



4924 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
 GT05 - Estado e Política Educacional

CONTEXTOS DA PRECARIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Abília Ana de Castro Neta - UESB - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
 Juliana da Silva Moura - UESB - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
 Berta Leni Costa Cardoso - UESB - UNIVERSIDADE ESTADUAL SUDOESTE BAHIA

CONTEXTOS DA PRECARIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

RESUMO

Subsistimos em uma sociedade regida pelo modo de produção capitalista. Este se refaz e se rearranja ciclicamente. Toda vez que ocorre uma tendencial queda das taxas de lucro, instaura-se um cenário de crise do capitalismo. A cada crise, o capitalismo se reinventa e busca novas formas para manter a sua hegemonia. O neoliberalismo surge, nessa conjuntura, como estratégia para salvar a economia capitalista no período da crise da década de 1970. A precarização do trabalho docente instaura-se como produto das políticas neoliberais, e sua manifestação é marcada, sobretudo, pela flexibilização e intensificação do trabalho, perda da autonomia, arrocho salarial, etc. Foram entrevistadas duas docentes que atuam na educação básica de uma cidade localizada no sudoeste da Bahia. No contato com as docentes podemos inferir que ambas vivenciam aspectos da precarização do trabalho docente, o que impacta sobremaneira o desenvolvimento profissional e o processo educacional. Assim, esta realidade demanda dos docentes e das associações e sindicatos que os representam, um embate ainda mais efetivo, no sentido de maximizar a militância em defesa da valorização docente.

PALAVRAS-CHAVE: Precarização. Trabalho docente. Neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

Subsistimos em uma sociedade regida pelo modo de produção capitalista. Este se refaz e se rearranja ciclicamente. Toda vez que ocorre uma tendencial queda das taxas de lucro, instaura-se um cenário de crise do capitalismo. A cada crise, o capitalismo se reinventa e busca novas formas para manter a sua hegemonia. O capital é permeado por constantes crises sem, no entanto, perder sua característica essencial que é a acumulação através da expropriação do trabalho, da extração da mais-valia e da manutenção da propriedade privada dos meios de produção, ocasionando, portanto, a consequente manutenção de uma sociedade organizada em classes sociais: a dos detentores dos meios de produção, do controle do Estado e, portanto do poder; e, outra subalterna, possuidora apenas da sua própria força de trabalho e de onde a primeira extrai por meio da exploração e controle do trabalho sua condição privilegiada (MARX, 1988). São nessas crises que o capitalismo se fortalece e retoma seu desenvolvimento, buscando, portanto, novas formas de se reestruturar e superar-se. A este respeito, esclarece Frigotto (1995, p. 62): “a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço”. O neoliberalismo surge, nessa conjuntura, como estratégia para salvar a economia capitalista no período da crise da década de 1970 (RODRIGUES, 2017). O neoliberalismo consiste, portanto, em uma roupagem/versão contemporânea do capitalismo. Contribuindo com esta perspectiva, Nozaki e Andrade (2011) reafirmam que o neoliberalismo é uma:

[...] tentativa de salvar a essência do sistema que é a exploração e expropriação do trabalho, novas ideologias e receitas políticas, econômicas e sociais são postas à prova. Surgem, portanto, as orientações orquestradas pelas classes dominantes e seus sustentáculos na classe política, grande mídia e instituições do próprio Estado de Direito (NOZAKI; ANDRADE, 2011, p. 137).

Silva (2014) salienta que os pressupostos do pensamento neoliberal se fazem presentes nas reformulações das políticas públicas de cunho social, notadamente, a educação. Consequentemente, isto implica afirmar que a tônica e predomínio do neoliberalismo vão se fazer presentes também no trabalho docente e, a partir da sua ascensão em solo brasileiro – sobretudo na década de 1990, intensificou o fenômeno da precarização do trabalho docente. O estudo em tela objetiva analisar este fenômeno a partir do olhar dos sujeitos que estão diretamente envolvidos neste processo, os docentes.

Mas, em que consiste a precarização do trabalho? Segundo Piovezan (2017), o termo trabalho precário é mencionado pela literatura acadêmica para caracterizar as novas condições de trabalho estabelecidas após a crise na década de 1970. Conforme Rosenfield (2011, p. 264), o trabalho precário é o “[...] trabalho socialmente empobrecido, desqualificado, informal, temporário e inseguro, a noção de precarização aqui adotada remete a um processo social de institucionalização da instabilidade”. Druck (2011, p. 41), por seu turno, estabelece que o trabalho precário está presente “[...] nas formas de inserção e de contrato, na informalidade, na terceirização, na desregulação e flexibilização da legislação trabalhista, no desemprego, [...] na perda salarial, na fragilidade dos sindicatos”. Em linhas gerais, nota-se que o fenômeno da precarização do trabalho é caracterizado, sobretudo, pela corrosão dos direitos trabalhistas. No Brasil, o fenômeno da precarização do trabalho ampliou-se, notadamente, nos anos de 1990 e 2000, em função das conquistas trabalhistas tardias no país e do avanço de políticas neoliberais. A precarização do trabalho atingiu diversas categorias de trabalhadores, desde aqueles do setor industrial, do setor de serviços e as categorias conhecidas por realizarem um trabalho intelectual, entre as quais, a classe trabalhadora docente (PIOVEZAN, 2017).

O estudo em tela está inserido em um projeto de pesquisa – em nível de Mestrado Acadêmico em Educação no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Trata-se, portanto, de um estudo piloto que objetiva essencialmente analisar a aplicabilidade dos dispositivos de pesquisa (instrumentos) que serão futuramente utilizados na dissertação. Por definição, o estudo piloto é um teste, em pequena escala, dos procedimentos, materiais e métodos propostos para determinada pesquisa (MACKEY; GASS, 2005). Ou seja, é uma miniversão do estudo

completo, que envolve a realização de todos os procedimentos previstos na metodologia de modo a possibilitar alteração/melhora dos instrumentos na fase que antecede a investigação em si. O estudo piloto, ou projeto piloto, é definido como instrumento em pequena escala, capaz de reproduzir os meios e métodos planejados para um dado estudo que serão encontrados na coleta de dados definitiva (MACKKEY; GASS, 2005; SILVA; OLIVEIRA, 2015).

Para tanto, foram investigadas duas docentes que atuam na educação básica de uma cidade localizada no sudoeste da Bahia, uma ligada à rede pública estadual e, a segunda, ligada à rede privada. As docentes participaram de uma entrevista semiestruturada contendo eixos norteadores relativos à precarização do trabalho docente – instrumento inspirado pelo estudo de Piovezan (2017). Inicialmente foi estabelecido um contato com as professoras, o qual foi apresentado o estudo, seus fins, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. As condições para a aplicação do instrumento foram acordadas com as participantes. As informações foram coletadas sem custos para as entrevistadas e os dados de identificação mantidos em sigilo, como forma de preservação da integridade moral das participantes, atribuindo para isso, nomes fictícios, quando necessário registro, cujos interesses se voltam, excepcionalmente, para a concretização da pesquisa.

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

De acordo com Piovezan (2017) os principais elementos constitutivos que caracterizam o fenômeno da precarização do trabalho docente, tendo em vista as novas tendências produtivas, financeiras e políticas desenvolvidas após os anos de 1970, são: a flexibilização do trabalho; a intensificação do trabalho; a flexibilização nas formas de contratação; o arrocho salarial; a perda do controle sobre o processo de trabalho; e, o aguçamento da alienação. Com base nestes elementos, direcionamos indagações/provocativas às docentes investigadas. Nesta perspectiva, a professora Letícia – nome fictício escolhido pela primeira participante, inicialmente foi interpelada sobre as funções que executa e se sua formação contemplou todas as exigências do seu ofício profissional. A docente sinaliza que executa distintas tarefas, muitas delas completamente destoantes de sua área de formação, o que fragiliza seu trabalho pedagógico.

Licenciada em Pedagogia, Letícia é habilitada para trabalhar com Educação Infantil e Séries Iniciais (Ensino Fundamental I). No entanto, a docente ministra aulas no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, com os seguintes componentes curriculares: Filosofia, Sociologia, Artes, História, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira – LPLB, Identidade e Cultura em uma unidade escolar da rede pública estadual. Tal fenômeno corrobora com os apontamentos de Santos (2014) ao discutir que, por influência do ideário neoliberal, os professores são cobrados a responder questões cujas respostas estão muito além da sua formação. A docente demonstrou insegurança no trato com os componentes curriculares apontados, alegando não serem de sua competência acadêmica. Atualmente a docente trabalha sob Regime Especial de Direito Administrativo – REDA, perfazendo carga horária semanal de 20 horas. A docente esclarece:

Trabalhei nesta escola em um primeiro período pelo regime REDA. Após seleção pública. Antes de o período contratual vencer, fui substituída por uma professora efetiva, ficando excedente e esquecida por dois anos.

Atualmente trabalho na mesma escola através de contrato temporário e tempo indefinido para suprir uma carência imediata da escola. Iniciei em Novembro de 2018 e, até a presente data, não recebi pagamento salarial.

Meus direitos não são efetivamente respeitados. Um verdadeiro descaso!

O interesse dos governantes em inserir, excessivamente, docentes contratados em caráter temporário nas escolas é de reduzir gastos, pois o professor contratado recebe menos. **(LETÍCIA - REDE PÚBLICA)**

Destarte, Piovezan (2017) aponta que a flexibilização das formas de contratação contribui para a ampliação de dois fenômenos: 1) a inserção excessiva de docentes contratados em caráter temporário nas escolas, haja vista que os poderes públicos expandem essa forma flexível de contratação com a finalidade de reduzir gastos, como explicitado na fala da docente; e, 2) o aumento na distribuição de aulas para cada docente, suscitando a intensificação do trabalho. Além da instabilidade financeira, o professor eventual não estabelece vínculo pedagógico estável com a escola, com os professores e as turmas nas quais lecionam, já que muitos vivenciam a itinerância de uma unidade escolar para outra. A flexibilização na admissão dos docentes eventuais expõe, também, a desprofissionalização dos atuantes (PIOVEZAN, 2017). A professora Ana – nome fictício escolhido pela segunda participante, desenvolve seu ofício na rede privada de ensino. A docente sinaliza:

Atualmente me dedico exclusivamente a cinco turmas do ensino fundamental II em uma instituição de ensino privada. Sou formada pela Universidade do Estado da Bahia, no curso de licenciatura plena em geografia. Atuo em minha área de formação e tenho muito orgulho e satisfação pelo meu trabalho.

Me sinto privilegiada por lecionar na minha área de formação, pois, conheço a realidade da escola brasileira e sei quantos professores são remanejados para uma sala de aula lotada de alunos lecionando uma disciplina que não domina (por não ser sua área de formação). As dificuldades são grandes tanto para aquele que ministra a aula, como para o educando que terá seu processo de aprendizagem abalado. **(ANA - REDE PRIVADA)**

Nota-se um distanciamento entre as falas das participantes. Letícia ministra aulas na rede pública estadual com componentes curriculares destoantes de sua área de formação acadêmica, o que compromete sobremaneira seu desenvolvimento profissional docente e o processo de ensino aprendizagem dos educandos. Ana, por seu turno, ministra o componente curricular no qual foi academicamente formada, sinalizando segurança e satisfação pelo trabalho desenvolvido.

Em relação ao tempo destinado aos estudos, a docente Letícia veemente afirma: “Pouquíssimo tempo! Lecionando um conjunto de disciplinas fica mais complicado ainda, o estudo acaba se tornando algo cansativo, penoso e, por conseguinte, sem produção” **(LETÍCIA - REDE PÚBLICA)**. O posicionamento da docente corrobora com as reflexões de Piovezan (2017), pois, com o aumento excessivo de atividades a serem desenvolvidas, os professores não conseguem cumprir uma das principais necessidades da sua profissão, isto é, ser um estudioso da sua área (PIOVEZAN, 2017). Segundo Santos (2012, p. 66) essa atividade tão necessária para os docentes foi comprometida, afinal, lecionando em média 40 horas semanais “[...] que tempo pedagógico se reserva à reflexão, à leitura do mundo, numa organização do trabalho escolar que impõe um ritmo fabril ao docente?”. Ao ser indagada acerca da intensificação do trabalho docente, Letícia aponta que ministrar muitas aulas, trabalhar em diferentes escolas e com um número excessivo de alunos compromete sobremaneira o trabalho desenvolvido pelo professor. A docente complementa:

Leciono 16 aulas semanais, escolhi trabalhar assim para não comprometer a minha produtividade. A escola onde trabalho está passando por um processo de reordenamento, em poucos anos será fechada. Com isso,

neste ano letivo (2019) perdemos oito turmas.

O turno matutino possui um número maior de alunos, as turmas são lotadas, tornando o trabalho em sala de aula pouco produtivo, pois o professor não dá conta de atender todas as demandas comuns em escolas da rede pública (alunos com necessidades especiais de aprendizagem, desinteresse e indisciplina por parte de alguns alunos, entre outros). Já nos turnos vespertino e noturno as turmas são menores em número de alunos, mas os problemas não deixam de existir. **(LETÍCIA - REDE PÚBLICA)**

A docente Ana também aponta os prejuízos e a complexidade em ministrar aulas em salas com um número demasiado de alunos:

As salas de aulas são cheias de alunos, a turma menor possui 27 alunos (6º “B”) e a maior possui 38 (7º “B”). A diferença em ministrar as aulas nas duas turmas é inquestionável, pois, no sexto ano, nota-se uma aula mais tranquila, permitindo um acompanhamento mais eficaz com o aluno de forma individualizada. No sétimo ano, por sua vez, onde o número de alunos é maior, a aula não flui da mesma forma, possuindo características próprias a cada dia, isso significa dizer que a turma se mostra agitada, com comportamentos de indisciplina, indiferença e desinteresse em determinados dias. Percebe-se, assim, a complexidade de uma sala de aula com um número maior de estudantes, no geral, toda a rotina escolar é diferenciada, inclusive a metodologia do professor, essa deve possuir características diferentes para essas salas, seu método de abordagem, segurança ao ministrar as aulas, controle de turma para a indisciplina, pois o professor precisa desenvolver manobras para buscar a atenção de todos, uma vez que os alunos se distraem com facilidade. **(ANA - REDE PARTICULAR)**

Ambas sinalizam uma intensificação do trabalho docente, fenômeno comum nas instituições de ensino brasileiras a partir da década de 1960, sobretudo, públicas. Nesta perspectiva, Assunção e Oliveira (2009) discutem sobre os prejuízos da intensificação do trabalho docente. As consequências desse fenômeno não afetam somente a saúde física, mental e pessoal destes profissionais, mas a qualidade do trabalho em si, uma vez que “[...] a intensificação diz respeito não somente à expansão e ao acúmulo de constrangimentos de tempo durante a realização do trabalho, mas também às transformações impingidas à qualidade do serviço, do produto” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 354).

Em relação às questões salariais, Letícia aponta para uma completa insatisfação, sobretudo por não receber a aproximadamente quatro meses. Nesta conjuntura, a medida adotada pelo governo federal para determinar o salário dos professores foi à instituição de um piso salarial nacional para o profissional do magistério da educação básica, conforme a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Apesar do baixo salário instituído pelo piso, diversos Estados brasileiros alegaram a inconstitucionalidade da lei e não a cumpriu integralmente, negligenciando o valor do salário, a jornada de trabalho de 40 horas ou o 1/3 da carga horária destinada para as atividades extraclasse (PIOVEZAN, 2017). O Ministério da Educação anunciou reajuste de 4,17% no piso salarial dos professores. Em 2019, o piso salarial está fixado em R\$ 2.557,74 (40 horas). Em relação ao descumprimento da Lei do Piso, Letícia assevera:

Esse piso é uma verdadeira piada, um descaso em relação aos profissionais da educação. Precisamos de reconhecimento, de incentivo, de salário digno que seja condizente com o nosso exercício profissional e a nossa formação acadêmica. **(LETÍCIA - REDE PÚBLICA)**

Sobre as questões contratuais e salariais, Ana argumenta:

Meu contrato de trabalho foi realizado via assinatura da carteira nacional de trabalho. O salário é pago mediante ponto batido diariamente nos horários de aula, de acordo estabelecido pela coordenação pedagógica. Além de estar baseado na hora aula, são adicionados: atendimento aos pais dos alunos, férias, salário família e o 13º salário. Me sinto assegurada dentro das condições trabalhistas e perante a lei do contrato da instituição de ensino particular. Porém, os valores pagos não seguem as normas conforme o piso salarial profissional do magistério público. O valor é menor.

Minha renda mensal não supre totalmente as minhas necessidades, desta forma, busco algumas atividades extras para complementar a renda mensal familiar. **(ANA - REDE PRIVADA)**

O piso salarial instituído em 2008, teve sua constitucionalidade aprovada em 2011, devendo ser reajustado anualmente e visa, antes de qualquer outro fator, promover a valorização do profissional docente. No Plano Nacional de Educação de 2014 ficou determinado ainda, na meta 17, que o rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica deve ser equiparado até 2020, ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, correspondendo em 2017 (último levantamento) a 74,8% (BRASIL, 2018). De acordo com a fala das docentes investigadas e com o que está preconizado nestes documentos oficiais, nenhuma das duas docentes usufrui do que está determinada na lei. A primeira por ser funcionária contratada, não tendo vínculo efetivo com a rede pública de educação básica e a segunda por ser integrante da rede particular. Não estando amparadas legalmente, o quadro de precarização mostra-se ainda mais perverso, já o que valor do salário é insuficiente para cobrir suas necessidades básicas tendo que recorrer a outros meios para complementá-la. Ao serem interpeladas acerca da autonomia sobre seu fazer pedagógico e, quem, efetivamente, controla o trabalho exercido pelos docentes, Letícia afirma que:

A elaboração do currículo, a escolha dos livros utilizados nas salas de aulas e os critérios que determinam as avaliações dos alunos são as principais formas de controle do fazer pedagógico, o que limita a autonomia do professor. É importante ressaltar que dentro da sala de aula existe uma diversidade de indivíduos, cada um com suas particularidades e um único professor para dar conta de todas as demandas. Os critérios de avaliação, o currículo escolar e os livros didáticos, na maioria das vezes, estão bem distantes da realidade escolar pública. **(LETÍCIA - REDE PÚBLICA)**

Ana corrobora com os apontamentos de Letícia, e enfatiza:

Na instituição de ensino que trabalho somos orientados pela coordenação pedagógica que, na prática, determina como devemos agir na sala de aula. Essa coordenação “aconselha” como devemos portar, o que falar, como abordar, o que vestir, como avaliar, como corrigir.

A instituição particular tira a autonomia do professor em ministrar suas aulas!

Muitos perdem a autonomia desde a escolha do livro didático, a uma simples atividade desenvolvida no

Os posicionamentos das docentes expressam um fenômeno comum nas escolas brasileiras, à perda do controle sobre o processo de trabalho, outro elemento que constitui o fenômeno da precarização do trabalho docente, somando-se a: intensificação e flexibilização do trabalho, o arrocho salarial e a flexibilização contratual. Segundo Braverman (1987), a divisão do trabalho no sistema de produção capitalista é provocada em razão da separação/cisão entre a concepção e a execução, isto é, de um lado, um grupo de indivíduos que planeja o processo de trabalho e, do outro, um grupo que o executa. Em relação aos docentes, esta categoria de trabalhadores também lida com a segregação entre quem decide e quem realiza as atividades na escola. Um grupo seletivo de indivíduos, que compõe um corpo técnico do governo^[1], domina a organização dos programas e de qual forma deve ser executada a gestão e o ensino nas escolas. O outro grupo, formado pelos professores, realiza as atividades na escola e na sala de aula, conforme foi estabelecido pelos órgãos reguladores, cabendo a eles, excepcionalmente, reproduzir as determinações do capital (PIOVENZAN, 2017). Segundo Piovezan (2017) além do controle do currículo e dos manuais didáticos, as avaliações de larga escala^[2] são atualmente uma das formas mais sofisticadas de controle das escolas por parte das Secretarias de Educação dos Estados e do governo federal (PIOVEZAN, 2017) que, por seu turno, reproduzem os interesses do capital mundial. No que concernem às avaliações externas, as docentes se posicionam:

As avaliações externas devem ser ferramentas para que a escola repense a sua dinâmica de trabalho, uma possibilidade, e não a única. O que avaliar e como avaliar, em minha opinião, deve partir do professor que está na linha de frente com o aluno, que o conhece mais do que as autoridades que estão em suas poltronas definindo o currículo escolar. (LETÍCIA - REDE PÚBLICA)

[...] Existe uma diferença muito grande entre quem pensa o trabalho docente e quem, de fato, o executa. É preciso um conhecimento íntimo com o interior de uma sala de aula “lotada” de estudantes, um conhecimento da área e a realidade social de cada escola para depois mencionar algo que aconteça, de fato.

Hoje se questiona muito o trabalho do professor, mas sempre por aqueles que jamais se permitiram estar um dia em uma sala de aula. Jamais se permitiram conhecer a realidade concreta de algumas instituições de ensino. (ANA - REDE PRIVADA)

Observamos no discurso da professora Ana que, no contexto escolar, também há uma divisão hierárquica do trabalho. As parcerias firmadas entre o Estado e instituições, entre as quais, empresas privadas, fundações, institutos e Organizações Não-Governamentais (ONG), passaram a atuar na organização de questões educacionais das redes públicas de ensino, interferindo até mesmo na formulação e redefinição dos conteúdos das políticas públicas, na execução de ações e coordenação, monitoramento, de metas e resultados. Esse processo vem redimensionando as relações entre o público e o privado e reorganizando a gestão da educação pública brasileira (PERONI, 2013; 2015).

Nesse contexto, o professor não necessita mais ser um intelectual que possibilita ao aluno o acesso ao conhecimento historicamente elaborado pela humanidade, que o auxilia na compreensão de mundo e no desenvolvimento de suas capacidades reflexivas e críticas. Ele necessita, apenas, realizar as atividades propostas externamente pela classe dominante, que não o reconhece como ator fundamental/essencial no processo educativo. Contribuindo com essa perspectiva, Mazzini (2017) ressalta que no capitalismo há uma divisão hierárquica do trabalho. A força de trabalho do homem acabou se transformando em mercadoria, o sujeito ilusoriamente livre, isso porque não possui os meios de produção e o controle sobre o seu processo de trabalho.

A autonomia docente vem sendo comprometida sobremaneira. A escola, a educação e o trabalho docente, sob a égide neoliberal, tornam-se reféns das intervenções e determinações dos organismos internacionais, pautados no princípio empresarial, visando atender às necessidades do mercado internacional globalizado, sucumbidos pela lógica do capital. Nesse ínterim, existem aqueles sujeitos que apenas pensam e determinam o trabalho a ser realizado pelo docente em sala de aula sem, de fato, ter uma experiência concreta na área educacional, e outros que executam efetivamente o trabalho e conhecem a realidade desse contexto – os professores e demais profissionais que fazem parte da instituição escolar. A respeito das interferências das organizações internacionais, Derisso e Duarte (2017) acrescentam:

[...] a Escola ganhou uma nova caracterização e ficou, em certa medida, refém de intervenções, sobretudo dos organismos internacionais – Banco Mundial e FMI^[3] – que impõem condições pautadas no princípio empresarial da eficiência e qualidade para a liberação de financiamentos para a educação dos países “em desenvolvimento”. Na visão destes organismos internacionais o processo de expansão da escola não acompanhou a qualidade do serviço prestado e isto teria ocorrido pela incompetência dos profissionais [...].

As instituições financeiras internacionais, notadamente o Banco Mundial, norteiam suas “orientações” pela lógica do mercado, abordando a questão educacional num sentido estritamente pragmático, ou seja, o de produzir resultados quantificáveis, propondo soluções eminentemente técnico-racionais [...].

A reforma do Estado visa atender às necessidades do mercado internacional globalizado. O foco principal da orientação dos organismos multilaterais, que no caso da educação brasileira diz mais respeito ao Banco Mundial que é quem financia projetos, é a desoneração do Estado, apontando para a necessidade de estabelecerem novas funções no sentido de reduzir os gastos públicos e de possibilitar o ingresso gradual da iniciativa privada nas atividades até então de competência estatal, para tanto as privatizações e as PPP^[4]. A ideia é que o Estado se desobrigue de manter serviços básicos para a população e que atue somente em áreas tidas, pelo neoliberalismo, como elementares (DERISSO; DUARTE, 2017, 1171-1172).

No que concerne à alienação, a docente Letícia preconiza:

A alienação do trabalho do professor acontece no momento em que ele reproduz a educação, ou seja, aceita o que é estabelecido sem questionar, quando ele (professor) perde o “encantamento” por sua profissão e trabalha simplesmente para sobreviver, corre de uma escola para outra e aceita as condições impostas para se manter. Infelizmente, atualmente eu me encontro nesta situação. (LETÍCIA - REDE PÚBLICA)

Antunes (1995) discute acerca da forma alienada que o trabalho adquire dentro do capitalismo, em que:

[...] tal como se objetiva na sociedade capitalista, o trabalho é degradado e aviltado. Torna-se estranhado. O que deveria se constituir na finalidade básica do ser social – a sua realização no e pelo trabalho – é pervertido e depauperado. O processo de trabalho se converte em meio de subsistência. A força de trabalho torna-se, como tudo, uma mercadoria, cuja finalidade vem a ser a produção de mercadorias. (ANTUNES, 1995, p. 123).

Fazendo uma ligação entre a fala da docente e a afirmação de Antunes (1995), fica clara a condição de hegemonia do capital que, visando o lucro, sucumbe o profissional docente às situações mais degradantes possíveis. Letícia demonstra aceitação da situação, não por conformismo, mas pela falta de autonomia, financeira inclusive, para insurgir-se contra o sistema. É sabido, que com as novas roupagens do capitalismo, o número do desemprego aumenta expressivamente, o que facilita a situação das empresas e até de instituições públicas, por que sabem que se um trabalhador não aceitar as condições impostas, há uma enorme fila atrás dele esperando pela vaga. Esta é mais uma das faces perversas da precarização na educação brasileira.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No que concerne à aplicabilidade do instrumento é possível inferir que a entrevista semiestruturada possibilita ao pesquisador seguir uma diretriz inicial – norteadora, permitindo, portanto, que o diálogo seja conduzido sem seguir totalmente uma única direção. Uma entrevista semiestruturada, apesar de não seguir um roteiro fixo, possui questões predefinidas. Ela pode ser adaptável conforme o desenvolvimento do diálogo, possibilitando objetividade e confiabilidade à pesquisa. Destarte, apesar do número reduzido de participantes foi possível reproduzir o dispositivo de pesquisa de modo objetivo. Sendo assim, o estudo piloto extrapola a mera função de afinar instrumentos e método. Ele age como catalisador para refinar não somente essas ferramentas, mas também prepara aquele/a que as conduz, já que o/a pesquisador/a terá mais confiança e experiência para conduzir a pesquisa definitiva e, possivelmente, investigações futuras.

Frente à discussão teórico-conceitual levantada pelo estudo em tela, podemos inferir que nas últimas décadas a educação no Brasil tem sido influenciada pelas reformas de Estado e, conseqüentemente, as reformas educacionais que visam uma administração gerencial da escola, focada na eficácia e eficiência dos gastos públicos. Em uma conjuntura essencialmente neoliberal, Piovezan (2017) reitera que o país tem seguido tendências educacionais internacionais, que estimulam a racionalização dos gastos com a educação, a formação docente, o arrocho salarial, etc. Tendências estas que reproduzem, eminentemente, os interesses do capital.

No contato com as duas professoras entrevistadas (da rede pública e privada de ensino), identificamos que ambas vivenciam aspectos da precarização do trabalho docente, marcada pela flexibilização contratual, falta de autonomia – controle sobre o processo de trabalho, arrocho salarial, entre outros, o que impacta, notadamente, o desenvolvimento profissional docente e o processo educacional. Os trabalhadores docentes dificilmente têm acesso a condições de trabalho adequadas para o desenvolvimento factual do seu trabalho. Destarte, as docentes sinalizaram – direta ou indiretamente, estarem vivenciando processos de precarização do trabalho, apontando problemáticas como: estruturas físicas, recursos tecnológicos e pedagógicos deficitários, além de pouco estímulo/incentivo para a qualificação profissional, descumprimento dos planos de cargos e carreiras, controle sobre seu trabalho, entre outros aspectos.

As conquistas asseguradas constitucionalmente no tocante à valorização docente carecem de um efetivo cumprimento. Nesta perspectiva, “[...] dado que o processo histórico é dinâmico, cabe aos que rejeitam a atual situação engendrar esforços no sentido de transformá-la. [...] tal processo de transformação requer ações no sentido de promover a construção de um modo próprio e mais elaborado de pensar e agir.” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 401). Assim, esta realidade demanda dos docentes e das associações e sindicatos que os representam um embate ainda mais palpável, no sentido de maximizar a militância em defesa da valorização docente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.
- ASSUNÇÃO, Ada; OLIVEIRA, Dalila A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, mai./ago. 2009.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. – Brasília, DF: Inep, 2018.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- DERISSO, José Luis; DUARTE, Rita de Cássia. Crítica ao ideário neoliberal na educação: precarização e descaracterização da escola pública paulista. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.4 [74], p.1169-1185, out./dez. 2017.
- DRUCK, G. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Cadernos CRH**, Salvador, v. 24, p. 37-57, 2011.
- FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MACKEY, Alison.; GASS, Susan. Common data collection measures. In: _____. *Second Language Research: methodology and design*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005. p.43-99.
- MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política (V.1). Trad. Regis Barbosa e Flávio Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- MAZZINI, Maria do Carmo Capputti. **A precarização do trabalho das professoras da rede municipal de educação de Marília/SP**. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.
- NOZAKI, Hajime Takeuchi; ANDRADE RegianeA. Costa. Políticas educacionais da década de 1990 e a formação do trabalhador de novo tipo. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Orgs.). **Diálogos com a diversidade. Sentidos da inclusão**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- PERONI, Vera. M. V. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, V. M. V. (Org.) **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 9-32.
- _____. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, V. M. V. (Org.).

Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre público e privado na educação . São Leopoldo, Oikos, 2015, p. 15-34.

PIOVEZAN, Patricia Regina. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

RODRIGUES, Diego Vilanova. **O “ajuste” neoliberal e a precarização do trabalho docente no governo José Serra em São Paulo**. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

ROSENFELD, C. L. Trabalho decente e precarização. **Tempo Social**, São Paulo, v. 23, n.01, p. 247-268, jun. 2011.

SANTOS, A. F. T. **Pedagogia do mercado**: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI. Rio de Janeiro, Ibis Libris, 2012.

SANTOS, Diego Augusto dos. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a compressão do adoecimento e sofrimento psíquico de professores**. 2014. 195f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SILVA, Dimarães. **As políticas neoliberais e a precarização do trabalho docente em uma microrealidade de duas escolas mantidas pelo estado em Porto Velho - Ro**. 2014. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

SILVA, Luis H.; OLIVEIRA, Anna A. S. Contribuições do projeto piloto à coleta de dados em pesquisas na área de educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. X, 1: 225-245, 2015. Araraquara: UNESP/Universidad de Alcalá. ISSN 2446-8606.

[1] Representantes do capital: empresários, editoras de livros, etc.

[2] Em relação ao governo federal, as avaliações da educação básica mais importantes são aquelas que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): a Prova Brasil ou Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC); a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (PIOVEZAN, 2017).

[3] Fundo Monetário Internacional.

[4] Parcerias Público-Privadas.