros postos que poderiam ser ocupados por outros trabalhadores.

Quanto à opressão, o homem, ao colocar-se como provedor do lar, justifica a concentração do poder político sobre a família, jamais reconhecendo que a companheira, ao cozinhar, ao lavar e passar, entre outras atividades domésticas, colabora diretamente para a manutenção de seu emprego.

A grande maioria dos homens, centrando sua visão sobre a mulher como sua concorrente real no mercado de trabalho, deixa de perceber a situação

feminina, e a sua própria, como determinadas pela totalidade histórica na qual ambos estão inseridos. Deixando-se mistificar pelo prestígio que lhe é conferido se obtiver pelo seu trabalho remunerado suficiente para permitir-lhe manter a esposa afastada das funções produtivas, não percebe que a mulher não ativa economicamente pode significar uma ameaça ao seu emprego enquanto trabalhadora potencial, e que o trabalho não pago que ela desenvolve no lar contribui para a manutenção da força de trabalho tanto masculina quanto feminina, 'diminuindo, para as empresas capitalistas, o ônus do salário mínimo de subsistência cujo capital deve pagar pelo emprego da força de trabalho'. (SAFFIOTI, 2013, p.74)

Assim sendo, os homens, independente de classe social, sejam donos dos meios de produção, sejam trabalhadores, são agentes no processo de mistificação da mulher. Tal mistificação não é apenas desvantajosa e desumanizadora para as mulheres, como também o é para toda a classe trabalhadora.

Portanto, a libertação da mulher está intrinsecamente relacionada à libertação de toda a classe trabalhadora da realidade alienante e desumanizadora que é a sociedade dividida em classes sociais, alimentada pela exploração do homem pelo homem, pois a partir do momento em que deixar de haver demanda de produção de excedentes, para gerar lucro, as jornadas de trabalho necessárias socialmente serão menores, enquanto homens e mulheres poderão ter mais tempo disponíveis para dividir as tarefas do lar.

Durante a Revolução Russa, os bolcheviques, mais do que apenas questionarem a desigualdade entre homens e mulheres na divisão do trabalho doméstico, lutaram para abolir as contradições geradoras de uma série de problemas sociais, como a mortalidade infantil, a orfandade, os problemas de saúde e de educação.

Assim, desde os primeiros anos do século XX, já havia elaborações críticas, ressaltando que a dupla carga de trabalho das mulheres jamais seria solucionada pelo capitalismo. Desta forma, em seu projeto político socialista defendiam que as atividades reprodutivas deveriam ser transferidas para a esfera pública, a partir da construção de creches comunitárias, refeitórios e lavanderias públicas, tornando-se, assim, um trabalho socializado (GOLDMAN, 2014).

De acordo com Gama (2014, p.33), tanto a família quanto o Estado contribuem de forma indireta na produção da mais-valia:

Quanto à provisão estatal, esse custo é fracionado para o conjunto da sociedade, mediante aos impostos e as disputas pelo fundo público (Behring,

2003). Na família, esse custo é inviabilizado, naturalizado socialmente e absorvido eminentemente pelas mulheres. O preço de mercado da força de trabalho, portanto, é constituído pela parte paga da extração da mais-valia e pela parte não paga produzida pelo trabalho não remunerado das mulheres e pela provisão de bem-estar pública.

Por conta desta problemática e da contradição entre o trabalho produtivo e o trabalho reprodutivo, alguns autores, como Dedecca (2004), trabalham com a categoria de jornada de trabalho total, composta pelo tempo gasto, tanto no âmbito doméstico, não assalariado, quanto pelo trabalho assalariado, como veremos, a seguir, no próximo item.

2.3 As mulheres e o uso do tempo no capitalismo

O uso do tempo é social, pois sua alocação sofre transformações a partir das mudanças sociais, econômicas e culturais; portanto, os indivíduos têm pouca ou relativa autonomia em seu uso (DEDECCA, 2004). No capitalismo, o tempo é definido pelas relações de classe e de gênero, sendo as determinações da esfera produtiva e do mercado que influenciam na organização e no uso do tempo na vida social (ÁVILA, 2004):

A forma de desenvolvimento capitalista produziu historicamente uma vida cotidiana onde o tempo que conta e que tem valor é aquele empregado na produção, aquele que gera mais valia. O tempo do cuidado com a reprodução da vida das pessoas não é levado em conta na distribuição do tempo dentro da relação produção x reprodução. O período dedicado ao descanso, ao lazer, à reposição de energia é aquele que sobra das atividades produtivas. A duração dessa 'sobra' é fruto, de processos históricos, de transformações nas relações sociais entre capital e trabalho (ÁVILA, 2004).

Assim, no capitalismo, a organização e o uso do tempo consistem na relação entre o uso do tempo para a reprodução econômica (tempo destinado ao trabalho remunerado e tempo gasto para o deslocamento até o local de trabalho) e o uso do tempo para a reprodução social (tempo gasto com atividades de organização domiciliar e familiar, bem como de descanso e lazer).

Durante a revolução industrial, o capital tentou prolongar ao máximo a duração da jornada de trabalho, ultrapassando todos os limites de esgotamento psicofísico da vida humana. Marx (1985), ao analisar a regulamentação da jornada de trabalho ao longo do século XIX, na Inglaterra, afirmou que “[...] ocorreu [...] a partir do nascimento da grande indústria

[...] um assalto desmedido e violento como uma avalanche. Toda barreira interposta pela moral e pela natureza, pela idade ou pelo sexo, pelo dia e pela noite foi destruída [...] (Ibidem, p. 220)”. A concessão de uma jornada de trabalho normal⁵ à classe trabalhadora e a sua regulamentação nas leis fabris inglesas foram gradual e lenta.

A primeira Lei que regulamentou uma jornada de trabalho normal surgiu em 1833, mas se restringiu às indústrias têxteis. Por jornada de trabalho normal entendia-se 15 horas de trabalho. Adolescentes de 13 a 18 anos podiam trabalhar no máximo 12 horas e crianças de 9 a 13 anos tinham uma jornada de 8 horas (MARX, 1985).

Em 1844 a lei regulamentou a jornada de trabalho das mulheres, equiparando-as a jornada de trabalho dos adolescentes. Em 1847, a jornada de trabalho das mulheres e dos adolescentes foi reduzida para 11 horas e para 10 horas no ano seguinte (MARX, 1985).

No século XX, o controle da jornada de trabalho foi tema discutido na 1ª e 14ª Convenções Internacionais do Trabalho⁶, nos anos de 1919 e 1921, realizadas em Washington e em Genebra. A partir dessas convenções, restringiu-se a jornada de trabalho em 8 horas por dia e em 48 horas semanais, estabelecendo-se, assim, um dia de descanso semanal. Posteriormente, restringiram-se as jornadas noturnas em turno e nos finais de semana (DEDECCA, 2004).

Nos anos de 1970, pós-crise do petróleo, houve uma re-estruturação produtiva, passando-se a permitir uma flexibilização da jornada laboral, com a criação, por exemplo, do banco de horas⁷ ou hora extra, representado, assim, “[...] o principal retrocesso da regulação social sobre a máquina econômica do capitalismo, ao permitir novamente que a reprodução social se subordinasse aos desígnios da acumulação de riqueza” (DEDECCA, 2004, p.28) ⁸.

⁵ O termo *jornada de trabalho normal* é utilizado por Marx (1985) ao falar de sua regulamentação, pois naquele tempo não existia um limite judicialmente prescrito para as jornadas de trabalho nas fábricas. O subtítulo do capítulo é intitulado “A luta pela jornada normal de trabalho. Limitação por força de lei do tempo de trabalho. Legislação fabril inglesa de 1833/64” (p.220-235).

⁶ Os documentos estão disponíveis em: http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/conv_1.pdf e http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/conv_14.pdf.

⁷ Banco de horas são as horas extras trabalhadas e não remuneradas que podem ser compensadas por sua correspondente diminuição em outros dias de trabalho, como previsto na Lei 9601/1998, que determina o prazo máximo de 120 dias para a compensação e o limite de 10 horas diárias de trabalho, mas que a MP 2164-41, de 24/08/2001, estendeu para o prazo de um ano. Informações obtidas no link: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1998/lei-9601-21-janeiro-1998-367733-norma-pl.html>. Acessado em 20/02/2017.

⁸ A questão da reestruturação produtiva e suas consequências na intensificação do trabalho serão discutidas no segundo capítulo.

De acordo com Dedecca (2004), a regulação sobre o uso do tempo na sociedade capitalista leva em conta apenas o tempo econômico, desconsiderando que a flexibilização da jornada de trabalho tenha impacto em outras áreas da vida humana, entrando em disputa também com outras formas de uso do tempo. Para ele, é necessário considerar o tempo gasto com a reprodução social, que apesar de não pago, “contribui extensa e intensivamente para a organização social e econômica do capitalismo (Ibidem, p. 12)”. E nesta questão, o trabalho da mulher tem sua centralidade.

Dedecca (2004), ao analisar o uso do tempo nas sociedades desenvolvidas por meio de dados estatísticos do *Multinational Time Use Study* (MTUS) ⁹, constatou que não houve uma diminuição do tempo econômico, nem do tempo gasto com a reprodução social, mas ambos restringiram o tempo livre da população; contudo, foi observado que as mulheres têm menos tempo livre, especialmente aquelas com filhos de até 15 anos.

Ainda segundo Dedecca (2004), uma pesquisa realizada pelo Eurostat (2013), instituto responsável pelo levantamento de dados de países da Comunidade Européia, constatou que as mulheres casadas, e com filhos entre 7 e 17 anos, têm uma jornada total (trabalho remunerado e de reprodução social) maior que os homens em uma mesma situação familiar. É importante salientar que se trata de países que possuem políticas sociais de caráter abrangente, com regime de horário integral nas escolas e ampla política de creche, o que deveria, na prática, liberar mais tempo para as mulheres.

De acordo com Dedecca (2004), o debate sobre o uso do tempo no Brasil está historicamente relacionado com os estudos de gênero desde os anos de 1970, de modo que os primeiros estudos sobre o trabalho feminino tinham “[...] uma preocupação inicialmente centrada na incorporação ou expulsão da força de trabalho feminina do mercado sob os efeitos do capital” (BRUSCHINI, 2006, p.332) e posteriormente “[...] passaram a focalizar a articulação entre o espaço produtivo e reprodutivo [...] seja pelo entrosamento ou pela superposição” (Ibidem, p.332).

Nos anos de 1970 e 1980, paralelamente aos estudos teóricos sobre a dimensão sexuada da divisão social do trabalho, foram realizadas críticas às estatísticas oficiais por adotarem categorias inadequadas às especificidades econômicas dos países da América Latina, omitindo, por exemplo, atividades muito comuns a estes países, como a pequena produção mercantil e o trabalho familiar não-remunerado. Além disso, a maneira como as

⁹ Os dados referem-se a levantamentos nacionais realizados no Canadá, Dinamarca, Finlândia, Holanda, Noruega, Reino Unido e Estados Unidos, nos anos de 1960 a 1995.

perguntas eram elaboradas em relação ao uso do tempo ao longo do dia produzia uma sub-representação da realidade, principalmente referente ao trabalho das mulheres (BRUSCHINI, 2006).

Além de produzir uma sub-representação da realidade do trabalho feminino, escondem-se os “malabarismos” aos quais as mulheres são submetidas para conciliar a vida profissional e a vida familiar e ainda a forma como estas duas dimensões estão sobrepostas na vida das mulheres:

A reestruturação produtiva tem levado, também para o interior do espaço doméstico, as tarefas da produção, que geralmente são destituídas de contrato de trabalho formal e de uma regulação do tempo do trabalho produtivo. Estabelece-se dessa forma um ritmo de trabalho na qual o limite é a capacidade física e a necessidade de produzir a renda, em geral determinada por produtividade. As tarefas reprodutivas vão sendo executadas de forma simultânea dentro do mesmo espaço, criando um ciclo perverso e sem limite de tempo entre as duas formas de trabalho (ÁVILA, 2004).

Nesse contexto, o movimento de mulheres também teve papel fundamental na luta pelo reconhecimento desses tempos de trabalho e na pressão para que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir do final dos anos 1980, “passasse a investigar as formas de trabalho para autoconsumo e autoconstrução, além de considerar as situações de trabalho com jornadas inferiores a 15 horas semanais (DEDECCA, 2004, p.38)”.

A partir de tais críticas, já no recenseamento de 1980, foram adotadas algumas modificações nos questionários, como a introdução das categorias atividade/ inatividade econômica, trabalho para autoconsumo e autoconstrução com jornada superior a 1 hora por semana, bem como a diminuição do tempo de referência, com o intuito de uma investigação mais detalhada do uso do tempo. Apesar de essas mudanças terem trazido melhoras na apreensão da situação das mulheres no mercado de trabalho, na prática elas ainda eram desprezadas “[...] uma forma de atividade muito mais recorrente em nossa sociedade: o trabalho das mulheres dedicado à reprodução de suas famílias (BRUSCHINI, 2006, p.334)”.

Retomando o que se mostrou logo acima, o trabalho das mulheres, dedicado à reprodução de suas famílias, por ser aquele de reprodução social, destituído de valor de troca, não tem seu valor medido, nem visível e, de tal forma, ele é denominado de tempo expropriado, pois trata de um valor de uso:

Esse tempo, que não é percebido como parte da organização social do tempo, é retirado da vida das mulheres como parte das atribuições femininas, determinadas pelas relações de poder de gênero. As mulheres que estão no mercado de trabalho, e hoje constituem – no Brasil e em muitos outros países – uma maioria, produzem um tempo para isso tirado daquele que sobra da sua inserção na produção. É aí que produz a dupla jornada, onde as tarefas da reprodução são entendidas como não portadoras de valor social (ÁVILA, 2004).

Nos anos de 1990, a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) revisou novamente o conceito de trabalho, incluindo atividades assistenciais, de autoconsumo, o trabalho doméstico remunerado e os afazeres domésticos, tarefas realizadas para a reprodução social e que não são remuneradas (BRUSCHINI, 2006).

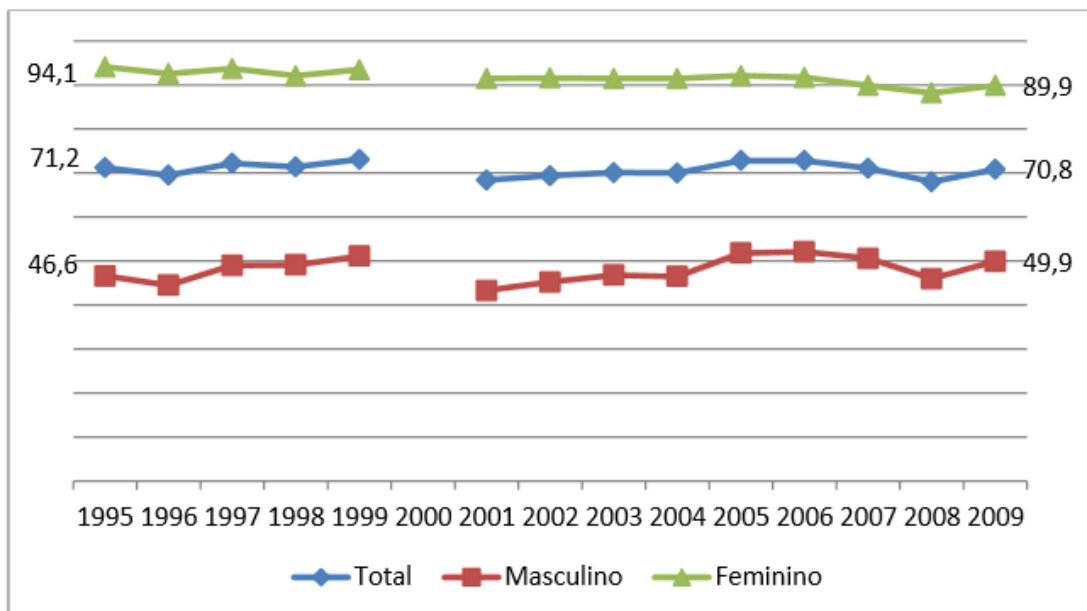
Já em 1992, a PNAD perguntou se “realizou afazeres domésticos na semana de referência?”, passando a ser um item específico no questionário, independente da situação profissional do indivíduo. E em 2001, para aqueles que responderam de forma afirmativa a pergunta sobre os afazeres domésticos, foi perguntado “quantas horas dedica normalmente por semana aos afazeres domésticos?”, possibilitando, assim, estudos sobre a dinâmica do uso do tempo da população no campo da produção e no da reprodução social (Bruschini, 2006).

Diante do exposto, Bruschini (2006 p.351) defende a ideia de que “[...] o trabalho doméstico, que consome parte considerável do tempo dos que dele se ocupam – em sua maioria mulheres, donas de casa e mães de filhos pequenos – passe a ser considerado um trabalho não-remunerado, e não mais inatividade econômica”, como tem sido desde então considerado pelos órgãos de estudos estatísticos nacionais.

Em 2012, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) trouxe, na 4ª edição da publicação “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça”, um comunicado intitulado “Trabalho para o mercado e trabalho para casa: persistentes desigualdades de gênero”, no qual, a partir de dados estatísticos da PNAD (2012), identificaram-se desigualdades em relação ao tempo dedicado ao trabalho reprodutivo por homens e mulheres no Brasil.

Como mostra a *Figura 1. Proporção da população de 16 anos ou mais de idade que declara realizar afazeres domésticos, por sexo, no Brasil, 1995 a 2009* (p.37), o trabalho reprodutivo (afazeres domésticos) continua sendo exercido majoritariamente pelas mulheres, visto que aproximadamente 90% delas declararam realizar afazeres domésticos enquanto aproximadamente 50% dos homens também declararam fazê-los.

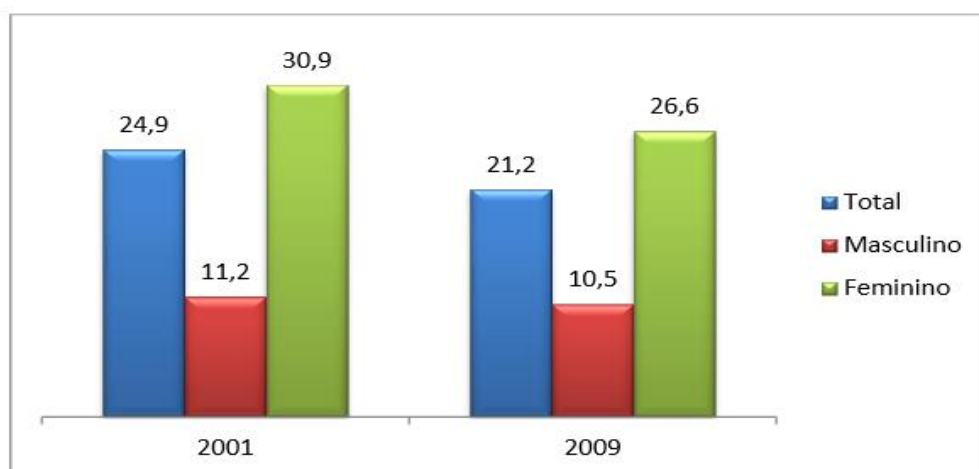
Figura 1. Proporção da população de 16 anos ou mais de idade que declara realizar afazeres domésticos, por sexo, Brasil, 1995 a 2009.



Fonte: IPEA (2012, p. 5)

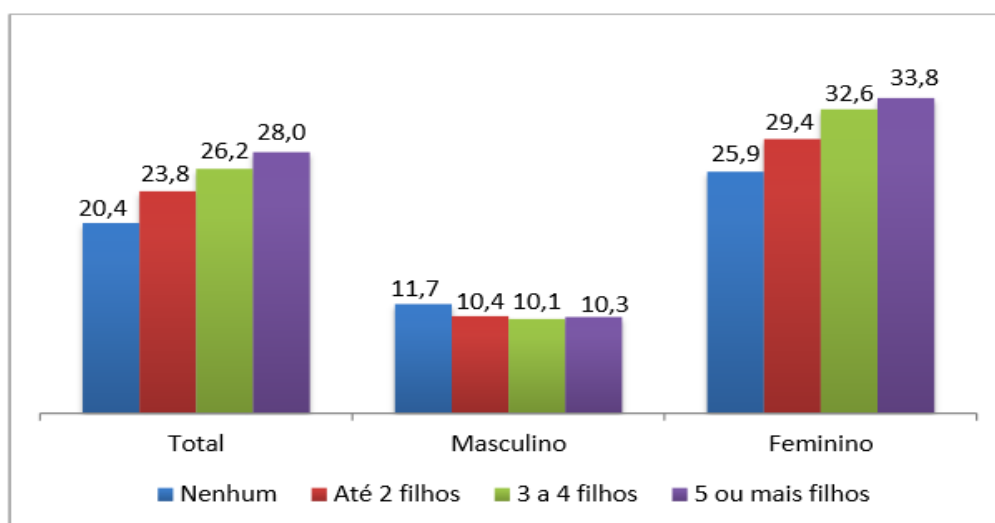
Ainda com relação aos afazeres domésticos, a *Figura 2. Número médio de horas semanais dedicadas aos afazeres domésticos pela população de 16 anos ou mais de idade, por sexo, Brasil, 2001 e 2009* e a *Figura 3. Número médio de horas semanais dedicadas aos afazeres domésticos pela população de 16 anos ou mais de idade, por sexo e número de filhos, Brasil, 2009* (p.38) mostraram que a desigualdade entre os sexos, quanto às horas gastas com a manutenção da família, independe de os casais terem ou não terem filhos, havendo um acréscimo de horas pelas mulheres com filhos em relação às mulheres sem filhos, e pouca diferença no gasto do tempo para tarefas do lar entre os homens na mesma situação.

Figura 2. Número médio de horas semanais dedicadas aos afazeres domésticos pela população de 16 anos ou mais de idade, por sexo, Brasil, 2001 e 2009.



Fonte: IPEA, (2012, p. 5)

Figura 3. Número médio de horas semanais dedicadas aos afazeres domésticos pela população de 16 anos ou mais de idade, por sexo e número de filhos, Brasil, 2009.



Fonte: IPEA (2012, p. 10)

Com o intuito de examinar de maneira comparativa e detalhada a média de horas semanais gastas com os afazeres domésticos, por sexo, a partir de características pessoais e domiciliares, segue a *Tabela 1 - Média de horas semanais dedicadas aos afazeres domésticos, por sexo, segundo determinadas características pessoais ou dos domicílios – Brasil, 2009* (p.39):

Tabela 1 – Média de horas semanais dedicadas aos afazeres domésticos divididas por sexo - segundo determinadas características pessoais ou dos domicílios – Brasil, 2009.

Características das pessoas/ domicílios		Média de horas semanais dedicadas aos afazeres domésticos	
		Homens ⁽¹⁾	Mulheres ⁽¹⁾
Total		10,5	26,6
Condição de atividade	Ativo/a	9,8	22,8
	Inativo/a	13,7	32,2
Condição de ocupação	Ocupado/a	9,5	22,0
	Desocupado/a	12,7	29,0
Renda no trabalho principal	Até 1 S.M.	10,4	25,2
	Mais de 8 S.M.	7,5	13,6
Trabalhadora doméstica morando no domicílio	Sim	7,6	20,1
	Não	10,5	26,6
Situação de pobreza⁽²⁾	Extremamente pobres	12,2	31,7
	Não-pobres	10,2	24,1
Número de filhos	Nenhum	11,7	25,9
	5 ou mais	10,3	33,8
Ter máquina de lavar roupa	Sim	10,1	25,4
	Não	10,8	27,6
Posição na família	Chefe	11,0	26,0
	Cônjuge	10,0	30,6
Faixa etária	10 a 15 anos	7,9	12,5
	60 anos ou mais	13,1	29,3

Fonte: IPEA (2012, p.8)¹⁰

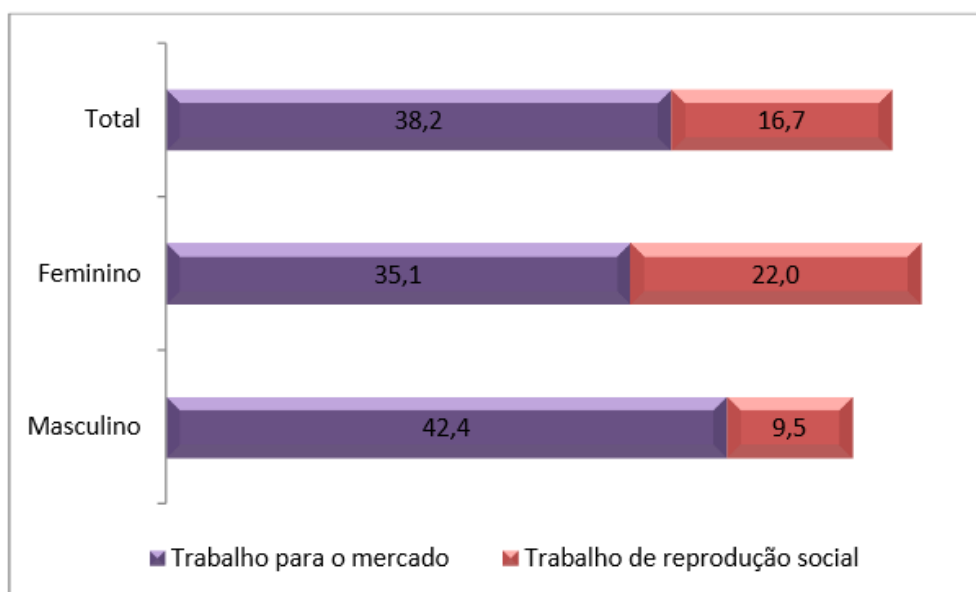
Assim, a *Tabela 1* corrobora as *Figuras 1, 2 e 3*, visto que, em todas as características pessoais e domiciliares, o tempo gasto pelas mulheres nas tarefas do lar sempre foram superiores ao tempo gasto pelos homens nas mesmas atividades. Isto gera um impacto enorme no tempo gasto pelas mulheres fora do lar, o que nos leva a pensar que elas tendem a ser mais tolhidas também no momento de ter uma vida pública fora de casa, sendo que para manter esta conquista histórica, elas têm que se desdobrarem.

Como já foi discutido até aqui, os afazeres domésticos ou trabalho reprodutivo é um trabalho essencial, pois sem ele, outras atividades da vida cotidiana se inviabilizariam. Apesar de essencial, trata-se de um trabalho que há muito tempo foi invisibilizado, desvalorizado e que precisa ser problematizado, visto que o uso diferenciado do tempo entre os sexos gera desigualdades cuja consequência é uma jornada de trabalho mais extensa às

¹⁰ Os dados (1) se referem a pessoas com mais de 16 anos, salvo indicado diferente; os dados (2) são baseados “[...] no rendimento mensal domiciliar *per capita* deflacionado pelo INPC, período de referências set./ 2009. Extremamente pobres – renda domiciliar *per capita* maior ou igual a R\$67 e menor que R\$ 134; Vulneráveis – renda domiciliar *per capita* maior ou igual a R\$134 e menor que R\$465; Não pobres – renda domiciliar *per capita* maior ou igual a R\$465 (um salário-mínimo de 2009)” (IPEA, 2012, p.8).

mulheres, ao se pensar na soma do tempo gasto no trabalho doméstico, não-remunerado, com o tempo gasto com o trabalho remunerado, como pode ser observado na *Figura 4. Jornada total da população ocupada de 16 anos ou mais de idade por sexo e tipo de trabalho, Brasil, 2009*:

Figura 4 – Jornada total da população ocupada de 16 anos ou mais de idade, por sexo e tipo de trabalho, Brasil, 2009.



Fonte: IPEA (2012, p. 15)

Uma explicação corrente para justificar estas discrepâncias entre os sexos poderia ser a de que as mulheres dedicam menos horas no trabalho para o mercado e, portanto, teriam maior tempo disponível de trabalho para a reprodução social. Entretanto, para os homens, “[...] estar desempregado não significa uma maior jornada em afazeres domésticos. Por outro lado, para as mulheres, o ingresso no mercado de trabalho não representa uma menor jornada em afazeres domésticos (DEDECCA, 2004, p.44)”, sendo essa afirmação confirmada na *Tabela 1 - Média de horas semanais dedicadas aos afazeres domésticos, por sexo, segundo determinadas características pessoais ou dos domicílios – Brasil, 2009* (ver p. 33).

Neste contexto, pode-se dizer que as:

[...] mulheres servem ao capital não somente através de sua força de trabalho trocada abaixo de seu valor e sob forma 'barata'. Elas permitem, através de

seu trabalho doméstico, que uma massa de trabalhadores/as continuem chegando diariamente às fábricas, usinas, escritórios, lojas e armazéns. Elas também reproduzem uma nova geração de trabalhadores e, através desse trabalho ainda criam possibilidade de mais apropriação de riquezas para os donos do capital (PENA, 1981, p. 82).

Dessa forma, como “[...] a maior recorrência da mulher no mercado de trabalho não lhe propicia uma jornada de trabalho menos intensa em afazeres domésticos (DEDECCA, 2014, p.45)”, ao contrário, intensifica-se e estende-se sua jornada, havendo uma maior intensificação e extensão do tempo de trabalho para as mulheres das classes populares, principalmente por não poderem contratar alguém para a realização, em seu lugar, do trabalho doméstico.

2.4 A constituição do magistério como trabalho feminino e seu processo de desvalorização social

Neste último subitem da segunda seção, iremos resgatar o processo de feminização do magistério, principalmente no Brasil, a partir da constituição da escolarização como direito social a ser garantido pelo Estado e de algumas consequências para o trabalho docente.

Ao longo do período colonial, a atividade docente no Brasil foi iniciada por homens, especialmente por religiosos – os jesuítas da Companhia de Jesus (LOURO, 2007). Com a expulsão da Companhia de Jesus e a vinda da Corte ao Brasil, houve o processo de laicização da instrução e foram enviados professores régios da Europa para o Brasil (VILLELA, 2007), sendo que, durante todo período colonial, a educação letrada era reservada ao sexo masculino (RIBEIRO, 2007; SAFIOTTI, 2013).

Foi a partir do período Imperial, no início do século XIX, que o Estado passou progressivamente a ter controle sobre a Educação. Foram criadas, em algumas cidades do Brasil, as primeiras Escolas Normais para a formação de professores de ambos os sexos para o magistério primário, devendo homens e mulheres estudarem em classes ou escolas separadas, pois não se permitia a coeducação.

A partir do final do século XIX, houve um aumento da procura de mulheres pelas Escolas Normais, iniciando-se, assim, o processo de feminização do magistério, visto que, segundo Safiotti (2013), as Escolas Normais serviam:

[...] aos interesses de moças que necessitavam profissionalizar-se quanto aos daquelas cujo destino era exclusivamente o casamento e a vida do lar. Em face das resistências que a sociedade ainda opunha quer a profissionalização da mulher, que à sua mera instrução, a escola normal estava destinada aos elementos do sexo feminino na medida [em] que aliava às funções de formação profissional e de formar boas donas de casa e mães. Grande parte, pois, da clientela das escolas normais visava a preparar-se convenientemente para o desempenho dos papéis tradicionalmente femininos, constituindo a formação profissional um ‘capital’ a ser utilizado, no futuro, se necessário (SAFIOTTI, 2013, p. 286).

Ainda segundo Saffioti (2013), as Escolas Normais se constituíam, assim, numa das poucas oportunidades de continuação dos estudos para a mulher, sendo que os liceus, os ginásios e as academias eram abertos apenas para os homens, quadro este que será mudado apenas a partir da década de 1930.

Segundo Louro (2007), o processo de feminização do magistério possui relação com o processo de urbanização e industrialização do Brasil, que passou a oferecer outras oportunidades de empregos para os homens.

Já para Safiotti (2013), esse processo também está ligado à baixa remuneração, quando a Educação deixou de ser privilégio de poucos e passou a ser um direito social, garantido pelo Estado, o que repeliu os homens da profissão, visto que eles não sofriam barreiras sociais para adentrar outras profissões, como ocorria com as mulheres.

É importante destacar que a feminização do magistério se deu com muitas resistências, já que para muitos “[...] parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros 'poucos desenvolvidos' pelo seu 'desuso' a educação de crianças (LOURO, 2007, p.450)”, sendo que, segundo Villela (2007), para serem aceitas na profissão, foi-lhes atribuído o papel de conservadoras morais da sociedade.

Ao mesmo tempo, segundo Louro (2007), algumas pessoas passaram a defender uma tese diversa, na qual as mulheres tinham uma inclinação natural para o trato com crianças, vinculando, assim, o magistério, como uma extensão da maternidade, discurso que justificava a saída dos homens da profissão, ao mesmo tempo em que atraía as mulheres que, até então, tinham seu universo restrito ao lar e à igreja. Isto também foi evidenciado por Saffioti (2013), ao afirmar que, por muitos anos, o magistério passou a ser a única profissão feminina aceita pela sociedade.

Assim, a entrada das mulheres no magistério, e em outras ocupações profissionais, deu-se a partir de uma série de “[...] restrições e cuidados para que sua profissionalização não se chocasse com sua feminilidade (LOURO, 2007, p. 453)”, pois as ocupações fora de casa eram vistas sempre como algo transitório ou secundário, devendo as mulheres sempre priorizarem o papel de esposa e de mãe, o que contribuiu para o rebaixamento de seus salários, já que os homens eram responsáveis pelo sustento da família.

Segundo Villela (2007), o novo estatuto social feminino no magistério deu-se a partir de mecanismo de controle e de discriminação com o uso de ideologias de domesticidade e maternagem, pois o discurso higienista e positivista, em voga na época, reforçou a imagem da professora associada ao lar, ao cuidado de crianças e à ideia de regeneradora de uma sociedade sadia.

Pode-se dizer que a caracterização do magistério como um trabalho de meio período possibilitava sua conciliação com as “obrigações domésticas”, o que também foi utilizado como legitimador do magistério ser um trabalho feminino.

No início do século XX, de acordo com Pena (1981), ser professora primária era uma das poucas profissões abertas aos estratos médios da população brasileira feminina, e esta lhe permitia certo prestígio, dado os baixos índices de escolarização de tal parcela da sociedade, o que impulsionou muitas mulheres a escolherem essa profissão.

Dessa forma, podemos afirmar que o magistério se tornou majoritariamente uma profissão exercida por mulheres, e, ao pensar na intensificação do trabalho feminino no capitalismo, esta foi uma das primeiras profissões (com trabalho remunerado) permitidas às mulheres (PENA, 1981), sendo uma atividade historicamente relacionada à ideia de cuidado e de extensão do trabalho de reprodução, portanto, encarado como “trabalho de mulher”.

A transformação do trabalho docente em profissão feminina também ocorreu em outros países ocidentais, como naqueles apontados no estudo de Apple (1995) sobre o caso inglês e o americano. Segundo o autor, o magistério está historicamente, bem como ideologicamente, relacionado ao trabalho feminino e ao trabalho reprodutivo.

Apple (1995) acredita que, na Inglaterra e nos Estados Unidos da América, esse processo está relacionado a uma estratégia adotada para a redução dos custos, quando a educação passou a ser obrigatória, adotando, assim, mão de obra mais barata com a contratação de mulheres.

No final do século XIX e no início do século XX, por exemplo, as professoras inglesas recebiam em média 2/3 dos salários dos seus colegas do sexo masculino. Já nos EUA, essa desigualdade salarial era ainda maior, correspondendo à metade ou até 1/3 dos salários pagos aos professores do sexo masculino (APPLE, 1995).

No caso brasileiro, Saffioti (2013) também apontou uma diferenciação salarial entre os primeiros professores e professoras das escolas estatais públicas, as quais estavam ligadas às diferenças curriculares na educação de meninos e meninas. As mestras estavam isentas de ensinar noções de geometria, por exemplo, conteúdo este que garantia melhor salário aos professores do sexo masculino.

Sobre tal questão, Pena (1981, p.115) disse que foi proposta uma reorganização do currículo da Escola Normal em 1871, visando um currículo comum a ambos os sexos e uma parte específica para as moças, que era o ensino do “[...] bordado branco, em filó, de matiz, flores de contas e de aplicação, corte de roupas brancas e lisas”. Louro (2007) também apontou essa diferenciação:

Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura (LOURO, 2007, p.444).

Apesar de não relacionar as diferenças salariais com o tipo de conteúdo ensinado por professores e professoras nos casos americano e inglês, Apple (1995) disse que havia também essa diferença curricular de acordo com a classe e com o gênero. Os homens eram cobrados em “álgebra, geometria e grego”, as mulheres deveriam resolver as questões voltadas para a “economia doméstica e bordado”.

As moças de classe média eram cobradas quanto à “costura ornamental”, enquanto as da classe trabalhadora faziam prova de “costura prática” (Apple, 1995, p.66). Percebe-se, então, que as ideologias patriarcais eram mediadas também pelas relações de classe, da qual o ideal de feminilidade é um para cada classe social.

Com o crescimento da oferta do ensino obrigatório, o crescimento de requisitos como padrões de certificação, o alongamento do período letivo, entre outras mudanças, tornou a profissão do magistério menos atrativas aos homens, que a exerciam, até aquele momento, como um posto de trabalho relativamente casual e parcial, no qual muitos conciliavam com outras atividades, como políticos, clérigos, agricultores, advogados ou comerciantes que

davam aulas por um pequeno período para se tornarem conhecidos e visíveis na comunidade, isto tanto no caso inglês e no americano, quanto no brasileiro (APPLE, 1995; VILLELA, 2007).

A feminização do magistério primário estendeu-se para o ginasial, ou secundário, no Brasil pós década de 1930, quando as Escolas Normais tornaram-se articuladas com o sistema escolar, passando a ser ensino profissional de dois anos, após cinco anos de curso ginasial, deixando de ser um ramo de ensino que se sobrepõe ao ensino primário e que não dava acesso a outros níveis de ensino.

No final da década de 1930 e início da de 1940 foi assegurado o direito às normalistas de terem acesso a alguns cursos superiores, como o de Pedagogia, o que lhes assegurou o direito de ministrarem aulas para o magistério secundário (SAFFIOTI, 2013).

Podemos perceber, dessa forma, que o processo de feminização do magistério foi algo comum nos países do ocidente, um processo de expansão do sistema de ensino das massas, sendo, inclusive, a educação escolar um aspecto da reprodução da divisão capitalista do trabalho (APPLE, 1995; HYPOLITO, 1997).

Destacamos que, atualmente, segundo um estudo exploratório sobre o professor brasileiro, realizado pelo Ministério da Educação, a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007, as mulheres foram maioria entre os professores em todas as etapas da educação básica, sendo mais de 90% em toda a educação infantil (da creche até os anos iniciais), 74,4%, nos anos finais da Educação Fundamental, 64,4 %, no Ensino Médio e 46,7%, na Educação Profissional, única etapa em que a maioria dos professores era do sexo masculino.

Em uma nota técnica, publicada pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (Dieese) em 2014, realizada a partir de micro-dados da PNAD (IBGE, 2007), apesar do aumento do número de professores do sexo masculino na educação básica entre os anos de 2002 e 2013, o número de professores do sexo feminino ainda permaneceu majoritário, sendo que 80% dos professores eram mulheres, como mostra a *Tabela 2. Professores das redes estaduais e municipais, segundo sexo, Brasil, 2002-2013* (p.46):

Tabela 2 – Professores das redes estaduais e municipais, segundo sexo, Brasil 2002-2013

Ano	Sexo				Total
	Masculino		Feminino		
	Nº	%	Nº	%	
2002	254.575	13,9%	1.570.730	86,1%	1.825.305
2006	264.218	13,9%	1.637.292	86,1%	1.901.510
2011	367.175	16,2%	1.900.210	83,8%	2.267.385
2013	418.538	10,9%	2.059.947	83,1%	2.478.485

Fonte: Dienes (2014)

São Paulo não destoa dos dados nacionais, pois 73,8% dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo são do sexo feminino, sendo este índice ainda maior se delimitarmos apenas o ensino de 3º e 5º ano que é de 97,5% (SÃO PAULO, 2014).

Para além da questão das mulheres representarem mais de 80% dos profissionais da modalidade de ensino básico, é importante destacar que essa modalidade possui a menor remuneração, e, que, consequentemente, possui menor prestígio social, mesmo tendo, muitas vezes, o mesmo tempo de formação que outros profissionais. A média salarial dos professores é menor, se comparada à média salarial dos profissionais com nível superior completo, sendo, inclusive, esta equiparação salarial uma das reivindicações desses profissionais e a meta a ser alcançada até 2024, pelo Plano Nacional da Educação.

Outra questão importante a ser relacionada com os subitens anteriores deste capítulo é a questão das múltiplas jornadas da mulher. Como é a utilização do tempo das professoras, numa profissão em que se constituiu como sendo uma atividade relacionada à ideia de cuidado e de extensão da maternidade, bem como do trabalho doméstico? Qual a dinâmica entre o tempo econômico e o tempo gasto com a reprodução social, cuja responsabilidade, muitas vezes, recai inteiramente sobre as mulheres?

Partimos do pressuposto de que o tempo do trabalho docente tem múltiplos aspectos e que muitas vezes extrapolam a jornada de trabalho remunerada. Para além das horas destinadas ao ensino em face de uma sala de aula, o professor também se ocupa de outras atividades, como planejamento, preparação das aulas e correção de provas na própria escola ou em outro espaço, como no próprio domicílio, e isso, consequentemente, acaba por

invadir outras temporalidades e espaços, invasão esta que, por vezes, cria tensões entre a vida privada e a vida profissional (SOUZA, 2010), o que se constitui, aqui, em um aspecto de nossa investigação.

Seguem-se, assim, alguns questionamentos do Apple (1995), uma vez que foram feitos também para o recorte de nossa pesquisa:

As professoras frequentemente trabalham em dois locais – a escola e a casa. Considerando a modificação das relações patriarcais e a intensificação do trabalho no ensino, qual o impacto que isto poderá ter fora da escola? Se tanto tempo é gasto em tarefas técnicas na escola e em casa, é possível que menos tempo esteja disponível para o trabalho doméstico em casa? Outras pessoas na família podem ter que assumir a carga, desta forma desafiando parcialmente a divisão sexual do trabalho doméstico. Por outro lado, a intensificação do trabalho docente e a sobrecarga de trabalho que pode resultar daí, podem ter exatamente o efeito oposto. Pode aumentar a exploração do trabalho não-remunerado na casa, através do mero acréscimo do que fazer, sem, inicialmente, alterar as condições na família. Em qualquer caso, tais condições levarão a mudanças, tensões e conflitos fora da esfera em que as mulheres se engajam em trabalho remunerado (APPLE, 1995, p.46-47).

Tais questões serão mais bem explicitadas na quinta seção, quando será apresentado o resultado da pesquisa de campo a partir da realização das entrevistas.

Para concluir, sintetizamos o capítulo nos seguintes apontamentos: 1) a inferiorização da mulher foi uma ideologia construída ao longo das sociedades de classes; 2) a inserção da mulher no trabalho público, produtivo ou assalariado não a liberou da incumbência do trabalho doméstico, ou seja, presta um serviço não-pago e essencial para a reprodução da força de trabalho; 3) ao pensar no trabalho feminino, é importante destacar a jornada total (DEDECCA, 2004) das mulheres; 4) há uma expropriação do tempo da mulher e uma intensificação maior de seu trabalho ao exercer atividades múltiplas; 5) o trabalho docente é majoritariamente feminino, de modo que sua jornada de trabalho e sua intensificação estão relacionadas com os apontamentos anteriores.

3 O PROCESSO DE INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Antes de falar sobre as características do trabalho docente, é necessário fazer um resgate das transformações na organização do trabalho no capitalismo, ao longo do século XX, pois elas estão diretamente relacionadas ao processo de intensificação e de degradação¹¹ do trabalho em geral, bem como do trabalho do professor, nos dias atuais, o que se faz objeto de reflexão da presente dissertação.

3.1 As transformações da organização dos processos do trabalho ao longo do século XX e suas consequências no processo de intensificação do trabalho

No processo de expansão do capital, os trabalhadores são impelidos a produzir cada vez mais e em um menor período de tempo. Numa primeira aproximação, o aumento de mais-trabalho parece dar-se a partir do aumento da jornada de trabalho – a mais-valia absoluta – tendo esta o limite psicofísico dos trabalhadores, bem como o limite instituído por sua luta. Contudo, a mais-valia tem outra dimensão – a mais-valia relativa –, que se amplia em virtude do aperfeiçoamento da tecnologia empregada, de modo que os trabalhadores são pressionados a acompanhar o ritmo cada vez mais frenético das máquinas, bem como o das reestruturações produtivas (MARX, 1985).

O fato de os trabalhadores terem conquistado uma jornada de trabalho menor não significou, necessariamente, que o trabalho deixou de exigir a mesma quantidade de esforço. Hoje, pode-se dizer que há a mesma quantidade de esforço, se não for ainda superior, visto que há uma maior densidade de trabalho a ser cumprida em menos tempo. Na verdade, o que houve foi a supressão dos “tempos mortos”¹² pelo capital, o que significou uma menor quantidade de tempo de descanso e de recuperação para os trabalhadores.

Neste contexto, pode-se dizer que, com a revolução industrial, houve o rompimento entre tempo e espaço, entre o trabalho e o ócio:

¹¹ A ideia de degradação do trabalho foi apreendida da análise de H. Braverman (1987), em particular, em sua obra “Trabalho e Capital Monopolista – a degradação do trabalho no século XX”.

¹² Marx (1985), ao descrever a questão da intensificação do trabalho no capitalismo nascente, adota o termo “tempo morto” para os intervalos de descanso e o termo “tempo vivo” para os tempos de trabalho efetivo.

[...] nas economias pré-industriais os homens dispõem a seu critério de seu tempo de trabalho – e de seu tempo em geral -, ou seja, decidem sua duração, sua intensidade, suas interrupções [...] Podem prolongar sua jornada, acelerar seu ritmo ou eliminar as interrupções quando urge a consecução de um objetivo [...] Isto significa ser dono do próprio tempo, como assinou Marx, é o espaço em que se desenvolve o ser humano (ENGUITA, 1989, p.9).

Assim, a intensificação do trabalho ao longo do desenvolvimento do capitalismo é:

[...] mais que o esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as capacidades de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida, os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização. Além do envolvimento pessoal, o trabalhador faz uso de relações estabelecidas com os sujeitos trabalhadores sem as quais o trabalho se torna inviável. As relações de cooperação com o coletivo dos trabalhadores, a transmissão de conhecimentos entre si, que permite um aprendizado mútuo, as relações familiares, grupais e societais, que acompanham o trabalhador em seu dia-a-dia e que se refletem nos locais de trabalho, quer como problemas, quer como potencialidades construtivas, são levadas em conta na análise da intensificação do trabalho (DAL ROSSO, 2006).

Ainda com relação ao processo de intensificação do trabalho, Dal Rosso (2008) identificou três ondas: a primeira deu-se durante o século XVIII e XIX, com a Revolução Industrial, havendo um alongamento da jornada de trabalho ou o aperfeiçoamento da maquinaria, sistematizada por Marx (1985), ao diferenciar a mais-valia absoluta da mais-valia relativa. A segunda onda ocorreu no início do século XX, com o desenvolvimento do modelo fordista-taylorista de produção, cuja especialização das funções e a gestão do tempo de trabalho ganhou maior relevância. A terceira desenvolveu-se a partir dos anos de 1970, quando o modelo toyotista de produção se tornou hegemônico, ao adotar o perfil de trabalhador polivalente, bem como a redução da mão de obra empregada.

Esse processo de intensificação do trabalho jamais se deu de forma pacífica, como não se deu meramente por imposição, mas também por convencimento e pela captura da subjetividade do trabalhador no exercício do *governo dos homens* na situação de trabalho

(ROSA, 1999), que requer um perfil de trabalhador e um *uso de si*¹³, como veremos a seguir, a partir das características do modelo de produção fordista-taylorista e toyotista.

Segundo Gounet (2008), o fordismo apoiou-se em cinco transformações principais: 1) produção em alta escala; 2) racionalização do processo de trabalho, consolidando os métodos do taylorismo, principalmente na questão de parcelamento de tarefas; 3) inserção da esteira rolante e do método de linha de montagem para fixar uma cadência de trabalho; 4) compra das firmas de autopeças para controlar todo o processo produtivo e para padronizar as peças adequadas à linha de montagem; 5) automatização das fábricas.

Ford, ao automatizar suas fábricas e racionalizar o processo de trabalho por meio do parcelamento das tarefas, precisou atrair mão de obra, pois os operários, podendo escolher, preferiam o método antigo, por constranger menos e valorizar mais o trabalho. Neste momento, os operários eram extremamente especializados e fabricavam artesanalmente todo tipo de veículos (GOUNET, 2008).

A estratégia adotada foi oferecer um salário de 5 dólares por dia para uma jornada de oito horas de trabalho diário, sendo que os concorrentes pagavam 2,5 dólares. Essa “grande oportunidade de emprego” foi publicada nos jornais, omitindo que este salário só seria pago em certas condições, visto que a empresa possuía uma política de controle moral de seus funcionários, de modo a intervir em suas vidas privadas. Assim, Ford conseguiu atrair trabalhadores para sua empresa; entretanto, com o serviço de inspeção da empresa, mais de ¼ de seus funcionários não ganharam o prêmio Ford por não se adequarem à qualificação requerida nos primeiros anos de adoção dessa política (GOUNET, 2008).

É importante ressaltar que os altos salários não prejudicavam o lucro da empresa, visto que, com a racionalização do processo de trabalho e com a automação da empresa, a fabricação dos automóveis tornou-se muito mais rápida, sendo que o tempo necessário para produzir um automóvel passou de 12h30 para 1h30, pelo menos oito vezes mais rápido que seus concorrentes, que, com o tempo, adotaram as inovações de Ford (GOUNET, 2008).

¹³ A expressão “uso de si” esta relacionada com a prescrição do trabalho a partir das regras e objetivos fixados pela organização do trabalho. A expressão “governo dos homens” faz referência a obra “A condição Humana”, de Hannah Arendt, afirmando que a nova organização do trabalho instrumentaliza a política, pois interdita e inibe a liberdade da ação humana, dificultando o uso da política em sua plenitude, para gerir e administrar os trabalhadores, de modo a capturar-lhes sua subjetividade.

Segundo Gramsci (2008), essa nova organização dos processos de trabalho não trouxe apenas transformações na estrutura do sistema econômico, mas também na superestrutura, pois houve uma recomposição entre as relações sociais de produção e os aparelhos de hegemonia, sendo eles privados, semipúblicos e públicos, que atuavam na difusão e na inculcação de ideologias puritanas, que se constituíram em um esforço coletivo para criar um homem, e este, em um trabalhador ideal para atuar na fábrica, combinando, assim, métodos de trabalho com um novo modo de viver, de pensar e de sentir a vida.

Com relação à constituição desse novo trabalhador, Gramsci (2008) destacou a questão sexual. Além da produção e do trabalho, o instinto sexual também foi racionalizado e revertido para o reestabelecimento das energias do trabalhador produtivo, para além de sua tradicional função de reprodução da massa de trabalhadores.

Ao estudar a sociedade americana, Gramsci (2008) apontou que o proibicionismo e o puritanismo foram importantíssimos na formação de uma nova moral sexual, bem como na criação de uma nova ética, a partir da valorização da família monogâmica, e de normas e hábitos que se enquadrassem às exigências dos processos produtivos:

As iniciativas puritanas têm como fim, a conservação fora do trabalho, de um certo equilíbrio psicofísico, que impeça o colapso fisiológico do trabalhador [...]. Este equilíbrio não pode ser senão puramente exterior e mecânico, mas poderá se tornar interior se proposto pelo próprio trabalhador e não imposto, numa nova forma de sociedade com meios apropriados e originais (GRAMSCI, 2008, p.70-71).

As ideologias puritanas atuavam como uma forma de persuasão e de consenso, disciplinando psicológica e fisicamente os trabalhadores, não apenas no trabalho, mas também fora dele. O alcoolismo, o abuso e a irregularidade das relações sexuais eram inimigos perigosos por desperdiçar energias nervosas que poderiam ser investidas no trabalho:

[...] quer que o homem trabalhador não desperdice a energias na procura desordenada e excitante da satisfação sexual ocasional. O operário que vai ao trabalho depois de uma noite de extravagâncias não é um bom trabalhador, a exaltação passional não está de acordo com os movimentos cronometrados dos gestos produtivos dos mais perfeitos automatismos (GRAMSCI, 2008, p. 73).

Ford contratou serviços de inspeção para controlar a moralidade dos operários. Havia investigações sobre a vida íntima dos trabalhadores, como, por exemplo, a verificação de como eles usavam seus próprios salários. Entretanto, as iniciativas puritanas, o proibicionismo e as inspeções não eram suficientes por serem mecanismos de coerção exterior, impostos aos indivíduos. Fez-se necessário um mecanismo de persuasão e de convencimento, de modo que a estratégia de altos salários foi um “[...] instrumento para selecionar uma competência adequada ao sistema de produção e de trabalho e para mantê-la de forma estável [...]” (GRAMSCI, 2008, p.71).

Como já visto anteriormente, outras fábricas de automóveis também adotaram as inovações de Ford para poderem manter-se no mercado. Outros setores também adotaram essas inovações, tornando-se, assim, um modelo hegemônico de produção que, no entanto, entrou em decadência no fim dos anos 1960 e início dos de 1970, com a saturação do mercado e com o aumento do preço do petróleo devido à crise energética (GOUNET, 2008).

A partir desse período, o modelo Toyota de produção, implantado entre as décadas de 1950 e de 1970, conquistou a hegemonia, pois se adequou melhor à crise estrutural do mercado. Apesar do intuito de fabricar carros competitivos como os dos EUA, o contexto japonês apresentava empecilhos para o método fordista, visto que sua extensão territorial era pequena e o mercado consumidor era reduzido, o que demandava produtos em menor quantidade e maior variedade para sustentar o fluxo de produção e de consumo, não cabendo, ali, a produção em série e em massa (GOUNET, 2008).

Nesse contexto, apoiado pelo governo japonês, na década de 1940, a Toyota foi a primeira empresa a adotar uma série de inovações, como produzir apenas o que é consumido, sem criar estoques e desperdícios, por meio do controle de qualidade; flexibilizar o processo produtivo e o trabalho que se adaptem as flutuações do mercado e às mudanças tecnológicas; trabalhar em equipe e de maneira polivalente, sendo o operário requerido em várias funções, tanto operando várias máquinas quanto, se necessário, ajudando o colega de trabalho. Além disso, havia relações de subcontratações com fornecedores de autopeças em vez de aprofundar na integração vertical de todos os processos produtivos, como fez Ford (GOUNET, 2008).

Segundo Dal Rosso (2008) e Gounet (2008), a intensificação do trabalho atingiu o seu auge no modelo toyotista, pois a flexibilidade da produção exigia flexibilidade do processo de trabalho e também daqueles que se ocupavam desse trabalho. Assim,

contratava-se o mínimo de operários, com o máximo de horas extras, e valorizava-se o trabalho em equipe e a polivalência de funções, sendo exigida uma melhor qualificação sem, necessariamente, um aumento salarial.

A polivalência ocupa completamente o tempo de trabalho da pessoa, a imagem de trabalho poroso perde sentido, nem mesmo os chamados tempos mortos existem mais, todo momento constitui-se em instante de trabalho. As bordas entre horários de não-trabalho e trabalho efetivo por mais que se colocam, coincidem. Portanto, a noção de polivalência amplia o grau de intensidade do trabalho a níveis muito mais elevados do que aqueles atingidos pela divisão entre concepção e execução [...]. O engajamento do trabalhador é muito maior e o envolvimento de suas energias físicas, mentais e afetivas acontece ao máximo (DAL ROSSO, 2008, p.28).

Com o intuito de persuadir e de convencer os trabalhadores a adequarem-se às inovações toyotistas, adotou-se o discurso de que eles são colaboradores da empresa, enfatizando que deveriam ser comprometidos com a produtividade. Tem-se aqui um processo de manipulação da subjetividade que disfarça o processo de controle, visto que:

a organização toyotista do trabalho capitalista possui uma densidade manipulatória de maior envergadura. Na nova produção do capital, o que se busca 'capturar' não é apenas o 'fazer' e o 'saber' dos trabalhadores, mas a sua disposição intelectual-afetiva, constituída para cooperar com a lógica de valorização (ALVES, 2011, p.110).

Esse convencimento, assim como no fordismo, foi processado a partir de um sistema de premiações, sendo que, neste se enfatiza o discurso puritano, enquanto no toyotismo, acrescenta-se o discurso meritocrático e o do trabalhador colaborador, voltado à obtenção de melhores resultados (ANTUNES, 2006).

Segundo Schwartz (2000), o trabalho é um espaço de debate e de negociação. O trabalhador, enquanto sujeito, não executa o que está prescrito de forma automática, ele é convocado, por meio de normas e de valores construídos historicamente, a fazer o uso de si heterodeterminado, mas também faz o uso de si por si, tendo um espaço para a re-normalização das prescrições e para a criação de estratégias no seu cotidiano de trabalho.

Nesta mesma concepção de trabalho, segundo Rosa (2000), o ideal político taylorista adota uma concepção cindida de homem, pois “[...] os especialistas dos conceitos e dirigentes, pensam as atividades, antecipando-as, delimitando-as, definindo-as, circunscrevendo-as em torno de ‘modelos’ – ‘the one best way’ – cabendo ao trabalhador

simplesmente executá-los” (ROSA, 2000, p.52, grifos do autor). Trata-se do governo dos homens que reduzem a política à instrumentalidade, pois inibe e interdita sua liberdade de reiniciar e recriar sua ação. Não há execução, mas o uso de si por outrem, pois o trabalho prescrito confronta-se com o trabalho real, ou seja, com a atividade em sua concretude.

Ao discutir o Toyotismo, do qual a autora denomina de a nova organização do trabalho (NOT), afirmou-se que esta não se apóia no ideal político taylorista, mas repropõe o seu ideal político, pois busca (re)qualificar o seu *dever ser* enquanto trabalhador a partir da prescrição de novas responsabilidades:

Mudar os comportamentos dos homens como trabalhadores, eis o ideal político taylorista. Mediante este ideal buscou-se a produção de novas regras e usos de organização de comportamentos dos homens, direcionando-os para assumirem como *próprias* a obediência e a sujeição, finalidades específicas deste governo, na situação de trabalho, para a consecução da racionalidade econômica capitalista (ROSA, 1999, grifos da autora).

Dessa forma, as prescrições do trabalho e suas medidas de controle da execução são mascaradas a partir da propagação da ideia de que o novo perfil requerido é o de funcionário empreendedor, criativo, versátil, colaborador, proativo, multifuncional, que possui autocontrole e suporta a pressão dos imprevistos, como se esse *dever ser* fosse próprio do trabalhador:

Em outras palavras, como se o homem, na condição de trabalhador, tivesse sua subjetividade esmiuçada, esquadrihada, dirigida, controlada, em suma, capturada, sob este governo, e realizado o ideal de ser que somente executa e outros pesam por ele. Isto implica que, sob a NOT [Nova Organização do Trabalho], não mais haveria este ideal como dever ser do trabalhador, mas sim o de um *ser* que une a ação e o pensar, em nome do ‘*saber ser responsável*’ (ROSA, 1999, grifos da autora).

Outro ponto a ser evidenciado é a ampliação velada do tempo de trabalho, pois, segundo Cardoso (2010), os tempos de trabalho e de não-trabalho vêm sofrendo um processo de reaproximação no qual é difícil diferenciá-los diante da flexibilização do processo de trabalho e da reestruturação produtiva. Esse processo de reaproximação traz reflexos e consequências às vivências cotidianas dos trabalhadores, por não estarem sincronizadas com outros tempos, como o da família, o do lazer, assim como o do estudo.

A autora põe em evidência que o tempo de trabalho não é apenas aquele contratado e remunerado, mas também aquele que extrapola o tempo contido na jornada que é

paga. Assim, dever-se-ia estar incluso no tempo de trabalho, o tempo gasto com deslocamento, com a qualificação, com as atividades levadas para casa incidentalmente, e ainda aquele do processo de vigilância e de estar sempre à disposição do trabalho a partir do uso de tecnologias de informação, como o celular e a internet, de modo que os trabalhadores estão sempre conectados ao trabalho, mesmo estando em outros locais, como na própria casa (CARDOSO, 2010).

3.2 A natureza da escola e do trabalho docente no serviço público e sua relação com a nova fase do capitalismo

Para além das estratégias adotadas no campo produtivo no intuito de superar sua crise sistêmica e continuar se expandindo, o capital também atua em outras esferas da vida humana, para a sua reprodução, incluindo, aí, a instituição escolar.

A escola, entendida como uma instituição burguesa, parte da esfera estatal, esfera esta que se diz neutra, mas que na verdade serve aos interesses da classe dominante e atua na produção de consensos; é um instrumento de manutenção de sua hegemonia, entendida como o domínio da direção econômica e política da sociedade (GRAMSCI, 1980).

Dessa forma, apesar de a escola pública não fazer parte da estrutura produtiva do capitalismo, ela cumpre um papel essencial em sua reprodução, já que atua na formação/qualificação da mercadoria força de trabalho e no consumo de mercadorias para o seu funcionamento, como móveis, tecnologia, entre outras coisas (MIRANDA, 2006). Assim, é importante fazer uma breve configuração do Estado e da escola na atual fase do capitalismo.

Essa fase, denominada de acumulação flexível, veio acompanhada de uma reação teórica e política, que defende o livre mercado e a não intervenção estatal na economia – o neoliberalismo – visto como remédio para a crise econômica da década de 1970 (ANDERSON, 1995).

No Brasil, essa ideologia política passou a ser aplicada nos anos 1990, quando valores como meritocracia, competição e individualismo começaram a nortear as políticas públicas. Essa reforma neoliberal do Estado foi implementada no primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), tendo Bresser Pereira como ministro responsável, que transformou a Educação em um serviço não exclusivo do Estado, dividindo a responsabilidade educacional com organizações públicas não-estatais e privadas da sociedade

civil, incluindo empresas e outras organizações sociais, como aquelas não-governamentais (ONG) (COSTA, 2013).

[...] verifica-se uma série de estratégias de descaracterização da escola como bem público na imposição da lógica do mercado na administração da coisa pública e colabora para que, ao final do processo, a instituição escolar assuma tal lógica desde a organização do trabalho no seu interior. Se, por um lado, a privatização retira da Educação escolar o estatuto de bem público e direito ao saber, por outro, atribui-lhe o de serviço educacional, mercadoria e, nesse processo, o aluno e a comunidade escolar são convertidos em “cidadãos-clientes”, consumidores desses serviços. Em suma, o direito social transfigura-se em um direito do cliente e, paulatinamente, o Estado vai se afastando de sua função de preservação dos bens sociais (COSTA, 2013, p.109-110).

Assim, a partir de orientações de órgãos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), reformulou-se a gestão da escola pública a partir da racionalização administrativa da lógica empresarial, comprometida com a produtividade/qualidade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

No Brasil, o modelo do Estado mínimo neoliberal no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) teve continuidade sob os governos da frente popular de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff (2003-2016), havendo a aplicação de princípios da gerência empresarial na gestão da escola pública, como “a eficiência, a eficácia, o fluxo, a avaliação por resultados, bem como o entendimento de que os pais dos alunos são clientes da escola, ao invés de cidadãos, e a educação como serviço, ao invés de direito” (COSTA; FREITAS, 2013, p.77).

Segundo Gentili (1996), esse processo pode ser denominado de mcdonaldização da escola, pois tanto aqui quanto na fábrica de comida rápida, “[...] a mercadoria oferecida deve ser produzida de forma rápida e de acordo com certas e rigorosas normas de controle da eficiência e da produtividade (GENTILI, 1996)”.

Além disso, as políticas públicas para a educação consistem na “[...] articulação escola e comunidade, induzida e controlada, por meio de programas, ao invés da participação efetiva e livre na gestão da escola (COSTA; FREITAS, 2013, p. 77)”.

Ao fazer isso, o Estado passou a descaracterizar a função precípua da escola que interessa à classe trabalhadora, ou seja, aquela voltada para a humanização/ formação, a partir da assimilação dos saberes sistematizados, passando a ter uma função utilitarista-

imediatista de preparação de indivíduos adaptáveis às flutuações do mundo do trabalho (COSTA, 2013; GENTILI, 1996).

Do ponto de vista mais amplo, a escola pode ser considerada como uma instituição produtiva para o capital, tendo o professor como papel estratégico, já que ele é o principal funcionário incumbido de preparar a classe trabalhadora para atuar na produção e na valorização do capital, de modo obediente, disciplinado e maleável às transformações do mercado. Este é o profissional que deve fazer a mediação entre o aluno e o conhecimento.

No entanto, entendemos a docência a partir da ideia marxiana de trabalho imaterial, uma forma de trabalho que não cria valores de uso materializados em objetos específicos, como uma camiseta e um sapato.

Marx (1978) distinguiu dois tipos de trabalho imaterial, aquele no qual o ato de produzir e o produto se separam, havendo um intervalo entre a produção e o consumo, a exemplo da produção dos livros, e aquele no qual os processos de produção e de consumo se dão ao mesmo tempo, como o trabalho docente de ensino presencial, visto que ensinar (produção), atividade principal do professor, não se separa do processo de aprendizagem dos alunos (consumo), embora nem sempre todo ensino resulte necessariamente em aprendizado.

Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos) (SAVIANI, 2013, p.12).

O trabalho docente do serviço público, objeto de análise desta pesquisa, caracteriza-se por não possibilitar a extração de mais-valia absoluta ou relativa de maneira direta, embora o professor participe ativamente na produção da mercadoria força de trabalho (COSTA et al, 2009).

Os serviços com base na imaterialidade marcam diferenças significativas em relação ao trabalho industrial pelo fato de demandarem mais intensamente as capacidades intelectuais, afetivas, os aprendizados culturais herdados e transmitidos, o cuidado individual e coletivo. A intensidade em tais serviços não é adequadamente avaliada caso expresse em termos corporais, físicos, materiais. Que é a intensidade para o pesquisador, senão considerado o aspecto imaterial de seu trabalho, o apelo à inteligência? Que é para um professor, caso não seja levada em consideração a capacidade de se relacionar com os estudantes? (DAL ROSSO, 2008, p.33).

A docência, para além do esforço físico – como ficar sentado ou em pé por um tempo prolongado, a resistência muscular para carregar materiais, escrever na lousa, alterar a voz para se fazer ouvir em salas superlotadas –, há ainda o esforço psicossocial, como o de envolvimento com os alunos, com os pais ou responsáveis por eles, com os colegas de trabalho, com relacionamento interpessoal, pesquisa, estudo, entre outros.

Ao adotarmos o pensamento de Marx como uma referência de análise para a compreensão do trabalho docente, buscamos fazê-lo a partir de uma atividade que integra a totalidade de relações da sociedade capitalista, não se restringindo apenas às relações econômicas de trabalho, mas àquelas relacionadas ao modo de produção capitalista.

Segundo Antunes (2006), há uma imbricação estreita entre trabalho material e imaterial, devendo, assim, o trabalho ser entendido de forma ampliada para a compreensão do mundo contemporâneo.

As novas dimensões e formas de trabalho vêm trazendo um alargamento, uma ampliação e uma complexificação da atividade laborativa, de que a expansão do trabalho imaterial é exemplo. *Trabalho material e imaterial*, na imbricação crescente que existe entre ambos, encontram-se, entretanto, centralmente subordinados à lógica da produção de mercadorias e de capital (ANTUNES, 2006, p.128, grifos do autor).

Braverman (1987), ao falar sobre as classes médias, na fase do capital monopolista, na qual inclui os professores, afirma que ela ocupa uma posição intermediária, não apenas por estar fora do processo do aumento de capital, mas por ter, de um lado, prerrogativas e recompensas do capital, sem, em contrapartida, perder as marcas da condição operária.

[...] o sistema de capitalismo monopolista gerou outra massa ainda de emprego, não desprezível em dimensão, [...]. Como a pequena burguesia do capitalismo pré-monopolista (os pequenos proprietários em fazenda, comércio, serviços liberais e artesanais), não se ajusta facilmente na concepção polar de economia e sociedade. Mas, diferentemente, das primeiras massas de classe média, que tão grandemente desapareceram, ela corresponde cada vez mais à definição de uma classe trabalhadora. Isto é, como a classe trabalhadora, ela não possui qualquer independência econômica e ocupacional; é empregada pelo capital e afiliados, não possui acesso algum ao processo de trabalho ou meios de produção fora do emprego, e deve renovar seus trabalhos para o capital incessantemente a fim de subsistir. Esta parcela do emprego abrange os engenheiros, técnicos, quadro científico os níveis inferiores da supervisão e gerência, o considerável número de empregados especializados e 'liberais' ocupados em mercadejamento, administração financeira e organizacional e semelhantes,

fora da indústria capitalista, em hospitais, escolas, repartições públicas, etc. (BRAVERMAN, 1987, p.341).

Dessa forma, como apontou Braverman (1987), os professores da rede pública de ensino vendem sua força de trabalho ao Estado, afiliado ao capital, para sobreviver, em similitude a outras categorias de trabalhadores, que não possuindo os meios de produção, vendem a única mercadoria que possuem: sua força de trabalho, em troca do salário, meio pelo qual provem sua subsistência no mundo mercantilizado.

3.3 A reestruturação do trabalho do professor e o aviltamento de sua autonomia

A partir das novas demandas e da submissão da escola à lógica do mercado, o Estado vem requerendo um novo perfil profissional aos professores e o seu trabalho vem sofrendo um processo de reestruturação, apresentando estratégias semelhantes as do taylorismo-fordismo e do toyotismo, como o aprofundamento da separação entre concepção e execução, a flexibilização, a polivalência, os métodos de captação da subjetividade e do consenso do trabalhador.

As relações de produção – que provocam uma divisão social e técnica do trabalho onde a classe trabalhadora perde não só as condições objetivas de produção, mas também o controle dos instrumentos de trabalho e a expropriação do saber da classe trabalhadora – comandam, também, o processo de uma crescente divisão interna do trabalho escolar, expropriando o saber da categoria dos trabalhadores-professores. O processo pedagógico fica cada vez mais entregue aos especialistas que 'pensam', programam e supervisionam a decodificação da programação preestabelecida (FRIGOTTO, 2001, p 169).

As atuais políticas educacionais, ao estarem centradas em uma gestão de resultados e de desempenhos quantificáveis, são construídas com base em uma série de mecanismos de controle do trabalho docente, assentada em uma forte cobrança de sua performance profissional, de modo que atuam na subjetividade docente, fazendo que tomem para si a responsabilidade pelos resultados educacionais:

A responsabilização moral [...] por suas ocupações e pelo êxito da escola, a ênfase tão pronunciada no seu comportamento, em suas performances e desempenhos nas escolas, como se delas dependesse fortemente o sucesso ou

o fracasso da escola, podem ser vistos como uma forma de gerencialismo (GARCIA; ANADON, 2009, p.76).

Essas reformas da educação, realizadas a partir do final do século XX, intensificaram o trabalho docente em duas dimensões: 1) surgimento de novas exigências no processo de trabalho docente e, 2) crescente colonização e administração das subjetividades dos professores, evidenciadas pela auto-responsabilização, em relação a tais processos, entendidos como autointensificação do trabalho docente (GARCIA, ANADON, 2009).

O trabalho docente compreende não só aquele realizado em sala de aula, como também o processo que envolve o ensino e a aprendizagem e, ainda, a participação do professor no planejamento das atividades, na elaboração de propostas político-pedagógicas e na própria gestão da escola, incluindo formas coletivas de realização do trabalho escolar e de articulação da escola com as famílias e a comunidade (DUARTE et. al., 2008, p.222).

Apesar de serem responsabilizados por atividades para além do ensino, a concepção dos processos educativos – as metas, os pressupostos pedagógicos, a forma de avaliação dos resultados – continuaram nas mãos de especialistas dos governos que, por sua vez, seguem as orientações de organismos internacionais.

As Conferências de Jomtien (1990) e o Relatório Jacques Dellors (2006)¹⁴, apesar de defenderem o trabalho docente como fundamental na formação, de ser um agente de mudança, não mencionam a valorização salarial e a carreira, seguindo a orientação do Estado mínimo/ enxuto, que possui vários setores da sociedade civil como parceiros e corresponsáveis na gestão da educação (COSTA, 2009).

Apesar de haver uma convocação aos indivíduos (alunos, pais ou responsáveis por alunos, professores, etc.) na participação da gestão da escola, aparentando uma democratização do processo, quando na realidade, o que se concretiza é uma participação induzida e controlada (COSTA; FREITAS, 2013).

[...] o Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da

¹⁴ Relatório realizado para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre a Educação do século XXI, em que se exploram os quatro pilares da educação: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.

escola, entre eles, principalmente, aos professores. Centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais (GENTILI, 1996).

Há, portanto, uma dialética da descentralização e da centralização, em que se descentralizou uma série de processos, a responsabilidade de prover a educação e principalmente gerir a burocracia escolar, tendo os professores o papel de meros executores, mantendo a centralização das decisões em outras instâncias, estabelecendo normas de funcionamento e critérios de avaliação de resultados, o que configura uma destituição do controle sobre o próprio trabalho (COSTA, 2009, 2016).

Ao analisar as concepções sobre as quais se assenta a política oficial de formação de professores no contexto do neoliberalismo, Kuenzer (1999), denomina-se o novo perfil requerido pelas novas políticas educacionais de *professor tarefeiro* ou *sobrante*:

[...] a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos. Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência (KUENZER, 1999, p. 182).

Evangelista e Triches (2012), ao analisar as orientações de organismos multilaterais para os cursos de formação de professores, já que eles têm um papel privilegiado, destacaram que tais cursos de formação caracterizam o docente como um superprofessor, protagonista, tolerante, multifuncional, flexível, adaptando-o às novas demandas da sociedade capitalista e neoliberal, “[...] profissional com aparentes poderes e condições de responder a todas as demandas de seu trabalho” (*Ibidem*, p.191):

Nascido das ‘cinzas do professor tradicional’ (EVANGELISTA, 2001), é posto como solução para os problemas da sociedade. Seu sentido é oferecido por um duplo papel: objeto da reforma, dado que ela atua modificando o papel do professor, e instrumento da reforma, posto que será por meio dele que a reforma será implementada. Ou seja, um movimento contraditório que mostra a relação existente entre o superprofessor e o professor-instrumento que, sendo objeto da reforma, é responsável por sua execução. (EVANGELISTA; TRICHES 2012, p.194).

Todas essas mudanças degradam o trabalho do professor e silenciam sua voz na organização do trabalho escolar (MOREIRA; SILVA, 2011). Esses novos padrões de organização e de trabalho na escola, que exigem um novo perfil de professor, vem forçando-o a dominar novas práticas e saberes sem nenhuma problematização, como sendo algo inovador e indispensável ao seu trabalho (OLIVEIRA, 2004).

Os professores são vistos socialmente como meros funcionários da escola, destituídos da liberdade de cátedra necessária para a sua atuação como mediadores entre o conhecimento e as futuras gerações em formação e, por vezes, culpabilizados pelos professores de seu local de trabalho (COSTA, 2009, p.65).

Esse aviltamento da autonomia sobre o seu processo e o alargamento de suas funções, do qual requer o domínio de novos saberes e competências, traz, para além de sua culpabilização e de sua autointensificação de trabalho, um sentimento de desqualificação e de desvalorização de sua função precípua (OLIVEIRA, 2005).

Além disso, as novas demandas não trouxeram rendimento adicional. Os salários dos professores da educação básica e do setor público são baixos, o que requer, muitas vezes, que o professor dê aula em mais de uma escola, acumule cargo, dê aulas particulares, entre outras ocupações para complementar o rendimento mensal. Dessa forma, além de uma maior quantidade de atividades a cumprir em uma mesma jornada de trabalho, há também um aumento em sua extensão, já que precisa trabalhar em vários períodos.

É importante destacar que as condições de trabalho não foram alteradas, sendo que os professores se submetem a suprir os poucos recursos físicos, a se adaptar à péssima infraestrutura das escolas públicas, à falta de funcionários, às salas superlotadas, às condições que trazem mal estar, desânimo e adoecimento (GARCIA; ANADON, 2009; CODO, 2006).

Costa (2009), ao pensar a educação capitalista e as consequências da invocação da lógica empresarial na organização escolar, afirmou que o professor estaria passando por um processo de alienação de seu trabalho, que pode ser evidenciado em três aspectos: 1) exterioridade – pois o professor não tem autonomia na delimitação dos conteúdos, na escolha de metodologias de ensino e avaliação; 2) imposição – sujeita-se a uma extensa jornada de trabalho, trabalhar em várias escolas, passar por maus tratos, ter péssimas condições de trabalho, ter que cumprir tarefas extras que não estão relacionadas com o ensino; 3) auto

alienação e desumanização – vive uma desintegração física, desgaste, sofrimento no trabalho, dilapidação moral.

Esse processo de alienação e de estranhamento do trabalho acontece desde a formação docente, de modo que a pedagogia das competências, que esvazia os conteúdos, é identificada como um elemento estrutural de tal processo.

Políticas alienadoras do trabalho do professor tem se estabelecido, cada vez mais, no Brasil e no mundo, através de controle externo do trabalho; separação teoria/ prática por meio de uma formação pragmática; ênfase na formação em serviço, em detrimento da inicial; alijamento da participação do professor nas decisões sobre as políticas educacionais [...] (COSTA, 2009, p.78-79).

Esse processo de alienação perpassa a questão da expropriação do tempo de vida do professor, como veremos no próximo tópico.

3.4 As várias dimensões do trabalho docente e da constituição da sua jornada de trabalho

Para pensar a questão da intensificação do trabalho docente é preciso ficar atento tanto ao ritmo e à velocidade das atividades quanto à questão do aumento da jornada de trabalho e do acúmulo de atividades (DAL ROSSO, 2008).

Braverman (1987), ao falar sobre a relação entre trabalho e gerência, faz um apontamento importante sobre a maneira como esta se organiza, de forma a obter maior controle sobre os trabalhadores. Ao se comprar a mercadoria força de trabalho, o capitalista está comprando uma qualidade e uma quantidade infinita em potencial, sendo inclusive variável. Dessa forma, é uma condição necessária para a sua expansão, tirar do trabalhador o controle sobre o processo de trabalho, apresentando-se como um problema de gerência.

Desse modo, esta tem por intuito extrair mais trabalho da mercadoria força de trabalho através do controle dos processos de trabalho:

[...] ao comprar a força de trabalho que pode fazer muito ele está ao mesmo tempo comprando uma qualidade e uma quantidade indeterminadas. O que ele compra é um infinito em potencial, mas limitado em sua concretização pelo estado subjetivo dos trabalhadores, por sua história passada, por suas condições próprias da empresa e condições técnicas do seu trabalho. O trabalho realmente executado será afetado por esses e muitos fatores,

inclusive a organização do processo e as formas de supervisão dele, no caso se existirem (BRAVERMAN, 1987, p. 58).

No caso do trabalho docente, o Estado, ao transferir os métodos gerencialistas da empresa para a gestão da educação, estabelece uma série de estratégias para controlar os processos educativos e, conseqüentemente, o processo de trabalho do professor.

Além de aviltar a sua autonomia, transfere toda a responsabilidade pelo insucesso e pelos problemas da educação, transformando-o em professor tarefeiro/ sobranete, ou superprofessor (KUENZER, 1999; EVANGELISTA; TRICHES, 2012). A polivalência que lhe é exigida, acaba por acarretar prejuízos no que diz respeito a seu tempo de vida para o lazer, para a família, para a participação política.

Aquino (2009), ao estudar o tempo de trabalho fora da sala de aula de professoras alfabetizadoras, constatou que o tempo legalmente remunerado para o preparo das aulas e para as tarefas burocráticas eram insuficientes para a real demanda e exigências do trabalho, de modo que, para cumpri-las, as professoras invadiam muitas horas da vida privada.

Duarte et. al. (2008), ao pesquisar sobre gestão escolar e trabalho docente, utilizou a metodologia de registro de atividades cotidianas com os professores, objetivando dimensionar o tempo dispensado em atividades como: “[...] preparação para o trabalho, jornada de trabalho, ritmo, disciplina, divisão sexual do trabalho, tempo de locomoção, trabalho doméstico, dupla jornada, lazer, descanso e tempo dedicado à família” (Ibidem, p.226), sendo que, foi constatado que o tempo dedicado às atividades laborais ultrapassam o tempo do trabalho remunerado, e, além disso, restringe o tempo de lazer, de dedicação à família, de participação política:

Mesmo fora da escola, os professores desempenham tarefas concretas relacionadas à docência, além de se preocuparem com os alunos. A preparação das aulas, por exemplo, acontece na maioria das vezes à noite, juntamente com outras atividades, como assistir a TV, ou mesmo orientar as tarefas escolares dos filhos, uma vez que parcela significativa de professores trabalha em dois turnos ou mais (na mesma escola ou em escolas diferentes). Há também a presença marcante do trabalho doméstico entre as professoras, que representa uma carga de trabalho agregada. Com isso, o tempo de descanso e de lazer e o espaço para a criação eram comprometidos, reforçando a idéia de homem-máquina com uma rotina alienante: “O trabalho é estressante e transforma o homem em máquina, o professor em máquina. O tempo regula a organização, o planejamento, a execução, tudo. O tempo vai alienando o homem...” (Professor D) (DUARTE et. al., 2008, p.226-227).

Desse modo, o trabalho docente consiste em uma dedicação de tempo de trabalho para além de sua jornada legalmente prevista e para a qual é remunerado (AQUINO, 2009; DUARTE et al, 2008; TEIXEIRA; ALVARENGA, 2007), aspecto importante da exploração desse trabalhador. Se considerarmos a condição de gênero e do trabalho doméstico, essa exploração e expropriação do tempo de trabalho se multiplicam.

Segundo Souza (2010), é importante diferenciar e dimensionar o tempo de ensino, o tempo dispensado na realização das aulas, que é o mais aparente, e o tempo de trabalho, que apesar de ser invisível, abrange o tempo gasto em atividades como estudo, correção de atividades e avaliações de alunos, entre outras atividades que normalmente são realizados fora do ambiente escolar, mas que também fazem parte do trabalho do professor. Esses tempos são invisíveis ao público externo (comunidade, governo, sociedade), passando a ser vivenciados tão somente como uma questão individual, o que traz tensões entre a vida profissional e privada do professor/a.

Tal invisibilidade do trabalho docente é, muitas vezes, utilizada para justificar os baixos salários por supostamente possuírem uma jornada de trabalho reduzida em comparação a outros profissionais com os mesmos anos de formação, contudo, ao “[...] mostrar que a remuneração dos professores não é assim tão baixa partem de grave erro metodológico, ao não levar em consideração o tempo despendido com planejamento, preparação das aulas, com a correção de provas e trabalhos” (PINTO, 2009, p.55).

De acordo com Pinto (2009), diferente de muitas profissões em que o dia de trabalho apresenta uma linearidade, a jornada de trabalho docente se constitui com atividades que se iniciam e se reiniciam muitas vezes, havendo rupturas com graus variáveis de intensidade, que trazem desgaste, ao invés de privilégios ou vantagens, à docência.

Ainda com relação ao trabalho docente, Teixeira e Leal (2010) apontaram três cadências do ritmo das atividades docente:

A primeira refere-se à peculiaridade rítmica da atividade de ensinar e aprender expressa nas relações face a face dos atores sociais. As durações e períodos, as alternâncias, continuidades e discontinuidades, as sequências e compassos da convivência nas atividades didático-pedagógicas e escolares envolvem a cadência das interações sociais e dos encontros entre os sujeitos, gerações humanas próprias à vida na escola. Nesse contexto, dentre outros fatores, há que se considerarem os ritmos biopsíquicos implicados nos processos de construção do conhecimento e aprendizagem humana presentes nos compassos escolares. A segunda cadência diz respeito aos ordenamentos rítmico-temporais próprios ao universo escolar que vão sendo definidos

pelos calendários e horários escolares. A terceira refere-se aos contornos qualitativo e quantitativo das jornadas de trabalho do professorado, imersos nos ordenamentos burocráticos das organizações modernas (TEIXEIRA; LEAL, 2010).

Atualmente a jornada de trabalho do professor no Brasil é regulamentada pela Lei no 11.738, de 16 de julho de 2008, denominada de Lei do Piso, sendo que, para uma jornada de 40 horas semanais, delimita-se 2/3 (26,67 horas) com atividades de interação com os alunos e 1/3 com atividades de planejamento e preparação de aulas.

A aplicação desta lei é palco de disputas políticas, visto que diferentes leituras são defendidas. Esse 2/3 da jornada causa embate entre o governo e a categoria de professores. A duração de uma aula é menor que 60 minutos, mas os sindicatos filiados à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) adotam a equivalência da hora-aula (50 minutos) com a hora-relógio (60 minutos). Desse modo, numa jornada de 40 horas semanais, o professor deveria cumprir 26 horas-aula em sala de aula e 14 horas-aula em atividades de formação, reuniões, estudo, preparação de aulas, etc.

Ao invés disso, o governo do Estado de São Paulo não faz essa equivalência, de maneira que uma jornada de 40 horas se transforma em 48 horas-aula. Assim, numa jornada de 40 horas, o professor cumpre 32 horas-aula com alunos. A partir de tal fórmula matemática, o governo diz cumprir a jornada do piso, enquanto o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) reivindica mudança na leitura realizada pelo governo estadual.

A partir desse embate, queremos evidenciar, aqui, a importância de dimensionar a complexidade do trabalho docente ao legislar sobre a jornada de trabalho e sobre políticas públicas que visam valorizar a carreira do professor, pois:

[...] se de um lado é difícil especificar o tempo adequado para as atividades docentes que não impliquem a presença em sala de aula, por outro, é evidente que elas não se esgotam aí. Da mesma forma que a jornada de trabalho de um jornalista não leva em conta apenas o tempo para escrever a matéria (que, muitas vezes, levou dias de elaboração), ou a jornada de um engenheiro civil não considera apenas o tempo que ele leva para desenhar a planta de uma casa, parece evidente que preparar aula, corrigir trabalhos e provas, participar de reuniões coletivas com outros profissionais da educação são compromissos que decorrem da própria natureza da atividade e não podem acontecer simultaneamente com a presença do professor em sala de aula (PINTO, 2009, p.55).

Em síntese, a análise do tempo do trabalho docente é algo complexo, sendo necessário ficar atento não só ao uso do tempo de trabalho na escola, mas fora dela, incluindo o tempo gasto com atividades não relacionadas ao ensino, como a formação e a gestão da escola. Questão essa que será realizada na análise dos documentos que regulamentam o PEI e nos depoimentos das professoras.

4 O PROGRAMA DE ESCOLA INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Esta seção tem como objeto de análise alguns documentos que norteiam e prescrevem as normas do Programa de Ensino Integral do governo do Estado de São Paulo. Essa análise tem por objetivo apresentar as características gerais desse programa, bem como o de verificar e descrever o trabalho docente em seu âmbito prescritivo, para que sejam realizadas as mediações entre a discussão teórica deste com os capítulos anteriores.

Nossa hipótese é a de que a jornada de trabalho das professoras, que atuam nas escolas de tempo integral, no Estado de São Paulo, mesmo sendo de dedicação exclusiva e em uma única escola, não é suficiente para a realização de todas as atividades exigidas pelo programa. Desse modo, o tempo das professoras, cujo gênero constitui nosso recorte para esta pesquisa, é insuficiente, já que são expropriadas duplamente, ou seja, ao realizarem o trabalho não-pago, constituído de atividades domésticas, com vistas a sua própria manutenção enquanto trabalhadoras, bem como quando realizam as atividades profissionais que extrapolam sua jornada de trabalho na escola, demandando serem cumpridas no lar, fora de seu expediente (AQUINO, 2009; DUARTE et. al., 2008; SOUZA, 2010; TEIXEIRA, ALVARENGA, 2007).

Tendo como pressuposto que a profissão docente é majoritariamente feminina, e que as mulheres são historicamente incumbidas do trabalho doméstico e, portanto, tendo que conciliar o trabalho profissional com o trabalho realizado em casa (PENA, 1981; RIBEIRO, 2007; SAFFIOTI, 2013; VILLELA, 2007). E, ainda, pensando que o tempo de trabalho docente não possui a linearidade da maioria dos empregos (PINTO, 2009), é colocado em questionamento se o governo do estado de São Paulo levou em conta todos estes condicionantes para criar um programa que visa valorizar e tornar a profissão mais atraente.

Num primeiro momento, buscamos identificar os elementos do *corpus* jurídico que legaliza essa relação de dupla expropriação do trabalho docente feminino nas escolas de tempo integral, por meio da análise da legislação mais importante que regulamenta as relações de trabalho neste programa, identificando suas peculiaridades, suas especificidades, os dispositivos que permitem que as professoras se comprometam com uma carga de trabalho cujas atividades não podem ser cumpridas nos limites de uma jornada semanal de 40 horas.

No quadro 1 e 2 a seguir (p.69), elencamos os documentos analisados:

Quadro 1 – Tutoriais do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo

<u>DATA DA PUBLICAÇÃO</u>	<u>DOCUMENTO</u>
Abril/ 2014	Tutorial de Recursos Humanos – Programa Ensino Integral/ Escola de Tempo Integral
Abril/ 2014	Informações Básicas – Programa Ensino Integral/ Escola de Tempo Integral
S/d	Orientações para adesão ao Programa Ensino Integral
S/d	Diretrizes do Programa Ensino Integral/ Escola de Tempo Integral
Abril/ 2015	Plano Individual de Aperfeiçoamento e Formação

Fonte: Elaboração dos autores.

Quadro 2 – Documentos que regulamentam o Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo

<u>Data de publicação</u>	<u>Lei / Decreto/ Resolução nº</u>	<u>Dispõe sobre</u>
2/12/ 2011	Dec. nº 57.571	Institui o Programa Educação – Compromisso de São Paulo
15/07/2013	Dec. nº 59.354	O Programa de Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4/12/2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012.
19/07/2013	Res. SE nº 49	A organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4/01/2012, e dá providências correlatas.
19/12/2013	Res. SE nº 84	A avaliação do desempenho do Quadro do Magistério no Programa Ensino Integral.
17/10/2014	Res. SE nº 58	O processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas

Fonte: Elaboração dos autores.

4.1 - Descrição Geral do Programa

O Programa de Ensino Integral foi instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 e possui as seguintes premissas básicas:

I - Jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada;

II - Escola alinhada com a realidade do adolescente e do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação;

III - Professores e demais educadores com atuação profissional diferenciada, e em Regime de Dedicação Plena e Integral à unidade escolar;

IV - Modelo de Gestão voltado para a efetiva aprendizagem do aluno e a terminalidade da educação básica;

V - Infraestrutura diferenciada, com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de Biologia/Química e de Física/Matemática, Programa ACESSA Escola, no caso do ensino médio, salas temáticas, sala de leitura, laboratório de ciências, sala multiuso e laboratório de informática, no caso do ensino fundamental – Anos Finais (SÃO PAULO, 2014a, 2014, grifos nossos).

Esse programa faz parte de um programa maior, denominado Educação – Compromisso de São Paulo, instituído pelo decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011, que objetiva tornar a rede estadual paulista um dos 25 melhores sistemas de educação do mundo, nas medições internacionais, de acordo com o *ranking* do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)¹⁵, e, também, tornar a carreira de professor uma das dez mais desejadas do Estado até 2030.

Para tanto, anuncia que garante aos professores contratos e condições diferenciadas de trabalho, de modo que os professores tenham plenas condições de cumprir as metas de uma educação de qualidade, na medida em que são contemplados com um regime de dedicação integral, numa só unidade escolar, contínuo; contratualmente, deverão submeter-se às exigências de uma atuação proclamada como diferenciada.

De acordo com o *site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2012a), esse programa maior foi construído com a colaboração de professores e funcionários da rede, sistematizado pela empresa americana de consultoria *Mckinsey* e conta com o apoio de diversas organizações públicas e privadas¹⁶.

O programa está estruturado em cinco pilares: 1) valorizar e investir no desenvolvimento do capital humano; 2) aprimorar as ações e a gestão pedagógica com foco

¹⁵ O Pisa, sigla do *Programme for International Student Assessment*, é um programa internacional de avaliação comparada, com ênfase sobre o domínio de Leitura e Matemática, aplicado a estudantes na faixa dos 15 anos. Este programa foi desenvolvido e é coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Seu principal objetivo é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação ministrada nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria da educação básica. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 201-?).

¹⁶ Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Iemann, MSC Participações, Instituto Unibanco, Chedging-Griffo, Fundação Itaú Social, Tellus, Fundação Educar Dpaschoal, Parceiros da Educação, Santander, Itaú BBA, Fundação Bradesco, ICE, CENPEC, Instituto Península, Instituto Arymax.

nos resultados dos alunos; 3) lançar as bases de um novo modelo de escola e um regime mais atrativo na carreira do Magistério; 4) viabilizar mecanismos organizacionais e financeiros para operacionalizar o Programa; 5) mobilizar, engajar e responsabilizar a Rede¹⁷, os alunos e a sociedade.

Estes cinco pilares estruturantes do programa estão desdobrados em treze macroestratégias e setenta e cinco intervenções, que visam à melhoria do Sistema Educacional Paulista, bem como a otimização dos seus investimentos.

Dentro desse Programa maior do Estado foi escolhido o Programa de Escola Integral para a realização da pesquisa sobre a intensificação do trabalho docente com o recorte de gênero. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo anuncia o programa como uma estratégia para tornar a carreira do magistério mais atraente, ao oferecer uma bonificação sobre o salário, bem como a dedicação integral de trabalho em uma única escola, na qual haveria um investimento e uma estrutura diferenciada.

Entretanto, nossa problematização consiste em indagar se essas melhorias nos contratos e nas condições de trabalho não seriam acompanhadas de uma intensificação do trabalho, com vistas a impor aos professores a responsabilidade pelo cumprimento das metas internacionais de adequação da escola aos padrões e de certificação dos estudantes.

Ademais, tivemos a preocupação de investigar se essa intensificação do trabalho viria, ou não, acompanhada de um processo de precarização do trabalho docente no ensino básico, que consiste numa tendência amplamente debatida por autores como Costa (2009, 2013), Pinto (2009), Moreira e Silva (2011), Miranda (2006), Kuenzer (1999), Hypolito (1997), Garcia e Anadon (2009), Aquino (2009), Oliveira (2004, 2007), entre outros.

A partir de nossas leituras sobre o tema, identificamos que a intensificação, bem como a extensão do trabalho docente, tem sido um dos principais fatores do mal-estar docente (CODO, 2006; SOUZA, 2010; LEAL e TEIXEIRA, 2010; AQUINO 2009).

Tal reflexão será aqui apresentada a partir da problematização da questão de gênero, quando pensamos nas múltiplas jornadas das professoras, quais sejam: o trabalho profissional, no ambiente escolar e fora dele, ao qual se soma o trabalho doméstico, cujo aspecto pode agravar ainda mais os efeitos da intensificação do trabalho nas escolas de tempo integral, pois, se a dedicação integral e exclusiva não garante tempo e condições suficientes para a realização de seu trabalho, tendo que realizá-lo em casa, o Estado expropria o tempo de

¹⁷ A Rede é formada por todos os funcionários da Secretaria da Educação do Estado.

vida que essas professoras poderiam estar se dedicando para realizar outras atividades, seja de lazer, política, religião, cuidado com a saúde, entre outras coisas.

Atualmente, esse regime especial do magistério ainda é muito restrito, havendo no Estado apenas 257 escolas que atuam de acordo com este programa, sendo que elas estão distribuídas em 91 Diretorias de Ensino, cuja meta de expansão é atingir o número de 1000 escolas em 2018 (SÃO PAULO, 2012b). Para atuar nessas escolas, o professor tem que ser efetivo, atuante na rede, há pelo menos três anos, e passar por um processo seletivo.

Em setembro de 2015, de acordo com dados divulgados pela Folha de São Paulo, a Rede Estadual de Ensino público paulista contava com 224.410 professores, sendo 94.066 deles não efetivos e os outros 130.344 efetivos, de modo que grande parte do professorado (42,8%), atuantes em São Paulo, é excluída da possibilidade de participação nesse programa¹⁸.

As escolas que aderem ao programa devem fazer toda uma movimentação de alocação de seus profissionais docentes a partir de um processo de remoção comum ou *ex officio*¹⁹, pois todo seu quadro do magistério trabalha por designação, sendo suas sedes de trabalho transferidas para escolas regulares, permitindo que ele tenha uma escola fixa em caso de desistência ou desligamento do programa.

Dessa forma, ao aderirem ao programa, as escolas montam seu quadro de professores da seguinte maneira: 1) transferem todo o quadro do magistério para escolas regulares via remoção voluntária ou *ex officio*; 2) os profissionais que passaram por seleção são designados para trabalhar na unidade a que aderiu.

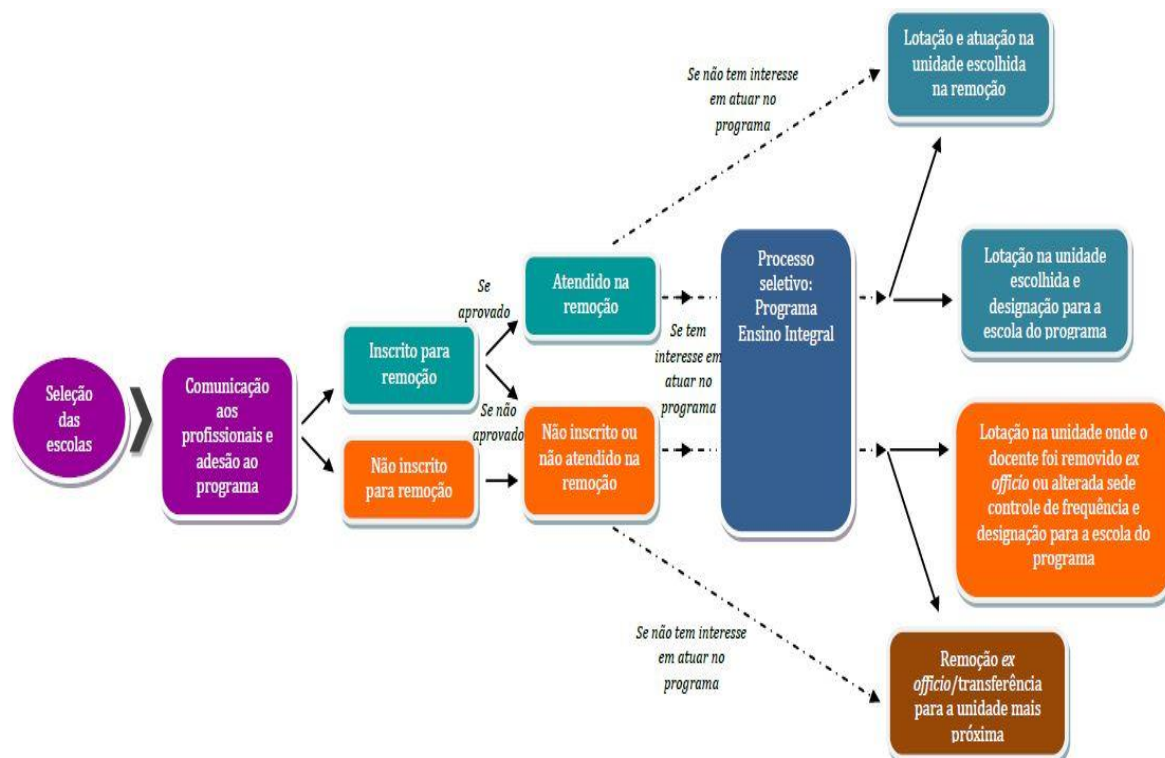
No caso de desistência do contrato ou de serem desligados do programa, os professores terão uma sede em outra escola que não está conveniada ao programa, como demonstrado na *Figura 5 - Fluxo e cronograma da movimentação dos profissionais do Quadro do Magistério das unidades do programa de Escola de Tempo Integral*, na página seguinte (p.73).

Apenas o Quadro de Apoio Escolar (inspetores, gerente de organização escolar, etc.) permanece com o cargo na unidade, sendo que eles não participam do regime de dedicação exclusiva e nem possuem gratificação sobre o salário.

¹⁸ TAKAHASHI, F. Rede estadual de SP enfrenta saída recorde de professores. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 17 nov. 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1707366-rede-estadual-de-sp-enfrenta-saida-recorde-de-professores.shtml>. Acesso em 05 out. 2017.

¹⁹ Quando a transferência do funcionário público é realizada conforme o interesse da Administração, mas à revelia do servidor.

Figura 5 - Fluxo e cronograma da movimentação dos profissionais do Quadro do Magistério das unidades do programa de Escola de Tempo Integral



Fonte: (SÃO PAULO, 2014b, p.18).

As escolas escolhidas para a participação no Programa de Ensino Integral são indicadas pelas Diretorias de Ensino a que estão subordinadas e, a partir daí, o diretor da respectiva unidade escolar precisa fazer uma apresentação do Programa à equipe e à comunidade e, posteriormente, convocar o Conselho de Escola para a realização de adesão formal ao Programa, a partir do voto favorável da maioria dos presentes (SÃO PAULO, 2012c).

É importante ressaltar que mesmo que a maioria dos professores decida por aderir ao Programa e os efetivos da unidade escolar tenham prioridade para atuar nele, não há nenhuma garantia de que todo o quadro do magistério efetivo da escola permaneça no Programa, pois será preciso que eles também se submetam a um processo de seleção classificatório (Art. 6º, Resolução SE 58, 17/10/2014) (SÃO PAULO, 2014c).

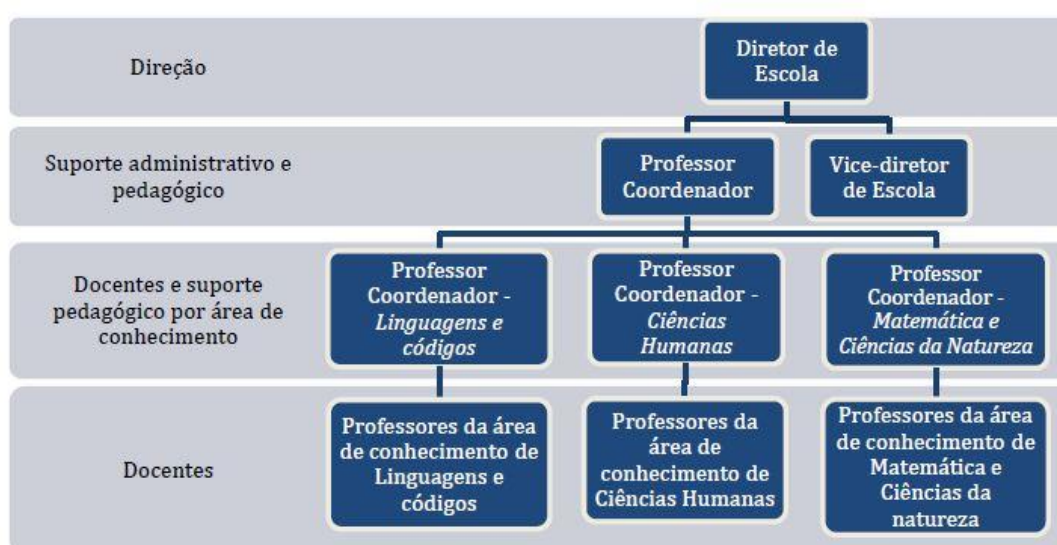
Durante a implantação do programa, pode haver redução de alunos e, conseqüentemente, de salas a serem atendidas. Isto se deve ao fato de que a escola passa a atender somente em tempo integral e no período diurno, sendo que nem todos os alunos têm disponibilidade para permanecer na unidade escolar, estudando em tempo integral, durante 9h30, para o ensino médio, e 8h30, para o ensino fundamental (SÃO PAULO, 2014a).

A quantidade de professores por escola depende do módulo de turmas e total de aulas disponíveis. Em uma escola com menos de 10 turmas, por exemplo, não caberá um professor para cada disciplina, de modo que um docente de determinada disciplina precisará assumir outra, que seja correlata, na mesma área de ensino. Por exemplo, um professor com licenciatura em História pode assumir as aulas de Sociologia, sendo ambas da área de Ciências Humanas, apesar de suas especificidades (SÃO PAULO, 2014b).

Isto se constitui num indício de intensificação do trabalho docente, pois o magistério em disciplina que não corresponde à sua formação na licenciatura deverá requerer tempo extra de estudos e preparação de aulas, para além do tempo requerido para a preparação das aulas das disciplinas de sua especialidade.

Como podemos observar na figura abaixo na *Figura 6 – Estrutura do Quadro do Magistério do Programa Ensino Integral* a hierarquia presente na estrutura do QM do Programa:

Figura 6 - Estrutura do Quadro do Magistério do Programa Ensino Integral



Fonte: (SÃO PAULO, 2014b, p.3).

Dentro do Quadro do Magistério, há um cargo de gestão que não existe nas escolas regulares que são os Professores Coordenadores de Área (PCAs) de conhecimento (Linguagens e códigos, Ciências Humanas e Matemática e Ciências da Natureza).

Eles atuam como auxiliares do Professor Coordenador Geral (PCG), sendo que o diferencial em relação a este último é que além de atuarem na gestão de sua área de conhecimento, eles assumem 20 horas de sua carga horária de trabalho na docência (16 horas-aulas), sendo também os primeiros a serem convocados para assumirem as aulas dos professores ausentes.

Os profissionais que aderem ao programa, mediante designação, são constantemente avaliados a partir de critérios e procedimentos específicos, podendo ser desligados a qualquer momento, caso não correspondam às expectativas do programa.

Conforme apresentamos anteriormente, na *Figura 5 - Fluxo e cronograma da movimentação dos profissionais do Quadro do Magistério das unidades do programa de Escola de Tempo Integral* (p. 73), os cargos dos professores são deslocados para uma escola regular que se torna sua sede, de modo que eles trabalham por designação nas escolas do programa, mas tem sua sede numa outra unidade escolar, chamada regular (que não oferece o programa).

Ao entrarem no programa, esses professores devem dedicar-se a uma jornada integral de 8 horas diárias e 40 horas semanais na escola (Regime de Dedicação Plena e Integral – RDPI), em que todas as horas de trabalho pedagógico (coletivo e livre) devem ser exercidas na unidade escolar. Quanto aos proventos, recebem uma gratificação de 75% sobre o salário-base (Gratificação de Dedicação Plena e Integral – GDPI) e se submetem a uma proposta de gestão pedagógica específica, com novas funções e responsabilidades (SÃO PAULO, 2014b).

De acordo com as diretrizes do programa, a dedicação exclusiva dos docentes em uma única escola:

[...] segue como importante fator na medida em que, com melhores condições de trabalho ampliam-se as possibilidades da presença educativa dos profissionais e como consequência o desenvolvimento do conhecimento e habilidades dos alunos. Em decorrência desse maior tempo de dedicação ao ensino, a equipe escolar organiza as metodologias do Ensino Integral na direção de se oferecerem as melhores condições para o cumprimento do currículo, enriquecendo e diversificando a oferta das diferentes abordagens pedagógicas. **Esse tempo é aplicado também para o aprimoramento da formação dos profissionais, para o desenvolvimento de metodologias e**

estratégias de ensino e de abordagens de avaliação e recuperação da aprendizagem dos alunos (SÃO PAULO, 2012b, p.10, grifos nossos).

Esses profissionais do QM não podem exercer nenhuma outra atividade remunerada no horário de funcionamento da escola de tempo integral²⁰. De fato, a permanência em uma única escola, com uma equipe permanente e melhores condições de trabalho pode potencializar o trabalho pedagógico dos professores, desde que neste tempo haja a previsão de um momento de aulas, com os alunos, um momento para estudos, preparação de aulas e correção de trabalhos, um tempo para atendimento aos pais e aos alunos com dificuldades de aprendizagem para sua formação continuada, tudo isso previsto na jornada remunerada do professor, de acordo com os documentos do PEI.

Eles podem ser eventualmente convocados para orientações técnicas de no mínimo 6 horas e no máximo 8 horas diárias, podendo ser realizadas em horário regular de trabalho. Percebe-se aqui que há a possibilidade desta orientação técnica se dar dentro ou fora do horário regular de trabalho, à noite ou nos finais de semana (SÃO PAULO, 2014a).

Das 40 horas semanais dedicadas ao Programa, 28 horas-aulas, no máximo, são dedicadas ao exercício da docência, em disciplinas da base nacional comum e da parte diversificada e/ou atividades complementares, por 4 horas-aulas por semana o professor deve ficar à disposição da escola para substituir professores que se ausentaram por algum motivo ou para outras atividades, completando, assim, a jornada de 32 horas em sala de aula, que é a mesma exigência feita aos professores regulares, que não participam do programa (SÃO PAULO, 2014a).

Como já foi apontado anteriormente, muitos professores e professoras assumem mais de uma disciplina, ou ainda aulas da parte diversificada e das atividades complementares, com vistas a cumprir a Matriz Curricular do Ensino Médio (*Tabela 3*) e do Ensino Fundamental (*Tabela 4*), demonstradas a seguir (p.77):

²⁰ É permitido o acúmulo legal com outro cargo que seja exercido no período noturno até o limite de 64 horas semanais, o que pode concorrer para uma intensificação do trabalho ainda maior (SÃO PAULO, 2014b).

Tabela 3 - Matriz Curricular do Ensino Médio Integral

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Séries/Aula			
			1ª	2ª	3ª	CH
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	5	6	640
		Educação Física	2	2	2	240
		Arte	2	2	2	240
	MATEMÁTICA	Matemática	5	5	6	640
		Química	2	3	2	280
		CIÊNCIAS DA NATUREZA	Física	3	2	2
	Biologia		2	2	3	280
	CIÊNCIAS HUMANAS		História	2	2	2
		Geografia	2	2	2	240
		Filosofia	2	2	2	240
Sociologia		2	2	2	240	
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			29	29	31	3.560
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	240	
	Disciplinas Eletivas	2	2	2	240	
	Prática de Ciências	4	4	0	320	
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			8	8	4	800
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Orientação de Estudo	4	2	2	320	
	Projeto de Vida	2	2	0	160	
	Preparação Acadêmica	0	2	4	240	
	Mundo do Trabalho	0	0	2	80	
TOTAL DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES			6	6	8	800
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			43	43	43	5.160

Fonte: (SÃO PAULO, 2014a).

Tabela 4 - Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental Integral

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Séries/Aulas				
			6º	7º	8º	9º	CH
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS E CÓDIGOS	Língua Portuguesa	6	6	6	6	960
		Educação Física	2	2	2	2	320
		Arte	2	2	2	2	320
	MATEMÁTICA	Matemática	6	6	6	5	920
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4	640
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	4	4	4	4	640
		Geografia	4	4	4	4	640
		Ensino Religioso*	0	0	0	1	40
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			28	28	28	28	4.480
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	2	320
		Disciplinas eletivas	2	2	2	2	320
		Práticas Experimentais	0	0	2	2	160
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			4	4	6	6	800
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		Orientação de Estudo	4	4	2	2	480
		Protagonismo Juvenil	1	1	1	1	160
		Projeto de Vida	2	2	2	2	320
TOTAL DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES			7	7	5	5	960
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			39	39	39	39	6.240

Fonte: (SÃO PAULO, 2014a).

As atividades complementares do Ensino Fundamental Integral são muito semelhantes, diferenciando-se apenas na carga horária e na ausência da preparação acadêmica e do mundo do trabalho, que são itens relacionados com outra faixa etária e com a formação profissional, como podemos observar a seguir (*Tabela 4*).

A carga horária discente no PEI de Ensino Médio é de nove horas e meia e dos anos finais do ensino fundamental são de oito horas e meia.

4.2 - A inserção dos professores do ensino básico no Programa de Escola Integral do Estado de São Paulo.

Os requisitos de inscrição no programa são cinco basicamente: ser titular de cargo; ter licenciatura plena; estar em efetivo exercício; ter experiência de três anos no magistério público estadual; e aderir ao RDPI do programa. A contratação de professor temporário só é permitida no atendimento a alunos portadores de necessidades especiais, como acontece com os interpretes de Libras nas escolas regulares. Além disso, esse temporário deve ter passado 3 anos na rede pública, pois as experiências profissionais em outras instituições são desconsideradas (Art. 2º, RE SE 58, 17/10/14) (SÃO PAULO, 2014c).

Para os cargos de direção exige-se a licenciatura plena em Pedagogia ou Mestrado/ Doutorado na área de Educação ou Gestão Escolar, além da experiência de 8 anos para Diretor (a) e 5 anos para o cargo de Vice (Art. 3º, RE SE 58, 17/10/14), em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (SÃO PAULO, 2014c).

As etapas do processo seletivo para ingresso no programa são: 1) preenchimento da ficha de inscrição, com informações profissionais e questões relacionadas ao Programa; 2) apresentação dos documentos comprobatórios das informações contidas na ficha de inscrição, bem como um atestado de frequência ao trabalho dos últimos três anos letivos e entrevista (Art. 4º, RE SE 58, 17/10/14) (SÃO PAULO, 2014c).

A pontuação de frequência vai de 0,0 a 5,0 pontos, de acordo com as informações da tabela abaixo (p.79). Todas as ausências são contabilizadas, com exceção das “(...) férias, licença à gestante, licença-paternidade, licença-adoção, licença-prêmio e às convocações de órgãos centrais ou subsetoriais da Pasta para ações formativas” (Art. 5, §3º, RE SE 58, 17/10/14) (SÃO PAULO, 2014c).

Percebe-se, aqui, que apesar dos documentos analisados dizerem que a assiduidade não faz parte da análise do perfil do candidato a trabalhar no programa, ela faz parte dos documentos requeridos, sendo aferido e pontuado. Após o ingresso do professor, ele será submetido a um rigoroso controle de frequência. Aqueles que por ventura utilizarem todos os seus direitos de se ausentar ao trabalho, seja por conta de saúde, greve, ou outras situações, são punidos através do desligamento do Programa.

Abaixo, a *tabela 5* demonstra como é aferida e pontuada essa assiduidade:

Tabela 5 - Aferição da assiduidade por meio de pontuação:

Pontos	Nº de ausências no período
5,0	0 a 9
4,5	10 a 21
4,0	22 a 33
3,5	24 a 45
3,0	46 a 57
2,5	58 a 69
2,0	70 a 81
1,5	82 a 93
1,0	94 a 105
0,5	106 a 117
0,0	> 117

Fonte: (SÃO PAULO, 2014c).

Outro quesito avaliado além da assiduidade é se a professora possui perfil para o programa, segundo cinco aspectos que o documento reporta como competências: 1) Protagonismo; 2) Formação continuada; 3) Excelência em gestão; 4) Co-responsabilidade; 5) Replicabilidade. Cada competência vale de 1,0 a 4,0 pontos, podendo a soma alcançar 20 pontos, a partir da seguinte escala de pontos:

- 1 - o candidato não apresenta a competência: 1,0 (um) ponto;
- 2 - o candidato apresenta parcialmente a competência: 2,0 (dois) pontos;
- 3 - o candidato apresenta a competência: 3,0 (três) pontos;
- 4 - o candidato supera as expectativas na competência: 4,0 (quatro) pontos (Art. 5, §4º, RE SE 58, 17/10/14) (SÃO PAULO, 2014c).

A realização das entrevistas é feita por uma equipe da Diretoria de Ensino, em cujo formulário consta um roteiro de entrevista e, ainda, “(...) rubricas de comportamento – que auxiliam na condução da entrevista e na identificação do perfil do candidato, a partir de postura e das declarações realizadas durante a mesma (SÃO PAULO, 2014b, p.12)”.

Ao descrever as regras e os procedimentos de seleção, um dos documentos analisados afirma que o mesmo possui um desafio:

[...] identificar se o candidato tem as competências e habilidades requeridas para a função. Nesse processo, especificamente, procura-se identificar profissionais que se identifiquem e se comprometam com a proposta do

Ensino Integral em sua completude, desde a perspectiva diferenciada com a qual o jovem se insere em todo o espaço da escola e a relação que este mantém com cada profissional, até às exigências de organização e planejamento em sua atuação decorrentes do modelo de gestão. Nesse aspecto, a disposição a aprender é um dos principais aspectos do perfil, e isto envolve a predisposição à avaliação da própria atuação, seja por si próprio, como pelos demais atores envolvidos em sua atuação cotidiana (SÃO PAULO, 2014b, p.12).

As premissas norteadoras para traçar o perfil ideal do candidato no processo seletivo continuam a ser avaliadas anualmente, ao aderirem ao Programa, o que será explicitada a seguir.

4.3 - O perfil de professor requerido pelo Programa: modelo pedagógico e de gestão

O Programa de Ensino Integral tem como base os preceitos da Conferência de Jomtien de 1990, tendo, nesse sentido, um modelo pedagógico norteado em quatro princípios: 1) Os 4 pilares da Educação para o século XXI (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser); 2) A educação interdimensional; 3) A pedagogia da Presença; 4) O protagonismo juvenil. Os três últimos princípios seguem os preceitos do primeiro e foram difundidos aqui no Brasil por Antônio Carlos Gomes da Costa.

O segundo princípio – educação interdimensional – tem como base desenvolver quatro tipos de competências: pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas; a partir do trabalho educativo que pretende desenvolver diversas dimensões como a racionalidade, a corporeidade, a sentimentalidade e a espiritualidade.

Essas competências e dimensões educativas, por sua vez, têm por objetivo formar jovens protagonistas – quarto princípio – entendidos como aqueles sujeitos ativos, que possuem iniciativa e responsabilidade em relação a sua realidade social (COSTA; VIEIRA, 2006).

Essa nova concepção de educação tem consequências no trabalho docente, tanto em seu conteúdo, quanto em sua metodologia didática, na qual se encaixa o terceiro princípio–a pedagogia da presença–entendido como uma relação educador-educando, baseada na abertura, na reciprocidade e no compromisso, no qual o educador dedica ao educando: tempo, presença, experiência e exemplo (COSTA, 1997).

O modelo de ensino integral segue a experiência de Pernambuco, modelo este que foi concebido pelo Instituto de Co-responsabilidade pela Educação – ICE, entidade “sem

fins econômicos”, criada em 2003 por empresários a partir de um projeto de reforma da escola Ginásio Pernambuco que culminou na ideia de criação de um novo modelo de escola pública de qualidade²¹. Esse modelo foi pensado e difundido por vários Estados do Brasil e segue uma linha empresarial de gestão transferida para o campo da educação.

Nessa concepção de educação, aos docentes são atribuídas novas responsabilidades, em relação aos professores da escola regular, tais como: acompanhar o aluno em sua construção de um Projeto de Vida; apoiá-los nessa construção e no desenvolvimento do projeto, a partir da escrita de um documento que contém metas amplas, não restritas ao campo profissional, e caminhos para alcançá-las, mas que também envolva as atividades escolares. Trata-se de uma relação de tutoria do professor sobre o aluno, que extrapola a relação de ensino de conteúdos sistematizado em sala de aula (SÃO PAULO, 2012b).

Conforme apontamos na *Tabela 3 - Matriz Curricular do Ensino Médio Integral* (p.77), e na *Tabela 4 - Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental Integral* (p.77), os alunos possuem horas-aulas dedicadas a atividades complementares, tais como: orientação para estudo, projeto de vida, mundo do trabalho e preparação acadêmica, havendo professores responsáveis por cada uma dessas atividades, para além de seu tutor, que é o professor responsável em auxiliá-lo em seu projeto de vida.

Outro mecanismo utilizado é a aplicação de avaliações diagnósticas de Língua Portuguesa e Matemática, denominadas “Avaliação de Aprendizagem em Processo” (AAP)²², com o objetivo de aferir as habilidades e os conteúdos dessas disciplinas, elencadas no currículo estadual. Tal avaliação tem caráter prognóstico, pois é aplicada no início do ano ou no início de cada bimestre, para aferir as habilidades e conteúdos adquiridos no ano ou bimestre anterior.

As avaliações são aplicadas individualmente e a partir delas são registrados os erros e acertos de cada aluno. Cada questão respondida serve para aferir uma habilidade e oferece dados para políticas de nivelamento dos alunos, a partir do conhecimento dos desempenhos individuais e da identificação daqueles que necessitam de uma atenção maior.

Há uma plataforma digital chamada de Sistema de Acompanhamento dos Resultados de Avaliações – SARA – que consiste em um módulo da plataforma da Secretaria Escolar Digital (SED) na qual se cadastram as respostas dos alunos para, assim, produzir

²¹ Para mais informações: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>

²² As APP's também são aplicadas aos alunos das escolas regulares.

resultados que permitam mensurar a evolução da aprendizagem dos alunos de acordo com suas habilidades.

Como essa avaliação só afere habilidades das disciplinas de português e matemática, são os docentes dessas disciplinas os responsáveis pela leitura e análise dos dados aferidos. Além disso, estes devem também fazer um planejamento com ações de modo a melhorar os resultados, como “(...) grupos produtivos, aluno monitor, agrupamento por dificuldade, monitoria do professor, etc. (SÃO PAULO, 2012b, p.26)”, tendo o apoio dos demais profissionais do QM. Esse planejamento é feito por meio da construção do documento “Plano de Nivelamento” – que deve conter proposta de ações e ainda instrumentos de acompanhamento e monitoramento.

Da análise dos documentos depreendemos que a avaliação faz parte de um modelo de gestão que dispõe, também, de outros instrumentos, os quais, em conjunto, são considerados como inovações em gestão. Identificamos, ainda, a intenção do governo do Estado de expandir tais práticas, consideradas inovadoras, para toda a gestão da Rede Estadual. Trata-se então de um processo de transferência de tecnologia, na busca de melhoria da qualidade de ensino da rede, de acordo com o governo estadual (SÃO PAULO, 2012b, p.37).

O documento “Diretrizes do Programa Ensino Integral – Escola de Tempo Integral” afirma a replicabilidade como premissa, mas sem tocar na questão da carreira e das condições de trabalho dos docentes da rede regular de ensino.

Entendemos isso como algo contraditório, pois a dedicação em uma única escola, as gratificações sobre o salário, a estrutura escolar com laboratórios e recursos didáticos diferenciados são condições para que aquele modelo de gestão realmente tenha impactos positivos no progresso dos alunos, segundo os documentos do próprio programa, de modo que não seria possível realizar o que eles chamam de reaplicabilidade da gestão, sem a reprodução das mesmas condições de gestão que são dadas no âmbito desse programa.

Enfim, o modelo de Ensino Integral do Estado de São Paulo adota a tecnologia de gestão educacional proposta pelo ICE que, por conseguinte, está baseada na metodologia do ciclo PDCA – abreviação das palavras do inglês: *plan* (planejar), *do* (executar), *check* (acompanhar), *act*. (ajustar), no qual vários instrumentos de gestão são aplicados ao longo do ano letivo, conforme mostra a *Figura 7 – Ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino*

Integral. Há que se dizer que essa metodologia é aplicada em empresas e segue os princípios dos ciclos de qualidade do modelo toyotista de produção.

Figura 7 – Ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino Integral



Fonte: (SÃO PAULO, 2012b, p.39).

O programa tem como instrumentos de gestão: o plano de gestão (sob liderança do diretor da escola), o programa de ação, o guia de aprendizagem, a agenda bimestral, a agenda profissional, o plano de gestão quadrienal e a proposta pedagógica, todos redigidos em formas de documentos que cada professor deve produzir e aplicar com o apoio do PCG e PCA.

Tais instrumentos devem guiar as ações pedagógicas e o trabalho docente, sendo que o sucesso ou o fracasso de sua implementação serão avaliados semestralmente e servem de base para a classificação dos professores como aptos ou não aptos a continuar no programa ao final de cada ano letivo.

O instrumento Programa de Ação (PA) é um registro individual para cada uma das disciplinas da matriz curricular e que deve conter: introdução, definição das atribuições e das atividades, condições para seu exercício, metas e ações, organização, recursos orçamentários, fatores críticos e apoios necessários. Trata-se de um formulário que é elaborado anualmente, podendo ser reformulado durante o período de execução, ou seja, no ano letivo.

Além do PA, os docentes devem fazer, ao final do ano letivo, um balanço de sua execução com o preenchimento de outro formulário que são os relatórios parciais que apontam os resultados alcançados, cujos dados são utilizados no ajuste do Plano de Ação da escola (SÃO PAULO, 2012b).

Destacamos, ainda, outros instrumentos de gestão, tais como os Guias de Aprendizagem - documento que contém os componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas de cada disciplina e é feito semestralmente pelos docentes – e a Agenda Bimestral, que contém as datas de execução das ações descritas no Plano de Ação da unidade escolar, bem como nos Programas de Ação do QM (SÃO PAULO, 2014a).

Dessa forma, como podemos observar, além das atribuições da carreira do magistério do Estado de São Paulo, as professoras das Escolas de Ensino Integral têm uma série de outras atribuições e funções como: preenchimento de vários formulários, bem como as prescrições no âmbito de uma metodologia de gestão escolar pré-estabelecida e controladora de suas ações, a partir de registros e acompanhamentos que geram indicadores para sua avaliação de desempenho profissional.

São atribuições específicas para os docentes das Escolas de Ensino Integral estadual, segundo a Lei 1.164, de 04 de janeiro de 2012 o RDPI e o GDPI (art.7º) (SÃO PAULO, 2013b):

I - elaborar, anualmente, o seu **programa de ação** com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos; - **organizar, planejar e executar sua tarefa institucional** de forma **colaborativa e cooperativa** visando ao cumprimento do plano de ação das Escolas; **III** - planejar, desenvolver e atuar na **parte diversificada** do currículo, no que se refere a disciplinas eletivas, estudo dirigido e apoio aos clubes juvenis; **IV** - incentivar e **apoiar** as atividades de **protagonismo** e empreendedorismo juvenis, na forma da lei; **V** - realizar, obrigatoriamente, a **totalidade das horas de trabalho** pedagógico coletivo e individual **nos recintos das respectivas Escolas**; **VI** -

atuar em atividades de tutoria aos alunos;
VII - participar das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na Escola e **de cursos de formação continuada**;
VIII - auxiliar, a critério do Diretor e conforme as diretrizes dos órgãos centrais, **nas atividades de orientação técnico-pedagógicas** desenvolvidas nas Escolas;
IX - elaborar guias de aprendizagem, sob a orientação do Professor Coordenador;
X - produzir material didático-pedagógico em sua área de atuação e na conformidade do modelo pedagógico próprio da Escola;
XI - substituir, na própria área de conhecimento, sempre que necessário, os **professores da Escola** em suas ausências e impedimentos legais (grifos nossos).

Nesse sentido é importante delimitarmos e pensarmos como é organizada a jornada de trabalho do QM para refletirmos sobre a questão da intensificação do trabalho docente. O governo estadual considera que 32 aulas equivalem a 2/3 da carga horária normatizada pela Lei do Piso, de modo que o professor deve se dedicar com atividades de interação com os alunos. A jornada de trabalho de 40 horas-relógio converte-se em 48 horas-aula de 50 minutos.

A distribuição das tarefas dentro da jornada dá-se da seguinte maneira:

- a) 28 horas-aula em sala, nas classes atribuídas ao professor;
- b) 4 horas aula a disposição da escola para substituições;
- c) 2 horas dedicadas às reuniões pedagógicas: aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC);
- d) 2 horas dedicadas às reuniões pedagógicas: aulas de trabalho pedagógico por área (ATPA);
- e) 12 horas-aulas de dedicação de estudo que devem ser dedicadas integralmente na escola para a realização de outras atividades de sua responsabilidade.

Como podemos observar os professores possuem uma série de novas responsabilidades, sem a ampliação da carga horária para a realização de atividades extraclasse, como o desenvolvimento de materiais didáticos, o desenvolvimento de projetos e ações que incentiva o protagonismo juvenil, a tutoria, a preparação de aulas, e, ainda, a realização de cursos de formação continuada, tudo isso a ser realizado nas 12 horas-aula, cumpridos na escola.

O tempo de trabalho da Tutoria não é normatizado pelos documentos analisados, podendo ser realizado dentro das 4 horas-aula que o docente está à disposição da escola para eventuais substituições, ou durante as 12 horas-aula de estudo.

Isto posto, surge um questionamento sobre a relação com o aluno nas horas não contabilizadas de trabalho em sala: a tutoria não seria uma atividade de interação com o aluno, de natureza diferente da aula e das horas de estudo e de reuniões pedagógicas? Em caso afirmativo, por que não houve uma designação de carga horária semanal específica para essa atividade que é individual, personalizada, de acompanhamento de cada aluno, apesar de diferir totalmente do conceito de aula?

Há um mecanismo importante de controle do trabalho docente que são as avaliações semestrais nas quais todas essas atividades são examinadas, tanto pelos colegas do QM da escola, quantos pelos próprios alunos, na chamada avaliação de 360°, de modo a considerar todos os pontos de vistas dos envolvidos no cotidiano escolar.

Diante de tantas atribuições surgem questionamentos sobre o modo como os docentes usam o seu tempo na realização dessas tarefas. Todas essas atividades são feitas dentro das 40 horas semanais cumpridas na escola ou acabam por serem realizadas em casa, invadindo o tempo do lazer, do convívio familiar, da realização das tarefas básicas para a sobrevivência das professoras? Haveria, nessas condições, um uso de si por si mesmo, por parte delas, determinado pelo ritmo na escola, que a destituiria não só da autonomia escolar, como da autonomia da vida privada? (SCHWARTZ , 2000).

A formação continuada, por exemplo, é restringida a cursos à distância, que se dá por meio de vídeo aulas e atividades que requerem o uso do tempo que deveria ser dedicado à vida privada – tempo não pago, ou são planejadas para ocorrer durante as reuniões pedagógicas ou em outros momentos dentro da jornada de trabalho remunerada?

4.4 - A dialética entre o direito dos professores e sua negação no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo: os mecanismos de controle do trabalho docente

Conforme vimos até aqui, a professora do PEI passa por um processo de conformação, para a adaptação ao trabalho intensificado, o qual envolve um processo seletivo rigoroso, avaliações semestrais, além de um cotidiano de intensificação das atividades e das responsabilidades, em quê, ao final, sua autonomia é anulada, em nome da produtividade, da

racionalidade, da eficiência de uma gestão apresentada como inovadora (GARCIA, ANADON, 2009; COSTA, 2009; KUENZER, 1999; EVANGELISTA, TRICHES, 2012).

Conforme a resolução SE 84, de 19/12/2013, que dispõe especificamente sobre a avaliação dos servidores do Programa de Ensino Integral, esse procedimento tem por objetivo subsidiar:

1. O processo formativo de cada servidor para aprimoramento de competências exigidas para o efetivo desempenho de sua função;
2. O estabelecimento de critérios para a permanência dos servidores no programa, em função do desenvolvimento das competências, do engajamento e do cumprimento das atribuições previstas, conforme estabelece a legislação pertinente (SE 84, de 19/12/2013, Art.1º) (SÃO PAULO, 2013c).

O item 1 faz referência ao Plano Individual de Aperfeiçoamento e Formação (PIAF), no qual, a partir de um documento escrito individualmente, o profissional faz um planejamento de ações para aperfeiçoar as competências nas quais obteve as menores pontuações. Já o item 2 diz respeito ao documento que irá fundamentar seu desligamento do programa, caso não tenha um resultado satisfatório.

A avaliação 360º conta com a participação dos servidores do QM da escola, dos alunos, do supervisor de ensino e do coordenador do núcleo pedagógico, os quais respondem um questionário relacionado às ações planejadas e realizadas, tendo como base as competências: protagonismo; domínio do conhecimento e sua contextualização; disposição de autodesenvolvimento contínuo; comprometimento com o processo e com o resultado; relacionamento e corresponsabilidade; solução e criatividade; difusão e multiplicação.

Cada competência vale de 1 a 4 pontos, sendo: “1. baixo cumprimento (pontuação baixa - 1 a 2): menos de 50% das ações previstas realizadas; 2. médio cumprimento (pontuação média - 2,1 a 3): 50 a 75% das ações previstas realizadas; 3. alto cumprimento (pontuação alta - 3,1 a 4): mais de 75% das ações previstas realizadas (RE SE 84, 19/12/13, art. 6º, § 2º)”, seguindo, portanto, um procedimento semelhante do processo seletivo, com a diferença de que agora a avaliação ocorre tendo como referência o ano letivo corrente.

Em seguida, no *Quadro 3 – Competências exigidas e macroindicadores* podemos observar todas as dimensões e subdimensões avaliadas (p.88):

Quadro 3- Competências exigidas e macroindicadores

PREMISSAS	COMPETÊNCIA (DIMENSÃO)	MACROINDICADOR (SUBDIMENSÃO)
PROTAGONISMO JUVENIL	PROTAGONISMO	Respeito à individualidade
		Promoção do protagonismo juvenil
		Protagonismo sênior
FORMAÇÃO CONTINUADA	DOMÍNIO DO CONHECIMENTO E CONTEXTUALIZAÇÃO	Domínio do conhecimento
		Didática
		Contextualização
	DISPOSIÇÃO AO AUTODESENVOLVIMENTO CONTÍNUO	Formação contínua
		Devolutivas
EXCELENCIA EM GESTÃO	COMPROMETIMENTO COM O PROCESSO E RESULTADO	Disposição para mudança
		Planejamento
		Execução
CORRESPONSABILIDADE	RELACIONAMENTO E CORRESPONSABILIDADE	Reavaliação
		Relacionamento e colaboração
REPLICABILIDADE	SOLUÇÃO E CRIATIVIDADE	Corresponsabilidade
		Visão crítica
		Foco em solução
	DIFUSÃO E MULTIPLICAÇÃO	Criatividade
		Registro de boas práticas
		Difusão
		Multiplicação

Fonte: (SÃO PAULO, 2013c, Anexo I)

Utiliza-se, também, da mesma forma, um indicador de assiduidade que reduz a média nas notas das competências: diminuindo 1 ponto para aqueles que tiverem de 9 a 12 ausências no ano e 2 pontos para mais de 12 ausências (RE SE 84, 19/12/13, art. 6º, § 2º), sendo que essa redução de pontos é decisiva para desligamento professor do Programa.

Tal mecanismo de controle de assiduidade exclui quase que absolutamente o direito de usufruir dos direitos às ausências, licenças e afastamentos. De acordo com a legislação, o integrante do QM perderá o direito a GDPI nos casos de afastamentos, licenças e ausências de qualquer natureza, salvo férias, licença-gestante, licença-adoção e licença-paternidade (LC 1164, de 04/01/ 2012, Art. 12º), pois, como vimos nos tópicos anteriores, os professores estabelecem uma verdadeira “economia dos direitos” (COSTA; FREITAS, 2015), na qual se faz necessário avaliar os custos e os benefícios na hora da escolha por utilizá-los ou não, sabendo que, no caso aqui analisado, a escolha pelo direito pode custar-lhe seu desligamento do Programa, para além da questão da evolução funcional.

Algumas lacunas da legislação do Programa merecem reflexão. No caso de gravidez e da requisição da licença-gestante, como o apontado acima, não se perde o direito ao GDPI, mas quem irá substituir essa docente, se não há a permissão de contrato de professor temporário? Os outros integrantes do QM a substituiriam durante 6 meses, mesmo sendo um período longo e havendo sobrecarga de trabalho para os professores da unidade escolar?

No caso do docente aderir a uma greve da categoria, o que acontece? A greve pressupõe uma suspensão de contrato, mas o governo estadual tem como prática o questionamento da legalidade da greve enquanto direito por ela não ser regulamentada para os servidores públicos. Dessa forma, acaba por considerá-la como falta, inclusive contratando substitutos para cobrir o docente grevista, de modo a impedi-lo de repor suas ausências. No caso aqui analisado, não há a contratação de substitutos, sendo que os demais profissionais devem cobrir as ausências uns dos outros. Mas, se assim ocorresse, haver-se-ia um claro cerceamento ao direito de greve, por meio de um mecanismo de controle que coibiria o docente a não fazer uso de um direito para manter-se no programa.

Após as avaliações, sejam elas feitas no processo seletivo ou durante a atuação do docente no programa, deve ser feito um documento, denominado PIAF, com as competências a serem melhoradas e as ações a serem desenvolvidas. Tais ações a serem desenvolvidas para cada uma das competências estão descritas em um manual. Essas ações sugeridas contemplam:

Exercícios para trazer consciência do comportamento esperado e promover alteração de comportamento para apresentar a **competência**; Reflexão a partir de **leituras** e **filmes**, com registros e discussão com pares e gestores, individual e/ou coletivamente (SÃO PAULO, 2015, p. 2).

As leituras sugeridas são em sua maioria livros de autoajuda, relacionados ao mundo empresarial. De dezoito livros sugeridos, apenas três são diretamente relacionados à educação.

Os livros e filmes indicados possuem fórmulas de sucesso, de como trabalhar em equipe, ser eficiente, criativo, autoconfiante, exemplos de coragem e de determinação na solução de problemas, entre outros discursos que reforçam o individualismo, pois coloca a responsabilidade da resolução dos problemas no âmbito da organização e do empenho individuais.

O PIAF, com pretexto de promover a qualificação e o aprimoramento profissional da equipe escolar, constitui-se de fato como estratégia de emulação e construção de consensos, ao elaborar um perfil ideal de profissional que mantenha a hegemonia do capital na educação (GRAMSCI, 1980, 2008). Podemos fazer associação dessa estratégia do PEI com a discussão de Rosa (1999) sobre o governo dos homens, pois a organização do trabalho no PEI é feita de forma instrumentalizada que gere e administra os professores de modo a capturar-lhes sua subjetividade.

E como defende Gramsci (2008,1980), o Estado possui um papel na sociedade capitalista, o qual visa à produção de consensos e formas de manter a sociabilidade e a adaptação psicofísica, como ele aponta no texto *Americanismo e Fordismo*, no qual, para além da organização dos processos de trabalho, houve toda uma conformação dos aparelhos de hegemonia em recomendar e indicar determinados comportamentos a serem adotados.

Nesse processo, devemos lembrar do papel estratégico do professor, que mesmo não produzindo mais-valia, é aquele que produz a mercadoria força de trabalho. Trata-se, portanto, de uma qualificação voltada a conformar indivíduos comprometidos com a lógica capitalista, por meio de um mecanismo de controle e disciplinamento do trabalhador. Conformando professores com tais valores e práticas, estes iram transmitir e formar indivíduos com os mesmo desígnios (COSTA, 2013; GENTILI, 1996).

Os livros de autoajuda, por terem um caráter mais prático, com um formato de um manual de instruções de como resolver os problemas, podem tornar-se atrativos diante dos desafios presentes no cotidiano escolar. No caso aqui analisado, não se trata de uma atração e uma escolha que parte do professor, mas são prescritos como algo fundamental em sua qualificação e construção, tornando-o ideal para o PEI.

Dessa forma, podemos deduzir que não somente a dedicação exclusiva, a estrutura e alunos diferenciados, bem como a bonificação oferecida, são mecanismos de persuasão, mas o próprio formato do PIAF constitui-se em um mecanismo de cooptação ou, podemos dizer, de um processo de sedução, que direciona o pensamento e a prática docente, e ainda captura a subjetividade dos (as) professores (as) (GRAMSCI, 2008; ALVES, 2008; SCHWARTZ, 2000; ROSA, 1999, 2000).

Para além dessa forma de disciplinamento, o PIAF e seu cardápio possuem muitos exercícios e tarefas que não se encaixam nas 40 horas de trabalhos exclusivos nas

escolas, mas que deverão ser cumpridos em casa, invadindo o âmbito privado do professor (a).

Ao construir seu PIAF, que tem duração de um semestre, o docente deve indicar algum livro e filme²³, e não só indicá-los, mas registrar suas reflexões sobre eles, havendo, inclusive, uma lista de questões para guiá-los nesta reflexão. Contudo, os professores também podem sugerir suas próprias atividades.

Se, por um lado, o documento afirma trazer uma série de “ações autônomas de aprimoramento”, de outro, há interferência na própria autonomia, na medida em que as premissas e competências já são previamente definidas, bem como os exercícios, as leituras e os filmes já estão listados, como se o professor não tivesse a capacidade de autorreflexão e escolha de qual caminho traçar para melhorar seu desempenho profissional.

Desse modo, a definição de protagonismo esperado do professor, critério para sua inserção e permanência no Programa, acaba por ser limitado pelas exigências delimitadas. Trata-se de uma autonomia restrita, já que não há liberdade de ação, uma vez que o professor deve aceitar prescrições do PEI.

Em seguida, faremos uma breve consideração para cada uma das premissas, ações e exercícios prescritos pelo documento “cardápio” do PIAF. Em todas as ações há um reforço no sentido de que elas devem ser repetidas até se tornarem hábito e passarem a fazer

²³ Premissa Protagonismo: - Filmes: O sorriso de Mona Lisa, Um sonho possível, Erin Brokovich – uma mulher de talento; Livro: O protagonismo juvenil – adolescência e participação democrática (Antônio Carlos Gomes da Costa e Maria Adenil Vieira); Premissa Formação continuada: - Filmes: Escritores da Liberdade, Pro dia nascer feliz; Sociedades dos poetas mortos, Entre os muros da escola; Homens de honra, Ray, O discurso do rei; Livros: Fora de série – *outliers* (Malcolm Gladwell); Qual é a tua obra? (Mário Sérgio Cortella), *Business model you*: modelo de negócios pessoal (Tim Clark); Premissa Excelência em gestão: - Filmes: À procura da felicidade, O equilibrista, Apollo 13 – do desastre ao triunfo, Menina de ouro; Livros: Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes (Stephen R. Covey), Execução – a disciplina para atingir resultados (Charan, Ram; Bossidy, Larry), O verdadeiro Poder (Vicente Falconi); Premissa Corresponsabilidade: Filmes: Invictus, Toy Story, Mestre dos mares; Livros: Os 5 desafios das equipes (Patrick Lencioni); Muito além da hierarquia (Pedro Mandelli), Liderança em gestão (Heloisa Luck); Premissa Replicabilidade: - Filmes: Sociedades dos poetas mortos, *Patch Adams* – o amor é contagioso, Os estagiários; Livros: De onde vêm as boas ideias (Steven Johnson), Como viver na era digital (Tom Chatfield), DNA do inovador – dominando a 5 habilidades dos inovadores de ruptura (Dyer, Jeff; Gregersen, Hal B.; Christesen, Clayton M.), *Design thinking* – inovação em negócios (Maurício Vianna, Ysmar Vianna, Isabel Adler, Brenda Lucena, Beatriz Russo), *Design thinking* para educadores (IDEO).

parte de seu cotidiano. Só para constar, a palavra “repita” o procedimento ou o exercício aparece quatorze vezes no documento, de modo a internalizá-los e naturalizá-los.

4.4.1 A repetição para o convencimento: protagonismo

A premissa do protagonismo está relacionada tanto ao protagonismo juvenil, que se refere aos alunos, quanto ao protagonismo sênior, referente aos profissionais da escola. Os exercícios propostos para essa premissa exigem que os professores se aproximem, conheçam, conversem e respeitem a individualidades tanto dos alunos, principalmente no que diz respeito a seus projetos de vida, quanto das outras pessoas que trabalham na escola.

No documento “cardápio” há até uma prescrição de como o professor deve proceder para se aproximar e apoiar os alunos, como por exemplo:

Dizer aos alunos que você está à disposição para conversar, tirar dúvidas e **trocar ideias (ao final da aula**, por exemplo, no caso do professor). **Procure olhar para eles** quando manifestar essa proposição, assim eles sentirão que você fala genuinamente.
Observar os alunos e buscar **proativamente** alguns deles para conversar [...]. Cumprimentar os alunos quando passar por eles no pátio ou **fora da escola** [...] (SÃO PAULO, 2015, grifos nossos).

Explícita e implicitamente o documento demanda que o professor atenda e procure o aluno, inclusive fora de seu horário de trabalho. Se os alunos não possuem horários vagos para esse contato com o professor, quando essa “troca de ideias” será feita? No horário do almoço? Nos intervalos? Fora do horário escolar?

No tocante ao protagonismo sênior, o documento afirma que os professores devem ser exemplos e modelos a serem seguidos, tanto pelos alunos, como pelos demais profissionais da escola.

Para esse quesito, sugere-se exercício a ser realizado fora do local de trabalho, inclusive nos finais de semana, que é o de imaginar alguém a quem você quer que tenha o melhor conceito de você e pensar que essa pessoa pode estar observando, se suas atitudes mudam ou não quando você imagina estar sendo observado por esta pessoa.

Notamos, assim, um indício claro de disciplinamento e também de intensificação do trabalho, já que ao se trabalhar determinada premissa do programa, os

professores devem adequar-se e pensar nessa premissa até mesmo fora de seu horário de trabalho.

4.4.2 A repetição para o convencimento: formação continuada

Na premissa formação continuada, o documento prescreve que o professor deve estar em constante atualização no que diz respeito, tanto ao currículo de sua área de conhecimento, incluindo não apenas a sua disciplina de formação, mas também as outras disciplinas da mesma área de conhecimento e também a parte diversificada do PEI (orientação de estudo, eletiva, projeto de vida, preparação acadêmica, mundo do trabalho, etc.).

Além disso, deve-se estar sempre se aprimorando na didática, buscando novas formas de dar aula e adquirindo conhecimento prático das novas tecnologias (computadores, lousa digital, *notbooks*, planilhas, documentos digitais, etc.).

Nessa premissa, o documento prescreve atividades de estudo, incluindo a participação de formação, palestras, congressos, ou conversas com amigos e colegas fora do ambiente escolar. O questionamento que fica é: a escola oferece condições para a realização dessa atividade? O que notamos é que não há referência a financiamento, nem menção de afastamento para participar dessas atividades, ou seja: o professor deve despojar-se de si mesmo para cumprir aquilo que lhe é imposto no Programa de Escola Integral.

Ao mesmo tempo em que o documento indica que o professor deve ser proativo e ter disposição de investir seu tempo para se formar, coloca-se um impedimento no sentido de que essa formação deve ser compatível com o regime de dedicação exclusiva e integral.

Em alguns momentos você pode achar o **dia a dia tão corrido**, que acredita não ter tempo para buscar atividades de aprimoramento pessoal e profissional. Faça um exercício reflexivo: Tente se desprender por alguns minutos da realidade, fala a sua '**lista de desejos**' de formações e conhecimentos que deseja adquirir. **Suspenda a sua avaliação do que é possível ou não fazer nesse momento.** Então, imagine que você participou das formações e possui todo o conhecimento que deseja. Como você se sente? O que é capaz de fazer? O objetivo desse exercício é **fortalecer a sua vontade** por meio do significado do aprendizado para você. Só depois deste exercício **planeje como viabilizar suas iniciativas** (SÃO PAULO, 2015, p.25, grifos nossos).

Como podemos perceber, há aqui uma transferência da responsabilidade da formação continuada como sendo algo possível apenas com sua força de vontade, abstraindo qualquer impedimento social, como tempo, família, dinheiro, etc., fazendo com que o professor assuma, individualmente, o peso por seu sucesso ou fracasso, já que este item é avaliado anualmente no PEI, sendo pré-condição para se manter empregável no ano seguinte.

Há ainda a sugestão de mapear e estudar os interesses dos alunos quanto a filmes, músicas, revistas, livros, etc., com o intuito de melhor contextualizá-los e agradá-los em seu ambiente de aprendizagem, atividade esta que demanda trabalho para além do espaço escolar.

Os alunos também se constituem em um mecanismo de controle do professor, uma vez que eles dão sua opinião na avaliação 360° e o documento os referenciam a todo o momento como um termômetro da capacidade do professor em ensinar, transferindo a este último a integral responsabilidade pelo aprendizado de habilidades já preestabelecidas pela rede e seus métodos de avaliação externa.

4.4.3 A repetição para o convencimento: excelência em gestão

A premissa excelência em gestão está relacionada ao trabalho burocrático exigido pelo PEI, bem como a suas metas e resultados. Exige-se que o professor, além de planejar, execute o que planejou e se reavalie constantemente para alcançar os resultados e metas estipuladas. Trata-se, aqui, da gestão da escola a partir da racionalidade administrativa empresarial como já discutido por Frigotto e Ciavatta (2003).

Mais uma vez esse processo aparece de forma individualizada, como se os resultados fossem relacionados única e exclusivamente à organização e às ações individuais:

[...] é fundamental **definir o método de acompanhamento para que tudo o que foi planejado não se perca no dia a dia**. Para garantir que os resultados serão atingidos, é necessário **manter a mente aberta e constantemente avaliar se a forma como definiu para atingir os resultados continua válida**, buscando os alinhamentos necessários (SÃO PAULO, 2015, p.34, grifos nossos).

Os filmes indicados reproduzem o discurso de manter a esperança diante das dificuldades e de que, com planejamento e determinação, é possível dar conta das diferentes

demandas do dia-a-dia. No mesmo sentido, os livros falam sobre como serem pessoas eficazes, na medida em que se tem disciplina para alcançar resultados.

4.4. 4 A repetição para o convencimento: corresponsabilidade

A premissa de corresponsabilidade diz respeito ao trabalho em equipe e ao comprometimento com as metas e resultados. Prescrevem-se atitudes como as de sempre estar disponível em ajudar, tanto em relação aos alunos, inclusive em momentos fora da sala de aula, como aos colegas de trabalho.

Exige-se que o professor seja responsável em orientar e incentivar os responsáveis no acompanhamento de seus filhos em seu desempenho escolar, não apenas em momentos de reuniões de pais, mas além dele. Os filmes e livros indicados estão relacionados à questão da liderança, no que concerne ao trabalho em equipe.

Podemos relacionar a premissa com o perfil requerido de trabalhador pelo toyotismo que é aquele que dá conta de muitas atividades ao mesmo tempo e que sabe trabalhar em equipe, perfil este que está assentado no discurso meritocrático e do trabalhador colaborador que busca os melhores resultados (ANTUNES, 2006).

4.4. 5 A repetição para o convencimento: replicabilidade

A premissa replicabilidade tem por objetivo fazer com que as soluções e a criatividade individuais para a resolução de problemas sejam replicadas tanto por outros indivíduos da mesma unidade escolar da PEI, quanto em outras unidades, seja do PEI ou regulares.

Essa premissa, segundo o documento analisado, tem por intuito incentivar ações inovadoras e o compartilhamento dessas ideias. De forma implícita, o documento aponta que não adianta reclamar dos problemas, mas “fazer acontecer”, e de forma positiva. Atribui-se ao professor, inclusive, o papel de embaixador, ou seja, ele deve ter a função de fazer a propaganda positiva do programa para a rede e sua comunidade.

4.4. 6 O professor(a) ideal do PEI

Diante do exposto acima, podemos afirmar que o professor(a) ideal requerido pelo PEI possui de forma geral as seguintes características: proativo; persistente; paciente; exemplo e modelo a ser seguido; mente aberta e receptível; polivalente; disponível em ajudar; protagonista; criativo; trabalhar em equipe; comprometido com as metas e resultados; embaixador do PEI; etc.

Essas características estão inseridas dentro do ideal do trabalhador da NOT, ou seja, no capitalismo flexível, e são sempre requisitadas dentro e fora do espaço escolar. E como já apontou Gramsci (2008), ao analisar o Americanismo e Fordismo, as alterações no modelo produtivo do capitalismo são acompanhadas de forma indissolúvel “(...) de um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida. Não é possível obter sucesso em um campo sem obter resultados tangíveis no outro” (GRAMSCI, 2008, p.69”).

Na próxima seção trataremos sobre as entrevistas realizadas com professoras que atuam ou atuaram no PEI, de modo a contrapor o trabalho prescrito do trabalho real, seguindo as pistas de Schwartz (2000) sobre o trabalho enquanto espaço de debate e negociação. E, dessa maneira, poderemos também observar como se dá o uso do tempo dessas professoras na escola e fora dela, bem como os possíveis conflitos e dificuldades de conciliação entre trabalho profissional e doméstico por elas vividos.

5 TRABALHO PRESCRITO E TRABALHO REAL

5.1 Percurso metodológico das entrevistas semiestruturadas

Além de uma revisão bibliográfica e a análise dos documentos que regulamentam o Programa de Ensino Integral, foram realizadas entrevistas, pois, como discorre Duarte et. al. (2008, p.223):

A escola como instituição que desempenha um papel social e, ao mesmo tempo, constitui-se em local de trabalho é caracterizada por uma multiplicidade de relações. Para investigá-la, faz-se necessária a adoção de um enfoque teórico-metodológico que possibilite a análise de suas dimensões objetivas em profundidade e extensão, assim como a apreensão e a interpretação das percepções dos sujeitos que nela atuam acerca do problema que se deseja conhecer.

Seguindo essa pista, utilizamos a técnica de entrevista semiestruturada, por ter um caráter mais flexível e informal, o que possibilitou o aprofundamento dos tópicos previamente discutidos: os ritmos da docência, a intensificação do trabalho docente, o uso do tempo para a realização das atividades profissionais e domésticas, o *uso de si heterodeterminado* pelo Programa e o *uso de si por si*, a relação entre trabalho prescrito e o trabalho real, a multifuncionalidade do professor e suas consequências para a vida dessas professoras²⁴.

Entendemos que a entrevista não é um processo de mão única e que ela “(...) possibilita ao pesquisador uma aproximação com a realidade que se procura compreender por meio da interação da tríade: pesquisador, objeto de pesquisa e sujeito pesquisado (SANTOS; OSTERNE; ALMEIDA, 2014, p.49)”.

Como critérios de escolha dos entrevistados estão: professoras (sexo feminino), que trabalharam ou trabalham em escolas que seguem o novo modelo de Escola Integral de duas diretorias de ensino localizadas na região central do interior do Estado de São Paulo, nos anos de 2012 a 2017 e que aceitaram participar da pesquisa.

Escolhemos este período como critério de pesquisa, pois o programa foi formulado no final de 2011, sendo aplicado a partir de 2012, em algumas escolas, e 2017, por

²⁴ Esclarecemos que o Projeto de Pesquisa da Dissertação de Mestrado foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética sob o número CAAE 52280416.1.0000.5465 para que pudéssemos realizar as entrevistas com as professoras.

ser o ano de coleta dos dados da pesquisa. Delimitamos entrevistar mulheres, por termos como problema de pesquisa a questão da intensificação do trabalho com o recorte de gênero.

Para os contatos com os sujeitos utilizamos a estratégia de rede em que o sujeito indica o outro sucessivamente; porém, buscamos, também, estabelecer contatos diretos com professores que atuam nas escolas em estudo e se dispuseram a colaborar conosco nesta pesquisa.

Como não sabíamos o número exato de quantas professoras já atuaram nestas escolas e não atuam mais, também utilizamos o uso do conceito de saturação (SANTOS; OSTERNE; ALMEIDA, 2014), de modo que a partir do momento em que as entrevistas se tornaram reiterativas, determinamos o momento de encerramento dessa etapa da coleta de dados empíricos.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. Em caso de não concordância com a gravação de áudio, foi oferecida a opção de se anotar as respostas. Mas não houve nenhum caso. As entrevistas foram feitas pessoalmente e também à distância, via *Facebook* e *Whatsapp*. A entrevista à distância foi realizada em apenas dois casos a pedido do sujeito ou por não ter sido possível o encontro presencial pela incompatibilidade de horários entre a entrevistadora e a entrevistada.

Para a constituição de nosso *corpus* de análise, transcrevemos as entrevistas, e, levando em consideração os objetivos e questões levantadas ao longo do texto da dissertação, organizamos e selecionamos trechos das entrevistas tendo como foco categorias analíticas das quais foram discutidas nas seções anteriores: 1) o trabalho como *uso de si por outro* (para pensar a questão do aviltamento da autonomia do professor), 2) a polivalência (para pensar a questão da intensificação do trabalho), 3) as multitarefas das professoras (para pensar a expropriação de tempo de trabalho e de vida das mulheres), e 4) o trabalho como *uso de si por si mesmo* (para pensar as formas de resistências dos trabalhadores). Fizemos uma primeira leitura e delimitamos os temas e trechos mais recorrentes, de modo a encontrar os subsídios necessários para posteriormente realizarmos nossas análises, tendo como referencial teórico o materialismo histórico dialético e toda a discussão realizada nas seções 2 e 3.

Durante a análise das entrevistas, concatenamos as temáticas relatadas com os aspectos singulares das relações com o trabalho de cada sujeito, com o foco na centralidade do trabalho no modo de produção capitalista, na negatividade do trabalho alienado, na especialidade do processo de alienação e de intensificação do trabalho do servidor público,

verificando se o gerenciamento se dá sob os mesmos parâmetros do trabalho no mundo da produção e, finalmente, adentramos nas determinações históricas, sociais, econômicas e nas políticas da inserção da mulher no universo laboral, sob a mediação de um trabalho intelectual, como o do magistério e suas condições com relação às ideologias da divisão sexual do trabalho no capitalismo.

Para o materialismo histórico dialético, epistemologia que optamos por seguir, o mundo empírico representa apenas o real aparente ou a *pseudoconcreticidade*, nos termos de Kosik (1986), sendo necessário ir além do imediato e da lógica formal. Sua apreensão depende das mediações históricas concretas e das múltiplas determinações ontológicas do real. Exige-se, portanto, a “(...) compreensão do historicismo concreto presente nas obras de Marx e Engels, para qual a produção material da vida engendra todas as formas de relações humanas (...)” (MARTINS, p.12, 2010).

5.2 Sobre a realização das entrevistas e o perfil das entrevistadas

As entrevistas foram realizadas durante o período de fevereiro a julho de 2017. Entrou-se em contato com 15 professoras, sendo que seis desse montante não aceitaram participar da pesquisa e os motivos alegados foram dois: 1) falta de tempo; e 2) não se sentiam confortáveis em conceder entrevistas sem a autorização da escola em que trabalhavam, mesmo com a explicação do procedimento das entrevistas de acordo com o que foi estabelecido no projeto de pesquisa e no termo de consentimento livre e esclarecido aprovados pelo Comitê de Ética, no qual estabelecemos o compromisso de manter o anonimato da entrevistada.

Essas duas justificativas já demonstram como, por um lado, as professoras estão sem tempo por conta de toda a discussão que fizemos sobre a intensificação do trabalho do professor e das mulheres, tanto no aspecto intensivo, quanto no extensivo; e, por outro lado, demonstram certo receio, ou seja, uma falta de autonomia do professor em decidir se quer ou não conceder uma entrevista sobre o seu trabalho.

Foram entrevistadas nove professoras, de 30 a 60 anos, sendo que seis delas ainda estão atuando no PEI, enquanto três não atuam mais. Dessas três que saíram do PEI, duas saíram por escolha própria, uma disse que a gratificação não compensava o tanto de trabalho a mais que tinha que executar e a outra, além desse aspecto, quis também sair, pois

queria fazer uma pós-graduação - *strictu sensu* (mestrado) e o modelo PEI não permite, na medida em que nas 40 horas semanais, o professor deve ficar integralmente na escola, inviabilizando a candidata ao mestrado na realização das disciplinas que, em sua maioria, são realizadas no período diurno.

Estes são aspectos que indicam limites para a promessa dada pelo programa de valorização da carreira docente, no sentido de não proporcionar, de forma satisfatória, condições, oportunidades e tempo para formação continuada, questão esta que será retomada ao longo das análises das entrevistas.

Das nove entrevistadas, três são solteiras, cinco casadas e uma viúva. Quatro delas tinham filhos, apenas uma delas tinha criança pequena, as outras três os filhos eram adolescentes em idade escolar ou já adultos.

Faz-se necessário dizer que todas as informações que pudessem identificar as entrevistadas foram suprimidas das citações, como o acordado no termo de consentimento livre e esclarecido, submetido ao comitê de ética, sendo que os nomes das professoras foram trocados por outros de amigas também professoras do Estado de São Paulo, de modo a homenageá-las.

Nos próximos subitens temos as análises das entrevistas realizadas a partir de quatro categorias principais: o trabalho como *uso de si por outro*, a polivalência/ intensidade do trabalho; as múltiplas jornadas; o trabalho como *uso de si por si mesmo*.

5.3 Falta de autonomia: o trabalho como uso de si por outro

O atentado contra a autonomia do professor no PEI é fundamentado em uma série de instrumentos de controle que iniciam desde a seleção de um perfil específico, que está para além de sua formação, como a questão da análise das faltas em seu prontuário, bem como sua concordância com as premissas do programa.

A subordinação dos professores ocorre por meio de dois mecanismos: pela coerção, já que o não enquadramento às premissas e regras delimitadas resulta em seu corte do PEI; e também pela sedução e consenso, uma vez que se oferecem salários maiores e regime de condições de trabalho diferenciados, além da frequente ação ideológica empregada através dos processos de formação de seu quadro de professores.

A avaliação 360° e o PIAF têm por objetivo, como já se discutiu anteriormente, na seção 4, mensurar e gerir as atitudes dos professores, assim como ajustá-los para que sigam as determinadas premissas prescritas pelo programa.

Como já apontado, o professor deve seguir cinco premissas diferentes: 1) protagonismo juvenil, que envolve como microindicadores: o respeito à individualidade, o protagonismo sênior, relacionado ao professor, e o protagonismo juvenil, relacionado aos estudantes; 2) Formação continuada, que envolve o domínio do conhecimento, da didática e da contextualização; 3) Excelência em gestão, que envolve o planejamento, a execução e a reavaliação; 4) Corresponsabilidade, que envolve o relacionamento e a colaboração; 5) Replicabilidade, que envolve a visão crítica, o foco em solução, a criatividade, o registro de boas práticas e sua difusão e multiplicação, nos termos utilizados pelo programa.

Duas professoras relataram que sentem certa artificialidade na atitude dos profissionais, por conta dessa prescrição do trabalho na PEI, suas premissas e avaliação 360°, como demonstra a fala abaixo:

Então, por exemplo, tá lá nota dois em social, então quer dizer, eu percebi que esses professores que tiveram essa nota baixa no social começou a fazer social sabe, aí abraçava todo mundo. Então, eu achei uma coisa meio artificial, porque não é o seu jeito. Seu jeito é educado, bom dia, boa tarde, conversar normal [...]. [Ficava uma coisa] forçada por causa dos pontos, nossa eu tô aqui em defasagem, aqui no social, aí depois que você tem essa avaliação, que você recebe ela, aí você vai ler, vai ver seus pontos fracos e aí o diretor vai te chamar. Aí ele vai falar, olha você tirou nota baixa, por exemplo, em social, tal, você vai ter que ler esse livro, você vai ter que fazer essa técnica, alguma coisa assim, aí ele te passa, então você assiste vídeo, você lê um livro (Iracly).

Outra professora relatou espanto pelo modo como os colegas a trataram quando ela passou mal na escola e desconfia que esse cuidado tenha sido por interesse, já que na avaliação 360° todo mundo avalia todo mundo:

Eu passei mal na escola, eles me esconderam da supervisão, eu tive que deitar, sabe, eu passei muito mal mesmo [...]. Então eles falam é... o integral é difícil [...]. Então, assim, foi uma reciprocidade muito grande, até de professor cobrir aula [...] sem pedir. Eu até cheguei a comentar em casa, e eu falei assim né: engraçado que querendo ou não, a sociedade é talvez covarde, as pessoas sabendo que eu vou avaliar ela, obrigatoriamente se sente mais útil, mais boazinha, mais solidária. Porque eu tenho certeza que é isso, ninguém dá aula de graça para ninguém. E a escola recebeu muito bem: - não você tem que se cuidar, fica tranquila, tá tudo bem (Fabrizzia).

O modelo pedagógico e de gestão das escolas integrais do Estado de São Paulo estão tão imersos no mundo e na ideologia empresarial que eles oferecem a seus profissionais cursos de como se vestir, como comportar-se e chamar a atenção do aluno nos *vies business*, os chamados *coaching*, palavra em inglês que denomina o processo que eles chamam de desenvolvimento voltado para empresas que querem alcançar metas.

[...] um curso que a coordenadora teve que ir pra São Paulo, é que nem um *coaching*, sabe? E aí você vai aprender a se vestir, aí a gente tinha que se olhar no espelho, vinha um pouco melhor, não podia vir com qualquer roupa, então pentear o cabelo melhor, não deixar bagunçado, e aí, por exemplo, você vai olhar pro aluno, aí ele fala: - aí o aluno que foge da sua vista, então é aquele que não tá querendo responder, então ele ensinava como você fazer o aluno, encurralar o aluno pra ele responder, então era tudo pra você dar aula, como você dá aula (Iracy).

Apesar de a formação continuada ser um das premissas prescritas, os professores não tinham a liberdade para escolher que cursos gostariam de fazer, sendo que uma das queixas ouvidas nas entrevistas é que a secretaria oferece uma série de cursos à distância, cursos estes que muitas vezes não agradam o corpo docente e que, por ser algo impositivo, é realizado de modo pouco agradável.

Além da questão do tempo, e das condições para a realização desses cursos que não são satisfatórias, acaba-se ocupando o tempo privado das professoras na realização de atividades, as quais elas não dão muita importância, já que intensificam seu trabalho e lhe causa sofrimento.

[...] cê tem que ficar o tempo todo buscando coisas novas, tal, tem os cursos que a secretaria oferece, que eu particularmente odeio [...]. Daí teve o curso de ensino integral lá, que a rede ofereceu para toda a rede. Eu fiz, mas eu odiei. Eu não gosto de fazer esses cursos, pra mim é um sofrimento. Eu sou obrigada a fazer, eu sou obrigada porque é um dos pré-requisitos pra você tá no integral é você fazer cursos de formação. Eu até gosto de estudar, sim, mas eu gosto de estudar o que eu acho que vai me formar. Essas coisas, falar procê, o curso melhorzinho que eu achei da DE foi daquele de inglês *online* lá, mas isso aí sou eu. Se bem que todo mundo reclama (Camila).

Apesar de os documentos do PEI afirmarem que o professor pode buscar por ele mesmo os cursos que deseja para se formar, as falas das professoras contradizem isso, demonstrando que a escolha dos cursos é feita de forma impositiva e que muitas vezes os

cursos oferecidos pela secretaria não suprem as necessidades concretas e subjetivas das professoras.

Você exigir formação do professor que você não pode dar formação. Eu falo que assim a maior, a coisa mais zé ruela que eu acho. Eu ter que sair da integral pra fazer mestrado, sendo que a integral me pede formação. E o mestrado não é contado como formação. Única formação que é exigida que eu faço, que seja dado pela SEE, é a formação que eles querem, entendeu? Isso eu acho um absurdo, não poder sair da escola (Mônica).

A exigência da premissa replicabilidade está no fato de a professora realizar boas práticas, que demonstrem que ela busca soluções para os problemas da escola, de forma criativa, mas de modo que seja algo que fique bem visível, já que se é avaliado por todos, incluindo pelos alunos:

Agora eu estava com conteúdo atrasado porque a professora abandonou... Eu fiz boas práticas?! Eu dei aula! Mas eu vou ter que achar alguma coisa. [...] você tem que caçar das cinzas duas boas práticas por bimestre [...] ainda estou me remoendo: Que que a gente fez que foi legal? Deu certo. Então assim... Sempre falo isso, algo que legal... algo que deu certo. Só que a gente percebe que os outros professores se destacam com isso. Então as intervenções no intervalo, a professora [Yolanda] fez essa semana. E vai fazer novamente nesta sexta-feira. Tô assim se você ficar muito para trás, que não apareça, você não faz diferença. Então involuntariamente você se sente cobrado de todos os lados, da direção, do professor, da Coordenação, dos alunos. Porque daí é sua aula, é chata porque não tem algo diferente. É muito curioso, é loucura (Fabrizzia).

Todas as ações e práticas devem ser registradas e provadas com evidências. Algumas professoras entrevistadas demonstraram certo incômodo quanto a isso:

O programa não vê assim (risos), né!. E aí, tem também, tem isso, por exemplo: na minha agenda, se eu mudei alguma coisa na minha aula, eu tenho que ir lá na guia e alterar que eu mudei. E tenho que explicar para os alunos (risos) o que eu mudei, no dia-a-dia, eu vou falar verdade pra você, isso meio que, pelo menos comigo, perde, porque eu não ligo pra essas coisas, e aí que eles vêm atrás de mim, entendeu?! Eu vou lá, eu coloco a mão, eu falo com eles, mas eu não fico, sabe, escrevendo, nan nan nan, não dá tempo, não é necessário, e eu acho uma bobagem ali, mas eu tenho que passar daí, pra minha PCA, que passa pra minha PCG, que passa pra supervisora, que volta pra mim. É mais ou menos isso (Camila).

[...] essa questão das evidências eu acho uma besteira, eu acho que assim, gestão tá com você o dia inteiro, a gestão pode entrar na tua sala a hora que quiser, então, sabe o quanto você trabalha, o quanto você rende ou deixa de render, eles sabem, você não precisa desse todo material, trinta páginas de

relatório. Uma que acho que eles nem leem, eu acredito que eles não leem tudo (Mônica).

Para além da regulação através da fabricação de relatórios e da coleta de evidências, os próprios funcionários e professores acabam por fazer uma espécie de vigilância de suas práticas e ações, como demonstra o relato de uma entrevistada: *“(...) os próprios professores [dizem]: - Ah, não senta não, você sabe que não pode sentar, né. Tem que ficar lá fora. Oh, não pode ficar aí. Oh você faltou ontem aí. Não pode, você sabe que não pode faltar. Então quer dizer, fica aquilo (Iraci)”*.

Há também a presença constante de supervisores nas escolas integrais, os quais também se constituem em um instrumento de controle:

[...] então, por exemplo, você esqueceu de assinar o livro ponto. Você vai tomar advertência, você vai levar uma advertência. O aluno foi lá, reclamou de você porque você gritou, você vai tomar advertência. Aí a supervisora já chegava, e não ia só. Teve um dia que chegaram lá cinco supervisores, aí eu falei: - gente dá uma olhada, você só via professor correndo assim, arruma isso, põe lá, sabe, parecendo a caça às bruxas, esconde as coisa, não que tava fazendo as coisa errada, mas só pra você tá certinho, arruma a roupa aí, tipo assim. Porque nossa gente! Tudo isso! É só supervisor, todo mundo com medo, aí faz aquele clima de pânico, aí o supervisor vai chegar, tô com medo. Daí eu senti mais deles [dos professores], apesar que a gestão tinha, lógico. Falando isso não pode, isso não pode, isso não pode, tudo a gente com os pontos na cabeça, não esquece que tem pontuação, você vai sair fora, você vai ser despedido (Iraci).

Há um forte apelo coercitivo devido ao fato de o cargo ser designado e não permanente e isto faz com que os professores trabalhem e ajam movidos pelo medo de serem cortados do programa: *“(...) porque o fato de eu estar aqui não é seguro mesmo sendo concursada eu posso ser mandada embora a qualquer momento, tanto é que eu vivo perguntando se tá tudo bem, se eu tô fazendo a coisa certa, se você mandar embora e assim por enquanto é a minha vida (Aldenir)*.

O medo é um sentimento recorrente nas falas das entrevistadas. O medo de não entregar as coisas no prazo, fazendo com que elas levassem trabalho para casa, o medo de ter pontos descontados devido às faltas, então se evitava faltar:

[...] na sua avaliação, então tudo que fazia era com medo. Que nem uma vez, um sábado que tinha que ir pra repor uma coisa e eu não podia, eu falei com o meu coordenador, eu não posso. Marquei uma viagem, já tinha marcado, não é possível, você não pode faltar, mas eu vou faltar, eu vou faltar. Aí, na segunda-feira, quando eu cheguei, a secretaria da escola falou pra mim, você

toma cuidado com as suas faltas, porque aqui se ficar faltando muito cai fora. Acho que era a primeira vez que eu tava faltando no ano (Iracy).

Essa regulação e o controle das faltas acabam por impedi-las de utilizá-las como um direito, trabalha-se cansado, doente, passando mal. E não existe a possibilidade de justificativa para isso, não importando se o professor ficou doente ou passando por problemas pessoais. Uma das entrevistadas que não está mais no PEI nos contou que não foi por vontade dela, que o motivo alegado para cessar seu contrato foi suas faltas:

É, eu fiquei muito chateada, sabe, porque não me avaliaram pedagogicamente entendeu? Este é um ponto negativo do programa, então vamos colocar, o professor, às vezes, não é visto de maneira humanitária, sabe?! Aham que a falta é um relapso e não é assim sabe?! Compromisso para quem fica nesse programa é um compromisso ético, é o compromisso pedagógico, sabe?! E assim, às vezes escapa, né da humanidade, entende?! (Nádia).

Por receberem a gratificação e estarem em uma escola com jornada diferenciada, os professores são mais cobrados no alcance dos resultados estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação, nas conquistas dos índices do SARESP, entre outras avaliações externas:

[...] além de tudo, você tem essa questão de você ser tratado como escola de elite, ser cobrado como escola de elite, porque você ganha setenta e cinco por cento, então você é obrigado a cumprir com todos os resultados mesmo que seja impossível de cumprir. Tem um moleque que não aparece na aula o ano inteiro, tem vinte por cento de presença, ele é obrigado a tirar nota no SARESP porque você ganha setenta e cinco por cento. O que você fez pra esse moleque aparecer? Nossa! Quantas vezes eu ouvi isso. Foi na casa do moleque? Você ligou pra mãe dele? - Ah, mas a gente ligou e ele não tava. - Você ligou de novo? Você entrou em contato com não sei quem? O que que você tá fazendo na sua aula pra tornar a aula interessante pra esse menino vir na escola? [...] Daí, assim, tudo que você faz acaba caindo nas costas do professor e toda justificativa é: - você ganha setenta e cinco por cento, tudo, tudo, o cara não tirou nota no SARESP, como assim você ganha setenta e cinco por cento, é sua obrigação! (Mônica).

Algumas professoras também destacaram a questão da organização das aulas, que muitas vezes são fragmentadas, não possibilitando que as professoras iniciem e terminem uma atividade, além das substituições que lhes são atribuídas, desconsiderando todo o acúmulo de funções que elas precisam cumprir no PEI.

Não cabe a gente pensar nisso enquanto professor, né? A direção simplesmente monta horário e fala: - [toma], se vira dentro do horário aqui, você vai cumprir o que precisa. Outra coisa ruim do integral são as substituições, eu posso ter mil e uma coisas para fazer no dia, mas eu sou obrigada a entrar como eventual. Então, assim, tem uma professora [...] na escola, por exemplo, que ela dá uma aula, uma janela, uma aula, uma janela, uma aula, uma janela. Quem consegue? Não dá tempo nem de ligar o computador, quando a gente liga o computador já está na hora de entrar na próxima aula. Então deveria ser pensado, estruturado uma forma, não sei (Fabrizzia).

Outra questão recorrente nas falas das professoras é a organização das disciplinas eletivas, que não podem ser repetidas. Trata-se de algo que deva ser atrativo para os alunos, mas o professor não tem total liberdade para montar e realizar sua aula. Uma das professoras contou-nos que a direção não aceitou sua sugestão de aula eletiva, esta pensada a partir de uma afinidade que ela tinha e outra relatou-nos a falta de compreensão com sua metodologia didática.

[...] então eu peguei, porque você prepara e passa pelo diretor, então eu queria trabalhar com [...], que eu tenho afinidade, eu sei alguma coisa, só que ele não aceitou minha proposta. E aí eles me colocaram junto com outro professor (Iraci).

O conflito maior, eu acho que é isso, que eles não entendem minha metodologia e eles não aceitam também. Eu estou num momento em que eu tenho que abrir mão de tudo o que eu acredito, que eu desenvolvi, que eu penso, para eu ser uma mera... é, uma professora que faz tudo o que eles mandam (Camila).

Se o professor é muito crítico e faz questionamentos frequentes ele pode ter sua pontuação reduzida, pois uma das premissas do programa é replicabilidade, pela qual se afirma que o foco deve ser voltado para a solução e não para os problemas. Não adianta reclamar, “tem que fazer acontecer”. O indivíduo tem que se adaptar ao programa e as suas premissas:

Eu falo que é uma linha muito tênue entre você criar cordeirinhos e você criar o cara autônomo, você regular o cara ou criar a autonomia do cara e eu tava vendo que eu tava indo mais pro lado da regulação [...]. Porque eu via que isso, era muito assim, o pessoal não tinha muito essa noção, principalmente a galera da gestão. Então você tinha muito, assim, o discurso da autonomia, mas na prática... Você tinha o discurso do protagonismo, inclusive do protagonismo que eles falam mesmo sênior, você tem o

protagonismo juvenil e o protagonismo sênior e a gente não tinha esse protagonismo. Então você tem o protagonismo na teoria, na prática você é obrigado a seguir o burocrático. Eu não tenho liberdade pra fazer o que eu quero. Eu tenho liberdade pra agir dentro do programa, dentro dos mantras do programa, premissas e os princípios do programa. Eu não posso sair daqui, porque depois eu posso ser retalhada que eu acho que isso é o medo de todo mundo, não é todo mundo que fica naquele negócio, você falar tal coisa pode ser desligada e o medão de se sair no meio do ano que eu acho que é o fator que mais pesa. [...] se eu sou desligada no meio do ano, aí volto pra minha escola, se a minha escola não tem aula? [...] como é que faz como é que eu me sustento? Não tenho condição, você fica o tempo inteiro assim (Mônica).

A partir das falas elencadas acima, observamos que as relações cotidianas de trabalho dos professores dessas unidades escolares estão de certo modo estruturadas em elementos de coerção e medo, a partir de uma vigilância sempre presente nas ações desenvolvidas nas atividades no PEI.

Assim, o medo, a vigilância, a falta de formação adequada, a falta de liberdade para buscar sua própria formação e de lecionar sem sofrer coerções, bem como a cobrança pelos relatórios e pelos resultados, aqui relatados, fazem parte de todo um complexo que está presente na totalidade social, concretizando-se a partir de políticas públicas, de base neoliberal, que reconstrói o trabalho dos professores, refletidos pela reestruturação produtiva do capitalismo recente, pela qual se tem, cada vez mais, aviltado o trabalhador em sua autonomia (COSTA, 2009; OLIVEIRA, 2004, entre outros).

5.4 A polivalência do professor e a intensificação de seu trabalho

Os professores, ao ingressarem no PEI, devem dar conta de uma série de novas funções, às quais não tinham nas escolas regulares: ministrar mais de uma disciplina curricular, elaborar documentos, tutorar, participar de reuniões pedagógicas diferenciadas, substituir professores que se ausentam, estar em constante aprimoramento e buscar “soluções criativas”, tendo em vista todas as premissas do programa, bem como as avaliações e o controle constante sobre sua prática.

Todas as entrevistadas ministravam, no mínimo, duas disciplinas diferentes para além de sua formação. Como observamos na seção 4, o PEI, além das disciplinas da base curricular nacional comum (ver tabela 3 e 4, página 77), integra disciplinas específicas da

parte diversificada, bem como atividades complementares. A maioria das professoras que participou da pesquisa ministrava de três a quatro disciplinas diferentes.

Por serem responsáveis por mais de uma disciplina, há um aumento considerável de trabalho, pois esses professores precisam estudar mais, há um maior volume de documentos a preencher, tem-se também a realização de guias de aprendizagem e planos de ensino por disciplina, por exemplo.

O modelo pedagógico e o de gestão do PEI possuem um diversificado número de instrumentos de acompanhamento e de controle dos resultados, os quais exigem também um maior tempo de trabalho, como a questão da coleta de evidência e de registro de todas as atividades, muitas vezes registrando-se as mesmas informações, mas de formas diferentes: faz-se o plano de ensino e as guias de aprendizagem, registra-se isso no diário de classe, havendo ainda uma agenda semanal com a programação das atividades do professor, além de seu plano de ação, entre outras coisas.

Outra função nova do PEI é a tutoria, cujos relatos coletados têm a função de orientação tanto das necessidades acadêmicas quanto das necessidades pessoais do aluno, uma vez que o tutor acaba ocupando o papel de um amigo e até de psicólogo (por ser um confidente), família e secretário particular (acompanhamento das atividades e dificuldades escolares). Atribuições que pudemos observar na fala das próprias professoras, como os exemplos abaixo:

É a vida acadêmica e profissional dele, então verificar as notas como que ele tá se desenvolvendo dentro daquilo que ele participa na escola, então como ele vai nas eletivas, como que ele participa no clube, como ele participa nas aulas e o que que a gente pode tá orientando, ajudando nesse sentido e também orientá-los pra questão do projeto de vida deles e se não tem um projeto, orientar para que eles cheguem a uma conclusão, de qual seria o projeto deles.[...]

[Essa semana] eu olhei na agenda da sala de cada um, [...] olhei na agenda dessas salas, os trabalhos que eles tinham que entregar, seminários, provas e aí eu fui perguntando pra eles no que que eles encontraram dificuldade naqueles trabalhos, naquelas provas que eles realizaram e em que eu poderia auxiliá-los [...] (Gisele).

[...] acontece conversas, né? Com o intuito de ajudá-los, muitas vezes em necessidades pessoais acadêmicas. Quando essas necessidades são pessoais a gente não registra o que foi falado, agora quando for acadêmicas e pedagógicas nós registramos, nós temos uma ficha para anotar tudo... (Aldenir).

Esse ano a gente combinou que seria tutoria acadêmica, então o tutor tem responsabilidade de cobrar o cronograma, ver se está sendo seguido, olhar agenda de estudo do aluno, verificar nota. Então, como eu disse né, no papel é tudo lindo, na prática não é isso que acontece. O aluno chega, ele não estava bem, ele se abre, está muito mais com a gente do que com a família. Muito mais tempo, mais afinidade, conversa mais com os professores e os funcionários da escola, do que em casa. E essa criança chega com mil e um problemas (Fabrizzia).

A tutoria está diretamente ligada aos princípios da Pedagogia da Presença e do Protagonismo Juvenil, estes vinculados à atividade complementar do Projeto de Vida, que é elogiado por diversas vezes pelos sujeitos da pesquisa, no sentido de que eles possibilitam um contato mais aproximado e individualizado do aluno, de forma a suprir suas necessidades pessoais e acadêmicas.

Entretanto, a tutoria traz a problemática da questão da intensificação do trabalho do professor, pois não há um horário regulamentado para ela ocorrer, sendo na prática realizada em sua maioria no horário do almoço, mas podendo ocorrer em qualquer período, ocupando o tempo de estudo, os intervalos, a própria aula, ou ainda até o próprio tempo privado do professor, quando o aluno requisita atenção do tutor por meio das redes sociais (CARDOSO, 2010).

Os horários de intervalos e de almoço não são respeitados, tendo o professor que ficar todo o momento disponível para o aluno e para a escola. Dessa forma, não são 8 horas diárias de trabalho, mas 9, totalizando 45 horas de trabalho na escola, na prática, e não 40, como está regulamentado. Isto sem contar as horas de trabalho fora do ambiente escolar.

Só que todo momento a gente tem o que fazer [...] Eu acho o cúmulo do absurdo a gente tá almoçando ou tá no horário do lanche, chega direção dizendo: - o pai de aluno tá aí, vamos lá atender! - Não, tô almoçando. E aí fica parado [a direção]: - já acabou? Ou então assim, nunca pode perder aula para nada, então tudo o que é recado é na hora do intervalo. No meu intervalo eu não quero ouvir recado de aluno, porque então é reunião, não é recado, não é intervalo quis dizer. Então eu percebo isso, eu não sei dizer se é algo específico da nossa escola devido às metas e tudo mais, ou se é de um modo geral, os recados são dados em intervalo. E atendimento aos pais são sempre nos intervalos ou almoço. (Fabrizzia).

Como discutido na seção 4, sobre a questão da Lei do Piso e a regulamentação de um terço da jornada para atividades de estudo e planejamento, quando não se tem interação com os alunos tal como nas aulas, na tutoria há essa interação professor/aluno, mas isto acaba

por ocupar esse um terço da jornada, que deveria ser ocupada com outras funções, como o explicitado abaixo:

[...] eu tinha aluno que dava problema toda hora na sala. Então o aluno vinha me procurar a toda hora, tinha aluno que eu cheguei a estar em hora de estudo e o aluno ser tirado da sala, porque não se comportou, coisa de adolescente. Aí você tem que ir lá, conversar com o aluno e não sei o quê. Daí você fica quarenta minutos, uma hora com aluno (Mônica).

Às vezes dava para atender dois alunos, às vezes a gente na hora do intervalo, por exemplo, sobrava um tempinho no final da aula, 5 ou 10 minutos do final da aula, eu estava dando aula para um aluno que era meu tutorando naquela sala, eu percebia, eu sempre chamava, às vezes, vem cá, chamava na minha mesa, perguntava como estava indo (Nádia).

[a tutoria] podia ser no intervalo, porque tinha intervalo também. Intervalo a gente ficava com eles lá fora. A gente não tinha intervalo pra comer [...] A sala dos professores não tinha nem cadeira, tinha duas cadeiras só, que era pra você ficar lá fora, não aqui. Então, às vezes a gente fugia um pouquinho e já saía. Você ficava com aluno às nove horas. Aluno, aluno e aluno (Iraci).

Outro agravante na intensificação do trabalho do professor na PEI é a função de substituir os professores, que por algum motivo vier a se ausentar. O professor precisa pensar várias vezes antes de faltar; primeiro, porque ele terá desconto de pontos em sua avaliação 360º e, segundo, sua ausência representará sobrecarga a seus colegas de trabalho.

O programa estabelece um limite de 32 horas-aula semanais, mas com tantas funções extras, esta redução, horas-aula de estudos, ocupadas em substituições, acabam por sobrecarregar o professor, de modo que ele tenha que levar serviço para casa, suprimindo ainda mais o tempo dessas mulheres.

[...] você que tem que substituir, então na verdade na semana eu acho que eu não tinha dez aulas livres. Assim dez horas livres pra eu fazer os documentos. Então os documentos, preparação de aula, tudo eu trazia pra casa, porque lá não tinha condição de fazer (Iraci).

A gente tem vinte e oito aulas atribuídas, [...] e fora as aulas você tem essas doze horas de estudo, daí é um horário que você fica, fora ATPC, dentro da escola pra fazer documentação, a parte burocrática, corrigir prova, desenvolver algum trabalho lá dentro, fazer esses relatórios, mas nem sempre dá tempo e como, assim, a gente não tem eventual na escola, [...], então por exemplo, eu tinha lá no meu dia, sei lá quarta-feira que eu tinha quatro aulas dentro de sala e as outras quatro eu tinha de hora de estudo, que era um dia tranquilo pra mim, perto do restante da semana. A professora de [X] faltava e ela tinha essas quatro aulas, e eu tava em horário de estudo, era eu que tinha que cobrir, então acabou meu horário de estudo aquela semana.

Então era comum, todos trazem. Dificilmente eu chegava a conversar com um colega meu que não tivesse levado trabalho pra casa. A gente até tentava: hoje não, hoje eu não vou levar, mas não dava. É muita coisa (Mônica).

Esse final de semana mesmo eu trouxe trabalhos [para casa] que eu dei individual pra corrigir porque vai ter o fechamento de notas agora dia treze, então tem que dar conta de terminar a correção e devido às demandas do dia-a-dia na escola não tem dado pra fazer na escola, no ATPL, tanto de reunião extra. Teve substituição de professores, então não foi possível fazer no tempo devido. Tiveram concursos dos quais nós participamos, então eu tive que preparar material extra pra trabalhar com os alunos e desenvolver aquilo que era necessário pra participação deles no concurso, tive que preparar documentação pra enviar a inscrição deles pro concurso, tanto que isso demandou tempo, então os ATPLs que eu tinha, eu precisei usar pra isso e outras coisas ficaram por fazer (Gisele).

As substituições podem ser feitas independentemente da área ou disciplina do professor e a organização de sua distribuição varia de escola para escola, segundo os relatos obtidos. Vai desde colocar o professor que possui a menor quantidade de aulas atribuídas, até atribuir essa função ao professor que já se ausentou naquele ano, como uma forma de compensação e de justiça ou de punição.

Isto demonstra, mais uma vez, uma forma de controle sobre a assiduidade e um desrespeito a seu direito às faltas, já que este trabalhador é obrigado, de alguma forma, a repor suas ausências.

Outra característica específica do PEI é o cargo de professor coordenador de área e as suas reuniões pedagógicas, pois elas são inexistentes em escolas regulares. Ao invés de três reuniões pedagógicas gerais, as escolas integrais possuem 2 horas-aula de reuniões gerais (ATPC) e mais 2 horas-aula de reuniões pedagógicas, por área (ATPA). Além desses encontros, as entrevistadas afirmaram haver reuniões informais esporádicas, para se tratar de outros assuntos específicos, como a disciplina eletiva ou o trabalho de nivelamento dos alunos.

Se por um lado o regime de dedicação exclusiva favorece a realização dessas reuniões, pois todos os professores devem estar presentes, não sendo uma questão de horários de trabalho diferentes; por outro lado, diminuem-se as horas-aula de estudos com reuniões pedagógicas.

As exigências quanto à autoformação do professor e a cobrança de metas e resultados, tanto de aulas, como de atividades diferenciadas, que são denominadas de boas práticas, juntamente com recursos insuficientes, como os relatados pelas professoras, estas

últimas sobrecarregam-nas com funções como fazer ação entre amigos, campanhas de arrecadação de recursos e procura por parcerias com a sociedade civil, as quais também são evidências dessa polivalência do professor do PEI e, conseqüentemente, da intensificação de seu trabalho, perfil de professor este já evidenciado no estudo de Kuenzer (1999), Garcia e Anadon (2009), Costa e Freitas (2013), Evangelista e Triches (2012), entre outros citados na seção 3.

Apesar da promessa de uma estrutura diferenciada, muitas das entrevistadas se queixaram de sua falta nas escolas. Há uma diferenciação nítida de estrutura entre as escolas que se tornaram integrais, desde o início do Programa, em 2012, com as mais recentes, de 2014 para cá. As primeiras possuem laboratórios e recursos tecnológicos, como lousa digital e *netbook* para os alunos, o que não acontece nas unidades mais recentes. Além da questão da estrutura deficiente, também foram relatadas a falta de materiais básicos, como papel higiênico e papel sulfite, evidências de uma política pública de estado mínimo (GENTILI, 1993, COSTA 2013).

Como exemplo de como a falta de estrutura pode prejudicar o trabalho do professor, temos o relato da professora abaixo:

Pra cada aula que você vai fazer, se você vai colocar um texto complementar, você tem que ir lá, tirar xerox, você tem que ter um tempo, só tem uma impressora. Agora parece que chegou mais uma, mas a impressora é disputada, às vezes tem os professores de exatas [que] usam muito pra fazer lista de exercício, então às vezes você vai lá, eles estão imprimindo, sei lá, duzentas cópias, aí você tem que ficar na fila, aí você perde um tempo esperando, o cara não acaba, daí aquele tempo que você tinha programado, por exemplo, para imprimir papel, você não fez isso e acaba que você não faz outra coisa, por isso que eu digo que não dá tempo. Então assim na agenda, você coloca lá o que tá programado, aí eu tenho que seguir a agenda, só que acontecem os imprevistos da própria escola, do próprio dia-a-dia, que te desviam disso, que não dependem de você como, por exemplo, se a impressora vai tá disponível ou não, se a *internet* ali vai tá disponível ou não, se a sala de informática vai tá disponível e isso daí ninguém vê (Camila).

A fala acima ilustra a discussão que realizamos na terceira seção sobre os tempos invisíveis do trabalho do professor, de que o tempo de trabalho vai muito além do tempo de ensino e de como essa não linearidade se torna desgastante, principalmente quando o tempo de trabalho é insuficiente e leva-se trabalho para casa, se sobrepondo aos aspectos da vida privada (ÁVILA, 2004; AQUINO, 2009; DUARTE, 2008; TEIXEIRA, ALVARENGA, 2007; SOUZA, 2010; PINTO, 2009).

A estrutura diferenciada, com recursos tecnológicos, também é uma novidade para os professores da maioria das escolas estaduais de São Paulo e também gera novas atribuições ao professor, como o domínio e o uso dessas novas tecnologias.

Nas primeiras duas semanas, todos os dias eu levava serviço [para casa]. As organizações e os papéis. Também o preparo das aulas, então a gente tinha preenchimentos a fazer, a cumprir, aí então eu levava pra poder tá coletando os dados que eu precisava. No começo, a gente precisou fazer uma prova diagnóstica com os alunos, a gente tinha que tabular as habilidades em defasagem, pra que a gente pudesse trabalhar nivelamento nesse mês de fevereiro, então precisa fazer esse trabalho diagnóstico, então tinha que elaborar as atividades, tinha que ver quais eram as habilidades em defasagem pra montar as atividades em cima e também pra montar as aulas. Os professores disseram que eles faziam tudo em *slides*, então eu tive que montar as aulas em *slides* pra não fugir do padrão dos outros professores, então isso pra mim foi uma novidade, porque a gente na escola regular, a gente não tem né?, o computador disponível (Gisele).

Nas entrevistas, foram recorrentes as palavras e expressões como: difícil, dar conta, massacrante, correria, desumano, loucura, sofrimento, cansaço, falta de tempo, desânimo, fadiga, exaustão, utilizadas para descrever o trabalho de professor no PEI. Entretanto, a maioria delas ainda prefere trabalhar nas escolas integrais, com a justificativa de que possuem uma melhor estrutura, um perfil diferente de alunos e salários melhores, ou ainda, a questão de trabalhar em uma única escola, com horário fechado, podendo ficar com as noites livres.

Eis uma contradição do programa: oferece condições de trabalho e salário diferenciados, mas com a intensificação do trabalho do professor, como demonstra a fala da professora abaixo, ao apontar os pontos positivos e os negativos do PEI:

A minha situação aqui, financeiramente falando, não valeu a pena. É **desumano a vida que eu estou hoje**. É por escolha estar em duas escolas devido à necessidade financeira, mas é desumano, porque eu acho que nunca trabalhei tanto em toda minha vida. E por outro lado é tão gratificante o contato com aluno... O Bom dia que eles vão dar para a gente... Então assim, tem alguns alunos específicos que vão lá, nos abraçam. [...]. E faz um diferencial tão grande em nossa vida que quando ele não vai a gente fica preocupado. Aconteceu alguma coisa? O que será? Essa proximidade com o aluno **é uma escola muito humana**. De ver a dificuldade do aluno e ao mesmo tempo cobrar e ter essas metas. Essa loucura de papelada. A gente também chama pai, conversa, mostra, vai atrás. Se é com interesse ou não eu ainda não descobri ao certo se é ou não, mas é muito humano. E o retorno daquele aluno que muitas vezes é perdido da família, não consegue se

expressar, é tão grande que você fala: - poh, vale a pena isso daqui, vou continuar! (Fabrizzia, grifos nossos).

O relato acima elucida bem a concepção marxiana de trabalho, ao mesmo tempo em que ele é uma atividade vital, ponto de partida da constituição social humana, aquilo que nos diferencia dos animais, por criar cultura, fonte de emancipação, humanização e solidariedade; ele também é sujeição, servidão, subordinação, alienação, aviltação, desumanização, pois na sociedade capitalista ele se torna necessidade forçada e compulsória (MARX, 1988).

5.5 Trabalho da escola em casa e trabalho doméstico: as multitarefas das professoras

Como já informado, das nove entrevistadas, três são solteiras, cinco casadas e uma viúva. Quatro delas tinham filhos, apenas uma tinha criança pequena; quanto às outras três, ou os filhos eram adolescentes, em idade escolar, ou já eram adultos.

Ao serem questionadas sobre a questão do trabalho doméstico, apenas três entrevistadas afirmaram pagar diarista para a realização da faxina; uma delas pagava semanalmente, a outra quinzenalmente, e outra uma vez ao mês. Duas delas afirmaram receber auxílio dos filhos, que são adultos.

Das casadas, apenas duas disseram dividir os afazeres domésticos de forma igualitária com o marido, as demais disseram realizar a maior parte deles, com exceção de uma que possui problema físico de saúde e afirma que a faxina mais pesada fica sob responsabilidade da diarista, que vai uma vez por semana em sua casa. Das solteiras, constatou-se que a responsabilidade maior, ou até total, está nas mãos de suas mães.

Diante disso, constatamos que o trabalho doméstico ainda é considerado para as entrevistadas e para seu meio social como um papel feminino, sendo realizado por elas mesmas ou transferido para outras mulheres, que recebem para isso, ou, ainda, para suas próprias mães, que no caso aqui investigado, tratava-se de mulheres do lar.

Outra coisa que queremos destacar é a história de vida de uma das professoras que relatou ter parado de estudar para casar, tendo retornado aos estudos apenas quando os filhos eram adolescentes, fazendo supletivo e, logo em seguida, a faculdade.

Ela nos disse que quando pequena, um pouco antes de se casar, e por conta da separação dos pais, por ser a filha mais velha, passou a cuidar da casa e dos irmãos mais novos e, ao contar essa história, irá afirmar que a partir daquele momento passou a exercer o papel de sua mãe, por cuidar do lar e dos irmãos, enquanto sua mãe passou a exercer o papel de pai, por ter que trabalhar fora para sustentar a família.

A intensificação do trabalho dessas professoras fica ainda mais evidenciada quando, em suas falas, elas relatam o modo como o trabalho profissional acaba por invadir sua vida e seu tempo privado, tomando conta também de seu tempo livre, inclusive nos finais de semana.

Traziam e faziam trabalhos da escola em casa quando havia substituições. A documentação, cujos formulários e planilhas precisam ser preenchidos, bem como a correção de trabalhos e, principalmente, a realização dos cursos de formação, que eram obrigatórios.

Há relatos de que elas não possuem mais tempo para elas, três delas inclusive afirmaram não conseguirem mais se exercitar por conta do cansaço e essa falta de exercício físico acaba por prejudicar sua saúde física:

[...] eu acho que eu não tenho tempo pra mim, pras minhas coisas, infelizmente, às vezes pra sair com o meu filho [...]. Eu fico menos tempo com ele em casa [...]. Eu tinha mais tempo pra mim, mas em compensação também tinha menos grana, então, por exemplo, se eu queria, sei lá, ir ao cinema e não tinha dinheiro, agora eu posso até ter o dinheiro pra ir ao cinema com o meu filho, mas eu tenho a vontade e não tenho o tempo (Camila).

[...] eu já tenho tudo acontecendo ao mesmo tempo, e ainda tenho que dar atenção para o marido, para família... Gente vocês podem me esquecer um minuto! É bem essa sensação. Tem umas três semanas, que eu só penso isso: - Esquece que eu existo um pouco, deixa eu ficar sozinha! Porque não dá, eu sei, já sabia antes, mas foi bem aquilo, enquanto minha mãe pode me ajudar eu vou aproveitar, porque a gente também tava construindo a casa, mobiliando o apartamento e é muita grana. Então, por enquanto, eu tenho alguém que me ajuda, eu vou aproveitar, mas depois não dá... (Mônica).

Mesmo após sua jornada profissional na escola, as professoras estão tão capturadas em sua subjetividade por este trabalho que não deixam de pensar nos assuntos da escola, mesmo já estando em suas casas:

Porque às vezes eu tô fazendo alguma coisa em casa, mas eu ainda tô preocupada com a escola, porque eu não tô adaptada, então às vezes eu tô

fazendo alguma coisa e me vem uma ideia, aí eu falo. Ah vou ver se é viável ou não, eu já sento, anoto, eu paro o que eu tô fazendo... [por exemplo], às vezes eu tô fazendo comida, alguma coisa do tipo, daí eu penso, acho que isso vai ser legal (Gisele).

Já teve semana de eu ficar o dia todo fazendo, porque eu tenho que parar pra fazer outras coisas. Então por exemplo, teve um fim de semana que eu fui visitar a minha irmã, minha mãe, aí eu precisava montar as próximas aulas porque eu já tinha montado algumas e aí acabou, aquelas que tavam prontas, então eu tive que montar outras. Então eu levei o dia pra montar, porque até pesquisar todo o material que eu ia incluir nas aulas, pra montar os *slides*. Então nós acordamos, tomei café. Aí depois minha irmã saiu pra fazer compra, então eu fiquei mais a vontade, aí eu comecei a fazer. Depois elas chegaram, eu fui ajudar a organizar as coisas, tudo, fomos preparar o almoço que eu ia fazer *nhoque* nesse dia. Depois a gente almoçou, fiz tudo, aí eu dei uma paradinha e voltei ao trabalho enquanto tava descansando a massa. Daí eu voltei, terminei, aí a gente almoçou, eu voltei a finalizar o que eu tava fazendo (Gisele).

Desse modo, podemos observar a imbricação existente entre o tempo de trabalho e o tempo livre, de modo que este se torna bem reduzido (CARDOSO, 2010).

A respeito das professoras que são mães, há um grande esforço para a conciliação entre o tempo de trabalho e o tempo de cuidado com os filhos. Ao questionar-se sobre como faziam as professoras que tinham filhos, fossem elas mesmas ou outras que trabalhavam na mesma escola, elas relataram o seguinte: havia uma professora que saía todo dia na hora do almoço por conta de ter filha pequena, outra saía eventualmente para buscar a filha na escola, uma professora entrevistada tinha filho pequeno e o levava na escola cedo e uma van o buscava, enquanto no período após o almoço ele ficava aos cuidados do pai.

Uma das entrevistadas relatou sobre a dificuldade de conciliação entre o trabalho e a família e um momento de constrangimento que passou por conta de sua ausência nas reuniões escolares:

[...] de alguns relatos que eu ouvi [...] A filha [de uma professora] também vai para uma escola de tempo integral e quem socorre quando precisa de alguma coisa é o pai. E eu achei muito curioso a resposta dela num dos comentários. Ela disse que um dia ela foi no mercado [...], e a filha, sabe aquela coisa de adolescente e de criança: - olha mãe, tá vendo aquela fulana, é minha professora. E ela virou e falou assim: - oi fulana, eu sou mãe da [Yoyo]! - Nossa, a Senhora existe? Porque a senhora não é presente na vida dela. - Aí ela falou que ficou muito p da vida. Aí ela falou para [a professora da filha]: - Eu não sou presente na vida dela porque eu trabalho numa escola assim como a senhora, você é presente na vida do seu filho ou nem filho tem? - E aí a professora ficou meio sem ação, meio desconcertada. Mas olha

a visão que a escola tinha dessa família. Aí ela vira e falou assim: - É porque eu era tutora da menina e disse que a menina nunca contou da mãe, só falava do pai, nunca contava da mãe. Porque ela não queria que ela soubesse que a mãe era professora. [...] E aí ela sempre relata isso, seu marido que vai. Em casa eles conversam, jantam juntos. Sinceramente, não é o mesmo. Eu, por exemplo, se eu tiver um filho, ao menos se minha condição financeira fosse péssimo[a], e eu precisasse desse dinheiro, meu filho iria ser a minha prioridade. Tem reunião de pais, meu marido pode ir, tudo bem, mas uma ele a outra eu. Quero fazer parte disso e lá a gente vê que eles abrem mão. Um relato, de hoje, inclusive, achei curioso também, [relacionada a] questões de faltas, [...] Ela me falou assim: eu não posso faltar, porque eu preciso guardar as minhas faltas pra quando os meus filhos não estiverem bem. Então, ela vai trabalhar doente, passando mal, porque ela precisa das faltas para quando o filho precisar de um socorro (Fabrizzia).

Os relatos acima citados confirma uma série de achados de pesquisa que tratam sobre a questão da conciliação entre trabalho e família das mulheres. O modo como ainda há a responsabilização delas pelo cuidado da casa e dos filhos e como a sociedade capitalista vem se apropriando desta ideologia para explorar ainda mais o trabalho feminino, seja profissionalmente ou através do trabalho não pago exercido por elas, que é o trabalho doméstico (ÁVILA, 2004; DEDECCA, 2004; BRUSCHINI, 2006).

Como constatamos, aqui, o trabalho reprodutivo é responsabilidade da maioria das entrevistadas e isso se materializa em uma maior intensificação de seu trabalho, tanto por ter que dar conta desse papel social, como, para além disso, ter que trabalhar com atividades da docência em suas casas que somando as duas coisas, resulta em uma enorme quantidade de tempo de trabalho não pago e menos tempo para se cuidar, se exercitar, estudar, passear, exercer participação política, entre outras coisas.

5.6 Resistências: o trabalho como uso de *si por si mesmo*

Apesar de todo trabalho prescrito e todas as formas descritas de controle do professor na PEI, as falas das professoras evidenciam algumas formas de resistência operadas em seu trabalho cotidiano, traduzidas como o *trabalho como uso de si por si mesmo* (ROSA, 2000; SCHWARTZ, 2000). Podemos considerar como ápice dessa resistência a intensificação e o controle do trabalho das professoras quando elas decidem a se desligar do programa.

Quando eu tava na escola integral [...] Eu não tinha tempo. Eu tinha a sensação que eu não respirava. Era essa a sensação que eu estava. Chegava assim. Quando eu vi, nossa! Eu tô respirando. Eu tinha a

sensação que eu ficava sem respirar o dia todo e só naquela hora que eu, sei lá, sentava e dava um ai to respirando [...]. À noite quando tava, assim, sentava no sofá ou na cama né. Deitava, aí que eu percebia se tá vivo, tá respirando porque a cabeça era tanta coisa, tanta coisa que perdia o sentido, então eu perdia o sentido, aí eu já decidi desde o começo, acho que maio já, eu já falei: eu vou sair, não vou ficar. [...] Era assim um ritmo muito alucinante. As condições de tempo pra você fazer não dá. Pra mim não dá, eu não consegui (Iracy).

Das três entrevistadas que não estão mais no PEI, duas delas solicitaram seu próprio desligamento. Uma delas alegou não compensar o dinheiro com o tanto de trabalho que é exigido e a outra por ter passado em um processo seletivo de mestrado e preferir cursá-lo a permanecer no programa, já que não havia possibilidade de conciliá-los.

Esta última teceu críticas ao programa, no que se refere à falta de autonomia na hora de trabalhar em sua própria formação e afirmou ser um absurdo ter que pedir o desligamento da escola para estudar, já que isto é uma das exigências do programa, mas que se contradiz por não se efetivar de forma plena a prática, já que o professor não pode sair da escola, em seu período de funcionamento e naquele das aulas do aluno, o que acontece apenas no caso de formações técnicas, nas diretorias de ensino.

Outra forma de resistência observada são as saídas da escola no horário do almoço, mesmo com a exigência informal de ter que ficar na escola, ao menos três vezes por semana, por conta das tutorias. Essa exigência de permanecer na escola no horário do almoço não está prescrita nos documentos analisados do PEI, embora declarado pelas entrevistadas.

Além disso, nos relatos de algumas professoras sobre as exigências de formação aparece a questão da pressa para a realização dos cursos da secretaria de educação, ou ainda, que o plano individual de aprimoramento (PIAF) era montado, de forma escrita, sem ser de fato executado, de modo a serem utilizados resumos dos filmes e dos livros sugeridos.

Por exemplo, eu, algumas coisas que tavam lá quando eu fiz a primeira vez, os filmes, alguns eu já tinha visto, os livros, né? E também eu não precisei rever, eu não sei se alguém especialmente foi lá e viu o filme todo, geralmente a pessoa pega, eu acho, por conta de tempo, eu não sei dizer, esse alguém pare e assista o filme, pode ser tá, mas geralmente por conta de tempo pega-se ali [...]: um resumo, alguma coisa sobre o que trata, busca essa informação até com o colega que viu, mas eu não posso falar por todo mundo [...] (Camila). Eu até gosto de estudar sim, mas eu gosto de estudar o que eu acho que vai me formar [...]

Não tenho vontade de fazer na minha casa, porque eu quero fazer minhas coisas. Se fosse um negócio legal, de boa, entendeu?, mas eu não acho legal. Então agora eu vou ter que fazer, mas vai ser mais nas coxas do que já são, porque essa que é a verdade, que a gente sabe que os professores fazem, que nem os alunos. Trocam respostas entre si de questionário, enfim, eu acho que não é um curso que é válido. Não é, não forma (Camila).

[...] até pensei em assistir no final de semana, mas como eu tinha prazo para entregar. O dia que eu tenho para fazer isso é hoje, então vou fazer em cima do que eu fiz... [...]. Então realmente foi fazer por fazer... A história de repensar a prática, papel aceita tudo. Então foi uma pensada de prática na enganosa [...] E fiz em cima daquilo que eles me pediram. Ah!, então eu tenho que pensar em solução com *Pet Adams*... [...] E aí eu coloquei algumas ações que talvez encaixasse. Mas foi feito às pressas... (Fabrizzia).

Sobre o PIAF, uma das entrevistadas disse nunca utilizar o cardápio de sugestões de atividades. A partir do resultado da avaliação 360°, ela pensava na competência na qual foi mal avaliada, a partir de algo mais prático, sem a obrigatoriedade de ler ou assistir algo. Por exemplo, ela disse que sempre ficou com nota baixa no critério “relacionamento” da avaliação, então buscava auxiliar algum professor que tinha dificuldade, principalmente com relação à disciplina e na relação com aluno. Então ela registrava isso.

Podemos colocar como outro exemplo de resistência os questionamentos realizados sobre a utilização do horário do almoço para a tutoria, de modo que foram feitas adequações ao longo do tempo, como agendar a tutoria para o dia em que o professor tivesse hora de estudo na hora-aula que antecede o horário do almoço, ou depois dele, para que se tivesse maior flexibilidade de tempo para almoçar.

Desse modo, por um lado é possível observar formas de resistências individuais, enquanto por outro há uso do trabalho *de si por si*, conforme os requisitos do programa, que são elementos de intensificação do trabalho docente (SCHWARTZ, 2000; ROSA, 2000).

Também há modo de inferir na realização da dinâmica escolar quando os professores convencem a gestão de que o PIAF deveria ser realizado coletivamente, de modo que a leitura do texto e o exercício sugerido sejam compartilhados nos momentos das reuniões pedagógicas.

Há, ainda, o questionamento sobre o requisito de afinidade na escolha dos tutores, fazendo com que outros requisitos também fossem considerados, de modo que a quantidade de tutorandos por professor ficasse mais ou menos uniforme, de modo a não haver sobrecarga para aqueles professores que tivessem maior popularidade entre os alunos.

Algumas professoras relataram a recusa de levar trabalho para casa, mesmo diante das pressões sofridas. Entretanto, essa recusa tinha como consequência o atraso na escrita e entrega da documentação, sofrendo ainda mais coerção e vigilância pela equipe gestora e pela supervisão.

Desta forma, podemos frisar a importância da pesquisa sobre o trabalho enquanto realidade complexa e fruto de diversas determinações. A partir da pesquisa empírica realizada e aqui apresentada pudemos visualizar e compreender os “dramáticos usos de si” nas situações sociais de trabalho a nos relatadas (SCHWARTZ, 2000), bem como os conflitos vivenciados pelas mulheres na conciliação de suas múltiplas jornadas.

Assim, é possível ir além do que é prescrito, tal como apresentado nos documentos e discursos oficiais dos formuladores da política educacional e do projeto de escola integral, de modo a adentrar no âmago de questões vivenciadas por trabalhadoras da educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa contém uma contribuição sobre o debate da intensificação do trabalho do professor e, em específico, do trabalho feminino na sociedade capitalista ao dissertar sobre a vivência de professoras que atuam ou atuaram no atual modelo de ensino integral do estado de São Paulo.

Iniciamos esta dissertação com a apresentação na seção “1 introdução” do objeto de pesquisa, dos objetivos gerais e específicos, bem como os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa.

Na seção “2 A dialética entre aparência e essência: opressão e exploração da mulher no capitalismo” retratamos historicamente a condição social do trabalho feminino a partir de uma perspectiva marxista. Partindo do conceito de trabalho de Marx (1988) enquanto a capacidade dos seres humanos de transformar a natureza de forma intencional, consciente e criativa, capacidade esta que nos diferencia de outros animais, por criarmos cultura e nos humanizarmos neste processo.

A partir disso, apresentamos a importância da mulher nos diferentes modos de produção e reprodução hegemônicos nos diferentes contextos históricos com o objetivo de questionar a representação ideológica da mulher enquanto ser inferior ao homem. Verificamos que apesar das mulheres no campo da aparência não terem destaque, no campo da essência elas são imprescindíveis para a produção e reprodução da vida nas diferentes sociedades (REED, 2011; SAFFIOTI, 2013).

Destacamos que essa inferiorização da mulher tem prestado para rebaixar não apenas o salário das mulheres, mas da massa de trabalhadores, a partir da legitimação ideológica da opressão e exploração, integrando-os na dinâmica capitalista (REED, 2011; SAFFIOTI, 2013). A mulher é expropriada duas vezes por exercer um trabalho explorado no meio produtivo e por exercer um trabalho não pago que é o trabalho reprodutivo e o trabalho doméstico. Isto tem como consequência a diminuição do tempo diário para a realização de outras atividades, como atividades de lazer, religiosa, política, intelectual, etc. Portanto, problematizamos o uso do tempo na sociedade atual ao demonstrarmos como ele sofre com as determinações de classe e de gênero (DEDECCA, 2004; ÁVILA 2004; GAMA, 2014).

Desta forma, pensamos a classe trabalhadora a partir das singularidades que permeiam seus sujeitos e que são utilizadas pelo capitalismo como forma de maior

exploração, pois a classe trabalhadora têm gênero, raça e outras condicionantes sociais que produzem diferenciações na exploração exercida à ela, portanto, probematizamos a questão de como é vivido esse processo de intensificação e desumanização pelas mulheres.

Discutimos a importância da luta dos trabalhadores na regulamentação das jornadas de trabalho, já que a lógica de valorização do capital tende a extrapolar todos os limites psicofísicos da vida humana ao intensificar o trabalho de forma intensiva e extensiva (MARX, 1985; DAL ROSSO, 2008).

E, por último, nessa seção, mostramos alguns estudos sobre o processo de feminização do magistério no Brasil, correlacionamos com a discussão acima de modo a frisar a importância de se pensar a questão das múltiplas jornadas das mulheres para pensar a intensificação do trabalho docente (VILELLA, 2007; APPLE, 1995; PENA, 1981; RIBEIRO, 2007).

Feito essa discussão sobre o trabalho feminino, dedicamos trabalho na compreensão da especificidade do trabalho do professor na sociedade capitalista. Para tanto, na seção “3 o processo de intensificação do trabalho docente” iniciamos com uma apresentação das transformações da organização do trabalho ao longo do século XX, caracterizando os modelos fordista e toyotista de produção, e quais as suas consequências no processo de intensificação do trabalho em geral e depois seus reflexos na educação e no trabalho do professor (GOUNET, 2008; OLIVEIRA, 2004, 2007; FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003).

Verificamos que os diferentes modelos produtivos hegemônicos no século XX criaram estratégias de como capturar a subjetividade dos trabalhadores, estratégias estas que não se utilizavam apenas da coerção, mas da sedução e do consenso de modo a discipliná-los e explorá-los cada vez mais no exercício *do governo dos homens* na situação de trabalho, no trabalho como uso de si por outro, com o objetivo de superar as crises recorrentes da valorização do capital (GRAMSCI, 2008; ANTUNES, 2006; ROSA, 1999; ALVES, 2011).

Evidenciamos a necessidade de se pensar o tempo de trabalho para além da jornada remunerada, já que há um processo de reaproximação do tempo de trabalho e não-trabalho. O tempo de deslocamento, formação e o fato de muitos trabalhadores permanecerem ligados ao trabalho através das novas tecnologias, tempos de trabalhos estes que não são considerados, mas que contribuem para a valorização do capital (CARDOSO, 2010).

Após isso, discutimos nesta mesma seção a especificidade do trabalho docente no serviço público e da natureza da educação no contexto atual de modo a perceber como eles se inserem na totalidade social como mecanismo de reprodução da lógica capitalista. Discorreremos sobre o neoliberalismo como uma ideologia política que presta a legitimar a atual fase do capitalismo e a esvaziar a importância social da educação e da profissão docente, que é o de transmitir e ensinar as novas gerações todo o conhecimento acumulado da humanidade, reduzindo-os a meros instrumentos de manutenção da hegemonia da classe dominante (ENGUITA, 1989; FRIGOTTO, 2001; GENTILI, 1996; SAVIANI, 2013).

Nesse processo de esvaziamento precípua de sua função, o professor, sendo parte da classe trabalhadora por vender a sua força de trabalho para sobreviver, vem sofrendo fortes ataques sobre sua autonomia ao perder o controle sobre o seu próprio processo de trabalho, além da intensificação do seu trabalho, assumindo cada vez mais outras funções para além do ensino, passando a serem meros executores das políticas educacionais, sem efetiva participação nas decisões e deliberações (COSTA, 2009, 2013; COSTA, FREITAS, 2013; EVANGELISTA, TRICHES, 2012; GARCIA, ANADON, 2009).

E, por último, ainda na mesma seção, foram apresentados as várias dimensões do trabalho docente e como essas dimensões estão para além da jornada de trabalho paga pelo Estado, constituída por tempo de formação, de gestão, sendo um trabalho não-linear, com várias rupturas em seu processo, e que são dimensões importantes para se pensar na intensificação de seu trabalho (AQUINO 2009; PINTO, 2009; SOUZA, 2010).

Na seção “4 O Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo”, foram analisados os documentos que regulamentam o programa, demonstramos o perfil de professor requerido pelo mesmo, seu modelo pedagógico e de gestão. A partir dos estudos sobre a nova organização do trabalho apresentado na seção 3, pudemos eleger alguns critérios para identificar como as prescrições legais do trabalho docente no programa de ensino integral poderiam constituir em indícios da introdução das novas técnicas de gerência do trabalho no modelo fordista e toyotista de produção.

Verificamos nesse processo que o PEI, assim como o modelo fordista de produção analisado por Gramsci (2008) e outros autores, possui tanto mecanismo de coerção como de sedução e consenso no disciplinamento de seus trabalhadores. A bonificação de 75% recebida pelos professores, bem como os processos de formação baseadas em premissas pré-estabelecidas de cunho meritocrático, individualista e performático se constituem em

mecanismos de sedução e consenso, enquanto a avaliação 360° que acontece semestralmente funciona como mecanismo de coerção no controle do comportamento, do perfil requerido de professor e de sua assiduidade.

Estes mecanismos, portanto, mais do que valorizar o trabalho do professor, consistem em uma estratégia de emulação dos docentes com vistas a pressioná-los a serem mais produtivos, assim como a política empreendida por Ford denominada de *five dollars day*, de modo que podemos fazer uma analogia com ambas as políticas, a do Estado de São Paulo e a do empresário. Ambas tiveram como base o aumento da exploração e intensificação do trabalhador (GRAMSCI, 2008).

Dentro do modelo toyotista outras estratégias foram reformuladas no sentido de superar a crise da valorização do capital. Enxugou-se todo o processo produtivo, diminuiu-se a mão de obra, flexibilizou-se a produção, valorizou-se o trabalho em equipe e polivalente. Sendo essas características também identificadas na análise dos documentos prescritivos do PEI (GOUNET, 2008; ANTUNES, 2006; ALVES 2011).

Nas escolas integrais de São Paulo, trabalha-se com o mínimo de professores, os quais ministram mais de uma disciplina. Não há contrato de substituto no caso de qualquer tipo de ausência, com exceção da licença maternidade, que segundo relatos das entrevistadas há a substituição do professor de categoria efetiva e que está na lista classificatória do processo seletivo do PEI.

Para além das substituições e do fato de ter que lecionar várias disciplinas, a polivalência também pode ser identificada e outras funções requeridas ao professor, como a tutoria e a realização de funções administrativas do modelo de gestão como a produção de vários tipos de formulários que controlam e intensificam o trabalho do professor.

O discurso do trabalhador parceiro que trabalha em equipe também é visível nas premissas do programa e nos processos formativos obrigatórios constituídos por uma série de exercícios que possuem o objetivo de capturar a subjetividade dos professores de modo que eles internalizem e naturalizem estas ideologias, como a de ser criativo, liderança, proativo, entre outros elementos ideológicos-discursivos.

Elementos estes que transferem aos professores toda a responsabilidade pelo alcance das metas e resultados nas avaliações externas e de todo o provimento da política educacional, sem que ele tenha participado de nenhuma etapa dessa política, muito menos do estabelecimento dessas metas.

Após analisarmos o trabalho do professor no PEI em sua forma prescritiva, analisamos os relatos de nove professoras que atuam ou atuaram no programa de modo a captar o modo como elas vivenciam esse trabalho. Identificamos, assim como já examinado nas análises dos documentos apresentadas na seção 4, uma falta de autonomia do professor na sua própria formação, na preparação de suas aulas e avaliações.

Além disso, observamos as impressões das professoras de todos os mecanismos coercitivos do programa. Destacamos o medo e a vigilância como algo recorrente nas falas das mesmas. Adjetivos estes opostos a qualquer tipo de valorização que se queira dar a um trabalhador, e que impactam de forma negativa no sentido da desumanização, da servidão, da submissão.

A bonificação de 75% sobre o salário e o regime de trabalho em uma única escola se transforma em moeda de troca para legitimar uma maior intensificação do trabalho do professor.

O acúmulo de novas tarefas e responsabilidades presentes no PEI junto com o não cumprimento do 1/3 da jornada da Lei do Piso, sendo o tempo de trabalho da tutoria e da formação, por exemplo, não são previstos de forma suficiente na jornada de trabalho do professor, tornando o seu trabalho mais intensificado e desgastante.

A tutoria sendo prescrita de forma informal a ser realizada no horário de almoço, como identificado nos relatos e não nos documentos analisados, estende a jornada do professor para 45 horas semanais, já que a maioria deles almoçam na escola ou são obrigados a almoçar em alguns dias da semana para a realização das tutorias, e acabam ficando todo esse tempo disponível para o trabalho.

Constatamos que por haver essas novas responsabilidades, a maioria das entrevistadas relatou levar trabalho da escola para casa, suprimindo o seu tempo privado de vida social. O tempo de trabalho profissional acaba por suprimir outros aspectos da vida dessas mulheres, se sobrepondo e intercalando com o do trabalho doméstico.

Para aquelas que não possuem a total responsabilidade sobre as atividades domésticas, elas dividem com outras pessoas, em sua maioria também mulheres, mães, filhas, ou faxineiras. Isso acaba por demonstrar o difícil desafio para a desconstrução da ideologia da divisão sexual do trabalho.

A intensificação do trabalho dessas professoras ficou evidenciada nas falas apresentadas quando elas afirmam se sentirem cansadas, não terem ânimo para fazer nada

após o expediente de trabalho, não terem tempo para si e para a família, apesar de terem uma melhor condição financeira do que a maioria dos professores da rede estadual de educação de São Paulo.

Apesar disso, nossa pesquisa destacou aspectos de resistências elaboradas pelas professoras dentro do PEI, contrapondo o trabalho prescrito com o trabalho real, na forma como ele é vivenciado pelas professoras. O ápice das resistências está naquelas que passaram a se negar a lecionar no programa, por não aceitarem a intensificação e a falta de autonomia em sua própria formação. E aquelas, que mesmo dentro do programa constroem estratégias para fugir dessa intensificação e coerção, como observado quando declara realizar os documentos e cursos às pressas, sem muita atenção, ou, ainda, a desobediência da prescrição de ter que ficar na escola no horário do almoço.

Revelando o caráter contraditório que marca as relações sociais, não obstante a intensificação do trabalho, o PEI ao mesmo tempo em que é criticado por seus métodos coercitivo e montante de trabalho extra, é também elogiado por algumas trabalhadoras por proporcionar um trabalho coletivo mais efetivo, no sentido de toda equipe escolar estar sempre presente, e também oferecer um trabalho pedagógico mais próximo dos alunos, além da questão das condições e melhores salários oferecido e público de alunos selecionados.

Dessa maneira, esta pesquisa adquire significado teórico e político na medida em que buscou desvelar aspectos da ideologia educacional aplicada no estado de São Paulo através da PEI, bem como demonstrar concretamente, a partir da análise da realização da jornada de trabalho, o modo como ocorre o processo de intensificação do trabalho e exploração dos trabalhadores e como esse processo de intensificação se dá e é vivenciada de forma diversa pelas mulheres.

Neste sentido, partindo do recorte de gênero para pensar desigualdades do impacto das políticas públicas, nosso trabalho demonstrou as consequências da realização de uma política pública sobre a condição de vida das mulheres, questão deixada de lado na formulação da política educacional.

Assim, a partir da análise da vivência das múltiplas jornadas de trabalho, nossa pesquisa chama atenção para um modo regulamentado do programa por um lado e realização concreta do outro, de maneira que isso é posto em pauta enquanto possibilidades de disputas pelo tempo de vida, algo que acaba sendo questionado de algumas maneiras pelas professoras entrevistadas e que é colocado como possibilidade de pauta política para o professorado.

A pesquisa empírica por nós realizada revelou outros aspectos da escola integral que pode ser tratada em pesquisas futuras por outros estudiosos que se interessam pelo tema no que diz respeito aos aspectos pedagógicos e a vivência dos alunos, por exemplo.

Como o relato de uma professora que disse haver diferença de raça e classe social dos alunos ao comparar a escola integral com a escola anterior que lecionava:

[...] olha, a primeira coisa que eu percebi de mudança, não tem negro na minha escola. Coisa assim, nem um mulato. Porque na outra escola minha era bem o mestiço, aquele considerado de favela, né, bem a mistura de raças. Quando eu fui para outra escola, nossa que estranho: a maioria branco, olho claro, bastante loirinho, assim, um nível opa diferente. Foi a primeira coisa que eu percebi e depois eles me falaram que o nível social lá, até mesmo os bairros são de classes sociais diferentes [...]. Na outra escola era periferia mesmo. E também percebi e a própria gestão não quer esse outro tipo de aluno, escola um pouco mais seleta (Fabrizzia).

Em outro relato, a professora diz que a escola domestica os corpos, pois não há espaços e um modelo pedagógico que ofereça uma educação humanizadora, eles não possuem aulas vagas para interagirem, apenas as horas-aulas semanais nas quais ocorrem os clubes juvenis no mesmo horário da reunião pedagógica dos professores, portanto, uma grade curricular muito engessada para uma escola integral, e nem possuem espaço propício para o relaxamento e descanso:

[...] eu acho que a domesticação dos corpos também isso daí deixa a gente exausto assim, muito. A gente todo mundo, professor e aluno. Ou você tá sentado ou você tá em pé e aonde você tá tem gente. Você não tem um local onde você vai esticar, tipo assim, eu vou deitar dez minutos no sofá [...]. E também se eu vou deitar, por exemplo, se eu pego um colchonete, qualquer coisa [...] pra deitar na minha sala na hora do almoço, dez minutos, não adianta eu querer relaxar porque tem todo o barulho ao meu redor. Aonde eu vou tem gente. Eu vou ao banheiro tem gente, eu vou almoçar tem gente, na sala dos professores, então isso daí é muito cansativo. Aonde você vai tem gente e ou você tá em pé ou você tá sentado, não tem. Então as vezes, eu [...] tenho necessidade mesmo, mas não só eu. Eu vejo tem aluno que é alto de ficar naquelas carteiras pequenininhas nove horas. Então você tem que exigir do seu corpo isso [...] (Camila).

Estes dois relatos trazem duas temáticas que não foram diretamente tratados em minha pesquisa, mas oferecem algumas pistas para a construção de novas problemáticas de pesquisa.

Desta maneira, reafirmamos a importância de análise de situações concretas, tal como feito neste trabalho, na medida em que podem revelar aspectos contraditórios das políticas públicas educacionais, bem como a relevância de se adotar o recorde de gênero nas pesquisas sobre a intensificação do trabalho docente.

Concluimos que a política educacional não valoriza o trabalho dos professores das escolas de tempo integral, sendo a bonificação e as promessas de melhores condições de trabalho e de jornada integral em uma única escola um mecanismo de sedução para justificar um processo de trabalho cada vez mais intensificado, tanto de modo intensivo como extensivo.

O tempo de trabalho é uma categoria vital para o capital, e, portanto, faz parte de sua lógica a expropriação de tempo de vida dos trabalhadores de modo a transformar esse tempo em maior valorização do capital e, por conseguinte, em mais alienação, submissão, desumanização para os trabalhadores, tendo as mulheres papel fundamental nesse processo.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Trabalho e Subjetividade**: O espírito do toyotismo e a era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANDERSON, P. Historiador faz balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.), **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23. Disponível em: <http://paje.fe.usp.br/~mbarbosa/cursograd/anderson.doc>. Acesso em: 27 fev. 2017.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2006.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero na educação. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AQUINO, L. L. A. **O trabalho docente para além do ensino**: o uso do tempo destinado ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de escola estadual de ciclo I do ensino fundamental. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009. Disponível em: http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90281/aquino_lla_me_arafcl.pdf?sequence=1. Acesso em: 27 fev. 2017.

ÁVILA, M. B. Vida cotidiana e o uso do tempo pelas mulheres. **VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra, 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel29/MariaBetaniaavila.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2017.

BASCONI, T. C. F. **O Programa Universidade para Todos (PROUNI)**: qual é a contribuição do PROUNI para o suprimento da demanda de professores do ensino básico no Brasil? Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

BRASIL. Presidência da República. LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008 - Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Casa Civil. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 17/7/2008, Página 1 (Publicação Original)

BRASIL. Tribunal de contas da União. Acórdão nº 618/2014. Plenário. Relator: Ministro Valmir Campelo. Sessão de 19/03/2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 mar 2014. Disponível em: http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/imprensa/noticias/noticias_arquivos/007.081-2013-8%20ensino%20medio.pdf. Acesso em: 16 dez. 2014.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. A degradação do trabalho no século XX. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BRUSCHINI, C. Trabalho doméstico: inatividade econômica ou trabalho não remunerado? **R. bras. Est. Pop.**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 331-353, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbepop/v23n2/a09v23n2.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2017.

CASTRO, B. **As armadilhas da flexibilidade**: trabalho e gênero no setor de tecnologia da informação. São Paulo: Annablume, 2016.

CARDOSO, A. C. M. Os trabalhadores e suas vivências cotidianas: Dos tempos de trabalho e de não trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 25 n. 72, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v25n72/v25n72a08.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2017.

CODO, W. **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COSTA, A. A. G. **Pedagogia da presença**. [201-?] Disponível em: <http://www.dersv.com/POR%20UMA%20PEDAGOGIA%20DA%20PRESENCA.pdf>. Acesso em: 18 out. 2014.

COSTA, A. A.; FREITAS, R.G. “Neoliberalização” da educação escolar no Brasil. **Inchiasta**, Milano, n. 179, p.75-77, gen./mar. 2013. Disponível em: <http://www.gpemec.com.br/textos/balanco-da-politica-educacional-de-lula.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. A renúncia aos direitos do trabalho: o controle do absenteísmo nas escolas estaduais paulistas. In: Seminário Nacional do HISTEDBR, 10., 2016, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2016. p. 1-21. ISBN 978-85-7713-199-0. Disponível em: www.fe.unicamp.br/eventos/ged/histedbr2016/xhistedbr/paper/viewFile/1065/286. Acesso em: 30 jun. 2017.

COSTA, A. C. **As relações entre Estado e Escola no Neoliberalismo**: a função social da escola no Estado mínimo e as novas orientações às políticas educacionais. Curitiba: Appris, 2013.

COSTA, Á. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, Áurea; FERNANDES NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. **A proletarianização do professor**: neoliberalismo na educação. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009. p. 59-100.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!**: a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

DAL ROSSO, S. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 65-91, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v4n1/05.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2017.

DEDECCA, C. S. Tempo, trabalho e gênero. In: COSTA, A. A. et al (Orgs.). **Reconfiguração das relações de gênero no trabalho**. São Paulo: CUT Brasil, 2004. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05632.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2017.

DERSV. Diretoria de Ensino da Região de São Vicente. **Programa de Ação: enfoque operacional**. [201-?]. Disponível em: http://www.dersv.com/PEI_Slides_Programa%20de%20Acao.ppt. Acesso em: 28 fev. 17

DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos). **Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais da educação básica**. Nota Técnica número 141. São Paulo: DIEESE, Outubro de 2014. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141DocentesPNADvf.pdf>. Acesso em: 29/09/2016

DUARTE, A. et al. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 221-236, Apr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 Fev. 2017.

ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. In: TOLEDO, Cecília (Org.). **A mulher e a luta pelo socialismo** – clássicos do marxismo. São Paulo: Editora José Luis e Rosa Sundermann, 2012. (p.39-88)

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 45, p. 185-198, Sept. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 fev. 2017.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

GAMA, A. S. **Trabalho, família e gênero: impactos dos direitos do trabalho e da educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2014.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2017.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. Disponível em: <http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/4002523.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2017.

GOLDMAN, W. **Mulher, estado e revolução**. São Paulo: Boitempo; Iskra, 2014.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 2008.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 4. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Americanismo e Fordismo**. São Paulo: Hedra, 2008.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo, 2002.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, Dec. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 Mar. 2017.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Paulo: Papirus, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **O que é PISA**. 201-?). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-oquee>. Acesso em: 24 set. 2014.

IPEA (2012). Trabalho para o mercado e trabalho para casa: persistentes desigualdades de gênero. Comunicado do IPEA, n. 149. 23 de maio de 2012. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/120523_comunicadoipea0149.pdf. Acesso em: 27/02/17.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª edição, 1986.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2017.

LEAL, A.A.A.; TEIXEIRA, I.A.C. Ritmo de trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/181.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2017.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, M. D. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 450-481.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, v. 29, p. 1-17, 2006. Disponível em: <

https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2015.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, K. **O capital**: livro I – capítulo VI (inédito). São Paulo: Livraria Editora Ciência Humanas LTDA, 1978.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. Ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988. (Os Economistas, v I, Tomo I).

MENICUCCI, E. **A mulher, a sexualidade e o trabalho**. São Paulo, Hucitec, 1999.

MIRANDA, K. O processo de trabalho docente: interfases entre produção e escola. **B. Téc. SENAC**, Rio de Janeiro, V. 32, N. 2, maio/ago., 2006. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/318/301>. Acesso em: 27 fev. 2017.

MOREIRA, F. A.; SILVA, M. V. Trabalho docente na esfera pública: controvérsias e vicissitudes sob a ótica dos sujeitos da educação. **Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n.10, p.1-20, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://master.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/fernanda_arantes_moreira.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

NOGUEIRA, D.P.; AZEVEDO, C.A.B. Absenteísmo – doença em mulheres. **Rev. Bras. Saúde Ocup.**, v. 38, n. 10, p. 48-51, 1982.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a04v2899.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

PENA, M. V. J. **Mulheres e trabalhadoras**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor – desafio à educação brasileira. **Retratos da escola**. Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67. jan./jun. 2009. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_04_2009.pdf. Acesso em: 27 fev. 2017.

QUEIROZ, M. I. P. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: LANG, Alice Beatriz S. G (org.). **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. São Paulo: CERU, 1992, p. 13-29.

REED, E. **Sexo contra sexo ou classe contra classe**. São Paulo: Editor José Luís e Rosa Sundermann, 2011.

REIS R. J. et. al. Fatores relacionados ao absenteísmo por doença em profissionais de enfermagem. **Rev. Saúde Pública**, 2003, 37 (5):616-23. Disponível em: http://www.bvsde.ops-oms.org/foro_hispano/BVS/bvsacd/cd49/17477.pdf. Acessado em: 17 jul 2017.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres Educadas na Colônia. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007, p. 79-94.

ROSA, M. I. Do governo dos homens: "Novas responsabilidades" do trabalhador e acesso aos conhecimentos. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 19, n. 64, sep. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-733019980003000006&script=sci_arttext>. Acesso em: 6 out. 2014.

ROSA, M. I. Trabalho – nova modalidade de uso de si e educação: debates/ confrontos de valores. **Pro-Posições**, vol.1, n.5 (32), p. 51-60, julho, 2000. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/32-artigos-rosami.pdf>. Acessado em: 27/02/17.

SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes**. 3ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 3 dez 2011**. [2011]. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-2.12.2011.html>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação**. Iniciativa propõe pacto com a sociedade para tornar a educação paulista uma das melhores do mundo. [2012a]. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes do programa ensino integral: escola de tempo integral**. [2012b]. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Orientações para adesão ao Programa Ensino Integral**. [2012c] Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/738.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. [2013a]. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 15 jul 2013**. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59354-15.07.2013.html>. Acesso em: 28 fev. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 49, de 19/07/2013. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 23 jul 2013**. [2013b]. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/733.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2017.

SÃO PAULO (Estado). c Dispõe sobre a avaliação do desempenho do Quadro do Magistério no Programa Ensino Integral. [2013c] Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/731.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Informações Básicas:** Programa Ensino Integral. Abril, 2014. [2014a]. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/727.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Tutorial de Recursos Humanos:** Programa Ensino Integral. Abril, 2014. [2014b] Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/734.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 58, de 17/10/2014. O processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 18 out 2014**. [2014c]. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2014/executivo%2520secao%2520i/outubro/18/pag_0040_1NGU1LJINE788eCK7AU7JIGG74J.pdf&pagina=40&data=18/10/2014&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100040. Acesso em 28 fev. 2017.

SÃO PAULO. Mulheres são maioria entre profissionais da rede de ensino do Estado de São Paulo. 2014. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/mulheres-sao-maioria-no-comando-da-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em: 28 fev. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Cardápio I – Ações formativas autônomas**. Plano Individual de Aperfeiçoamento. Secretaria do Estado de Educação, Abril de 2015.

SANTOS, J. B. F.; OSTERNE, M. S. F.; ALMEIDA, R. O. A entrevista como técnica de pesquisa do mundo do trabalho. In: ALVES, G.; SANTOS, J. B. F. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa sobre o mundo do trabalho**. Bauru: Canal 6, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e uso de si. **Pro-Posições**, vol.1, n.5 (32), p. 34-50, julho, 2000. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/32-artigos-schwartz.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2017.

SCOTT, J. W. A mulher trabalhadora. In: DUBY, G; PERROT, M. **Histórias das mulheres no ocidente**. Porto, Edições afrontamento, vol. IV, 1994.

SOUZA, A.N. Tempo de ensino e tempo de trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/207.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2017.

TAKAHASHI, F. Rede estadual de SP enfrenta saída recorde de professores. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 17 nov. 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1707366-rede-estadual-de-sp-enfrenta-saida-recorde-de-professores.shtml>. Acesso em 05 out. 2017.

TEIXEIRA, I. A. C.; ALVARENGA, C. F. Fios e tramas do tempo na vida dos/as professores/as: narrativas de mestras de escolas rurais e urbanas. **Educação em Foco** – profissão docente: memórias e trajetórias. Juiz de Fora: UFJF, v. 12, n. 1, mar/ago 2007.

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007, p. 95-134.

APÊNCIDE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Este roteiro será utilizado como guia para a tomada de depoimento oral de professoras participantes ou que já participaram do Programa Escola de Tempo Integral. As perguntas poderão ser feitas em ordem sequencial como apresentamos no roteiro ou conforme a conveniência das entrevistadas e suas memórias. Devido ao fato de respeitarmos as escolhas das entrevistadas ao realizarem suas narrativas, o presente roteiro consiste num inventário das informações mais relevantes à pesquisa, que subsidiarão a escolha das professoras que deverão preencher os formulários de uso de tempo (no caso de ainda atuarem no programa), bem como auxiliar no tratamento dos dados brutos da pesquisa.

- 1) **Trajetória pessoal:** data e local de nascimento; trajetória escolar na infância e adolescência; locais de moradia; atividades laborais dos demais membros da família; início da atividade laboral informalmente, no lar e fora do lar; conciliação de tempo de estudos, trabalho, lazer e convívio familiar; se há episódios de migração na trajetória.
- 2) **Trajetória profissional:** empregos formais e informais fora do lar; qualificação profissional; estudos superiores; ingresso na carreira docente; condições contratuais de trabalho (efetivo ou não, em instituições públicas ou privadas); fatores objetivos e subjetivos para a escolha da carreira do magistério; conciliação entre trabalho e estudos superiores; cursos de pós-graduação; formação continuada, projetos de formação continuada e progressão na carreira.
- 3) **Situação atual de vida:** se vive com os familiares, e quais são esses familiares; estado civil atual, filhos e respectivas idades, participação na renda da família; planejamento familiar; profissão do/a parceiro/a; organização das finanças cotidianas do lar.
- 4) **Condições de trabalho:** espaço, mobiliário, equipamentos, materiais; se o salário supre as necessidades materiais e imateriais ou não e em caso negativo, quais são as carências; quais os aspectos positivos e negativos de seu trabalho; os incômodos, episódios de doenças e afastamentos em função do trabalho; tem autonomia para planejar suas aulas ou

deve seguir alguma orientação; se existe algum instrumento de avaliação dos professores pelos alunos, gestores e comunidade ou se há algum tipo de avaliação formal ou informal.

5) **Satisfação com o programa Escola de Tempo Integral:** com relação ao salário dos professores e condições de trabalho, as condições físicas das escolas, às relações com os alunos, gestores, quadros de escola e governo do Estado, se é oferecido tempo e oportunidade de formação; se o programa proporciona melhores condições físicas e de uso do tempo para se dedicar as atividades do magistério do que as escolas regulares;

6) **Atividades no trabalho:** tempo gasto para o deslocamento entre o lar e a escola; conciliação com outras atividades remuneradas ou voluntárias; organização do tempo na escola, rotinas: disciplinas, orientações, tutorias, horário de refeições, reuniões, outras atividades, eventos comemorativos na escola; Se costuma levar trabalho para fazer em casa, se sim, quais são as tarefas laborais que podem ser cumpridas no lar, bem como o tempo dedicado a elas.

7) **Atividades no lar:** tarefas domésticas; divisão de tarefas no lar, tempo dedicado ao lar diariamente; se tem empregada doméstica e/ou babá; diarista, lavadeira/passadeira/cozinheira/ lavanderia, etc.

8) **Atividades fora do lar e trabalho:** faz alguma atividade física ou artística regularmente.

9) **Rotinas de finais de semana:** como usufrui os finais de semana: atividades de trabalho, religião, culinária, esporte, cultura, campo, praia, etc.

10) **Avaliação do uso do tempo:** se sente problemas de falta de tempo, por que, se considera que administra bem seu tempo ou não; se planeja mudar sua rotina em breve futuro, o que gostaria de mudar em sua rotina e se tais mudanças dependem de sua decisão e o que não, se sente que não tem controle sobre o próprio tempo; se sente que seu tempo é controlado externamente seja pela família, seja pelo trabalho.

APÊNDICE B –
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada professora,

Convidamos a senhora a participar da pesquisa intitulada “O novo modelo de ensino médio de escola de tempo integral do estado de São Paulo: um *five dollars day* aplicado à categoria docente? sob responsabilidade da mestrandia Bruna Padilha de Oliveira e de sua orientadora, a prof^a. Dr^a. Aurea de Carvalho Costa, professora credenciada no curso de Pós-Graduação em Educação/Depto de Educação/IB/UNESP campus Rio Claro/SP.

A finalidade da pesquisa é analisar e buscar correlações entre dois aspectos do programa Escola de Tempo Integral: a oferta de uma bonificação no valor de 75% do salário para professores e a organização do cotidiano escolar segundo a qual as professoras deverão cumprir uma jornada diária de 8 horas em uma única escola, que incluem a realização de atividades diversas. A investigação tem como recorte o uso do tempo na escola e fora dela, por parte de professoras do sexo feminino, com vistas pesquisar o impacto da organização do trabalho e do incremento nos proventos sobre suas relações sociais cotidianas, para além do espaço laboral.

Com o desenvolvimento dessa pesquisa pretende-se contribuir para o debate sobre o problema da intensificação do trabalho na categoria docente, considerando a especificidade do trabalho feminino, que se desenvolve segundo jornadas múltiplas tanto nas escolas, como nos lares e outros espaços sociais.

Para a realização de nosso intento, solicitamos sua colaboração concedendo-nos uma entrevista a ser gravada em áudio ou anotada. Posteriormente, solicitaremos que preencha um formulário de uso do tempo, com as atividades realizadas durante o dia, no período de uma semana.

Trata-se de uma atividade cujos riscos são mínimos, tais como as participantes da pesquisa, eventualmente, sofrerem algum desconforto durante as entrevistas ou preenchimento dos formulários; temor de serem identificadas ou se sentirem instigadas a fornecerem informações que não gostariam de compartilhar.

Para prevenir tais riscos, estabelecemos que, em caso de não concordância com a gravação de áudio, as respostas serão anotadas. As entrevistadas serão identificadas por números, sem possibilidade de identificação de nome, escola, cidade ou diretoria de ensino em que atuam. Assumimos o compromisso de suprimir qualquer dado de entrevista que possa levar à sua identificação, para proteger a privacidade e o anonimato. As participantes poderão se privar de oferecer informações que não queiram ou não possam, sem risco de constrangimento e poderão se negar a dar entrevista, ou preencher os formulários ou realizar ambas as atividades.

O preenchimento dos dados das entrevistadas, abaixo consiste numa exigência do comitê de ética, mas não poderá ser revelado a ninguém, que não as pesquisadoras: nem à banca, ao programa de pós-graduação ou mesmo à universidade sob qualquer pretexto.

O desenvolvimento dessa pesquisa não implicará em despesas ou ônus para as entrevistadas, cuja participação será voluntária, sem remuneração devida a nenhuma das

partes, estando livres as participantes da pesquisa para aceitarem ou não, bem como deixarem de participarem da pesquisa em qualquer momento sem sofrer qualquer prejuízo ou penalidade.

Antes, durante ou após a conclusão da entrevista, a senhora poderá solicitar esclarecimentos aos pesquisadores por meio dos telefones apresentados ao final desse Termo, ou por meio do Comitê de Ética em Pesquisa do IB-RC, fone (19) 3526-9678.

Os resultados obtidos por essa pesquisa serão divulgados, inicialmente, por meio da defesa da dissertação de mestrado e, posteriormente, através de apresentações em eventos e publicações em revistas científicas relacionados à Educação, estando assegurado seu anonimato e sua privacidade.

Se a Senhora se sentir suficientemente esclarecida sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convidam-na a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com a Senhora e outra, com a pesquisadora.

Agradecemos desde já a colaboração.

DADOS DA PESQUISA

PROJETO: “O novo modelo de ensino médio de escola de tempo integral do estado de São Paulo: um *five dollars day* aplicado à categoria docente?”

Pesquisador orientador: profa. Dra. Aurea de Carvalho Costa – Professora Assistente Doutora/RDIDP – UNESP/IB/campus Rio Claro - Avenida 24ª, 1515; fone 19 3526-4245.

Aluno Pesquisador responsável: Bruna Padilha de Oliveira — UNESP/IB/campus Rio Claro – Avenida 24ª, 1515/Rio Claro/SP fone; fone 19 3526-4245; brunapad@hotmail.com.

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Assinatura/data