



**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO STRICTU SENSU -  
MESTRADO-ACADÊMICO**

**MARIA SALETE XAFRANSKI RODRIGUES**

**TRABALHO DOCENTE E PRECARIZAÇÃO: CONTEXTOS E  
DESAFIOS**

**LAGES (SC)  
2011**

**MARIA SALETE XAFRANSKI RODRIGUES**

**TRABALHO DOCENTE E PRECARIZAÇÃO: CONTEXTOS E  
DESAFIOS**

Dissertação apresentada à UNIPLAC - UNIVERSIDADE -  
PLANALTO CATARINENSE - Programa de Pós-  
Graduação em Educação Strictu Sensu Linha de Pesquisa  
II: Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade,  
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em  
Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ivani Marini Piton

**LAGES (SC)  
2011**

## Ficha Catalográfica

R696p	Rodrigues, Maria Salete Xafranski. A precarização do trabalho docente: contextos e desafios / Maria Salete Xafranski Rodrigues. - Lages (SC), 2011. 205f. : il.  Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Orientadora: Ivania Marini Piton.  1.Escola. 2. Ambiente de trabalho. 3. Educação - Brasil I. Piton, Ivania Marini. II.Título.  CDD 371
-------	--

(Elaborada pelo Bibliotecário José Francisco da Silva - CRB-14/570)



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO**

**“TRABALHO DOCENTE E PRECARIZAÇÃO: CONTEXTOS E DESAFIOS”**

Dissertação submetida ao colegiado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas e Processos Sócio-culturais e Sustentabilidade.

**APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 26/05/11**

Profa.Dra.Ivania Marini Piton - (Orientadora – IFPR/UNIPLAC)

Profa.Dra.Vania Maria Alves - (Examinadora Externa - IFPR)

Profa.Dra.Ana Maria Netto Machado (Examinadora PPGE/UNIPLAC)

Prof.Dr.Geraldo Augusto Locks - (Examinador – PPGE/UNIPLAC-Suplente)

Vania Maria Alves

Ana Maria Netto Machado

**Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida**  
**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação**

**Maria Saletê Xafanski Rodrigues**  
**Lages, Santa Catarina, maio de 2011**



**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC  
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO STRICTU SENSU -  
MESTRADO- CADÊMICO**

**MARIA SALETE XAFRANSKI RODRIGUES**

**TRABALHO DOCENTE E PRECARIZAÇÃO: CONTEXTOS E  
DESAFIOS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora  
UNIPLAC-UNIVERSIDADE PLANALTO  
CATARINENSE - Programa de Pós-Graduação  
em Educação *Strictu Sensu* Linha de Pesquisa II:  
Educação, Processos Socioculturais e  
Sustentabilidade, como requisito parcial à  
obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ivania Marini Piton

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Ivania Marini Piton- **Orientadora:** \_\_\_\_\_

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Ana Maria Machado Neto- *PPGE/UNIPLAC* \_\_\_\_\_

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Vania Maria Alves- IFPR \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks- *PPGE UNIPLAC* \_\_\_\_\_

**COORDENAÇÃO DO PPGE- Mestrado em Educação – UNIPLAC:**

---

**LAGES  
2011**

**Toda verdade é revolucionária.**  
**Antônio Gramsci**

## AGRADECIMENTOS

Durante os dois anos de caminhada no Curso de Mestrado, pude contar com a ajuda de muitas pessoas, com o apoio nos momentos difíceis, compartilhando as descobertas. A todas elas, estendo os meus sinceros agradecimentos:

Agradeço a “Deus”, por concretizar este sonho.

À minha família, parceira em todas as horas, que soube me compreender, reconhecendo a relevância deste aprendizado em minha vida.

Aos meus irmãos, por acreditarem junto comigo neste sonho e incentivar a concretude do mesmo.

A todos os colegas do Mestrado de 2009, pelo aprendizado - partilhas em busca do saber -, pela palavra amiga - consolo nos momentos difíceis.

Á Orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivania Marini Piton, pela disposição e paciência na construção do conhecimento, oportunizando a percepção dos ocultados, fazendo nascer de um sonho uma realidade coletiva.

Igualmente agradeço aos professores do curso de Mestrado em Educação – UNIPLAC, que contribuíram de forma prazerosa na construção do conhecimento. Minha gratidão de forma muito carinhosa a todos estes professores da comunidade científica, que generosamente ajudaram a colorir o mosaico desta formação, oportunizando um diálogo possível na busca do conhecimento, enfatizando que é possível (re) construir. À UNIPLAC, por constituir-se como lócus desta minha formação.

## AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Em especial, à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivania Marini Piton, professora orientadora, meu eterno reconhecimento por seu empenho, postura ético-profissional, compreensão em amofinar os entraves do caminho na busca do conhecimento científico nos momentos de ansiedade, entendendo a razão da minha luta, meu silêncio e minha angústia. Dela recebi entusiasmo criador e apoio incondicional, encorajando-me a enfrentar os caminhos da pesquisa, para mim um tanto obscuros. Meu eterno agradecer pela dedicação e rigor científico, pela seriedade, criticidade, orientando e mostrando que nos momentos difíceis ainda existe esperança na luta pela emancipação do sujeito, e na verdadeira inclusão social e, não aquela postada pelo capital, atuando em tantos e diferentes momentos desta produção científica, como uma incansável interlocutora.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Vania Maria Alves, Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Neto Machado, pela leitura cuidadosa, pela disponibilidade de compartilhar desse diálogo e pelas valiosas contribuições que transformaram a qualificação e a defesa num momento vivo de aprendizagem, dando ao trabalho de dissertação o rigor científico. Ao professor Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks por todas as interferências e trocas de conhecimentos, fazendo do aprendizado um processo coletivo de conhecimento, visando a uma sociedade que ultrapasse os liames do capital.

A todos os meus colegas de mestrado 2009, pela luta incansável na busca do conhecimento, mesmo enfrentando adversidades, como trabalhadores da educação, precisando conjugar estudo e trabalho. Agradeço por toda a troca de experiências que tornaram a convivência agradável e enriquecedora e todos que defendem uma sociedade mais justa e igualitária na perspectiva da emancipação do sujeito social.

A todos que lerem esta dissertação em outros momentos históricos, possam fazer outros questionamentos e que digam que a tempestade passou e que a sociedade mudou.

A todos que souberam ouvir, partilhar ambiguidades e perplexidades em meio a esta pesquisa, por vezes solitária, e que sempre estive alicerçada na busca incansável pelo conhecimento, esta foi a minha preocupação.

**Dedico este trabalho ao meu marido Claudio, ao meu filho Felipe e a minha filha Jessica, por seu apoio incondicional para a realização de um sonho e pela amplitude do entendimento nas ausências cotidianas. Como ser humano e pensando na emancipação dos sujeitos, acredito que tudo é possível quando se recebe apoio e compreensão, sendo assim que todos nos tornamos capazes de entrar nas lutas, é assim que nos tornamos um “ser humano” melhor.**

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ARENA</b>	Aliança Renovadora Nacional
<b>ACAFE</b>	Associação Catarinense das Fundações Educacionais.
<b>ACT</b>	Admitido em Caráter Temporário
<b>AMURES</b>	Associação dos Municípios da Região Serrana
<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>APEOC</b>	Sindicato dos professores no estado do Ceará. CUT
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>BIRD</b>	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEJA</b>	Centro de Educação de Jovens e Adultos
<b>CLT</b>	Consolidação das Leis do Trabalho
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNPQ</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>CUT</b>	Central Única dos Trabalhadores
<b>D</b>	Docente
<b>D.A.H</b>	Deficit de Atenção e hiperatividade
<b>DEPEM</b>	Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior
<b>E.U.A</b>	Estados Unidos Americanos
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>G7</b>	Grupo dos Sete Países mais Ricos do Mundo
<b>GERED</b>	Gerência Regional de Educação
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho
<b>IBEPEX</b>	Instituto Brasileiro de Pós- Graduação e Extensão
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
<b>INPC</b>	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MDB</b>	Movimento Democrático Brasileiro
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais (Sem Terra)
<b>MTE</b>	Ministério do Trabalho e Emprego
<b>OCDE</b>	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>OTAN</b>	Organização do Tratado do Atlântico Norte
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDS</b>	Partido Democrático Social
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PPPP/SC</b>	Programa Pedagógico Proposta Preliminar Curricular de Santa Catarina
<b>PPES</b>	Pessoas Politicamente Expostas
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>PUC</b>	Pontifícia Universidade Católica
<b>PUCRS</b>	Pontifícia Universidade Católica do rio Grande do Sul
<b>RBS</b>	Rede Brasil Sul de Televisão
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SAEM</b>	Sistema de Avaliação do Ensino Médio
<b>SARESP</b>	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
<b>SC</b>	Santa Catarina
<b>SED</b>	Secretaria de Estado de Educação e Desporto
<b>SEPE</b>	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação
<b>SESU</b>	Secretaria da Educação Superior
<b>SINAES</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
<b>SINDIPREVS</b>	Sindicato dos Trabalhadores em Saúde e Previdência do Serviço Público
<b>SINTE</b>	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina
<b>SMO</b>	São Miguel do Oeste
<b>SP</b>	São Paulo
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TEM</b>	Ministério do Trabalho e Emprego
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UOL</b>	Universo On Line
<b>UNICEF</b>	O Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>UNIPLAC</b>	Universidade do Planalto Catarinense

**LISTA DE GRÁFICOS**

<b>GRÁFICO - 1</b>	Perfil dos entrevistados – Sexo.....	36
<b>GRÁFICO - 2</b>	Perfil dos sujeitos – Idade.....	37
<b>GRÁFICO- 3</b>	Grau de Instrução.....	37
<b>GRÁFICO - 4</b>	Nível Empregatício.....	38
<b>GRÁFICO- 5</b>	Carga horária de Trabalho.....	39
<b>GRÁFICO - 6</b>	Ano que Cursou Pedagogia.....	40

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2005, 2007 e 2009.....	70
<b>QUADRO 2</b>	Fatores que desmotivam ser docentes.....	72
<b>QUADRO 3</b>	Quem possui o poder para mudar o sistema educacional? Cite as mudanças e quem as provocou.....	86
<b>QUADRO 4</b>	O que você mudaria em seu trabalho docente no dia a dia se tivesse esse poder?.....	89
<b>QUADRO 5</b>	Você já tentou em seu trabalho como docente, mudar rotinas praticadas nas escolas ao longo do tempo? Quais foram essas rotinas? Alguma das suas ideias foram implementadas? Descreva o processo de implementação e/ou os obstáculos que atrapalharam para que se tornasse realidade.....	91
<b>QUADRO 6</b>	No seu trabalho quais são os fatores que mais a preocupam?.....	106
<b>QUADRO 7</b>	Descreva um dia de trabalho como docente na atualidade.....	128
<b>QUADRO 8</b>	Na sua concepção quais foram as três experiências mais frustrantes em seu trabalho docente e quais foram os motivos.....	154
<b>QUADRO 9</b>	Descreva três experiências profissionais mais significativas que vivenciou ao longo da carreira docente. Explique por que essas experiências foram tão importantes.....	157
<b>QUADRO 10</b>	Descreva um dia de trabalho do seu primeiro ano como docente.....	161
<b>QUADRO 11</b>	Quais os fatores que mais motivam ser docente atualmente.....	162

## RESUMO

Nesta dissertação, tivemos por **objetivo geral** analisar e compreender as condições do trabalho das docentes pedagogas, bem como sua precarização nas Escolas Públicas Estaduais de Lages, SC, desde 1990 a 2009. Os anos de 1990 no Brasil foram caracterizados por políticas neoliberais. Desde então, houve perdas consideráveis para a educação e também para o trabalho docente. Em Santa Catarina, nas escolas públicas estaduais, observamos que o trabalho docente foi relegado à precarização, principalmente em decorrência das políticas conservadoras - coronelistas e neoliberais - intensificadas no período de 2002 a 2009. As reformas educativas aconteceram nesse contexto e o trabalho docente vivenciou, assim como o mundo do trabalho em geral, intensas metamorfoses que o levaram à precarização. Durante a pesquisa, analisamos os efeitos das políticas neoliberais e de seus adeptos na função social da escola no que concerne às condições que as docentes pedagogas presenciam no cotidiano profissional, tendo em vista a mudança no sistema produtivo. **A metodologia** de trabalho envolveu a revisão bibliográfica, bem como a pesquisa empírica, as quais revelaram um contexto de precarização do trabalho docente. Essa dissertação ancorou-se nos principais pensadores como: Antunes, Boneti, Frigotto, Gramsci, Kosik, Marx, Minayo, Monlevade, entre outros. **Dos dados conclusivos**, destacamos a reestruturação produtiva implementada de forma mais ostensiva nas duas últimas décadas e que impingiram novas demandas à educação no âmbito escolar com relação aos seus objetivos e, que as mesmas refletiram em mudanças nas formas de gestão e organização do trabalho docente. Essas transformações têm resultado na intensificação do trabalho docente e, conseqüentemente, em mais desgastes e insatisfação por parte dos docentes. Discutimos, ainda, como tais mudanças vêm interferindo na Escola Pública Estadual em Santa Catarina, mais especificamente as escolas estaduais no município de Lages, e que desencadeiam um trabalho docente precarizado. Esta condição tem como característica o aumento da intensificação e autointensificação, bem como a flexibilização do trabalho e consiste em responsabilizar o docente pela própria situação de desvalorização e exploração. Assim é que a histórica desvalorização do magistério vem contribuir para a lógica de uma educação visando o mercado e não para uma sociedade mais justa e igualitária.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Precarização. Neoliberalismo. Capitalismo.

## RESUMEN

En esta tesis, **el objetivo** fue analizar y comprender las condiciones generales de trabajo de los educadores de maestros, y su precario estado de las escuelas públicas en Lages, SC, de 1990 a 2009. El año 1990 en Brasil se caracteriza por las políticas neoliberales. Desde entonces, hubo una pérdida considerable a la educación ya la enseñanza. En la escuela el estado de Santa Catarina pública, encontramos que la enseñanza ha sido relegado a precario, debido principalmente a las políticas conservadoras - y coronelista neoliberal - se intensificó el año 2002 a 2009. Las reformas educativas se llevó a cabo en este contexto y profesores con experiencia de trabajo, así como el mundo del trabajo en la metamorfosis general, intenso, que llevó a la inestabilidad. Durante la investigación, analizaron los efectos de las políticas neoliberales y sus partidarios en el papel social de la escuela en relación con las condiciones que el testigo maestro de los educadores en el trabajo diario con el fin de cambiar el sistema de producción. **La metodología** adoptada una revisión de la literatura y la investigación empírica, lo que demuestra un contexto de enseñanza precaria. Esta tesis se basa en los pensadores más importantes, tales como: Antunes, Boneti Frigotto, Gramsci, Kosik, Marx, Minayo, Monlevade. **De datos concluyentes**, se destaca el proceso de reestructuración aplicadas en una más abierta en las dos últimas décadas y las nuevas exigencias impuesta sobre la educación en la escuela con respecto a sus objetivos, y que refleja los cambios en las formas de gestión y organización de la enseñanza. Estos cambios han dado lugar a la intensificación del trabajo de los profesores y el desgaste por lo tanto más y el descontento entre los docentes. También se discute cómo estos cambios están interfiriendo con la Escuela Pública del Estado de Santa Catarina, en especial las escuelas públicas en la ciudad de Lages, y provocando una enseñanza precaria. Esta condición se caracteriza por la intensificación creciente y alta, así como el trabajo flexible y se centra en culpar a la situación propia del profesor de la devaluación y la explotación. Así, la devaluación histórica de la enseñanza contribuye a la justificación de la educación para el mercado y no una sociedad más justa e igualitaria.

Palabras- clave: Enseñanza. Inseguridad. Neoliberalismo. El capitalismo.

## ABSTRACT

In this dissertation, **the objective** was to analyze and understand the general working conditions of teachers educators, and its precarious state of public schools in Lages, SC, from 1990 to 2009. The year 1990 in Brazil were characterized by neoliberal policies implemented by governments of Collor de Mello and Fernando Henrique Cardoso. Since then, there was considerable loss to education and to teaching. In Santa Catarina state public school, we found that teaching has been relegated to precarious, mainly due to the conservative policies - and neoliberal coronelista - intensified in the two terms of Luiz Henrique da Silveira. Education reforms took place in this context and experienced teachers work as well as the working world in general, intense metamorphosis that led to instability. During the research, analyzed the effects of neoliberal policies and their supporters in the social role of school in relation to the conditions that the teacher educators witness in daily work in order to change the production system. **The methodology** adopted a literature review and empirical research, which demonstrated a context of precarious teaching. This dissertation is anchored in the major thinkers such as Ali: Antunes, Boneti, Frigotto, Gramsci, Kosik, Marx, Minayo, Monlevad among other. **Of conclusive data**, we highlight the restructuring process implemented in a more overt in the last two decades and foisted new demands on education in the school with respect to their goals, and that they reflected changes in the forms of management and organization of teaching. These changes have resulted in the intensification of teachers' work and therefore more wear and dissatisfaction among teachers. We also discuss how these changes are interfering with the State Public School in Santa Catarina, especially the state schools in the city of Lages, and triggering a teaching precarious. This condition is characterized by the increasing and high intensification, as well as flexible work and focuses on blaming the teacher's own situation of devaluation and exploitation. Thus the historical devaluation of teaching contributes to the rationale of education aimed at the market and not a more just and egalitarian society.

Keywords: Teaching. Insecurity. Neoliberalism. Capitalism.

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>7</b>
<b>AGRADECIMENTOS ESPECIAIS .....</b>	<b>8</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....</b>	<b>10</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS.....</b>	<b>12</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>13</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>14</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>15</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>16</b>
<b>INTRODUÇÃO E MEMORIAL DESCRITIVO.....</b>	<b>18</b>
O Cenário Histórico da Pesquisa.....	28
Perfil dos Sujeitos da Pesquisa.....	36
<b>CAPÍTULO I TRABALHO DOCENTE PRECARIZADO NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE LAGES .....</b>	<b>43</b>
1.1 A Gênese do Trabalho.....	44
1.2 Concepções de Trabalho .....	46
1.3 Escola Pública e seus Contextos/Cenários. ....	51
1.3.1 A Educação e sua Materialização .....	51
1.3.2 A Gênese da Escola Pública no Cenário Mundial.....	57
1.3.3 Análise do Contexto da Escola Pública no Brasil .....	61
1.3.4 Marcos Históricos da Escola Pública no Brasil .....	62
1.3.5 A Escola Pública em Santa Catarina .....	66
1.3.6 Trajetória das Escolas Públicas em Santa Catarina .....	67
1.4 O Trabalho Docente Precarizado em Santa Catarina .....	74
1.5 As Relações de Gênero e a Precarização no Trabalho Docente em Santa Catarina .....	81
<b>CAPÍTULO II AS METAMORFOSES DO CAPITAL: OS DILEMAS DO TRABALHO NO CAPITALISMO GLOBALIZADO .....</b>	<b>85</b>
2.1 Contextualizando a Problemática .....	86
2.2 A Produção e Reprodução: A Lógica Imprescindível do Capital no Trabalho Docente .....	107
2.3 As duas Faces do Trabalho como Princípio Educativo no Mundo do Capital: A Alienação e Emancipação. ....	116
<b>CAPÍTULO III TRABALHO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE E SEUS DESAFIOS .....</b>	<b>128</b>
3.1 O Trabalho Docente na Contemporaneidade e seus Desafios .....	129
3.2 Contexto Histórico.....	131
3.3 A Práxis como Superação dos Riscos e do Pragmatismo Ideológico no Trabalho Docente.....	133
3.4 Entre Luzes e Sombras: A Educação e o Trabalho Docente nas Metamorfoses do Capital Flexível .....	139
3.5 O Controle no Trabalho Docente para além da Proposta do SINAES: Avaliar ou Controlar?.....	142
3.6 O Trabalho Docente e os Problemas Educacionais Atuais: Quem Define as Políticas Públicas para a Educação Brasileira. ....	146
3.7 O Cenário Político: as Políticas Pública Brasileira e a sua Influência na Educação .....	150
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>167</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE – A .....</b>	<b>190</b>

<b>APÊNDICE - B</b> .....	<b>191</b>
<b>ROTEIRO DE ENTREVISTA</b> .....	<b>191</b>
<b>APÊNDICE - C</b> .....	<b>195</b>
<b>O DESCASO COM ESCOLA PÚBLICA</b> .....	<b>195</b>
<b>ANEXO - I</b> .....	<b>196</b>
<b>MOBILIZAÇÕES</b> .....	<b>196</b>
<b>ANEXO II</b> .....	<b>197</b>
<b>DEPOIMENTOS DOS(AS) DOCENTES NA LUTA DE JUNHO DE 2011</b> .....	<b>197</b>
<b>ANEXO III</b> .....	<b>198</b>
<b>CARTA DE APOIO</b> .....	<b>198</b>
<b>ANEXO IV</b> .....	<b>200</b>
<b>DEPOIMENTO</b> .....	<b>200</b>
<b>ANEXO V</b> .....	<b>201</b>
<b>TABELA ABAIXO COMPARANDO OS SALÁRIOS-BASE E AS REMUNERAÇÕES TOTAIS DE PROFESSORES COM NÍVEL MÉDIO EM INÍCIO DE CARREIRA:</b>	<b>201</b>

## INTRODUÇÃO E MEMORIAL DESCRITIVO

A presente dissertação foi elaborada a partir da Linha de Pesquisa II, do Curso de Mestrado em Educação da UNIPLAC. Essa linha centra-se nos temas: Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade, a partir dos quais se investigam os Processos Educativos, com ênfase na Educação Popular, Movimentos Sociais, Educação Ambiental, Cultura e Políticas Públicas. Com Especial interesse nos estudos sobre Diversidade, Etnicidade, Gênero, Geracional, Território e Territorialidade, Desenvolvimento e Sustentabilidade.

Para entender a problemática a que nos propomos, cuja temática é: **Trabalho Docente e precarização: contextos e desafios, contextualizamos** o objeto da pesquisa relacionando-o à nossa caminhada profissional, como também à gênese do trabalho e sua relação com as atividades docentes.

A partir da década de 1950, e intensificando-se nas décadas de 1970 e 1980, ocorreram mudanças significativas nos países de capitalismo avançado, metamorfoseando<sup>1</sup> o mundo do trabalho, como também a forma do homem organizar e produzir sua existência. O impacto disso refletiu diretamente nas instituições sociais, sendo que as mais afetadas foram a família e a escola. Conforme Antunes (2005, p. 13): “Com relação às classes trabalhadoras, vivenciou-se a mais aguda crise do século, atingindo a materialidade como também a subjetividade, afetando diretamente a vida do trabalhador”, crise esta construída pelos mecanismos de interesse da reconfiguração internacional do capital.

Na década de 1980, o sistema capitalista reorganiza o trabalho baseado no sistema produtivo, chamado taylorismo/fordismo, passando para o “toyotismo”, que tem como característica primordial a acumulação flexível. Essa nova lógica, implementada pela reestruturação produtiva<sup>2</sup>, supera a anterior no que se refere à acumulação, ou seja, requer

---

<sup>1</sup> Metamorfose inclui a dialética do mesmo e do diferente, explicita transformações históricas, insiste na demarcação das principais cristalizações deste tempo histórico e, portanto insiste naquilo que é novo e no que é permanente, mesmo que estes assumam formas estranhas, não imediatamente reconhecíveis. Castel (1988, p.27).

<sup>2</sup> Fórmula privilegiada de resposta capitalista à sua crise necessita cada vez mais limitar os direitos sociais e os gastos estatais correlatos. Transformar em objeto mercantil a previdência, a saúde e a educação. O Estado deve abandonar o campo do social, deve transformá-lo em terreno de caça mercantil. Tudo, absolutamente tudo, deve ser submetido à mercantilização. Para que tudo isso se realize, é, no entanto, necessário dar outro passo: refundar a própria cidadania capitalista. Realiza-se uma revolução passiva, no sentido gramsciano. Se no início do capitalismo, a cidadania se pretendia expansiva, agora ela é necessariamente restritiva. Cortam-se, destroem direitos sociais, asfixiam-se possibilidades de organização sindical, produzem-se mutações no processo partidário e, acima de tudo, desideologiza-se e despolitiza-se a luta. Antunes (1995, p.155). Para Chesnais (1977,

uma produção com menos custos e mais investimentos em tecnologia, como a automação, a robótica e a microeletrônica. Nesse sistema produtivo, a redução da força do trabalho vivo adentra o espaço fabril, incorporando e criando o desemprego estrutural, intensificando a exploração e flexibilizando os direitos trabalhistas.

Desse modo, com relação ao Estado, uma nova concepção começa a ser implantada: o “Estado mínimo” para uma escola pública mínima. Este Estado se torna cada vez mais descompromissado com as Políticas Públicas, interferindo tanto no trabalho de forma geral quanto no sistema educativo, intensificando, precarizando e reduzindo o poder aquisitivo. Por consequência, elevando o desemprego. Em decorrência desse contexto, faz-se necessário buscar novos modelos para intensificar a produtividade no sentido de adequar a produção ao mercado (ANTUNES, 2005).

Quanto ao trabalhador, este também precisa adaptar-se à lógica do mercado, tornando-se flexível e multifuncional, capaz de executar várias funções e em diferentes setores da empresa, em razão da mobilidade à qual está sujeito. Isso diferencia esse sistema do anterior, taylorista/fordista, no qual as atividades eram repetitivas e o trabalhador, quando admitido em uma empresa, desempenhava a mesma função do início até o fim da carreira (aposentadoria). No novo cenário, o trabalhador precisa buscar qualificação profissional em diferentes áreas para continuar empregado.

Todo esse contexto acaba por refletir direta e indiretamente na educação, principalmente nas escolas públicas, inclusive as estaduais (pela condução neoliberal das políticas no Estado), gerando incertezas e insegurança quanto ao trabalho docente. Isso se deve ao fato de que o sistema produtivo cria necessidades de novas demandas na educação, exigindo formas diferenciadas de políticas educacionais para atender às inovações de produção, organização e gestão implementada pelo sistema capitalista em todo o planeta e que influenciam o trabalho docente. Essa interferência acaba por criar mecanismos de ação, desmotivando o trabalho desenvolvido nas escolas, aumentando as horas de serviço, as

---

p.32) Conjunto amplo de mudanças nas condições técnicas e sociais dos processos de produção e de trabalho, engendrados pelo capital para enfrentar suas contradições internas e aumentar a força produtiva no trabalho. O processo contemporâneo de reestruturação do capitalismo, que cria novas formas de produção de mais valia, objetiva superar as contradições do modo de organização do processo de trabalho constitutivo do taylorismo e do fordismo.

responsabilidades e diminuindo os salários, o que leva os docentes à exaustão, ao stress e ao desânimo. Nessa lógica da flexibilização<sup>3</sup>, ou como Sennett (2001) chama de flexitempo<sup>4</sup>, no sistema produtivo denominado de toyotismo, também as escolas públicas estão submetidas a essa nova forma de gestão, ou seja, gerenciamento. Baseado na lógica capitalista neoliberal, suas características são evidenciadas pela racionalidade administrativa e a modernização dos processos escolares, com a transferência de competências para as escolas, a partir da descentralização<sup>5</sup>. O objetivo principal dessa prática é a dinamização da prática escolar, flexibilização das diretrizes, de forma a permitir que o projeto pedagógico tenha a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Percebe-se, com isso, que a política educacional engendra o discurso democrático, na tentativa da descentralização das decisões, repassando serviços dos órgãos centrais e regionais para as escolas. Mas essas decisões sobre gestão escolar são centralizadas. As escolas não têm poder decisório sobre questões administrativas e financeiras, devendo, portanto, seguir as normas provindas do sistema de ensino.

Nesse sentido, a escola tem papel importante, principalmente a escola pública em relação às classes populares, cujo objetivo central é o de desenvolver a cidadania capaz de fazer frente às inovações na sociedade capitalista (neoliberal) que, conseqüentemente, modificam as relações entre as pessoas, tornando-as mais estimuladas a competir entre si. Conforme entende Libâneo (2001, p. 39) “O neoliberalismo<sup>6</sup> prega o individualismo e a naturalização da exclusão social, considerando como sacrifício inevitável no processo de modernização e globalização da sociedade”.

---

<sup>3</sup>Processos que tem condicionantes macroeconômicos e sociais derivados de uma nova fase da mundialização do sistema capitalista, hegemônico pela esfera financeira, cuja fluidez e volatilidade típicas de mercados financeiros contaminam não só a economia, mas a sociedade em seu conjunto, e, desta forma, generaliza a flexibilização para todos os espaços, especialmente no campo do trabalho. Antunes (2007, p.29).

<sup>4</sup> Na revolta contra a rotina a aparência de nova liberdade é enganosa. O tempo nas instituições e para os indivíduos não foi libertado da jaula de ferro do passado, está sujeito a novos controles do alto para baixo. O tempo da flexibilidade é tempo de um novo poder. Flexibilidade gera desordem, mas não livra das limitações. Sennett, (2001, p.69).

<sup>5</sup> É um processo de transferência de poder “de pontos centrais a pontos periféricos de qualquer sistema” sem que haja rupturas entre o ponto central e os pontos periféricos. Vieira (1979, p.66).

<sup>6</sup> O Neoliberalismo nasceu após a 2ª Guerra Mundial (1939-1945). Foi uma reação teórica contra o Estado de bem-estar social. O texto que inaugura esta política é o Caminho da Servidão escrito em 1944, por Friedrich Hayek. Esta política caracteriza-se pelo Estado Mínimo, ou seja, pelo afastamento do Estado em relação à saúde, previdência e educação. No campo da educação podemos perceber os efeitos dessa política visivelmente a partir da década de 1990 no cenário brasileiro, nas palavras de Melo (2007, p. 191).

Assim compreendemos a relevância de nossa pesquisa, tendo em vista a *discussão* que promove em torno do trabalho docente, efetivado em um contexto permeado pelas *políticas neoliberais* adotadas no Brasil principalmente na década de 1990, cujos resquícios ainda são visíveis nas escolas do Sistema Estadual de Santa Catarina, por exemplo. Desse modo, analisamos a influência das políticas conservadoras neoliberais na escola pública deste Estado até 2009, data limite de nossa pesquisa.

Nesta dissertação, problematizamos o trabalho docente e sua precarização<sup>7</sup> em Santa Catarina, ressaltando indícios de que existe a intensificação e a autointensificação<sup>8</sup> do trabalho docente nas escolas públicas estaduais, a precarização das condições de trabalho das docentes<sup>9</sup> pedagogas, os baixos salários e as novas demandas que aparecem em diferentes formas de gerir a educação, os currículos e o ensino, a culpabilização pelo fracasso escolar imposta aos docentes por parte do discurso oficial dos governos (FRIGOTTO, 1984), bem como as políticas oficiais de profissionalização.

Assim, a pesquisa foi construída no sentido de contribuir para o entendimento das mudanças que vêm interferindo no trabalho docente das pedagogas em razão das políticas de reforma educacional adotadas no Brasil na última década do século XX e início do século XXI, centrando nosso olhar mais especificamente sobre as escolas públicas estaduais de Santa Catarina. Nesse sentido, a problemática procurou analisar os *impactos* das políticas neoliberais no contexto das Políticas Educacionais, no que tange ao trabalho docente e sua precarização.

Considerando tal problemática, a pesquisa partiu da seguinte questão: *Como a metamorfose no mundo do capital vem interferindo nas condições de trabalho docente nas Escolas Públicas Estaduais do município de Lages?* De acordo com a temática proposta, o objetivo geral visou *analisar as condições de trabalho das (os) docentes pedagogas (os) no*

---

<sup>7</sup> Refere-se fundamentalmente aos resultados e impactos da flexibilização, cujas nações que marcam as análises são a fragmentação, a segmentação dos trabalhadores, a heterogeneidade, a individualização, a fragilidade dos coletivos, a informalização do trabalho, a fragilização e crise dos sindicatos e, a mais importante delas, a ideia de perda de direitos de todo tipo e da degradação das condições de saúde e de trabalho Antunes (2007, p.30).

<sup>8</sup> Diz respeito à exploração, pelos discursos e pelas propostas educacionais oficiais, das autoimagens e dos sentimentos de profissionalismo das professoras. Isso acontece tanto pela incitação a sentimentos de autorresponsabilização das professoras pelo fracasso da escola pública como pelo estímulo ao engajamento em mecanismos de profissionalização e ao exercício de uma conduta profissional baseada em uma ética salvacionista e missionária Garcia; Anadon (2000, p. 63-85).

<sup>9</sup> A partir deste momento nos reportaremos às docentes sempre no feminino, haja vista que são todas mulheres.

*Sistema de Ensino Público Estadual do município de Lages.* Partindo do objetivo geral, destacaram-se como objetivos específicos: *investigar as condições de trabalho dos docentes das Escolas Públicas do Sistema Estadual de Ensino de Lages; descrever as metamorfoses ocorridas nas relações entre capital e trabalho no mundo globalizado e seus impactos na educação escolar, bem como identificar alguns dos impactos das políticas públicas e suas relações com o trabalho docente.*

Elegeu-se neste estudo e pesquisa as seguintes hipóteses teórico-metodológicas: - *A mudança que vem ocorrendo no mundo do trabalho exige novas reflexões quanto ao papel docente, principalmente dos pedagogos, em razão do trabalho que desenvolvem nas escolas* – nesse quadro da realidade pesquisada, fez-se necessário entender o movimento do sistema capitalista, suas concepções e de que forma isso influencia no trabalho docente; - *O trabalho docente é parte da totalidade criada pelo sistema capitalista, dessa forma, podemos perceber que está envolvido pela ideologia capitalista e, também, pelas suas contradições;* - *O trabalho docente não foge da via de mão dupla que reside na força de trabalho: de um lado o capitalismo e, de outro, a proletarização e alienação do trabalho docente perante as mudanças nas forças produtivas;* - *A mudança que ocorre no sistema produtivo reflete diretamente na educação e no trabalho docente, mais intensamente no período de 1990 a 2002 no Brasil, desacelerando com a mudança de Governo brasileiro nos anos seguintes.* Em Santa Catarina, o trabalho docente esteve permeado pelas políticas conservadoras e neoliberais desde a sua gênese até a atualidade, acelerando-se ainda mais nas duas últimas décadas, 1990 a 2009, políticas essas que influenciaram e influenciam o trabalho docente nas escolas do Sistema Público Estadual no município de Lages, SC. Por essas razões, limitamos nossa pesquisa, de acordo com o objeto a ser estudado, ao recorte temporal que vai de 1990 até 2009.

A pesquisa de campo passou pela análise da base teórico-bibliográfica, buscando subsídios nos autores que abordam o assunto. De acordo com a pesquisa realizada no banco de dados da GERED (Gerência Regional de Educação), existem 26 Escolas do Sistema Estadual de ensino público no município (território) de Lages, sendo que, destas, selecionamos sete (07) para constituírem o *lócus* de nossa pesquisa.

Essa escolha deu-se pelos seguintes motivos: por serem públicas, o que pode ampliar a sua forma de atuar e proporcionar o desenvolvimento do município, em consolidar-se nas Políticas Públicas que permeiam o trabalho docente e seu papel na sociedade; pela vivência da

pesquisadora que, nos 26 anos de trabalho docente, atuou na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como na Gestão Escolar. Primeiramente, como ACT, substituindo as professoras em Licença de Saúde, Gestação ou Licença Prêmio, em seguida, admitida por Concurso Público no Ensino Fundamental e Médio.

Outro motivo para estudar e pesquisar sobre o trabalho docente relacionou-se ao fato de ser a pesquisadora uma militante sindicalista, “militante pelas causas da Educação”, com participação tanto em movimentos para a melhoria salarial quanto pela “Qualidade Social na Educação”, pela Inclusão dos sujeitos sociais. E, ainda, porque muitos direitos conquistados pela categoria docente foram extintos conforme a conveniência de projetos governamentais que defendem a lógica neoliberal ou conservadora, como ocorre em Santa Catarina, onde as políticas conservadoras (coronelistas) se fazem presentes desde a gênese da escola pública neste Estado até a atualidade, tendo seu auge nos últimos 8 (oito) anos (2002-2010), através da lógica neoliberal.

A experiência como Gestora ajudou a perceber como as políticas públicas interferiam no cotidiano da escola como um todo, seja na sala de aula ou no fazer pedagógico. Além desse processo, a pesquisadora também se viu envolvida no universo das Políticas de Gestão Educacional e Administrativas do Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina, vivenciando a dicotomia entre os lados opostos, isto é, de um lado a docência, com o trabalho em sala de aula e, de outro, as decisões inerentes ao cargo administrativo.

Ainda com relação à escolha da temática sobre o trabalho docente, esta aconteceu quando a pesquisadora cursou especialização em Gestão de Qualidade na Educação oferecida pela UNIPLAC/IBEPEX, momento em que entrou em contato com autores e textos que versam sobre as Políticas Públicas na Educação e sua influência no trabalho docente. Também essa opção diz respeito à atuação como docente no Sistema de Ensino Privado, com os acadêmicos trabalhadores que cursavam o Ensino Superior, realidade de certa forma ocultada em razão de que os mesmos cumpriam uma jornada de oito horas de trabalho e mais quatro horas de estudos no curso. Os trabalhadores/estudantes são oriundos dos municípios ligados à AMURES<sup>10</sup> (Associação dos Municípios da Região Serrana), bem como de Estados vizinhos,

---

<sup>10</sup> A Associação dos Municípios da Região Serrana (AMURES) possui quarenta e um anos e fundamenta-se na integração político, administrativa, econômica e social dos seus municípios. Vale destacar que a AMURES possui 18 municípios, totalizando uma área de aproximadamente 16 mil quilômetros quadrados e sua superfície abrange 17,04% do território catarinense. A população, cerca de 299.571 pessoas, corresponde a 5% do total de

a exemplo do Rio Grande do Sul, e representam a realidade vivenciada pela maioria dos trabalhadores, e também pela pesquisadora que, além da condição feminina e todas suas atribuições, possui uma trajetória na formação e trabalho docente.

Portanto, foi partindo da vivência, e com muitos questionamentos, que de docente passou também a pesquisadora, lançando-se ao desafio de cursar o Mestrado em Educação com o propósito de ampliar conhecimentos e aprimorar a atividade docente para buscar a formação de sujeitos para a vida e não simplesmente para o mercado de trabalho.

Iniciar uma nova fase, agora na área científica, não constituiu tarefa das mais fáceis, e a principal dificuldade encontrada foi o estranhamento ao pesquisar uma área do conhecimento diferente da formação acadêmica em “Pedagogia”, bastante distinta das Ciências Sociais. Isso acarretou na necessidade de maior aprofundamento científico para a aproximação com o objeto e para poder perceber as suas contradições.

Diante destas questões, pode-se entender que, no papel de pesquisadores, não se deve desviar do caminho, ou seja, precisa-se ficar atento a tudo o que ocorre no entorno para perceber o que está aparente e também o que está oculto. O homem, como sujeito histórico e social, desenvolve suas atividades no sentido da totalidade, que se apresenta diferenciadas para cada um dos envolvidos no processo de construção histórica. Conforme Kosik (1976, p. 11) entende que: “O mundo da pseudocriticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O fenômeno indica a essência e a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário”.

O citado autor reflete, assim, sobre a importância do pesquisador em fazer as próprias descobertas e estabelecer um recorte da realidade, pois, nesse recortar, muitas vezes revelam-se detalhes escondidos ou que não aparecem quando se faz uma leitura geral. Nessa perspectiva, o pesquisador poderá perceber o movimento que acontece a partir da pesquisa na realidade, até a síntese de todo o processo de pesquisar.

Para efetuar o caminho da pesquisa, é necessário estabelecer um percurso metodológico, um norte que auxilie o pesquisador a desvendar o objeto estabelecido na problemática. Assim, na presente pesquisa, elegeu-se o pressuposto estabelecido por Minayo

(2003, p. 11), de que a “metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias”, ou seja, não existe dissociabilidade entre elas, assim se constituindo em procedimentos importantes para que o fenômeno possa ser estudado.

Optou-se também pela pesquisa qualitativa, pois ela envolve a totalidade dos seres humanos, centralizando-se na experiência humana em cenários naturais, onde os mesmos são tratados como únicos e atribuidores de significados às próprias experiências. Conforme entende Minayo (2003, p. 22): “A realidade é uma construção social que o investigador participa de forma inter-relacionada”. E acrescenta: “Se quisermos, portanto, trilhar a carreira de pesquisador, temos que nos aprofundar nas obras de diferentes autores que trabalham os temas que nos preocupam, inclusive dos que trazem proposições e com os quais ideologicamente não concordamos” (MINAYO, 1994, p. 19).

A pesquisa também privilegiou os aspectos qualitativos da pesquisa realizada, por julgar este modelo mais adequado ao que se pretendia investigar. Conforme Baruffi (2001, p. 56): “A pesquisa descritiva tem como objetivo descrever, registrar, analisar, interpretar e correlacionar fatos ou fenômenos”. Para Minayo (2003, p.16-18): A pesquisa qualitativa é o caminho do pensamento a ser seguido, ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotado para construir uma realidade. A pesquisa é assim, a atividade básica da ciência na sua construção da realidade. A pesquisa qualitativa, no entanto, trata-se de uma atividade da ciência, que visa à construção da realidade, mas que se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construtos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A coleta dos dados aconteceu com 12 sujeitos, cognominados no corpo da dissertação com a abreviatura de “docente” utilizando-se a letra D (maiúscula) e numeração arábica em ordem crescente, conforme transcrição: D1 = Docente 1; D2 = Docente 2; D3 = Docente 3; D4 = Docente 4; D5 = Docente 5; D6 = Docente 6; D7 = Docente 7; D8 = Docente 8; D9 = Docente 9; D10 = Docente 10; D11 = Docente 11; D12 = Docente 12. Para a escolha dos sujeitos da pesquisa foram adotados os seguintes critérios: ser docente atuante no Sistema de Ensino Público Estadual, ser Pedagoga (o) e ter atuado em sala de aula no período de 1990 a 2009. Não foram considerados como critérios os seguintes aspectos: etnia, prática e opção religiosa, idade, tempo de atuação, efetividade ou contratação em caráter temporário (ACT).

Para a coleta dos dados, foi solicitado a cada sujeito a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido adotado pelo Conselho de Ética- TCLE da UNIPLAC quando se trata de pesquisa com seres humanos. Esse documento foi assinado em duas vias, ficando uma delas com o sujeito da pesquisa e outra com a pesquisadora. Na sequência, as(os)

docentes pedagogas(os) receberam o questionário para ser devidamente respondido e devolvido à pesquisadora.

As questões fechadas foram utilizadas para construir o perfil dos sujeitos da pesquisa, identificando idade, sexo, curso, tempo de atividade docente, o vínculo empregatício, sistema de ensino em que atua. As questões abertas foram adotadas quando se precisou buscar a expressão da opinião dos sujeitos sobre um item específico. Com relação às questões abertas, Laurence Bardin (2002, p.42) explica que as mesmas “permitem: a apreensão de aspectos sutis nas respostas; apontamento de diferenças individuais; diferenças de direcionamento e de intensidade das respostas”. O instrumento da pesquisa foi elaborado com nove (09) questões relacionadas aos dados de identificação e perfil dos sujeitos da pesquisa e nove (09) questões dissertativas abertas, relativas ao objeto da pesquisa.

No segundo momento da pesquisa, agendou-se visita com as(os) diretoras(es) das escolas selecionadas para este trabalho, para verificar sobre a possibilidade de realização da pesquisa na unidade escolar e, em seguida, efetuou-se contato com as(os) secretárias(os) escolares para identificar o cadastro dos docentes e selecionar aqueles que atendiam aos requisitos desta pesquisa. Em seguida, foram agendados horários com as(os) docentes pedagogas(os) para convidá-las(os) a participar. Após aceitarem o convite e assinarem o TCLE, receberam o questionário e, juntamente com a pesquisadora, discutiram as questões para verificar a possibilidade de dúvidas. A partir disso, os sujeitos responderam ao questionário e o devolveram à pesquisadora.

Na coleta de dados foi eleita a técnica de pesquisa de campo como uma forma de aproximação e observação junto aos sujeitos pesquisados. Com relação à pesquisa de campo, Laplane; Lacerda e Kassar (2009, p. 2) afirmam que “a posição do pesquisador que participa de alguma forma das atividades do campo de estudo, o torna consciente de que o campo tem um movimento complexo e de que não é um experimento em que se possam controlar variáveis”. Para a efetivação da pesquisa de campo utilizou-se tanto o questionário semiestruturado quanto o caderno de anotações, para não se perder dados importantes ao estudo. Nesse sentido, a pesquisa privilegiou os aspectos qualitativos da entrevista.

A concepção que embasou esta pesquisa é a da “Práxis Dialética” que, “[...] em sentido bastante genérico, indica oposição e o conflito originados pela contradição” (HOUAISS, 2001, p. 1030, verbete **dialética**). O termo também se aplica a um conceito de

amplitude extraordinária que marcou toda a filosofia ocidental. Seu sentido de oposição, de ruptura, de conflito aninha-se no prefixo da língua grega clássica *diá*, isto é, “separação, dissociação, dispersão” (HOUAISS, 2001, p. 1027, verbete **diá**). A segunda parte do termo dialética refere-se à “*lektiké(tekhné)*”, arte de discutir (CUNHA, 1996, p. 261, verbete **dialética**). Em síntese, dialética, em seu sentido etimológico, significa a arte de relacionar os contraditórios.

Para esta pesquisa, buscou-se o conceito de práxis na perspectiva Gramsciana, ou seja, a “expressão das classes subalternas que querem educar a si mesmas na arte do governo e que têm interesse em conhecer todas as verdades – inclusive as desagradáveis – e evitar enganos [...]” (GRAMSCI, 1995, p. 270). E a dialética, que é “a explicação do movimento, da transformação das coisas [...]”, ou seja, “[...] considera todas as coisas em movimento, relacionadas umas com as outras” (GADOTTI, 2000, p. 16).

Para efetuar a leitura e análise dos dados, procurou-se um aporte teórico e metodológico que desse sustentação às discussões estabelecidas a partir do diálogo com os sujeitos da pesquisa, diálogo este que se efetivou por meio da escrita. Dos autores pesquisados, destacam-se Almeida (2005, 2009, 2008), Antunes (1995, 1998, 2005), Aued (2000), Boneti (2006, 2007), Bourdieu (1982, 1996), Bravermann (1981), Enguita (1989), Freire (1983), Frigotto (1995, 2001), Gramsci (1981, 1990, 1995, 2001, 2003, 2004), Hirata (1997), Humboldt (1997), Kant (1999), Kosik (1976, 1980), Marx (1843, 1969, 1989, 1999), Mészáros (2005), Saviani (1986, 1994, 2008), Schon (1992), Shiroma (1996), Torres (2004), Vázquez (1977, 1986) entre outros.

Desse modo, o objeto estudado foi analisado a partir do referencial teórico estabelecido após a pesquisa bibliográfica e documental e, a análise foi digerida nos três capítulos que compõem esta dissertação, por entender-se que a discussão precisava ficar junto ao objeto pesquisado e ao referencial teórico que a embasou. Nesse contexto, de acordo com Minayo (1994, p. 78): “foram estabelecidas as articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões com base nos seus objetivos. Promovendo assim, a discussão entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática”. Diante desse contexto, a seguir aborda-se o cenário histórico do lócus onde a pesquisa de campo foi realizada. O Cenário Histórico da Pesquisa

Para que se possa entender o trabalho docente e a precarização no Sistema Estadual de Ensino Público do município de Lages é necessário fazer uma retrospectiva histórica, desde o início da colonização portuguesa na serra catarinense, com o objetivo de identificar sua cultura, lutas, derrotas e conquistas. O histórico da região permitiu observar que esse povo esteve muitas vezes submisso, e foi usado como objeto pelos “donos do poder” que lhes negavam inclusive o mais digno dos direitos, “a terra”. Aos poucos, as lutas foram suprimidas, restando apenas a força para sobreviver. Munarim (1990, p. 7) ajuda a compreender essa questão, ressaltando que:

Os fatos históricos são engendrados a partir das contradições inerentes ao movimento da história. Os fatos não são dados, nem são fatalidades, mas são produzidos. E produzidos pelos homens que também se produzem e se reproduzem no ato de produzir história. Assim, a história é a história dos homens que a fazem, a partir de e em condições dadas e a partir da vontade. Nas sociedades capitalistas, a história é a história da luta de classes.

Considera-se, então, que o povo da região de Lages desde o primeiro momento lutou por seus direitos, porém, todas as lutas do povo por seus direitos, foram extintas pelas forças militares e pelo poder dominante. Para compreender esse contexto, foi necessário vislumbrar como ocorreu a ocupação dessa região, sua estrutura e os interesses de quem ela atendia.

Registra-se nos documentos históricos que o início da colonização portuguesa do que hoje se conhece como Lages ocorreu com a fundação da Vila Nossa Senhora dos Prazeres do Sertão das Lajens<sup>11</sup>, em 1776, sob o comando de Antônio Correia Pinto de Macedo<sup>12</sup>. Assim, a primeira forma de ocupação territorial nessa região foi por meio da concessão de sesmarias<sup>13</sup>.

Mais tarde, em 1850, foi instituída a Lei da Terra no Brasil, que impôs dificuldades legais para pequenos e médios proprietários (escravos, imigrantes, colonos e moradores),

---

<sup>11</sup> Conforme Licurgo Costa, a primeira denominação da localidade [...] foi grafada com J e a explicação do nome Lajens se deve, conforme registros históricos, ao fato de que “[...] Dom Luiz entregou ao capitão-Mor um quadro com a imagem de Nossa Senhora dos Prazeres, para orago da capela [...] e do orago se originou o nome dela ‘Nossa Senhora dos Prazeres do Sertão das Lajens’” (COSTA, 1982a, p. 55).

<sup>12</sup> A fundação da vila de Nossa Senhora dos Prazeres das Lagens, 1766, pelos bandeirantes paulistas, tendo à frente Antônio Correia Pinto de Macedo, a mando do português Dom Luiz Antônio de Souza Botelho e Mourão, Morgado de Mateus, está ligada à necessidade sentida pelos portugueses de se instalar na região um posto militar avançado. Era preciso sim, a fundação de Lages se justificava também por um objetivo político-militar, qual seja facilitar a ligação com as posições estratégicas da colônia do Sacramento, fundada ao norte do prata (SCHERER, *et al*, 1988, p. 32).

<sup>13</sup> **Sesmaria** - instituto jurídico português que normatizava a distribuição de terras destinadas à produção: antiga medida agrária, ainda hoje usada no Rio Grande do Sul, para áreas de campo de criação; a légua de sesmaria equivale a 3.000 braças, ou 6.600 metros 1 278 493 m<sup>2</sup> *equivalem* a 127 hectares, 84 ares e 93 centiares, ou 127 ha 84 a 93 ca. (IURA, 1997, p. 21).

obrigando-os a servirem como mão de obra barata. Esse foi um marco importante para que o povo da região se submetesse às ideologias e regras portuguesas.

Naquele contexto histórico, a estrutura econômica da região era basicamente agrária e a economia tinha por base a pecuária extensiva talvez em razão dos extensos campos que formavam o denominado planalto serrano<sup>14</sup> de Santa Catarina. Desse modo, com seus campos nativos, conforme Munarim (1990, p. 19): “Já no século XVII, se constituía em pouso ideal para as tropas de gado bovino que, do Rio Grande do Sul, eram levadas à feira de Sorocaba<sup>15</sup>, no Estado de São Paulo. Alguns daqueles tropeiros se fixaram na Região, transformando-se em fazendeiros criadores de gado bovino”.

Portanto, o primeiro ciclo econômico da região foi o gado e, em consequência, diversas povoações foram se formando. Muitos dos tropeiros<sup>16</sup> se tornaram proprietários de grandes extensões de terra e as relações sociais estabelecidas foram de submissão dos não proprietários aos proprietários dos grandes latifúndios.

Diante da concentração de terras nas mãos de poucas pessoas, àqueles que não tinham uma propriedade cabia a função de trabalhar para os grandes proprietários, muitas vezes apenas pela comida e roupas, porém, muitos fazendeiros nem isso ofereciam.

Até o final da década de 1920, o movimento da história da região serrana de Santa Catarina já contava com a definição de um tipo humano de trabalhador e que conseqüentemente viria a predominar nas décadas seguintes. Segundo Munarim (1990, p. 26):

Essa população rural na região serrana de Santa Catarina era formada por um contingente de trabalhadores explorados, uma “classe econômica em si”, que, enquanto trabalhador rural pode ser subdividido em duas categorias: Os caboclos-peões, moradores e empregados nas fazendas de criação de gado, e os caboclos roceiros pequenos produtores autônomos que praticavam uma agricultura de subsistência.

---

<sup>14</sup> O Planalto Serrano (ou Serra Catarinense) é uma região que inclui as mesorregiões do Oeste Catarinense, Serrana e parte do Norte Catarinense. Distante cerca de 100 quilômetros do litoral do Estado, com montanhas que ultrapassam os mil metros de altitude e clima subtropical de altitude, nesta região se encontram importantes cidades como: São Joaquim, Lages, Anita Garibaldi, Bocaina do Sul, Bom Jardim da Serra, Bom Retiro, Campo Belo do Sul, Capão Alto, Cerro Negro, Correia Pinto, Otacílio Costa, Paineira, Palmeira, Ponte Alta, Rio Rufino, São José do Cerrito, Urubici e Urupema (MUNARIM, 1990).

<sup>15</sup> Sorocaba é uma cidade do Estado de São Paulo, que historicamente se destacou pelo comércio de gado.

<sup>16</sup> Tropeiro A palavra deriva de tropa, numa referência ao conjunto de homens que transportavam gado e mercadoria no Brasil colônia. O termo tem sido usado para designar principalmente o transporte de gado da região do Rio Grande do Sul até os mercados de Minas Gerais, posteriormente São Paulo e Rio de Janeiro, porém há quem use o termo em momentos anteriores da vida colonial, como no "ciclo do açúcar" entre os séculos XVI e XVII, quando várias regiões do interior nordestino se dedicaram à criação de animais para comercialização com os senhores de engenho (COSTA, 1982a, p. 15).

Assim, a relação entre fazendeiros e trabalhadores era de submissão e quem detinha o poder monetário também determinava o que acontecia aos subordinados, sendo os contratos de trabalho estabelecidos oralmente. Por essa conversa, o empregado adquiria o direito de produzir para sua subsistência enquanto o fazendeiro o permitisse, sendo que poderia ser expulso por qualquer que fosse o motivo, sem direito algum, bastando apenas a palavra do empregador. De acordo com Munarim (1990, p. 27): “não existia uma legislação ou outras formas de proteção do Estado, a maioria da população rural ficava à mercê do autoritarismo dos proprietários de terra e sem as mínimas condições objetivas para enfrentá-los”. No período em questão, destacou-se o que ficou conhecido como a política do coronelismo<sup>17</sup>.

O poder, além de discriminatório e arbitrário contra a população rural, se constituía também como uma espécie de encantamento por parte do povo submisso e obediente às ordens dos coronéis. Ou seja, as populações rurais, por um lado sentiam-se protegidas e, por outro, escondiam parcelas desta mesma realidade, o que aparentava contraditoriamente, pois o poder do coronel se consumava no reconhecimento da população local sobre sua autoridade. Assim:

O trabalho nunca foi visto pelo fazendeiro como um direito do lavrador ou do boiadeiro, antes como uma concessão magnânima, sem nenhuma legislação ou outras formas de proteção do Estado, a maioria dessa população rural ficava à mercê do autoritarismo dos proprietários de terra e sem as mínimas condições objetivas para enfrentá-los (MUNARIM, 1990, p. 27 *apud* JANOTTI, 1987).

Outro fator a ser mencionado é o de que naquele período surgiu a oferta de trabalho, oportunizando a exploração dos salários e das condições de trabalho. Embora os salários rebaixados, os trabalhadores lutavam incessantemente para manterem-se nas fazendas, pois havia poucos empregos, obrigando o trabalhador à humilhação diante do empregador e, ao mesmo tempo, a competir com os companheiros da mesma classe.

---

<sup>17</sup> O vocábulo coronelismo, introduzido desde muito tempo em nossa língua, com acepção particular [...] deve-se a remota origem do seu sentido translato aos autênticos ou falsos coronéis da extinta guarda nacional. Com efeito, além dos que realmente ocupou nela tal posto, o tratamento do coronel começou desde logo a ser dado pelos sertanejos, a todo e qualquer chefe político. [...] A guarda nacional nasceu no dia 18 de agosto de 1831, tendo tido o padre Feijó como pai espiritual [...] Durante quase um século, em cada um dos nossos municípios existia um regimento da guarda nacional. O posto de coronel era geralmente concedido ao chefe político da comuna [...]. Eram, de ordinário, os mais opulentos fazendeiros ou os comerciantes industriais mais abastados os que exerciam, em cada município, o comando-em-chefe da guarda nacional, ao mesmo tempo que a direção política quase ditatorial, senão patriarcal, que lhes confiava o governo provincial-tal estado de coisas passa da monarquia para a república, até ser declarada extinta a criação de Feijó (MUNARIM, 1990 *apud* Leal, 1986). Consistia nos Postos da guarda nacional e eram ocupados por mandatários locais: major, tenentes e coronéis. Título mais valorizado e cobiçado pelo poder municipal, vai até 1918, sendo destituído oficialmente pelo decreto 13.040 que dissolvia a unidade, comandos e serviços (LEAL, 1986).

No período da Primeira República (1889-1930), a economia na Região Serrana baseava-se na agricultura de subsistência e os produtos eram vendidos nas feiras pelo próprio agricultor. Com relação à política, conforme já mencionado, vigorava o comando dos coronéis.

Importante lembrar que, no período, as disputas pelo poder ocorriam entre as famílias mais abastadas e, dentre os que se destacaram, na época, em Lages e região está a oligarquia Ramos<sup>18</sup>, cujos membros estiveram presentes nos governos de Santa Catarina de 1902 a 1905 e de 1910 a 1914. Cabe ressaltar também o poder que a igreja católica exercia sobre a população, acatando e perpetuando a dominação tanto colonial quanto imperial. Os padres, quase funcionários públicos, estavam aliados à política dos coronéis e também às da metrópole.

Com relação à educação, durante o século XIX e início do século XX observa-se que havia na região um sistema de ensino diferenciado, com a presença de professor (a) particular nas fazendas, onde permanecia por meses até ensinar aos filhos dos fazendeiros a ler e a fazer as quatro operações.

A educação era desenvolvida na própria comunidade, através da vivência de seus interlocutores, contudo, seu benefício cabia apenas aos que possuíam poderio político e econômico. Nas palavras de Brandão (2001, p. 34), “por toda parte onde a educação deixa de ser totalmente livre e comunitária, quando é presa na escola, entre as mãos de educadores a serviço de senhores, ela tende a inverter as utilizações dos seus frutos: O saber e a repartição do saber”.

Ainda no que diz respeito à educação, a partir do século XIX (1882 a 1910), os lageanos mais abastados também tinham a opção de estudar em escolas particulares. Conforme Munarim (1990, p. 36): “os filhos dos coronéis (fazendeiros), os do sexo masculino, estudavam no Colégio Nossa Senhora da Conceição, em São Leopoldo (margem do rio dos Sinos), mantido pelos padres jesuítas”; e depois em Florianópolis, no Ginásio Catarinense, também conduzido pelos Jesuítas. As meninas estudavam no Colégio São José,

---

<sup>18</sup> Na cidade “Angra do Heroísmo”, na ilha de Terceira, nos Açores, nasceu Mateus José de Oliveira Coelho, que mais tarde casou-se com Maria Antônia de Jesus e, imigraram para São Paulo. Dos filhos que tiveram, um foi batizado com o nome de Laureano de Oliveira Ramos, por ter nascido em um domingo de ramos. Laureano foi o primeiro Ramos de Lages, nascido em 1777 (RAMOS, 1998, p. 25).

em São Leopoldo, RS (sob o comando das irmãs franciscanas) e, a partir de 1901, no Colégio Santa Rosa de Lima, em Lages, dirigido pelas Irmãs da Divina Providência.

Com a Proclamação da República<sup>19</sup> (1889), os padres foram submetidos à romanização ou europeização, que estava ligada à expansão do capitalismo europeu. De acordo com Munarim (1990, p. 37): esse processo “[...] significou um violento combate da igreja de Roma contra a religiosidade do caboclo brasileiro que, no seu sincretismo encontrava formas de resistir à dominação de classe que lhe era imposta no Brasil agrário”.

Na região serrana (SC), foram os padres Franciscanos que desempenharam o papel de romanizar a igreja católica. Para isso, em 1896, em Lages, foi fundado por Frei Rogério o Colégio São José (franciscano), no local onde hoje está o Hospital Nossa Senhora dos Prazeres. Mais tarde, entre 1906-1932, foi criado também em Lages o Colégio Diocesano, o que aumentou as possibilidades de estudo aos filhos dos fazendeiros. Aos demais, restavam as poucas escolas públicas ou, para quem possuísse recursos financeiros, as particulares.

Segundo Munarim (1990, p. 37), “[...] em 1889 houve a desnacionalização dos padres no Brasil” e Lages foi incluída nesse contexto. Desse modo, os padres passaram a servir às ideologias da Europa em todas as dimensões (políticas, econômicas, religiosas e educativas). Diante dessa conjuntura, Lages foi guiada por Frei Rogério News, que se pautava na dominação de classe imposta pela religião ao caboclo em razão da resistência às práticas religiosas. Mas o discurso de Frei Rogério não impressionava os caboclos, estes só iam à missa em dias de festa e não se confessavam. Ainda sobre a questão religiosidade, os pais reagiam à doutrina católica para as crianças, porque os lageanos eram indiferentes às práticas religiosas. Segundo Sinzig (1939 *apud* Munarim 1990): “O peão não apeia do cavalo para o sinal da cruz que o frei imprime em sua testa. No dia de festa o povo vem à igreja não para rezar, mas para se divertir”.

No entendimento de Munarim (1990, p. 38), através da religião, Frei Rogério tentou dominar o caboclo, utilizando-se da “medicina natural”, oferecendo “ervas” a “quem ia confessar”. Também usava das escolas para a catequese; negava-se ao sepultamento de

---

<sup>19</sup> A Proclamação da República Brasileira foi um episódio da história do Brasil, ocorrido em 15 de novembro de 1889, que instaurou o regime republicano no Brasil, derrubando a monarquia do Império do Brasil, pondo fim à soberania do Imperador Dom Pedro II.

membros da maçonaria e ia com frequência ao interior para conversar “com os caboclos rudes”.

Observa-se que o caboclo resistiu à própria natureza, porém o poder das forças dominantes o combateu de forma abrupta, fazendo com que ele se curvasse e mendigasse pela sobrevivência. Até os dias atuais, a população lageana ainda tenta resistir às forças exógenas, principalmente no que concerne às políticas implementadas para essa região, tanto econômicas quanto educacionais.

A atuação de Frei Rogério News estendeu-se, ainda, à Guerra do Contestado<sup>20</sup>, quando tentou convencer os sertanejos crentes em “São João Maria”<sup>21</sup> a desistirem de sua crença no falso santo. O trabalho do Frei mostra a grande influência e o papel dos franciscanos na região serrana, tanto na educação quanto na legitimação das políticas ligadas à metrópole que, na época, faziam parte da Europa.

Embora o período tenha sido marcado pelos conflitos entre o Estado moderno e a Igreja Católica, em razão da resistência da igreja em repassar a responsabilidade da Educação para o Estado, essa divergência se tornou mínima quando a luta de classes efetivada entre capital e trabalho ganhou força. Desse modo, enquanto o Estado abandonava a população no que se refere à saúde, educação e justiça, as pessoas encontravam no coronel o seu protetor natural, o que fez surgir a relação de compadrio a partir da qual se legitimou a dominação.

Quando eclodiu a Revolução de 1930, sob o governo de Getúlio Vargas, a vitória das classes sociais urbanas sobre as rurais instituiu “O fim das oligarquias rurais, de base coronelista” e deu início à “[...] uma política burguesa urbano-industrial, que tinha como metas de governo: a saúde pública e os meios de comunicação e transporte” (IANNI, 1997, p. 117). Essa nova política era totalmente oposta às metas do coronelismo.

---

<sup>20</sup> Guerra do Contestado (1911-1916): movimento messiânico, fenômeno religioso que moveu milhares de caboclos (cerca de 20 Mil) que se puseram em luta de vida ou morte, liderados pelo monge José Maria, numa guerra Santa. O misticismo foi o espaço de unidade e de coesão militar interna dos caboclos em guerra (PIAZZA, 1982, p. 178-179).

<sup>21</sup> Em 1912, surgiu na cidade de Campos Novos, no interior de Santa Catarina, o monge José Maria. Aconselhando e curando doentes, a fama do monge cresceu a ponto de receber a proteção de um dos mais importantes coronéis da região, Francisco de Almeida. Vivendo em terras do coronel, o monge recebia a visita de dezenas de pessoas diariamente, provenientes de diversas cidades do interior. Proteger o monge passou a ser sinal de prestígio político, por isso, a transferência de José Maria para a cidade de Taquaruçu, em terras do coronel Henrique de Almeida, agudizou as disputas políticas na região, levando seu adversário, o coronel Francisco de Albuquerque, a alertar as autoridades estaduais sobre o desenvolvimento de uma “comunidade de fanáticos” na região. Fonte: <http://historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=143>. Acesso em 15/09/2010.

Apesar de, no contexto nacional brasileiro, vigorar a nova política, em Santa Catarina, com mais força na região serrana, o coronelismo sobreviveu oficialmente até novembro de 1972, data-símbolo de sua morte, com a eleição de Juarez Furtado, representante do populismo, que substituiu a oligarquia Ramos, na figura de Áureo Vidal Ramos, representante do eleitorado rural. Na prática, embora todas as mudanças no cenário brasileiro e da destituição de poder dos coronéis, em Lages ainda hoje se percebem fortes traços do coronelismo tanto nos processos políticos, econômicos e sociais quanto nas culturais, mostrando o quão enraizada ficou essa forma de poder.

Conforme observado, todo o contexto social, político e econômico retomado até aqui nos mostra que, na região de Lages, *locus* de nossa pesquisa, as relações entre os habitantes e os coronéis está ligada diretamente à questão do poder e do trabalho, sendo este último um instrumento usado a favor do poder dos coronéis e contra os peões, caboclos, roceiros, trabalhadores rurais, seja qual for a denominação que se dê àqueles que contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento da comunidade serrana como um todo, em especial Lages.

No decorrer da pesquisa a pesquisadora deparou-se com uma situação que pode exemplificar resquícios das relações de compadrio, quando os docentes, ao responderem sobre as experiências frustrantes vivenciadas profissionalmente, destacaram a discriminação por parte dos diretores das escolas onde atuam. Cumpre lembrar que, em Santa Catarina, os cargos de diretores das escolas públicas estaduais são preenchidos por indicação de partidos políticos, o que remete ao período das Oligarquias, quando os políticos/coronéis determinavam todas as ações voltadas à educação, por exemplo. Conforme afirmado anteriormente, ainda hoje permanece em Lages, profundamente arraigada na mente e nas ações de muitas pessoas, a ideia de um poder absoluto do qual devem emanar todas as regras e ordens.

Nesse sentido, pode-se aferir que a escola pública, no caso do local de estudo, ainda é vista pelos usuários como propriedade do governo ou do pessoal que “a comanda”, principalmente diretores, a exemplo do que foi constatado nas respostas de D2; D5; D9 e D6. Segundo essas docentes: *“existem diretoras que discriminam, não concordando com as licenças de saúde quando extremamente necessário pelos docentes e até chegando a proibir de falar com os pais dos alunos, principalmente em períodos de eleição para governador”*. Talvez esta última observação seja a confirmação do já pontuado, de que ainda há um regime

de poder centralizador muito forte na região em foco. A esse respeito, reporta-se também aos 21 anos de regime militar que marcaram o Brasil e cuja ditadura ainda permanece viva na memória de muitos. Talvez, em Lages, o histórico de dominação tenha sido tão intenso que a população regional ainda não conseguiu se afastar dela, mantendo e sendo mantida pelo domínio do poder sobre o trabalho, da submissão àqueles que estão no poder.

A partir dessa premissa, faz-se necessário buscar o conceito de trabalho para, então, compreender mais profundamente o que aconteceu na região e quais as implicações de todo o contexto tecido desde o século XVII até a atualidade no trabalho docente. Antes, porém, é importante apresentar o perfil daqueles que se constituíram como sujeitos dessa pesquisa, as docentes pedagogas.

#### Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

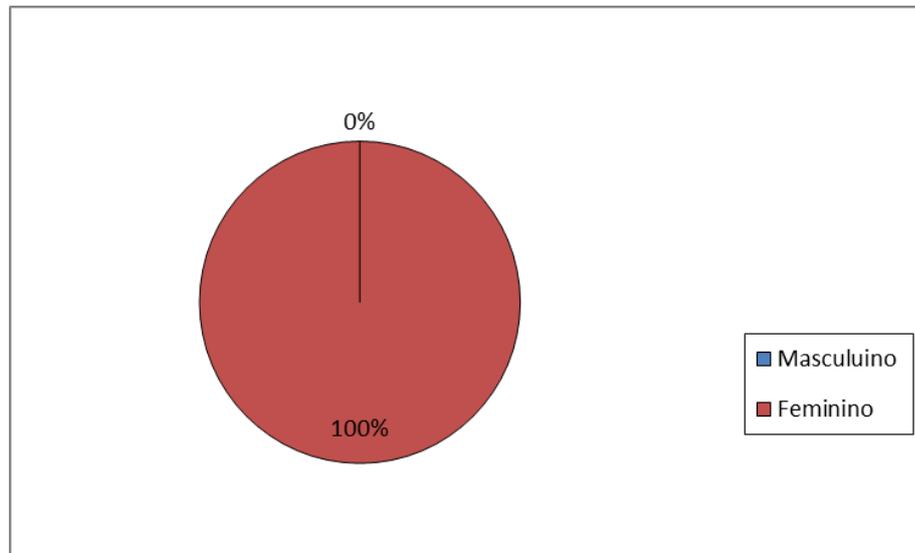
Os sujeitos que compuseram o referencial humano deste trabalho são todos do sexo feminino, conforme se observa no Gráfico 1. Para Antunes (2007, p. 19): “A tendência do mundo contemporâneo é dada pelo aumento significativo do trabalho feminino que atinge mais de 40% da força de trabalho ou mais especificamente em diversos países avançados e também na América Latina”. Esse aumento significativo do trabalho feminino, Sennett (2001, p. 67), afirma que: “nas economias desenvolvidas do mundo” em 1990, quase 50 por cento da força de trabalho profissional liberal e técnica já eram de mulheres, a maioria empregada em tempo integral, porém, essas trabalhadoras precisavam “de horas de trabalho mais flexíveis; em todas as classes, muitas delas são empregadas de meio período e mães em período integral”.

Com a inserção do aumento da força de trabalho feminina observou-se a flexibilização dos horários, sendo que a classe média, que propiciou a inovar o planejamento flexível do tempo integral e de meio período. Percebe-se que na contemporaneidade, essas mudanças transpuseram as barreiras do gênero, e os homens também têm horários de trabalho diferentes. Segundo Sennett (2001, p. 68), isto é caracterizado pelo planejamento flexível das jornadas e pelo trabalho virtual, no qual o funcionário deixa de ser monitorado pelo relógio de ponto para ser controlado por meio da tela do computador. A essa nova forma de organizar o tempo no local de trabalho Sennett (2001) denomina flexitempo. O mundo do trabalho

inserido no contexto da flexibilização da produção também provocou um rearranjo dos horários de trabalho - os turnos.

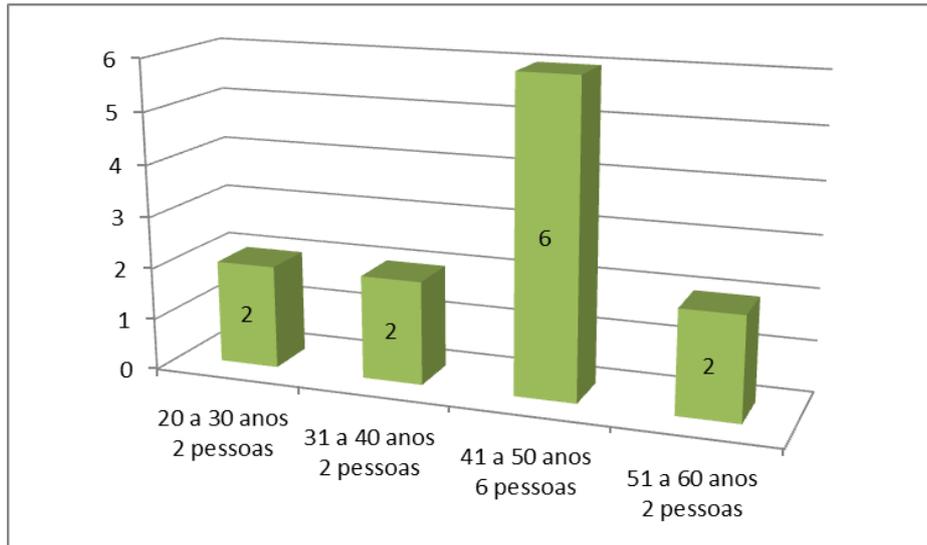
Diante do exposto pelo autor é possível entender que mesmo com o aumento significativo da força feminina no mundo do trabalho na contemporaneidade, existem diferenças nos mesmos cargos quanto à questão de gênero, sendo que nos mesmos cargos os homens ganham salários superiores aos das mulheres. Fica evidente que nas escolas pesquisadas em Lages, existe o predomínio das mulheres, principalmente no que se refere à docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Conforme observa-se no gráfico (01) um.

Gráfico 1: Perfil dos entrevistados –



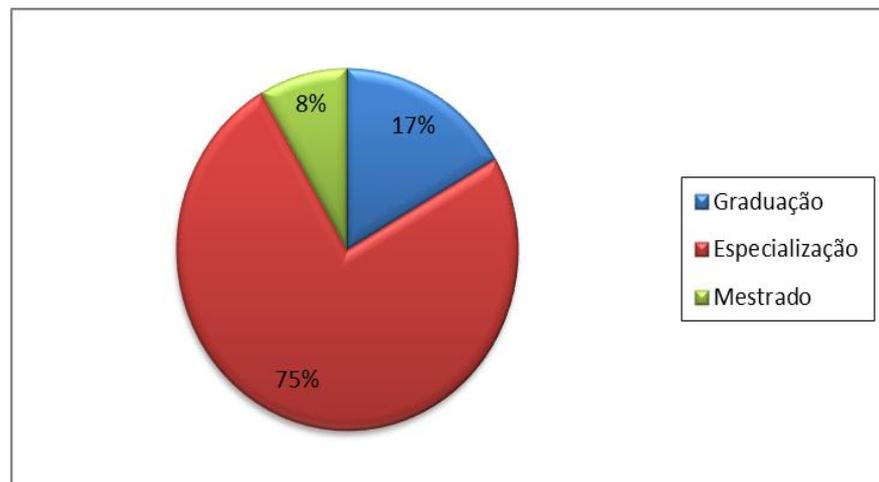
O Gráfico 1 (um) mostra que os sujeitos que responderam ao questionário de pesquisa totalizam 12 docentes pedagogas, atuantes nas séries iniciais do Ensino fundamental e distribuídas em 7 escolas do sistema estadual de ensino. No gráfico (02) refere-se ao perfil dos sujeitos entrevistados.

Gráfico 2: Perfil dos Sujeitos –Idade



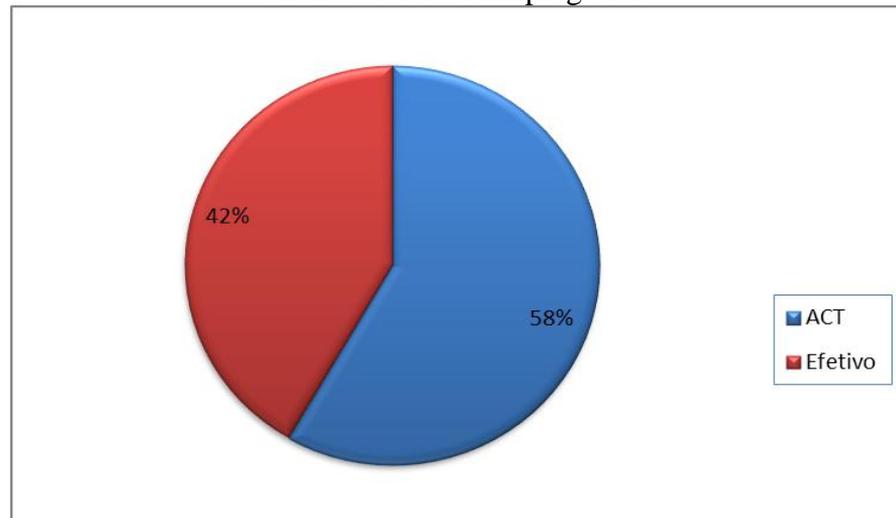
Como se lê no Gráfico 2 (dois), as docentes pedagógicas envolvidas na pesquisa estão na faixa etária dos 20 aos 60 anos de idade. Sendo que 02 docentes estão na faixa etária entre 20 a 30 anos, totalizando 16%; 02 estão entre 31 e 40 anos, num total de 17%; 06 têm entre 41 anos a 50 anos, num total de 50%; 02 tem idade entre 51 a 60 anos, num total de 17%. No gráfico seguinte pode-se observar grau de instrução dos sujeitos.

Gráfico 3: Grau de Instrução



O Gráfico 3 revela a escolarização das docentes pedagógicas no que se refere à formação das mesmas. Das doze participantes da pesquisa, 09 delas possuem Especialização (75%); 01 (uma) fez Mestrado (8%) e 02 (duas) apenas a Graduação (17%). No gráfico seguinte analisa-se o nível empregatício das docentes.

Gráfico 4: Nível Empregatício



No que se refere ao tempo de serviço no Magistério Público Estadual (Gráfico 4), observa-se, conforme os dados levantados na pesquisa, que o mesmo varia de 2 a 32 anos de trabalho, ou seja, 07 docentes são ACT<sup>22</sup> (Admitidos em Caráter Temporário), com 58%, e 05 (cinco) são efetivas, totalizando 42%. Nas escolas pesquisadas, o número de docentes ACT é superior ao dos efetivos.

Nesse aspecto, observamos também a presença da precarização do trabalho docente. Conforme a autora Alves (1998), há um percentual elevado de docentes substitutos nas escolas públicas estaduais do município de Lages, o que resulta em problemas como a fragmentação do trabalho pedagógico gerado pela rotatividade, o descompromisso dos órgãos públicos com a qualidade do ensino, bem como a acomodação e desinteresse dos professores quanto ao fracasso escolar. A autora entende que tais dificuldades são resultado da política de

---

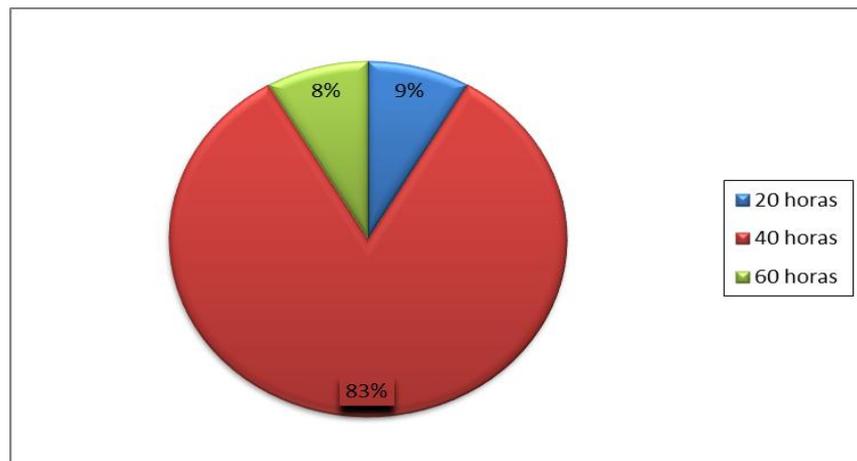
<sup>22</sup> Ampliação do trabalho, mas não do assalariamento se faz com a ampliação da mais valia absoluta, ou seja, com o aumento da jornada de trabalho: “shoppings, hiper e supermercados, redes de farmácia e vídeo-locadoras, lojas de fábrica, butiques de *grife*, postos de gasolina, padarias incrementadas e uma imensa corte de praticamente todos os ramos de serviços” (OLIVEIRA, 2000, p. 15-16).<sup>22</sup> O trabalho temporário foi regulamentado no Brasil em 1974, por meio da Lei 6.119, de 3 (três) de janeiro daquele ano. Foi entendido como trabalho prestado por pessoa física a uma empresa, com vistas a atender necessidades transitórias de substituição de pessoal permanente ou devido a acréscimo de serviços. De acordo com essa Lei, os trabalhadores temporários eram os que permaneciam por um prazo de até 3(três) meses nas empresas para substituir empregados afastados por licença, férias, licença-maternidade, dentre outros casos. O trabalhador temporário recebia a mesma remuneração que o permanente e realizava as mesmas atividades, em jornada de oito horas diárias, com direito a férias proporcionais, repouso semanal remunerado, adicional por trabalho noturno, indenização por dispensa sem justa causa, seguro contra acidente de trabalho, proteção previdenciária.

barateamento e sucateamento progressivos protagonizados no sistema de ensino público de Santa Catarina.

Também a autora Miguel (1996), que investigou a questão “dos recursos humanos em Santa Catarina, mais diretamente a questão histórica da categoria de docentes denominados temporários”, ressalta que o professor temporário, devido a sua ação pedagógica descontínua, gera um obstáculo na construção de um projeto político pedagógico popular diferenciado daquele que foi construído pelo Estado na educação pública catarinense.

Ao analisar os estudos de Alves e de Miguel, observa-se a figura do docente temporário como resultado de uma política educacional fundada no descaso e no descompromisso das políticas governamentais com um ensino público de qualidade. No gráfico seguinte demonstra-se a carga horária das docentes.

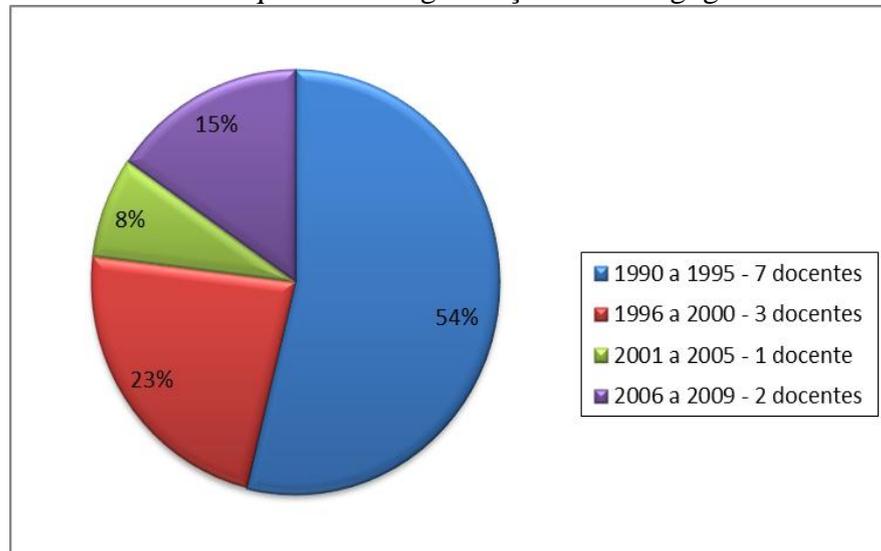
Gráfico 5: Carga horária semanal de trabalho



Com relação à carga horária semanal de trabalho das docentes pedagogas pesquisadas, o Gráfico 5 mostra que 10 (dez) delas trabalham 40 horas semanais, perfazendo 83%; 01 (uma) atua 20 vinte horas semanais e foi admitida em caráter temporário, somando 9% e, 01 (uma) trabalha 60 horas semanais, sendo 40 (quarenta) em sala de aula com séries iniciais em regime efetivo e 20 horas em cargo administrativo, com 8%. Pode-se salientar que, além das atividades desempenhadas como professora, essas docentes pedagogas desenvolvem atividades como: mãe, esposa, avó e ou atividades do lar, bem como algumas exercem papel de liderança na comunidade, sendo catequista, membro de sindicato, partido político ou

prestam ajuda a famílias carentes através das associações de bairros. Compete lembrar que essas atividades não são remuneradas. No gráfico (06) seis mostra o tempo de titulação.

Gráfico 6: Ano que concluiu graduação em Pedagogia



No Gráfico 6, demonstra-se o ano de formação das docentes pedagogas pesquisadas, evidenciando que 54% delas (07 - sete) atuam nas séries iniciais e formaram-se no período que compreende os anos 1990 a 1995; 23% delas (três - 03) concluíram a Graduação em Pedagogia no período de 1996 a 2000; uma (01) formou-se no período 2001 a 2005, somando 8% e, 15% das docentes concluíram nível superior na área da pedagogia no período de 2006 a 2009, caracterizando 15% dos sujeitos da pesquisa. Importante observar que a maioria dessas docentes pedagogas encontra-se em final de carreira, portanto, próximas da aposentadoria.

Observando os dados da pesquisa de campo, constata-se que 100% das docentes pedagogas que participaram da pesquisa desenvolvem seu trabalho nas séries iniciais do ensino fundamental.

A dissertação foi estruturada em capítulos. No capítulo I, situou-se a **concepção de trabalho** das(os) docentes Pedagogas(os) e se as(os) mesmas(os) percebem a precarização no seu trabalho, dividindo esse momento em dois eixos temáticos: o primeiro deles focou “A precarização do trabalho docente” por meio da contextualização das “condições do trabalho docente”, a sobrecarga que os(as) docentes pedagogos(as) vivenciam em seu trabalho, as

cobranças e prazos. O segundo eixo abordou o “ser professor no século XXI” e teve como foco a preparação do sujeito para a vida<sup>23</sup> e não somente para o mercado.

No Capítulo II, **tratou-se das metamorfoses do capital: os dilemas do trabalho no capitalismo globalizado**. Contextualizamos a categoria trabalho, a relação com a educação e o trabalho docente, apresentando autores e estudos que fundamentam os conceitos e dialogam entre si, buscando os conhecimentos e saberes na perspectiva da práxis dialética, levando em consideração que o trabalho é central na concepção de sociedade ocidental burguesa capitalista, onde constitui parte da realidade humana. Também nesse momento estabeleceu-se o diálogo entre os sujeitos da pesquisa e os autores que a fundamentam.

No Capítulo III, analisou-se as **principais desafios que vêm orientando o trabalho docente**, à luz de diversos autores que focam a questão das tendências para a formação do professor neste início de século. Abordou-se a questão da qualidade, pressuposto que se desenvolveu nos anos 1980, época de efervescência e reestruturação do sistema capitalista mundial, a globalização, ligada à construção de políticas neoliberais, as quais, de um lado, buscavam o grande incentivo do capital mundial contribuindo para o acúmulo de capital e, de outro, acentuava-se a exclusão social. Também esse contexto é permeado pela leitura das respostas dos sujeitos que participaram desta pesquisa.

Por fim, apresenta-se as **considerações finais**, observando se o trabalho efetuado deu conta dos objetivos propostos e se ofereceu subsídios para uma discussão ampla, porém consistente, sobre a precarização do trabalho docente. Na sequência, apresentam-se as referências bibliográficas, os apêndices e anexos citados no corpo desta dissertação.

---

<sup>23</sup> Todo docente preocupado com um projeto de escola crítica e capaz de preparar para a vida social, deve estar consciente de que seu papel é um papel de resistência. A resistência implica na aderência do docente a todo tipo de incentivo formador e que seja capaz de, apesar do climatério do entorno, gerar condições de: a.) sucesso do processo pedagógico; b.) permanente confirmação de seu estatuto de educador e formador, em contraste com as condições que negam dignidade e profissionalismo à carreira; c.) vocacionar-se pela humanidade, como condição de exercício de seu papel crítico; d) utilizar o potencial atrativo de recursos pedagógicos suficientes para avançar sobre um estado de coisas em que a rejeição à escola se dá pela rejeição da própria forma com a qual a escola pratica a transmissão do conhecimento; e.) informar-se permanentemente e ser capaz de oferecer uma visão que articulação curricular ao extracurricular com o dinamismo de que o jovem necessita para enfrentar dilemas que são do seu tempo e de sua hora (BITTAR, 2010, p.3).

## **CAPÍTULO I**

### **TRABALHO DOCENTE PRECARIZADO NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE LAGES**

## 1.1 A Gênese do Trabalho

A história do trabalho, entre outras concepções, se constitui como um processo de luta e domínio dos mais fortes sobre os mais fracos. A princípio, a palavra trabalho<sup>24</sup> esteve ligada a uma visão negativa, que implica obrigação e constrangimento. Observando a etimologia da palavra, constatamos a associação do trabalho com tortura, sofrimento, pena, labuta.

Os antigos romanos utilizavam duas palavras bem divergentes para referir-se a trabalho: “Labor” ou “laboris”, palavras utilizadas para designar uma ocupação agradável ou atividades praticadas por homens livres, portanto, contrária ao significado de “*tripalium*” ou “tripalli”, relacionada a trabalho que escravizava o homem. Nos textos bíblicos, portanto relacionados à tradição cristã, o trabalho é considerado parte da maldição divina, decorrente do pecado original.

Na antiguidade grega, o trabalho era excludente e praticado por escravos, a exemplo do que revela Aristóteles:

Todos aqueles que nada têm de melhor para nos oferecer que o uso do seu corpo e dos seus membros é condenado por natureza à escravidão. É melhor para eles servir que serem abandonados a si próprios. Numa palavra, é naturalmente escravo quem tem tão pouca alma e tão poucos meios que deve resolver-se a depender de outrem [...] o uso dos escravos e dos animais é aproximadamente o mesmo (*apud* CORDI *et al.*, 1995, p. 150).

No contexto histórico grego, portanto, só trabalhavam os não cidadãos (pessoas destituídas de posse, ou seja, quem não podia pagar impostos). Aos cidadãos era garantido o direito ao ócio, às atividades políticas e contemplativas. Embora o passar do tempo, segundo Cordi *et al.* (1995, p. 151), no advento da Idade Média ocidental cristã, o conceito de trabalho não se alterou, pois:

Organizada numa economia de subsistência, grande parcela da população, apesar de livre em relação aos senhores proprietários encontrava-se presa à

---

<sup>24</sup> Esse termo “[...] vem do vocábulo latino ‘tripaliare’, do substantivo tripallium, aparelho de tortura, formado por três pares de paus ao qual eram abatidos os condenados e que também servia para manter presos os animais difíceis de ferrar”. Carmo (1992, p. 18). “O trabalho [...] como toda atividade realizada pelo homem civilizado que transforma a natureza pela inteligência”, ou seja, “[...] é a mediação entre o homem e a natureza”. Nosella (1987, p. 30).

terra, em luta pela sobrevivência, em contrapartida a igreja católica, pregando a adoração a Deus, defendia o desapego às riquezas terrenas.

A partir desses relatos, surge a pergunta: quem realmente trabalhava naquela época, haja vista que a ascensão da igreja contribuiu para o declínio dos feudos? Estudos históricos revelam que, à época feudal, a função do trabalho era designada aos servos, que sustentavam os donos da terra e do poder. Essa situação começa a mudar quando pequenas vilas se formaram e houve aumento do trabalho artesanal em decorrência, dentre outros, do comércio estabelecido pelas Guerras Santas.

De acordo com Cordi *et al* (1995, p. 151), por conta disso ocorreu “[...] uma confusão entre a vida laboral e vida doméstica; o trabalho era realizado na família, de forma tradicional e conservadora”. Nesse sistema de produção, competia aos trabalhadores familiares acompanhar todo o processo produtivo, ou seja, fazer o produto do início ao fim, tradição passada de pai para filho ou, em alguns casos, os filhos mais novos aprendiam o ofício com os vizinhos.

Analisando o contexto desde a antiguidade até o final da Idade Média, o trabalho representou uma espécie de castigo e sofrimento e a profissão era escolhida por nascimento ou por conveniência. Constituíam-se, portanto, em um meio de subsistência, de disciplina do corpo e de purificação da mente, servindo como instrumento de dominação social e de condenação a qualquer rebeldia à ordem instituída.

Nos séculos XVIII e XIX, com a Revolução Industrial, surge um novo conceito de trabalho, centrado, de um lado, nos objetivos livremente determinados (proprietários dos meios de produção); e de outro, no trabalho mecânico e subordinado a uma vontade exterior (o trabalho dos indivíduos que não possuem os meios de produção). Isso oportunizou, no contexto da sociedade ocidental burguesa capitalista de mercado, a definição de um tipo de valor para o trabalho.

Entendendo o contexto no qual o conceito de trabalho foi se desenvolvendo, desde a antiguidade até o que se conhece por modernidade<sup>25</sup>, surge um questionamento: o que mudou nas questões relativas ao trabalho se muitas foram as alterações ocorridas, e até então não

---

<sup>25</sup> Modernidade: período que se esboça no Renascimento, desenvolve-se na idade moderna e atinge seu auge no século XVIII. O paradigma de racionalidade que então se delineia é o de uma razão que, liberta de crenças e superstições, funda-se na própria subjetividade e não mais na autoridade. (ARANHA apud MARTINS, 2003, p.147).

imaginadas, na vida dos diferentes povos do planeta? A esse respeito, depreende-se dos textos de autores como Marx (1986), Aued (2000) e Antunes (1998) que as alterações foram de ordem social, política, cultural, científica, econômica e ideológica. O mais trágico nisso tudo foi a supervalorização da produção industrial, a partir da qual os trabalhadores assalariados, entre eles os docentes, passaram a enfrentar jornadas de trabalho extensas, sem quaisquer direitos ou garantia social.

Embora pareça simples, o trabalho possui um significado complexo na vida dos sujeitos e é consenso sua importância e a dimensão na organização social. Partindo do pressuposto de que sua característica é essencial ao ser humano, a utilização do trabalho como base social é bastante recente. Para Aued (2000, p. 15), “[...] faz dois séculos que o trabalho institui-se como conhecemos na atualidade, remunerado, relação de caráter fundamental, meio de sobrevivência individual”. No entanto, ao retomar a história e situar no tempo e no espaço, bem como observar os diversos contextos pelos quais o trabalho foi sendo ideologicamente constituído, percebe-se que este se caracteriza como fruto de relações sociais entre os sujeitos, mesmo que uma categoria esteja submissa a outra, e pelas relações de produção quando o capital é quem determina a sua ação.

## 1.2 Concepções de Trabalho

As concepções e o conceito de trabalho são históricos e eles vêm se desenvolvendo ao longo de toda a evolução da humanidade como fonte de sobrevivência, realização e reconhecimento pessoal. Mas, podemos perceber que existe na essência uma subjetividade implícita, que induz o indivíduo a vivenciar o seu trabalho também de forma emocional.

Na visão marxista, o trabalho pode se tornar um ato de liberdade ou de alienação. Aliena quando é parcelarizado, rotinizado, despersonalizado e leva o homem a sentir-se alheio, distante ou estranho àquilo que produz. O trabalhador e seu trabalho podem se transformar em mercadoria. Nesse contexto, conceituar trabalho e perceber suas implicações e as relações que envolvem o capitalismo e as influências nos aspectos social, econômico e político vão ao encontro do pensamento marxista, ou seja:

O trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. [...] Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento,

sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1982, p. 149).

O trabalhador, ao vender sua força de trabalho, é incorporado ao capital por meio do processo de produção, que passa a valorizar o trabalho inicial, incrementando a mais-valia, isto é, o tempo que o trabalhador gasta na produção de mercadorias sem receber nada em troca. Nessa concepção marxista de ver e entender o trabalho percebe-se que está embutida a teoria crítica do valor do trabalho, ou seja, o aumento do lucro para os capitalistas.

Nesse sentido, lembramos que a categoria central da ontologia do ser social sugerida na obra marxista é o “trabalho” e isso nos ajuda a pensar que “é a colocação de todas as coisas no mundo que se chega às ideias” (MARX, capítulo VI, inédito de O Capital, p. 8). Entende-se que é preciso refletir diante dessa questão profunda e complexa, apresentada por Marx, na sociedade atual. Por isso, pergunta-se: por quem essas coisas são colocadas no mundo? Qual a ordem a que obedecem? E a quem vêm atender? Qual a sua lógica?

Diante dessa afirmação, percebemos a dicotomia apontada pelo filósofo, pois a sociedade constitui-se em um jogo a ser aprendido. Para isso, é necessário termos clareza do onde queremos chegar, de que lado estamos e a direção a seguir, bem como precisamos saber quais as perspectivas e propostas de sociedade que buscamos construir e se nosso trabalho contribui para a intervenção ou manutenção do sistema social vigente. Nesse contexto, o sujeito que precisa do trabalho como meio de sobrevivência se torna alienado e submisso, sendo necessário educá-lo para que possa perceber o jogo de forças no qual está imerso. Assim, ele passará a entender como o seu trabalho é explorado, a ordem que as coisas estão colocadas no mundo e a quem elas atendem.

A respeito do jogo de forças constituído pelo capital, recorreremos aos ensinamentos de Santos (2003, p. 29), quando aponta que o capital trabalha direcionando fortemente a lógica do motor único, “a mais-valia universal”. Segundo Santos, essa mais-valia se tornou possível porque, a partir da industrialização, a produção se dá em escala mundial, por intermédio de empresas mundiais que competem entre si, segundo uma concorrência extremamente feroz, como jamais existiu. As que resistem e sobrevivem são aquelas que têm a mais valia maior, permitindo-lhes continuar a proceder e a competir.

Nessa lógica, percebemos que essa realidade, na qual todas as ações são desenvolvidas visando lucros a partir da concorrência e do consumo, nem sempre está visível. E enquanto não nos damos conta das relações capitais que norteiam nossas vidas,

aumenta o número de excluídos em todos os níveis e os direitos humanos são deixados de lado. Marx, referindo-se ao ser social, entende que: “O modo de produção da vida material condiciona em geral o processo social, político e espiritual da vida. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas é pelo contrário, o seu ser social que determina a sua consciência. (MARX, 1843, p. 10-11).

Diante do exposto, percebemos que a opção de Marx pela classe operária não foi apenas política ou ideológica, mas o resultado de uma reflexão profunda e rigorosa sobre o movimento da história. Na compreensão de Augusto (2008, p. 4, mesa III):

Ser social consiste em um conjunto de determinações contraditórias: base a superestrutura; a forças produtivas e relações de produção; luta de classes, etc. Essa determinação do ser se encontra em íntima ligação com seu caráter de complexo. A contradição, a interação de opostos é a forma de relação dos elementos de um complexo como no trabalho – e dos complexos entre si, “quando a contradição como forma de movimento do ser social.

Podemos observar nesse processo que existe uma subjetividade tácita que leva os indivíduos a viverem o seu trabalho de forma emocional, ou seja, a importância do trabalho na vida das pessoas é vital. Assim:

É na tensão entre elementos contraditórios que o ser social se reproduz e se transforma. O resultado desta tensão é a produção do novo de novas objetividades e de novas subjetividades. Nesse sentido, todo complexo é “provisório”; o ser social consiste em um processo de criação e destruição de complexo, um continuum de dissolução e engendramento. O ser social não apenas tem uma história, ele é história (AUGUSTO, 2008, p. 4).

Nessa dimensão, o autor pontua a necessidade de a análise científica não se restringir a alcançar explicação para fatos isolados, mas que o conhecimento tenha como objetivo fundamental buscar o concreto de cada fato, ou seja, o seu relacionamento com todos os momentos que compõem a totalidade do ser social. Por outro lado, o autor aponta que todo o objeto deve ser apreendido como o momento do processo histórico. E que o conhecimento deve apreender a gênese e as tendências de desenvolvimento do objeto, analisando suas contradições e possibilidades de superação. Marx (1843, p.12), no entanto, é bastante enfático quando menciona: “Se toda realidade se mostrasse de forma imediata não seria necessário o processo de investigação científica para o conhecimento e atuação sobre essa realidade”. Para Marx, a abstração não é uma criação da mente do investigador, mas acaba se tornando um fato bastante real. Por essa razão, a importância da pesquisa sobre a realidade para verificar o seu movimento. O pensador ainda se manifesta da seguinte forma:

Essa abstração do trabalho em geral não é apenas o resultado intelectual de uma totalidade concreta de trabalhos. A indiferença em relação ao trabalho determinado corresponde a uma forma de sociedade na qual os indivíduos podem passar com facilidade de um trabalho a outro e na qual o gênero determinado de trabalho fortuito, e, portanto, é-lhes indiferente... (MARX, 1986, p. 17).

Diante do exposto, podemos entender que o trabalho não se converteu tão somente em mercadoria, mas se efetivou como meio para produzir riqueza.

Podemos constatar, segundo o pensador, o que constitui no real como complexo dinâmico, aparece na exposição, na sua tradução mental, como sequência e ordenação. Diante do exposto, parece uma operação dedutiva, mas essa tradução em nenhum momento se perde devido à intervenção crítica<sup>26</sup>. Por essa razão, podemos entender que o método de Marx poderá ser considerado o método da concreção. Ainda, Marx (1843, p. 271) entende que:

O capitalista compra a força de trabalho pelo valor diário. Seu valor de uso lhe pertence durante a jornada de trabalho. Obtém, portanto, o direito de fazer o trabalhador trabalhar para ele durante um dia de trabalho. Mas que é um dia de trabalho? Será menor que um dia natural da vida. Menor de quanto? o capitalista tem seu próprio ponto de vista sobre esse extremo, a fronteira necessária da jornada de trabalho. Como capitalista apenas personifica o capital. Sua alma é a alma do capital. Mas o capital tem seu próprio impulso vital, o impulso de valorizar-se, de criar mais-valia, de absorver com sua parte constante, com os meios de produção, a maior quantidade possível de trabalho excedente. O capital é trabalho morto que, como um vampiro, se reanima sugando o trabalho vivo, e, quanto mais o suga, mais forte se torna. O tempo em que o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou. Se o trabalhador consome em seu proveito o tempo que tem disponível, furta o capitalista. O capitalista apoia-se na lei da troca de mercadorias. Como qualquer outro comprador, procura extrair o maior proveito possível do valor-de-uso de sua mercadoria. Mas subitamente levanta-se a voz do trabalhador que estava emudecido no turbilhão do processo produtivo.

Nesse sentido, o lado real pode ser considerado, conforme Marx (1843), como processo que, por meio do trabalho útil, cria “valores-de-uso” com novos “valores-de-uso”. Assim, o processo do capital é antes de qualquer coisa um processo real de trabalho, enquanto

---

<sup>26</sup> Para Marx, uma vez extraídas as abstrações no processo de investigação, compete apenas desenvolver para se chegar ao concreto pensado. A respeito dessa questão, quem nos ajuda a pensar sobre o concreto pensado é Kosik (1976, p. 11), para quem: “A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte e nem passiva. Podemos perceber, dessa forma, que o mundo do fenômeno tem sua estrutura, uma ordem própria, uma legalidade que pode ser revelada e descrita”. Ainda na percepção de Kosik (1976, p. 12): “Se a essência não se manifestasse absolutamente no mundo da fenomenologia, ou seja, fenomênico, o mundo da realidade se distinguiria radical e essencialmente do mundo do fenômeno: onde o mundo da realidade seria para o homem “o outro mundo” (platônico, cristianismo) e o único mundo ao alcance do homem seria o mundo dos fenômenos”. (AUGUSTO, 2008, p. 5), assim se manifesta: “O processo de exposição consiste no trabalho de determinação das abstrações, na sua articulação e delimitação. A natureza do objeto vai determinar as proposições e modos de articulação entre as abstrações na configuração do objeto pensado. Trata-se agora de utilizar novamente a ferramenta da crítica ontológica, desta vez na matéria prima das abstrações, moldando-as na produção do concreto pensado”.

que o Trabalho real é aquele que o operário dá realmente ao capitalista como equivalente pela parte do capital transformada em salário, pelo preço de aquisição do trabalho. Marx assim resume:

De um lado, todo trabalho é um dispêndio de força de trabalho humano, no sentido fisiológico, e é nessa qualidade, de trabalho humano igual, ou abstrato, que ele constitui o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é um dispêndio de força de trabalho humano de uma determinada forma e com um objetivo definido e é nessa qualidade de trabalho concreto útil que produz valores de uso (ibidem) (MARX, 1843, p. 271).

Segundo esse pensador, a dominação do capitalista sobre o operário é, por conseguinte, a dominação da coisa sobre o homem, a do trabalho morto sobre o trabalho vivo, a do produto sobre o produtor, pois, na realidade, as mercadorias que se convertem em meios de dominação sobre os operários (porém apenas como meios de dominação do capital) não são mais do que simples resultados do processo de produção, do que produtos do mesmo. A esse respeito.

É emblemático pensar que vivemos em uma sociedade contraditória. O que isto significa? Com as novas tecnologias, o capital opera suas estratégias, ocasionando a redução de emprego aos trabalhadores, ou seja, reduz o emprego de trabalho vivo. A produtividade do trabalho eleva-se neste início de século a índices assustadores e o trabalhador, por não entender todo esse processo, sente-se excluído e alheio à situação.

Desse modo, observamos que é impossível compreender a vida (econômica, social, política, ideológica, afetiva, cultural, religiosa) fora da realidade concreta, vivida. Assim, não se pode analisar a categoria trabalho de forma linear, mas sim, dialética<sup>27</sup>, partindo do pressuposto de que precisamos mergulhar na essência e sair da aparência para perceber de que modo os sujeitos se movimentam, se relacionam e quais suas necessidades vitais; como a relação trabalho x capital interfere diretamente em nossas vidas. Por essa razão, a essência é vida, e se é vida, nossa análise terá que se fundamentar não na lógica mercadológica, que leva em consideração a questão da globalização excludente e neoliberal, mas sim erigindo bases

---

<sup>27</sup> Na Grécia Antiga, a palavra “dialética” expressava um modo específico de argumentar que consistia em descobrir as contradições contidas no raciocínio do adversário (análise), negando, assim, a validade de sua argumentação e superando-a por outra (síntese). Sócrates foi considerado o maior dialético da Grécia. (GADOTTI, 1988, p.15-16). Conforme entende Kosik (1976, p. 9): “A dialética trata da coisa em si. Mas a coisa em si não se manifesta imediatamente no homem. Para chegar a sua compreensão, é necessário fazer um détour. Por esse motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, com isso não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de conhecimento da realidade”.

sólidas para construir um novo sujeito. Para isso, é necessário buscar alternativas contra hegemônicas, a exemplo da educação. Ou seja:

A Educação não pode ser confinada a um limitado número de anos de vida dos indivíduos, mas devido a suas funções radicalmente mudadas, abarca-os a todos. A “autoeducação de iguais” e a “autogestão” da “ordem social reprodutiva” não podem ser separadas uma da outra. A autogestão pelos produtores livremente associados - das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento progressivo - e inevitavelmente em mudança (MÉSZÁROS, 2005, p. 74-75).

Esse se constitui em desafio, mas, para efetivá-lo, é preciso primeiro perceber a lógica implementada pelo capital que trabalha na perspectiva da produção e da própria reprodução.

### 1.3 Escola Pública e seus Contextos/Cenários.

*[Não é] a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social da escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nesses grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental (GRAMSCI, 1978, p. 136).*

#### 1.3.1 A Educação e sua Materialização

Para que se possa entender o trabalho docente nas escolas Públicas Estaduais do Município de Lages, SC, e se ele é precarizado, é necessário proceder a uma retrospectiva histórica, no sentido de buscar a gênese da Escola Pública, como e quando surgiram os principais motivos e influências do modo de produção capitalista na sua institucionalização, considerando este o princípio basilar da estrutura que congrega o processo do trabalho docente em todas as suas interfaces.

A escola pública surgiu da necessidade de uma instituição social, mas ela não foi implantada de imediato. Muitos séculos se passaram até que resultasse na configuração tal como a conhecemos. Porém, percebe-se em toda a história, tanto da formação quanto da tentativa de organizar uma escola para todos, que essas instituições sociais desde o princípio travam lutas com os detentores do poder. Quando se faz uma análise contextualizada da escola pública, percebemos suas implicações, as condições concretas de sua materialidade e ainda as dificuldades para se chegar à escola que todos desejam.

Por essa razão, a dinâmica da superestrutura<sup>28</sup> mundial, no que se refere à origem da Escola Pública, com suas ideologias, esteve a serviço da classe burguesa ocidental capitalista, sendo a escola um instrumento de domesticação da classe proletária e de repressão das lutas dessas classes. Cabe lembrar que o homem desenvolve a educação por meio das relações sociais com os diversos tipos de sujeitos, ampliando o conhecimento. Contudo, esses momentos são permeados por conflitos de um grupo sobre o outro.

Quanto às origens históricas da educação, elas remontam às sociedades antigas, dos filósofos da Grécia e Roma que pregavam em praças públicas, para a coletividade, as suas teorias. Os ouvintes, de acordo com o que ouviam, uniam-se aos filósofos conforme as próprias conveniências, tornando-se seus seguidores. Naquele tempo, a escola ainda não havia sido materializada.

Para Brandão (2001, p. 9): “Não há uma forma única nem um único modelo de educação: a escola não é um único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor. O ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”. Nessa perspectiva, a educação não acontece apenas na escola e com o professor, ela ocorre nos diversos países do mundo de acordo com cada cultura, das mais variadas formas e com métodos diferentes. Pela herança cultural, assimila padrões, símbolos, ritos, dogmas e valores que passam de geração a geração.

Para Manacorda (1996, p. 247): “Em cada época, a instrução é, e sempre foi, um fato político”. Concordando com esse autor, entendemos que a instrução desenvolvida pela escola pública desde a sua gênese até a atualidade está ligada a submissão e precarização das atividades docentes, e isso influencia diretamente tanto o ensino quanto as condições de trabalho dos docentes. É o local onde muitos interesses estão em jogo, existem disputas, conflitos e onde são passadas as ideologias determinadas pelos sistemas.

No entender de Brandão (2001, p. 25), “[...] quando o educador pensa na educação, ele acredita que, entre os homens, ela é o que dá a forma e polimento. Mas o fazer isso na prática, tanto pode ser a mão do artista que guia e ajuda o barro que se transforme, quanto à forma que iguala e deforma”.

---

<sup>28</sup> Superestrutura é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. Porém, é preciso observar que a relação entre superestrutura e infraestrutura não se dá abstratamente, ela acontece de maneira concreta, histórica e essa ligação teria de ser feita organicamente, necessariamente, e ao intelectual caberia mais essa função (além da que lhe cabe na classe social), a de realizar a vinculação dentro do bloco histórico (GRAMSCI, 1981, p. 98).

Diante dessa questão, grande parte dos docentes, apesar de toda a precarização que vivencia no seu trabalho, acredita ainda que é pela educação que o sujeito consegue modificar suas ações. O docente, quando motivado para o trabalho, desperta nos discentes um brilho diferente, vontade de progredir no estudo e de conquistar uma carreira. Não é o caso dos docentes pesquisados, pois se observa uma relação conflituosa entre diretores x professores; professor x aluno; professor x professor; estrutura inadequada para trabalhar, escolas antigas, banheiros sem condições, sem bebedouro, paredes e fios elétricos soltos, forros soltos, carteiras e mesas quebradas, enfim não se constitui em um ambiente agradável para se ficar. Imagine-se, nesse contexto, o docente que precisa permanecer pelo menos oito horas por dia nesse espaço.

Retomando o pensamento de Brandão, observa-se que a realidade está presente na práxis do docente, e dependerá de sua ação a emancipação dos sujeitos ou a alienação refletida na exclusão. Conforme esse autor:

A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-aprender. O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados, é quando aparece a escola, o aluno e o professor (BRANDÃO, 2001, p. 25).

Assim, cabe pensar historicamente e nos reportarmos ao final do século XVIII quando ocorreu a união do povo francês, sob a liderança da burguesia, para, entre outras coisas, derrotar o regime Absolutista, movimento conhecido como Revolução Francesa (1789). Esse processo foi marcado pelas primeiras reivindicações de direitos, dentre eles o direito à escola pública como responsabilidade do Estado. Manacorda mostra que no período histórico (1789) denominado Setecentos se:

[...] faz da escola, sem mais rodeios, um *politikum*, um interesse geral que o próprio poder não somente controla, mas já organiza e renova como algo de sua própria competência. E à iniciativa do despotismo esclarecido se acrescenta logo a duas revoluções do novo e do velho mundo: nas palavras dos jacobinos, a instrução torna-se “uma necessidade universal” (MANACORDA, 2002, p. 358) (**Grifo do autor**).

O objetivo da educação moderna, segundo Manacorda (2002), pautou-se na “necessidade de educar humanamente todos os homens”. No entanto, antes disso, para a efetivação de tal princípio, foram tomadas diferentes iniciativas no sentido de educar para formar sujeitos mais humanos. Isso, porém, nem sempre acontecia e as ações acabavam por voltar-se ao paternalismo e assistencialismo.

Retomando a análise do contexto atual catarinense, os dados da pesquisa realizada revelam a partir do pronunciamento de D9, que a escola mantida pelo Estado “[...] *não tem autonomia para participação, por exemplo, as cores das escolas e os uniformes escolares dos discentes são determinados pelo governo, e ainda distribuem um kit material escolar. A escola não tem autonomia para decidir até nos aspectos mais simples*”. Nesse sentido aparece uma contradição no que diz respeito ao novo sistema de gerenciamento, ou seja, ele é incorporado como democrático, mas, na essência, é centralizador.

Conforme pesquisa com as docentes observa-se que, nas últimas décadas, as políticas neoliberais têm dado ênfase à educação na proliferação e sustentação de sua hegemonia sobre as demais ideologias que com elas disputam um projeto de educação e de sociedade. Para Gramsci (2002, p. 36): “o Estado dimensiona sua ação no campo das ideologias, na transformação radical dos significados, cores, símbolos, categorias, conceitos, discursos e propostas de ações políticas, que são construídas visando à legitimação do poder político”.

Para entender o conceito de hegemonia<sup>29</sup>, tem-se por base a concepção gramsciana, entendendo que se trata de um conceito complexo que tem por base os trabalhos de Marx (relação de dependência entre superestrutura e infraestrutura). No que diz respeito a esta questão, Gramsci (2002, p. 26) entende que:

Em toda sociedade podem-se distinguir a base econômica, ou infraestrutura, e a superestrutura. A infraestrutura constitui-se essencialmente por forças e relações de produção, enquanto na superestrutura figuram as instituições jurídicas e políticas, ao mesmo tempo em que as maneiras de pensar, as ideologias e as filosofias.

Para Gramsci (2002), “a hegemonia seria a direção moral e intelectual de uma sociedade, onde a dominação física e corpórea é auxiliada pela instauração do consenso. O poder de coesão, conectado ao consenso, constituiria o predomínio de uma visão social de mundo e de convívio social”. Nesse contexto, entende-se que, para justificar a invasão capitalista no trabalho docente e na educação, o conceito de hegemonia é o que agrega maior amplitude de análise no interior das políticas públicas e educacionais.

Conforme Gramsci, o conceito de hegemonia não está relacionado apenas ao estudo da sociedade italiana. Como conceito amplo, remete também às sociedades Ocidentais mais complexas. Assim, pode-se estabelecer um paralelo entre o que foi descrito por “D9” e as

---

<sup>29</sup> O conceito de hegemonia é derivado do grego *eghestai* (ou *hégemonía*), que se traduz por “ser líder”, “ser guia”; “ação de guiar” (Houaiss, 2001).

ideias de Gramsci, (1971, p. 40), observando, conforme o pensador, que “a sociedade foi construída por relações de produção (trabalho contra o capital), o estado ou a sociedade política (instituições coercitivas) e da sociedade civil (todas as outras instituições não-coercitivas)”. Assim, embora o passar do tempo, a força do Estado está presente em praticamente todas as instâncias escolares, expressa desde a simbologia dos uniformes até as políticas que direcionam o trabalho docente. Analisando as relações de forças na sociedade capitalista neoliberal, observa-se implícito o poder que o Estado exerce como gerenciador e organizador das ações na execução e implementação de políticas que atendam aos interesses estatais, em detrimento dos direitos humanos da comunidade escolar. Esse é o caso de Santa Catarina, e também de outros Estados da Federação, ou seja, a presença simbólica da força estatal nas cores das escolas e dos uniformes, por exemplo, como forma de legitimar e demonstrar perante a sociedade o poder do Estado, deixando a marca registrada.

Modificar essa situação, segundo Gramsci (1999, p. 9), é o papel do que ele entende por intelectual orgânico<sup>30</sup>. Importante lembrar, no entanto, que na visão do pensador: “Todos os homens são intelectuais [...] mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais”.

O que define intelectuais além daqueles que se limitam a exercer a atividade intelectual e a reflexão é a sua "função organizacional" dentro do cultural ou política das esferas econômica;. Gramsci (1999, p. 97), e ainda acrescenta [...] É neste contexto que Gramsci identifica dois tipos de intelectuais: “tradicional e” orgânico”. Intelectuais orgânicos surgem dentro de cada classe social (burguesia e proletariado) e são definidos por suas práticas de organizar a ideologia e os interesses dessa classe. Nas *seleções de Cadernos do Cárcere*, pelo menos, Gramsci trata principalmente com intelectuais orgânicos como os organizadores da "hegemonia social e da dominação do Estado." No entanto, ele atribui aos intelectuais orgânicos, uma função mais sutil também”. Gramsci, (1999, p.13).

Assim, nessa concepção, entende-se que a visão de mundo é determinada pelos intelectuais na sociedade capitalista, cujas ideologias são estrategicamente planejadas, estabelecendo os valores que a sociedade deve trilhar, como todo o aparato de visibilidade.

---

<sup>30</sup> [...] Aqueles intelectuais que articulam a visão de mundo, interesses, intenções historicamente determinando o potencial de uma classe, que elaborou os valores que deveriam ser promovidos para tal potencial para ser plenamente desenvolvido, e que legitimou o papel histórico de uma determinada classe, sua reivindicação de poder e à gestão do processo social em termos desses valores. Bauman (1992, p.1).

Nesse sentido, Manacorda (2002, p. 359) entende que: “Os primeiros planos da instituição escola foram pensados em 1763, visando, principalmente, à formação da inteligência por meio do ensino da história e das ciências naturais”. Entretanto, não pretendia atingir toda a população, sendo, inclusive contrária à educação propiciada aos trabalhadores, educação esta desenvolvida por “irmãos das escolas cristãs”.

Para Brandão (2001, p. 13), “[...] quando a escola é a aldeia, [...] a educação existe onde há ‘escola’ e por toda a parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada à sombra de algum modelo de ensino formal e centralizada”.

Desta forma, na aldeia, o homem, através de seu trabalho e consciência, transforma a natureza em invenções que foram atribuídas e desenvolvidas através de sua cultura, mas também pela ideologia de cada grupo que determina o poder de uns sobre os outros. É pela educação que os grupos estabelecem as relações de poder e, conforme Luzuriaga (1985, p. 2): “Sem educação não seria possível a aquisição e transmissão da cultura, pois pela educação é que a cultura sobrevive no espírito humano”.

Nessa discussão, Brandão (2001, p. 31-32) pontua que: “Em todos os cantos do mundo, primeiro a educação existe como um inventário amplo de relações interpessoais diretas no âmbito familiar”. Esta é a rede de trocas de saber mais universal e mais persistente na sociedade humana. Depois, a educação pode existir entre educadores e educandos não parentes. No entender de Brandão (2001, p.33), até 1789 “o espaço educacional não é escolar, é um espaço onde apenas se reúnem pessoas e tipos de atividade e onde o ‘viver faz o saber’”.

Conforme interpretação de Luzuriaga (1985, p. 46) sobre o pensamento de Platão:

É possível, com efeito, realize a educação aquilo que as medidas políticas e governamentais não logrem fazer, se é verdade, como já dizia Platão há vinte e cinco séculos, que não importava muito estivesse o governo em mãos de um ou em mãos de muitos, desde que se observem rigorosamente os princípios da educação.

O docente, em seu trabalho, pode assumir as ideologias das forças e correlações de forças determinadas pelo capital, sem precisar, necessariamente, desistir das ideologias pessoais, de lutas pela dignidade no trabalho, por exemplo. Nesse sentido, deve-se estar atentos a todo o movimento do capital para poder-se trabalhar em prol da construção dos sujeitos. Mas, para que isso aconteça, é de fundamental importância que as políticas públicas implementadas sejam direcionadas à valorização do trabalho docente e da educação com

qualidade para todos. Necessário se faz também que os eleitos para defender os direitos da população voltem seu olhar e ações para a educação, desenvolvendo projetos e leis que efetivem a qualidade educacional em todas as suas instâncias, desde a estrutura física das escolas até as condições físicas e psicológicas dos responsáveis pelo trabalho em sala de aula.

### 1.3.2 A Gênese da Escola Pública no Cenário Mundial

A materialização da escola é também a invenção da construção histórica dos sujeitos ao longo da história da humanidade. Segundo Alves (2005, p. 17), no âmbito da escola, “[...] os educadores poderiam criar as condições para destruir as fantasias e ilusões que povoam as suas cabeças e que se expressam em crenças e impressões acríticas sobre a instituição e o seu ofício”. Adverte, porém, que tais fantasias e ilusões não são absurdas nem se devem a uma atitude intelectual descuidada; elas são “[...] decorrências necessárias da divisão do trabalho” que torna autônomas as ocupações.

Para Alves (2005, p. 17): “A especialização do saber, a forma pela qual se realiza a divisão do trabalho no mundo do conhecimento, é que condiciona a formulação de conceitos acerca das relações vigentes nas diferentes ocupações tornando-os fixos. Eleva-os acima dessas relações”. Essa condição, “[...] induz ‘os ideólogos a colocar ‘tudo de ponta cabeça’”. Ao citar Marx, Alves entende que, para “o juiz”, a quem cabe aplicar as leis, “a legislação é tida como verdadeiro motor ativo”. De acordo com esse exemplo e conforme os profissionais da educação, no âmbito da escola seria a educação “o motor ativo da sociedade”, ou seja, ela seria dotada de atributos positivos e virtudes intrínsecas inquestionáveis, que levariam o homem ao seu amadurecimento pleno e a sociedade ao seu desenvolvimento, isto sob o primado da especialização. Dessa forma, os educadores revelariam uma insuperável falta de capacidade para apreender a determinação material da escola<sup>31</sup>.

Ghiraldelli (1987, p. 76) afirma que: “A realidade educacional se dá em contexto histórico, e não podemos mais teorizar sobre a educação sem levarmos em conta que a educação é hoje, em grande parte, aquilo que o passado forjou”. Nessa concepção, entende-se que a educação foi sendo guiada pelas ideologias vigentes determinadas pelo capital de

---

<sup>31</sup> “O termo escola é anacrônico quando aplicado às sociedades antigas e sobrepõem sentidos novos para as instituições que recebem esse nome em períodos históricos posteriores, pois sofre novas determinações. É na corte dos estados da Mesopotâmia e Vale do Rio Nilo que nasce a escola como local para a educação dos jovens, se estendendo daí para a Grécia e Roma” (MANACORDA, 2002, p. 117).

acordo com as necessidades criadas em cada época. Por exemplo, na Idade Média a educação era concebida de forma diferenciada, sendo que as classes mais favorecidas pagavam mestres particulares para seus filhos. Para atender a essa nova classe social, que não necessitava trabalhar para garantir a sobrevivência e, por isso, precisava ocupar o seu tempo de forma digna e nobre, foi criado um novo espaço. Esse espaço foi a escola que, num primeiro momento, servia para o lazer e o prazer.

A situação da escola nessa concepção começa a perder seu significado ao final da Idade Média, passando a ser concebida como o espaço onde se visa buscar informações. Na maioria, essas informações são passadas de forma descontextualizada, vazia, sem motivação, ou seja, tornando a escola um espaço onde não existe prazer. Com relação a sociedade moderna ocorreram grandes mudanças conjunturais e, como entende Manacorda (2002, p. 227):

Esse processo de transformação do trabalho humano não desloca apenas a população das oficinas artesanais para as fábricas, traz também a população do campo para a cidade. A sociedade urbana ganha forças e traz consigo conflitos sociais, transformações culturais e morais. Consequentemente a educação sofre grandes transformações.

De acordo com esta questão, Manacorda (2002, p. 229) mostra que, na sociedade moderna, “[...] o marxismo interfere nas questões da época, principalmente no que se refere à necessidade da emancipação humana proposta pelo socialismo”. Nesse sentido, o século XIX foi um período conturbado e de transição, marcado por conflitos sociais em toda parte. Em virtude da expansão do comércio mundial, a indústria cresce vertiginosamente como também a maquinaria, em razão da necessidade de ampliar a produção. Surge, então, a escola Pública, no interior da sociedade capitalista, criada nos Estados Unidos e na França pelos donos do capital (homens de negócios). Naquele contexto, ocorreu o embate entre duas classes: burguesia e proletariado e, assim, a escola pública, segundo Leonel (1994), foi gestada segundo os princípios burgueses que defendiam os interesses da classe diante da “crise do capital”. Segundo a autora:

Defender os interesses burgueses frente a grande crise do capital, na esteira do qual seguiam as lutas comerciais por novos mercados, dificultadas pelo enfraquecimento da unidade nacional que o movimento operário provocava. Ora, se os interesses burgueses têm que passar pelo sufrágio universal, e a sociedade se divide em classes antagônicas, a escola pública não pode mais ser adiada (LEONEL, 1994, p. 184-185).

Sobre a mesma questão, Alves (2005, p. 51) acrescenta que os principais motivos para a criação da escola pública emergiram da “necessidade social” em atender à demanda

produtiva. Ou seja, a indústria precisava de mão de obra e não havia trabalhadores em número suficiente nem especializado para cumprir um longo período de tempo com tarefas repetitivas nas linhas de montagem, ou mesmo que interiorizassem regras de comportamento como a pontualidade, a obediência no cumprimento de horários por turnos ou a sujeição à autoridade de uma figura dominante: patrão/professor.

Assim, de acordo como Alves (2005), o surgimento das escolas públicas em âmbito mundial atendeu à necessidade de satisfazer uma demanda proveniente do mundo capital, que exigia mais dos pais e estes precisavam, portanto, de um lugar para amparar e abrigar seus filhos enquanto trabalhavam. Sendo assim, a escola pública não decorre somente dos anseios de uma sociedade culta que visava para seus filhos mais conhecimentos ou até mesmo formação profissional. Como pontua Alves:

A gênese da escola pública e os limites da universalização do ensino até o século XIX procurou identificar as demandas sociais que determinaram a emergência dessa instituição social. Visando assegurar uma visão mais matizada e de conjunto das problemáticas singulares, no interior das quais o surgimento da escola prometia atacar necessidades sociais prementes, foram consideradas três vertentes distintas do pensamento burguês: a vertente revolucionária francesa, a vertente econômica clássica e a vertente religiosa identificada com a reforma (ALVES, 2001, p. 44).

De acordo com o mesmo autor, muitos foram os discursos sobre a educação pública nos movimentos revolucionários franceses, na Assembleia Legislativa, na Constituinte e na Convenção (ALVES, 2001). Nesse contexto, alguns nomes aparecem, conforme Luzuriaga (1959, p. 41), nos discursos em torno da educação pública, dentre eles: Mirabeau, Talleyrand, Condorcet, Robespierre, Danton, Lakanal e Lepelletier, nomes que, segundo o autor, “[...] ocupam-se dela e a defendem com entusiasmo não excedido mais tarde”.

Para Luzuriaga (1959, p. 46-47), uma parte dos modelos de discursos na luta pela Instrução Pública foi extraída do relatório e projeto de decreto chamado “RAPPORT”, apresentado à Assembleia Legislativa da França em abril de 1792, cujo teor consistia em:

Oferecer a todos os indivíduos da espécie humana os meios de prover as suas necessidades, assegurar seu bem-estar, conhecer e exercer seus direitos, conhecer e cumprir seus deveres; assegurar a cada um a faculdade de aperfeiçoar seu engenho, de capacitar-se para as funções sociais a que há de ser chamado, desenvolver toda a extensão das aptidões, recebidas da natureza, e estabelecer, desse modo, entre os cidadãos, uma igualdade de fato e dar realidade à igualdade política reconhecida pela lei; tal deve ser a primeira finalidade da instrução nacional que, desse ponto de vista, constitui para o poder público um dever de justiça (LUZURIAGA, 1959, p. 46-47).

O mesmo autor também pontua que esses discursos trouxeram relevantes avanços para a educação pública nacional francesa, contribuindo, posteriormente, para a consolidação dos chamados Sistemas Nacionais de Ensino em vários países. No Brasil, isso só aconteceu na década de 1930, quando a educação passou a ser vista como questão nacional, o que, de forma alguma, não impede de explicitar que ainda hoje, aqui e em muitos outros países, a democratização das oportunidades educacionais – referindo-se tanto ao acesso quanto à permanência na escola – continua sendo uma bandeira de luta dos educadores.

Ainda sobre o Século XVIII, na luta pela educação pública e em decorrência da Revolução Francesa, em junho de 1789 foi promulgada a Declaração dos Direitos Humanos. A partir dela, séculos depois, em 1948, as Organizações das Nações Unidas (ONU) preconizaram a instrução como direito de todos, além de atribuir à sociedade e a seus governantes a responsabilidade de oferecê-la a todos os seus membros.

Retomando a gênese da escola pública, conclui-se que ela surgiu no período revolucionário francês do século XVIII, como constituição de direito, no momento em que a burguesia se revelou como classe revolucionária e conquistou o poder. Assim, Paiva (2007, p. 42) explica que “os principais fundamentos ideológicos [da escola] são baseados em princípios burgueses, que entendem a necessidade de se criar instituições capazes de retirar o homem da condição de marginalidade social na qual é colocado em razão de sua ignorância intelectual”.

Com o passar do tempo, a escola consolidou-se como um sistema de produção do capital, patrocinada pelo capital, que aliena alunos e professores e os impede de exercerem as suas atividades em prol de um desenvolvimento intelectual que propicie condições para a emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, observa-se uma escola que favorece a necessidade de preocupar-se apenas com o campo da produção material própria. Mas, Alves (2005) entende que, para tornar compreensível.

A razão dessa generalizada expansão da escola pública, já agora em escala universal, faz-se necessário apreender os verdadeiros móveis que levam o capital a patrociná-la. Entrar nesse terreno implica necessariamente, o abandono das arraigadas crenças dos educadores, instilados pelo próprio senso comum e repetidas em todas as etapas do processo de escolarização. Essas crenças decorrem de uma visão liberal que supõe ser a escola dotada, sempre, de predicados positivos que centra o debate sobre essa instituição social no que ela deve ser e não no que ela é. A tentativa, na sequência, de instaurar a discussão no plano do que ela é, elege como temática de análise as funções sociais que a escola exerce no interior da sociedade capitalista. (ALVES, 2005, p. 174)

Cabe lembrar ainda que, nessa discussão, a tendência é a de dificultar os estudos da temática em torno da escola pública do Século XX, pois assim como a escola preocupou-se em estudar o que deveria ser e não o que era, esses estudos, segundo Alves, raramente servem para elaborações teóricas. Porém, ressalta-se sempre que a escola pública foi fruto do capital, patrocinado pelo capital e com características mórbidas do capitalismo, que consiste na cobrança de uma produção material, situação alienadora dos que estão inclusos nesse sistema de educação condicionado pelo sistema produtivo. Dessa forma:

O que tem dominado, nesse campo, é o vácuo de iniciativas de pesquisa, em especial se tomada como parâmetro a direção apontada por Marx. Por outro lado, quando a historiografia educacional faz escassas referências às funções da escola, constata-se que a fase particular vivida pela sociedade capitalista, no último terço do século XIX e ao longo do século XX, raramente serve à elaborações teóricas. A tentativa subsequente corresponde a um esforço antagônico nesse sentido. Para tanto, põe ênfase na necessidade de evidenciar a forma pela qual a escola vem sendo produzida materialmente, além de procurar ressaltar que a investigação das funções sociais dessa instituição social pode ser muito instigante e reveladora se realizada da perspectiva do capitalismo monopolista. (ALVES, 2005, p. 175).

Os estudos publicados desde o século XIX até o final do século XX ressaltam a falta de produção intelectual voltada para um sistema de produção de conhecimentos, bem como de valorização dos docentes que talvez contribuíssem para a qualidade social na educação pública e para que a escola pública exercesse a sua função social no século XXI, no Brasil e também em Santa Catarina.

### 1.3.3 Análise do Contexto da Escola Pública no Brasil

Na conjuntura nacional, o Brasil vivenciou, desde a sua colonização, a subordinação aos “ditos” colonizadores. Conforme Monlevade e Silva (2000, p. 7):

O mando é uma realidade e um valor da sociedade escravista, que existiu por mais de trezentos anos em nosso país e insiste em povoar nossas cabeças e nossas relações sociais. Alguém decide – o senhor - alguém obedece - o escravo. Esta relação também foi a regra de nossas escolas. O diretor e o professor davam ordens aos alunos e funcionários. E estes cumpriam.

Os citados autores entendem que, em uma sociedade e em uma escola democráticas, as coisas não funcionam bem assim – ou pelo menos não deveriam funcionar. Para eles, a educação deve ser uma construção coletiva, uma troca de saberes, de valores e de afetos. Por mais democrática que seja a escola, existem, no seu interior, teias de relações de poder e na mais democrática das sociedades existe uma correlação de forças que se constroem e se embatem, num contínuo exercício de afirmação, de passagem do poder ser para o ser, e do ser

de fato para o ser de direito. Conforme já situado nesta análise, em Santa Catarina o processo de mandar e ser obedecido ainda permanece no seio da escola pública, situação verificada nas palavras das docentes pedagogas quando ressaltam o relacionamento entre direção e demais membros da comunidade escolar. Nesse contexto, as relações de um poder centralizador e não democrático também aparecem quando os diretores de escolas, por exemplo, são escolhidos partidariamente, como cargos comissionados.

#### 1.3.4 Marcos Históricos da Escola Pública no Brasil

A história brasileira mostra que a educação começa bem antes de 1500, quando da chegada dos portugueses, que passam a dominar e domesticar o povo que aqui se encontrava, bem como a explorar de todas as formas as pessoas “e os produtos da terra”. Segundo Monlevade e Silva (2000, p. 12):

Durante 50 anos não existiu escola no Brasil. E quando passou a existir, sob o mando dos religiosos jesuítas, foi para confirmar escolarizando, a nova forma de educação que se impusera com a colonização. Os brancos e os jesuítas sabem tudo; e os índios nada sabem. E se souberem alguma coisa, como comer carne de gente e andar nus – coisas muito saudáveis nos trópicos - tem mais é que esquecer e aprender a comer pão e usar uniforme de algodão no dia a dia e de seda ou lã.

Ainda os autores explicam que, nos colégios jesuítas e também nas outras ordens religiosas, quem mandava eram os padres e estes determinavam aos povos indígenas que os mesmos deveriam falar o português e aprender o latim. Os religiosos tinham por dever revelar a ignorância dos alunos, inculcarem a obediência, despertar o complexo de inferioridade e justificar a desigualdade e a exclusão. Para os negros, quando muito a alfabetização; para os índios, o primário; para os brancos, o secundário; para os mais obedientes dentre os brancos, o ensino superior oferecido na metrópole que mandava na colônia.

Diante desse contexto, precisa-se refletir: qual o interesse dos jesuítas em alfabetizar os índios se nem mesmo o povo em Portugal era alfabetizado? Para responder a essa questão, Paiva (2007, p. 43) explica que: “As letras deveriam significar a adesão plena à cultura portuguesa”. Percebe-se, nesse contexto, o grande interesse de Portugal em fazer o povo submisso a todos os seus interesses, inclusive no que diz respeito ao conhecimento.

Ainda o mesmo autor faz o seguinte questionamento:

Quem fez as leis nesta sociedade? A quem pertencem? Sua resposta é contundente “Pertencem à corte como eixo social”. Não se trata de estudar para ler a bíblia, mas se trata de uma atitude cultural de profundas raízes: Pelas letras se confirma a

organização da sociedade. Essa mesma sociedade vai determinar os graus de acesso às letras, a uns mais, a outros menos. Em certos momentos a catequese dos índios os jesuítas vão considerar desnecessária e os colégios se destinavam aos principais<sup>32</sup> “a cultura hegemônica” (PAIVA, 2007, p. 43).

Pouco mais tarde, com a expulsão dos jesuítas por ordem do Marquês de Pombal<sup>33</sup> e consequente redução do número de escolas, os brasileiros que tinham “direito” aos estudos passaram a frequentar as “Aulas Régias”, cujos professores eram necessariamente “indicados pelos presidentes das câmaras municipais e aprovadas pelo Rei, depois de verificada a ficha no santo ofício” (MONLEVADE, 2000, p. 13).

Diante do exposto, percebe-se que a atitude do mandonismo impera como também emperra a Escola Pública no Brasil, desde a época em que os professores submetiam-se às ordens da corte portuguesa e agiam de acordo com as conveniências daquele governo. Monlevade (2000, p. 13) também explica que:

Com a expulsão dos jesuítas mais de mil cortesãos de Lisboa se transladam para Bahia e para o Rio de Janeiro. Neste momento, surgem os primeiros cursos superiores no Brasil. Na verdade professores, militares, e alunos, quase todos da nobreza, eram passageiros das naus fujonas e se instalaram no Rio de Janeiro “aulas de exílio”. Escola de engenharia e Cirurgia, nos quartéis; de Belas Artes, no Palácio da Quinta de Boa Vista. Cursos que perderam os alunos e definharam com a volta de D. João para Portugal.

Conforme os relatos históricos, os jesuítas foram expulsos devido às divergências de objetivos com a corte portuguesa a partir da ascensão do Marquês de Pombal ao poder. Assim, enquanto os jesuítas lutavam em favor dos interesses da igreja católica, Pombal tinha como objetivo primordial restabelecer Portugal que, naquele momento histórico, estava em crise com as nações da Europa.

Importante lembrar ainda que a divergência entre os jesuítas e Pombal se deu a partir de interesses antagônicos, ou seja, os jesuítas educavam baseados nos preceitos religiosos, Pombal tinha como objetivo conduzir a escola para servir diretamente ao interesse do Estado, de acordo com princípios iluministas. A partir dessas constatações, pode-se inferir que a educação no período colonial foi um caos, ou seja, o então governo português determinou que a educação na colônia deixasse de ser transmitida pelos religiosos e passasse para as mãos de

---

<sup>32</sup> A expressão devia ser comum à época. Foi usada por Fernão Cardim falando dos estudantes de humanidades (CARDIM, 1980, p. 163).

<sup>33</sup> Em 1759, o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas e com isto o Brasil perde dezessete colégios e mais de duzentas escolas das primeiras letras e as fazendas dos padres com muitas cabeças de gado passam para a Fazenda Real e delas para os banqueiros ingleses, que mandam em Portugal, que manda no Brasil (MONLEVADE e SILVA, 2000, p. 13).

leigos. Contudo, os professores que assumiram essa função não tinham formação adequada e nem preparo intelectual para a mesma, bem como foram desmotivados em razão dos baixos salários pagos pela Coroa.

Observando esse contexto e comparando-o com a atualidade, o paralelo permitiu averiguar que o descaso com o trabalho docente no Brasil é tão antigo quanto o país. Naquela época, em que o Brasil pertencia a Portugal, os docentes assumiram um trabalho para o qual não estavam preparados. Na voz das docentes pedagogas, observamos que muitas não estavam devidamente preparadas para enfrentar os desafios que a escola lhes impõe. Os relatos também permitiram perceber que a desvalorização salarial é uma constante no Brasil desde a colonização, perpetuando-se na atualidade. Conforme relata D12, “[...] no início da carreira de docente não tinha experiência no domínio da turma e de que forma trabalhar com os conteúdos”. E complementa D1 “[...] fico frustrada quando chega ao final do ano letivo e o aluno não alcançou os objetivos propostos”. Nesse sentido, Uczai (2010, p. 48) entende que a dificuldade acontece:

Pela deficitária formação inicial. E isso ocorre principalmente porque a formação inicial de um educador sofre influências do contexto social em que ele está inserido, como o modo de vida, a família, o trabalho, a saúde, as relações sociais. [...] maior parte dos professores cursou sua graduação trabalhando e pagando seus estudos. [...] outro aspecto diz respeito às grades curriculares das faculdades ensina primeiro a teoria e, depois, a prática.

Nesse sentido, existem muitos aspectos que influenciam na práxis pedagógica do docente, e suas condições econômicas e culturais originadas na família e nos currículos deixam de oportunizar as condições necessárias para a formação intelectual para que possa desenvolver o seu trabalho com qualidade. Nesse contexto, situa-se a fala de “D10”, que destaca a “[...] dificuldade da inclusão dos alunos com necessidades especiais”, e ressalta a impotência docente ao “[...] ver que o aluno não tem condições de passar e a legislação obriga”. A docente explica que não concorda com a forma pela qual essa política foi desenvolvida em Santa Catarina. Ou seja, o Conselho Nacional de Educação recomenda não reprovar alunos até o terceiro ano do ensino fundamental, porém compete à Secretaria de Estado da Educação articular o processo, abrindo espaços para discussão com a comunidade local, ou seja, com os diversos segmentos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Essa mesma docente continua mostrando-se frustrada quando enfatiza que sentiu isso quando precisou enfrentar a “[...] inclusão de uma aluna com deficiência visual”. Suas palavras são contundentes: “[...] meu desespero foi intenso, não conseguia dormir e fiquei sem

saber o que fazer, não conhecia Braille e nem como orientar”. A respeito da inclusão também observa-se a fala de D5, quando menciona a socialização dos alunos com necessidades especiais<sup>34</sup>. Segundo D5, “[...] em 2010 foi inserida na sala de aula uma aluna com 7 (sete anos) anos, de 1ª série cadeirante, surda e excepcional, outro aluno de 14 anos, excepcional e cego (1994) pré-escolar”. Para esta docente pedagoga.

[...] foi uma atividade significativa, pela forma da interação dos outros alunos, porém se analisar do ponto de vista do ensino e aprendizagem, não se pode fazer quase nada, fazer a inclusão para a socialização, sem preparar os docentes através da formação especial para trabalhar com diferentes alunos com necessidades especiais é complexo, a nossa formação não nos preparou para exercer esse tipo de atividade (D5)

Conforme o documento da Política de Educação Especial de Santa Catarina (2006): “A Educação Especial é uma educação organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades educacionais especiais<sup>35</sup>. Um processo interdisciplinar que visa à prevenção, ao ensino e à reabilitação da pessoa com deficiência” (PPES/SC, 2006). Ao analisar o documento PPPP/SC (2006, p. 01) constata-se que o “Programa Pedagógico” é dividido em vários capítulos e tem objetivos específicos fundamentados nos pressupostos históricos, filosóficos, epistemológicos e hermenêuticos que estão sustentados no princípio da inclusão da pessoa com deficiência, com condutas típicas e com altas habilidades e legalmente alicerçam nos marcos legais. Como observa-se no documento dos PPPP/SC, os seguintes princípios: a) Atendimento em classe; b) Tipos de atendimentos em classe; c) Segundo professor de turma; d) Professor guia intérprete; e) Professor bilíngue; f) Professor intérprete; g) Instrutor h) Como contratar o profissional; i) Atribuições dos professores; j) Elaboração e encaminhamentos de processos para elegibilidade do aluno para esses serviços; l) Ajudas técnicas) Especificidade dos conceitos das deficiências; n) Referências; o) Roteiro para subsidiar o processo de avaliação educacional; p) Reflexões para os professores. De acordo com a pesquisa realizada em Lages, quanto ao tempo de formação para trabalhar com crianças portadoras de necessidades educacionais especiais realizadas por Hamann (2010, p.142)

<sup>34</sup> A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação. O capítulo 8 do PNE é destinado à Educação Especial.

<sup>35</sup> Ao adotar o princípio da educação inclusiva, o Estado de Santa Catarina ancora-se nos seguintes documentos oficiais: Constituição Federal de 1988, Constituição Estadual de 1989, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Resolução nº 01 de 1996, Lei Complementar 170 de 1998, Decreto Presidencial nº 3.956 de 2001, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade do MEC e o Decreto nº 5.296 ambos de 2004 e as Diretrizes Nacionais, para a Educação Especial na Educação Básica de 2005.

Percebeu-se que 64% dos educadores possuem formação de curta duração, ou seja, de 40 a 80 horas de cursos, 33% têm formação de mais de 90 horas de curso, ou seja, longa duração e 3% não têm nenhuma formação continuada específica. Apesar disso, os dados apresentados são positivos ao analisar que nos cursos de graduação em pedagogia não é contemplada a formação em Educação Especial. Isto resulta na grande procura por cursos de curta duração e de formação complementar.

Essas falas permitem asseverar que a prática de inclusão, apesar de sensível aos professores, ainda está distante de uma realidade pedagógica coerente. Nesse sentido, é necessário e urgente repensar a organização pedagógica e estrutural da escola para as finalidades da inclusão, bem como a formação em Educação para os portadores de necessidades especiais.

### 1.3.5 A Escola Pública em Santa Catarina

As escolas Públicas em Santa Catarina estão ligadas a toda a conjuntura nacional, ou seja, a fatores sociais, políticos, econômicos e culturais. Historicamente, após a instituição dos delegados literários<sup>36</sup>, o poder do “coronel” expressou-se através da Inspeção Escolar, função que surgiu em 1836, inicialmente como competência das Câmaras Municipais e, depois de 1854, ficou a cargo do Estado. Essa função era exercida por pessoas “de confiança” dos governantes indicados pelos “coronéis” para fiscalizar e controlar as escolas, os professores e as atividades pedagógicas que, por sua vez, se constituíam na prática da reprodução do fenômeno da dominação.

Conforme Máximo Luciano (2001, p. 171), “[...] os delegados literários adentraram o século XX, imbuídos do propósito de controlar as ações docentes. Se compararmos as atribuições dos delegados literários corresponderia a chamá-los, hoje, de supervisores

---

<sup>36</sup> Criado em 28 de março de 1835 com a Lei Mineira N° 13, o cargo de delegado do círculo literário foi instituído com a finalidade de fazer valer as medidas em relação a instrução pública garantidas a partir desta nova legislação. Ao delegado do círculo literário foram atribuídas diversas competências como nomear visitantes parciais das escolas, suspender os professores no caso de faltas graves, nomear substitutos do primeiro e segundo graus no caso de falta ou impedimento dos professores, além de zelar pelo cumprimento da lei, pelos regulamentos e pelas ordens do governo, esforçando-se para que os princípios morais e religiosos fossem transmitidos à “mocidade”, cuidando também da unidade e da imagem do Império. De acordo com a Lei esta última atribuição deveria ser cumprida ainda que a custo dos maiores sacrifícios. Cada delegado ficaria responsável por um Círculo Literário, ou seja, por uma extensão territorial demarcada de acordo com a densidade da população de cada região. Tal divisão estava relacionada às medidas administrativas e políticas, que visavam à organização do sistema educacional através da descentralização do ensino. Entretanto, apesar desta forma organizacional, as práticas relacionadas aos atos da Educação, eram essencialmente centralizadas nos Presidentes de Província, mesmo tendo sido realizadas várias reformas ao longo do período imperial no sentido de criar intermediários com autonomia de poder. Por outro lado, também, os sujeitos de intermediação política, não deixaram, evidentemente, de concentrar poderes. Na verdade, o que podemos observar, é a existência de uma hierarquia de poderes, à qual toda população estava submetida. Fonte: Lei n° 13 de 28 de março de 1835, Art. 30. (Livro da Lei Mineira, 1835) disponível em [http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1705.htm#\\_ftn9](http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1705.htm#_ftn9). Acesso em 05/03/2011, às 20 horas.

escolares”. Diante do exposto pela autora, os fatos históricos comprovam que o ensino foi um dos mais poderosos instrumentos usados pelas classes dominantes para se manterem no poder político em todo o território brasileiro, situação encontrada nas escolas Públicas de Lages, onde se perpetua o mesmo sistema de ensino.

O coronelismo, enquanto vigente no interior do Estado, foi um dos sustentáculos das oligarquias catarinenses. Identificou-se esse sistema em muitos municípios do Estado sempre que houvesse alguém respeitosamente tratado por "Coronel". Retrocedendo à época da República Velha, observa-se que os municípios - criando e mantendo suas próprias escolas primárias, a lado das unidades escolares mantidas pelo Estado - contribuíram para a continuidade da dominação do sistema de ensino. No entanto, nesse contexto, o poder dividia-se entre a aristocracia das oligarquias estaduais e os coronéis que davam sustentação às oligarquias nas bases eleitorais, ou seja, nos municípios. Este poder era forte e não permitia contestações.

À medida que o desenvolvimento acelerou, fazendo nascerem pequenos e médios empresários da indústria, do comércio e dos serviços, registrou-se na serra catarinense o surgimento de uma burguesia mais moderna que, na estratificação social, situava-se entre a classe dominante (representada pela minoria aristocrática de “coronéis-de-roça” e “chefetes-de-aldeia” ligada às oligarquias) e a classe dominada (constituída por uma maioria de colonos, caboclos e operários, meros eleitores). Esta burguesia nova (comerciantes, funcionários públicos, artesãos e pequenos industriais) conciliava-se com as oligarquias e a elas se sujeitava passivamente, pois não objetivava questionar ou disputar o poder, e sim, aceitá-lo como existia para receber as benesses (THOMÉ, 2002, p.5).

Nesse sentido, também a educação e o trabalho docente estava submetido aos ditames das oligarquias, desde a sua gênese até a atualidade como mencionadas pelas docentes na pesquisa de campo, como podemos entender na trajetória da escola pública em Santa Catarina.

### 1.3.6 Trajetória das Escolas Públicas em Santa Catarina

Na serra catarinense, Lages e Curitiba receberam um “Grupo Escolar” em 1914. Antes disso, Campos Novos contava, desde 1909, com uma escola pública para alunos do sexo masculino. Até então, dispunha apenas de duas escolas de primeiras letras para atender a toda a população. De acordo com Máximo, Luciano (2001 p. 171):

Data de 1883, uma importante informação sobre a Educação no Município de Lages, quando a Câmara Municipal respondeu a um questionário ao Presidente da Província. Ela nos mostra que, pouco antes da Proclamação da República, mesmo

dominando vasto território do Planalto Serrano Catarinense, Lages dispunha de apenas duas escolas primárias, de “primeiras letras” (uma masculina e outra feminina), com apenas 60 alunos. A maçonaria lageana, que hostilizava a ação dos padres franciscanos, apoiava a fundação de outro colégio, particular. Temos também que é de 1889, o registro público da nomeação dos primeiros delegados literários de Lages e de Campos Novos.

Nesse contexto, não mais sendo possível manter a situação de penúria no campo educacional, principalmente no interior do Estado, o Governo Estadual implantou nova Reforma do Ensino, orientado pelo seu primeiro Plano Estadual de Educação aprovado em 1969, sendo que, em 1972, o planejamento foi adaptado à Lei Federal nº 5.692/71, a partir do que a Escola Pública entrou em outra – e nova – fase histórica, com profundas mudanças em relação ao tempo anterior.

Conforme Manacorda (2000): “As Escolas públicas destinadas a todas as crianças e jovens, independentemente de sua classe social, foram constituídas somente após a Revolução Industrial”. Até esse período, as escolas eram destinadas apenas às classes privilegiadas, sendo a escola dos filhos dos trabalhadores a oficina onde os jovens aprendiam o trabalho que, posteriormente, iriam desenvolver com os artesãos. Assim, para Manacorda, pode-se perceber a existência de duas escolas: a destinada ao “doutor” e a escola “do fazer”, para os futuros trabalhadores. Em Santa Catarina, embora mais tarde, vivenciou-se condição semelhante àquela apontada por Manacorda.

Entendendo o contexto histórico da educação pública no Brasil, vê-se que a implementação do sistema Estadual de Educação em Santa Catarina data dos anos 1836 a 1859, e desencadeou-se praticamente da mesma forma, tendo facilidade para a abertura de escolas particulares e ressaltando, também, que, por consequência, o número de docentes do sistema público era bem menor do que o da rede privada, por interesse da própria província. Toda esta situação distanciava o corpo docente de seus direitos trabalhistas e melhores condições de trabalho. Têm-se assim em vista que a precariedade no trabalho do corpo docente não é um assunto atual, mas que vem sendo tratado com descaso desde sua gênese.

Analisando os documentos oficiais é possível constatar que, dos anos de 1836 a 1859, o magistério catarinense esteve em fase de implementação. Durante estes anos o número de professores públicos era inferior aos dos particulares, pois havia interesse político da província em manter esse quadro justificado pelos exames de admissão, os baixos salários e as facilidades oferecidas para as aberturas de escolas particulares. Essa situação distanciava a docência de uma política de carreira e de regulamentação da profissão (MÁXIMO, 2000, p. 2)

Sendo assim, nota-se que o problema existente acerca da precariedade do trabalho docente não condiz com problemas ligados ao trabalho única e exclusivamente, mas sim, relacionam-se diretamente às políticas públicas neoliberais que desencadeiam na docência. Desse modo, os baixos salários, a falta de estrutura dos espaços físicos e os demais problemas relativos à saúde, por exemplo, podem ser encarados de certa forma como intencionais desde a gênese do sistema público de ensino no Estado. Neste caso, a palavra intencional diz respeito à vontade da Província de que a profissão não fosse regulamentada e os salários continuassem baixos, resultando em um número cada vez menor de docentes para trabalhar e menos ainda pessoas capacitadas para entrar no mercado de trabalho.

As novas exigências propostas pelas reformas sugeridas ao trabalho docente em Santa Catarina na época provincial, sem oferecer novas condições que fossem asseguradas nas escolas, ajudaram a construir um cenário no qual predominava uma forma antiga de gerir políticas, situação que adentrou o século XX e se perpetuou por meio de um sistema capitalista segundo o qual o mais importante é o lucro. As pessoas ficam relegadas ao segundo plano.

Essa condição não foi exclusiva de Santa Catarina. Para Frigotto (2001), a expansão da escola pública no Brasil, com o aumento do número de escolarizados, foi acompanhada da perda de qualidade sob o grande controle do que nas escolas era ensinado.

Os pacotes de ensino assepticamente programados por especialistas, cuja forma de veiculá-los é tida como mais relevante que os próprios conteúdos, e a hierarquização e o parcelamento do processo pedagógico constituem-se em formas de controle da produção e divulgação do saber que se processa na escola e, enquanto tais, de controle social mais amplo. Sob esta ótica, o aumento do acesso à escola, ou até mesmo dos anos de escolaridade – no interior de uma instituição hierarquizada e desqualificada que promove uma “meia educação” – torna-se amplamente funcional e produtivo para a estabilidade do sistema social em geral (FRIGOTTO, 2001, p. 170).

Porém, para chegarmos à atualidade, com mais escolas e até mesmo nesta "pseudo democratização do ensino público", foram alicerçadas estratégias políticas e, o governo, com o processo de urbanização em ascendência na década de 1850, sentiu-se pressionado pela população a aumentar o número de escolas, gerando a necessidade de docentes regulamentados. Após muitas lutas, em 1881 também foram estabelecidas as práticas de carreira.

O governo sentindo-se pressionado pela população aumentou o número de escolas e determinou as regras para a sua estrutura e funcionamento por meio de regulamento [...] De 1860 a 1869 o magistério entrou em fase de estruturação, tendo em vista o

crescimento da rede pública [...] de 1880 a 1889, a docência foi institucionalizada com base no regulamento de 21 de fevereiro de 1881, que estabelecia as práticas de carreira (MÁXIMO, 2000, p. 2)

Porém, os direitos conquistados através dos tempos não caracterizaram sinônimo de melhoria e dignidade no trabalho docente. Assim, conforme Máximo (2000, p. 3):

Até meados do século XIX, a Província de Santa Catarina conseguiu manter os homens como docentes, tanto no ensino das primeiras letras quanto no secundário, mas salários pouco atrativos associados ao anonimato que esta tarefa oferecia aos que ambicionavam a carreira pública levaram muitos ao abandono da profissão.

Isso se refletiu no abandono da docência pelos homens, principalmente aqueles que trabalhavam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Essa situação, conforme a autora foi consequência, também, do anonimato que a profissão trazia. Sendo assim, para quem queria seguir carreira pública, a profissão como docente era algo que não agregava muito, resultando no aumento do número de mulheres trabalhando na docência, pois as mesmas, não tendo alternativas, sujeitaram-se ao baixo salário (menores ainda do que o percebido pelos docentes do sexo masculino) e à precariedade desta profissão.

Conforme se observa, a pressão social oportunizou mudanças para a escola pública catarinense. Embora não tenham sido para a melhoria da educação em geral, elas mostraram a força que a sociedade possui quando se engaja para o bem comum. Nesse entender, Sacristán (1996, p. 165) ressalta que “a escola pública se salvará enquanto houver governos que se sintam pressionados pela opinião pública”.

Isso leva a pensar que a sociedade, através da categoria docente unida e organizada em sindicatos, tem um papel importante no sentido de pressionar para que as instituições públicas e governos priorizem a educação e valorizem o trabalho docente e, ainda, que as estruturas físicas das escolas públicas sejam adequadas, ampliando desta forma em ‘relevância cultural’.

Observa-se, no entanto, que embora tenha se passado mais de um século, a desvalorização docente em Santa Catarina ainda se mantém. Neste Estado, o trabalho docente é marcado por anonimato, esquecimento, desmotivação e desvalorização, não agregando aos profissionais da educação, sejam homens ou mulheres, visibilidade para uma carreira pública ou um destino profissional de sucesso. Não existe marketing para a educação que valorize os docentes, situação verificada na mídia em geral, principalmente em jornais e novelas.

Quanto à mídia governamental, destacam-se as propagandas televisivas com suas inúmeras siglas que têm por objetivo a medição (avaliação) da qualidade da educação brasileira. Dentre elas, pode-se citar o Saeb, o Ideb<sup>37</sup>, a Prova Brasil, a Provinha Brasil, o Saresp, o Enem e o Saem. O sistema é complexo e mais uma vez destaca-se o Estado por trás de todas essas siglas como um regulamentador que avalia quantitativamente as crianças, jovens e adultos pelo sistema de notas. Se os resultados são negativos, políticas educacionais diversas são propostas, mas, em seu bojo, dificilmente encontramos respaldo para o trabalho docente. Em geral, os dados negativos, segundo o governo, apontam também um trabalho negativo por parte dos docentes, mas se deixa de avaliar a precariedade que estes profissionais vivenciam em seu cotidiano e que os impede de desenvolver um trabalho de qualidade.

Pelas siglas, a educação em geral é medida e desta surgem os indicadores que mostram como está a qualidade da educação no Brasil e seu comparativo com os demais países do mundo. Em Santa Catarina, os indicadores apontam dados positivos de 5,2, maior média entre os Estados da região Sul, como também é superior à média brasileira - de 4,6, conforme se observa no Quadro 1 (um).

Quadro 1 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2005, 2007 e 2009.



Fonte: VOL Educação 10/10/2009

<sup>37</sup> Ideb é a "nota" do ensino básico no país. Numa escala que vai de 0 a 10, o MEC (Ministério da Educação) fixou a média 6, como objetivo para o país a ser alcançado até 2021. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar (ou seja, com informações enviadas pelas escolas e redes), e médias de desempenho nas avaliações do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Saeb - para os Estados e o Distrito Federal, e a Prova Brasil - para os municípios. Criado em 2007, o Ideb serve tanto como diagnóstico da qualidade do ensino brasileiro, como baliza para as políticas de distribuição de recursos (financeiros, tecnológicos e pedagógicos) do MEC. Se uma rede municipal, por exemplo, obtiver uma nota muito ruim, ela terá prioridade de recursos. UOL Educação. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/07/05/consulta-ideb-2009.jhtm>. Acesso em /10/03/2011 às 10horas.

Analisando os indicadores relacionados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2005, 2007 e 2009, constata-se o baixo nível de aprendizagem dos alunos. Cabe lembrar que este índice considera o rendimento escolar e a média de desempenho dos estudantes nas avaliações realizadas pelo INEP.

De acordo com dados do Ideb (2009), nos anos iniciais do Ensino Fundamental (até a 4ª série), Minas Gerais e o Distrito Federal tiveram a melhor média: 5,6. Em seguida, vêm os Estados de São Paulo (5,5), Paraná (5,4), Santa Catarina (5,2), Espírito Santo (5,1), Goiás, (4,9), Mato Grosso (4,9), Rio Grande do Sul (4,6) e Rio de Janeiro (4,7).

De Quinta à Oitava série São Paulo e Santa Catarina foram os mais bem colocados, com nota 4,5. Em seguida destacam-se o Distrito Federal (4,4), Mato Grosso (4,3), Minas Gerais (4,3), Paraná (4,3), Acre (4,1), Rio Grande do Sul (4,1), Mato Grosso do Sul (4,1) e Espírito Santo (4,1). Esses números, se avaliados somente pela quantidade, refletem uma situação motivadora para Santa Catarina, que desponta no ranking nacional, superando as metas previstas tanto nacionais quanto regionais, considerando os três Estados do Sul.

Mas, diante desses indicadores positivos via Ideb, compete fazer um questionamento: Como está a situação do docente nas escolas públicas estaduais de Santa Catarina? Para entender esses indicadores é necessário analisar criticamente todo o contexto educacional, principalmente a situação do docente, pois, conforme Uczai (2010, p. 89): “Estes dados deixam claro que a população em geral está chegando à escola, mas isso não tem significado que os alunos estão aprendendo e progredindo nos estudos, nem o professor está conseguindo dar conta do significado histórico do seu trabalho, relacionando ao processo de transmissão e apropriação do conhecimento”.

Esse indicador mostra para a sociedade brasileira e catarinense, que a condição de trabalho dos docentes em Santa Catarina está atingindo os seus objetivos, e que a qualidade de ensino, valorização docente, tanto física (estruturas das escolas) como econômica estão coerentes. Então, se a educação está com um dos indicadores mais elevados do Brasil e da Região Sul, isto implica em alguns fatores: primeiro, para quê melhorar e valorizar os docentes então? Segundo, será que o trabalho docente é inócuo? Para atingir esses indicadores o trabalho docente, parece não fazer diferença, porém é Santa Catarina, um dos estados que não paga o piso salarial aos professores, e onde chega a 50% ou mais o número de docentes

com contrato de trabalho precário (ACTs). Mas, pelos estudos e pesquisa realizada com as docentes pedagogas nas escolas estaduais do município de Lages/SC, constata-se que as situações tanto físicas como econômicas são precárias e que a valorização profissional dessa categoria está insustentável. Percebe-se que todo esse cenário ocorreu no período em que a pesquisa foi realizada. Por outro lado, deve-se salientar que o contexto da pesquisa era de transição de governo e a situação das escolas era tão caótica quanto à insatisfação geral dos docentes.

No início das aulas deste ano (fevereiro de 2011), a mídia começa a veicular a realidade tanto física como humana das escolas e o problema se intensifica, a categoria une-se e a luta começa no mês de junho de 2011. O Sinte Santa Catarina marca negociação com o governo, mas não consegue consenso, e o movimento dos docentes continua até que seus objetivos sejam concretizados.

Na pesquisa de campo com as docentes pedagogas, quando questionadas sobre os fatores que desmotivam a docência na atualidade, elas assim se manifestaram<sup>38</sup>: Conforme quadro em anexo.

Quadro 2 – Fatores que desmotivam ser docente

<b>Fatores que desmotivam ser docente</b>	
D1	1- Quando não há integração da família e escola
D2	1- Desvalorização da categoria dos professores; 2- Descaso com o piso salarial; 3- O profissional não tem o respeito que merece.
D3	1- O salário; 2- Perda dos direitos; 3- Intensificação do trabalho tanto dentro como fora da escola; 4- Falta de incentivo para procurar a formação profissional, para pesquisa; 5 - As regulamentações governamentais e falta de política pública;
D4	1- A falta da família na escola; 2- A falta de companheirismo.
D5	1- Falta de valorização e respeito pelo professor;
D6	1- Baixo salário; 2- Excesso de aluno e trabalho; 3- atividades sem reconhecimento, violência, insegurança.
D7	1 - Desvalorização do professor.
D9	1- Desvalorização do professor; 2- A falta de respeito ao professor por parte do sistema, dos pais e

<sup>38</sup> Para melhor compreensão, as respostas foram enumeradas conforme a frequência que aparecem na fala/escrita das entrevistadas.

	alunos e colegas de trabalho; 3- A falta de união dos professores; 4 - Acomodação dos colegas professores.
D10	1- Falta de política salarial; 2- Indisciplina dos alunos; 3- Falta de capacitação e formação os professores.
D11	1- Desvalorização do professor; Piso nacional não instituído em S/C; 2- Muitos alunos por turma.
D12	1- Falta de política salarial; 2- Falta de capacitação e formação aos professores.

Analisando o quadro 2 (dois), percebe-se nas respostas traços fortes do neoliberalismo permeando o trabalho docente nas escolas Públicas Estaduais de Santa Catarina, no município de Lages. São muitos os fatores que desmotivam ser docente atualmente, tornando-o precário. Diante das falas das docentes, percebe-se a lógica que está servindo à educação no Estado de Santa Catarina. Conforme explica Uczai (2010, p. 62):

Esta lógica está ligada à política de mercantilização e privatização da educação, em que o próprio processo de ensino - seja o conteúdo, a forma ou os métodos - está relacionado com um mercado não apenas educacional, mas um mercado social. No mercado o professor não é valorizado, o que gera uma grande contradição à medida que a mercantilização da educação implica na desvalorização do professor. À medida que legitima no imaginário social a concepção de que o que é privado é melhor, ou seja, que a escola privada é mais competente e eficiente que a escola pública, então temos o discurso internalizado na sociedade. Este por sua vez, desqualifica e desmerece o trabalho desenvolvido na escola pública, com intenção clara da mercantilização da educação.

Assim, em Santa Catarina, pela pesquisa realizada com as docentes, constata-se que todas as questões relatadas apontam para a precarização, que reflete direta ou indiretamente no trabalho docente, na vida pessoal e profissional dessa área, diminuindo também a qualidade do ensino desenvolvido com os alunos. Evidencia-se então, nisso tudo, a falta do poder público catarinense, que não oferece o que é de direito dos docentes, desrespeitando, desse modo, entre outras coisas, a legislação nacional e as reivindicações da categoria, como observado pela mídia e informações passadas pelo SINTE Santa Catarina a mobilização da categoria que perfazem 20 (vinte dias) de paralisação sendo que 90% das escolas estaduais encontram-se fechadas e as mobilizações continuam enquanto governo e Sindicato negociam.

#### 1.4 O Trabalho Docente Precarizado em Santa Catarina

Na pesquisa realizada com as docentes pedagogas que atuam em sala de aula nas séries iniciais e Educação Infantil das Escolas Públicas Estaduais do município de Lages, foi analisado o trabalho docente precarizado também sob a perspectiva do neoliberalismo como

uma das interferências nas condições de trabalho desenvolvido nas escolas públicas estaduais do referido Estado. Procurou-se entender como esse processo está atingindo essas docentes, e quais as representações que esse grupo social está construindo a respeito de algumas dessas mudanças.

A análise parte do que entende Antunes (2005, p. 70) a respeito da relação capitalismo x trabalho. Segundo esse autor, “sob o capitalismo, o trabalhador não se satisfaz no trabalho, mas se degrada; não se reconhece se nega”. Essa condição traz como consequência o fato do trabalhador não se reconhecer enquanto sujeito do produto de seu trabalho, que acaba por negar sua dimensão de ser social e também pelo fato de seu trabalho pertencer a outrem e não a si.

Como no Brasil o neoliberalismo interferiu em todos os sistemas produtivos com muita intensidade nos anos de 1990 a 2002 e, desse período até 2009, os resquícios e traços desse processo, ainda são fortes no sistema estadual de ensino em SC. Apesar dessa influência, pode-se observar que algumas das Políticas Públicas implementadas nesse contexto apontam certo interesse por parte do governo federal para as questões sociais mais prementes da população, como a valorização dos docentes e sua formação, a exemplo do piso<sup>39</sup> salarial nacional para os docentes instituído pela:

Lei nº 11.738, que regulamenta a remuneração mínima, afirma que os trabalhadores em jornadas diferentes das 40h semanais devem ganhar salários "proporcionais" ao piso. O salário mínimo do professor brasileiro deve ser a partir de agora de R\$ 1.187,08. O valor é 15,85% maior do que o piso salarial de 2010, que estava em R\$ 1.024,67. Em nota oficial, o Ministério da Educação explicou que têm direito a essa remuneração mínima professores de nível médio que trabalhem 40 horas semanais. Não há piso definido para quem trabalha apenas 20 horas semanal (MEC, 2009)

De acordo com o MEC (2009), a nova remuneração está assegurada pela Constituição Federal de 1988 e deve ser acatada em todo o território nacional pelas redes educacionais públicas municipais, estaduais e particulares.

---

<sup>39</sup> O texto sobre o piso nacional dos salários dos professores segundo o ministério da Educação (MEC) ressalta, no “Art. 5º O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado anualmente, no mês de maio, por ato do Poder Executivo. / § 1º A atualização de que trata o caput dar-se-á pelo percentual de aumento consolidado do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, verificado entre os 2 (dois) exercícios anteriores ao exercício em que deverá ser publicada a atualização. / § 2º O reajuste do piso não poderá ser inferior à variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) do ano anterior ao da atualização. / § 3º A atualização do valor do piso será publicada até o último dia útil de abril, em ato do Ministro de Estado da Educação (BRASIL/MEC, 2000).

Analisando a situação de Santa Catarina, compreende-se que os traços característicos de governos conservadores, desde a gênese da escola Pública, ainda persistem na atualidade e, com elas, a precarização não só do trabalho docente, mas de todo o complexo educacional do Estado. Um dos exemplos dessa situação são as reportagens televisivas veiculadas no dia 23/02/2011, no Jornal do Almoço da RBS (Rede Brasil Sul de Comunicação), ressaltando que o início do ano letivo em Santa Catarina foi marcado pelas reclamações em razão da precariedade tanto física quanto humana presente em várias escolas públicas estaduais.

Com relação à estrutura das escolas estaduais pesquisadas, quatro delas foram citadas pela reportagem e isso veio reforçar o que as docentes enfatizaram com angústia e tristeza, ou seja, as dificuldades por que passam em seu trabalho cotidiano. Dentre os aspectos estruturais destacaram-se as *paredes sujas, riscadas, as cadeiras e mesas quebradas, os armários velhos e sem fechadura, portas quebradas, banheiros sem torneiras e sem água*. Os discentes e docentes não têm um *ambiente propício para estudar e trabalhar, nem mesmo iluminação adequada* ou onde *lavar as mãos*. Outro aspecto relevante colocado pelas docentes diz respeito às relações no interior das escolas, onde se percebe a luta pelo poder, os intensos conflitos entre direção x professores, situações que acabam refletindo no processo de aprendizagem dos discentes.

É importante lembrar, porém, que essa situação não é exclusiva de Santa Catarina, pois os noticiários mostram que muitas escolas em vários Estados brasileiros estão precarizadas, por consequência das políticas neoliberais que invadem todo o sistema educacional.

Como resultado, todas essas relações de forças engendradas pelo sistema capitalista e políticas neoliberais afloram nas escolas fazendo emergir os mais diversos conflitos. Estes, por sua vez, interferem sobremaneira nas relações professor x professor, aluno x aluno, direção x professores e até com a comunidade, quando muitos pais se rebelam em virtude da situação das escolas onde seus filhos estudam.

No questionário aplicado e em conversas com as docentes registradas no caderno de campo, D10 e D6 relatam que a “[...] *política tem intensificado o trabalho constituindo-se em inseguranças, preocupações, insatisfações, desde as condições de sua vida pessoal às do trabalho que realizam na escola pública*”. Diante desta fala, percebe-se que o poder hegemônico neoliberal em Santa Catarina, influenciado, também, pelas políticas coronelistas

e conservadoras, se intensificou nas duas últimas décadas e deixou marcas profundas na educação e estas ainda assombram todos os docentes.

Desse modo, constata-se que, se de um lado o neoliberalismo consegue alguma penetração nos discursos e nas práticas relatadas pelas docentes, por outro há diferentes formas de resistência ao mesmo, como o empenho nas lutas da categoria. As falas das docentes podem mostrar que estão influenciadas pela ideologia neoliberal, mas as ações de algumas delas são de resistência, embora tenham a participação nos sindicatos. Essa afirmação é possível porque a maioria das docentes pedagogas não demonstrou um compromisso político-sindical. Apenas uma delas (D10) afirmou ser sindicalista ativa e, a esse respeito, assim se manifesta com indignação: “[...] *nossa categoria não é unida, sou sindicalista e pelos registros do número de docentes sindicalizados apenas 50% dos docentes são associados, não possuem participação ativa, pois se participarem são discriminadas pelo sistema*”. Nesse sentido, também pode-se afirmar o forte indício do sistema de poder que emana das esferas mais altas da sociedade catarinense e que intimida os educadores, impedindo-os de participarem ativamente de um dos órgãos que mais defende os interesses da categoria. Também acreditamos que isso seja reflexo também de toda a política militar repressora vigente até o final dos anos 1970. Contudo, a análise das falas de nossas pesquisadas revela que 60% delas possuem, mesmo que não abertamente, uma ideologia político-partidária, uma espécie de militância silenciosa. As demais 40%, porém, apresentam o que se poderia chamar apenas de militância “pedagógica”.

Em vista deste contexto, foi perguntado às docentes quem elas consideram com poder o bastante para efetuar mudanças no trabalho docente e solicitou-se que citassem algumas mudanças vivenciadas pelas mesmas no trabalho cotidiano, bem como o que as provocou. Constatou-se que 59% das docentes enfatizaram que é o “*sistema político*”, ou seja, “*o governo*” quem tem esse poder de empreender mudanças no trabalho docente e 17% o sindicato.

Quando compara-se, a situação apresentada pelas docentes pedagogas e o referencial teórico que embasa esta pesquisa, percebe-se que realmente o principal responsável/organizador do processo de trabalho docente é o próprio governo, pois, na escola pública, ele assume o papel de empregador dessa força de trabalho. Assim, de um lado, determina a estrutura, o ambiente e as condições de trabalho (prédios, salas de aula, baixos salários que obrigam os docentes às jornadas intensas de trabalho em várias escolas etc). Por outro lado,

determina, também, a forma específica de organização do processo de trabalho, através das relações de poder e controle que exerce no interior e sobre a escola, de fora para dentro da mesma. Também é o responsável pela fragmentação do trabalho docente quando estabelece a divisão de tarefas no interior da escola, além de cancelar as reuniões para centros de estudo, um espaço coletivo de discussão e decisão sobre a prática pedagógica que as professoras haviam conquistado, como a Educação Continuada em serviço, por exemplo.

Nesse cenário, as docentes sentem-se desanimadas, desacreditadas, mas não desistem, permanecem dando suas aulas nas escolas públicas, ora com otimismo ora com pessimismo, resistindo a seu modo. A globalização dos mercados, que para alguns estudiosos como Antunes (2005), Frigoto (2001), Carmo (1992), Boneti (2006, 2007), Schiroma (1996), Monlevade(2000), entre outros, poderia ser chamada, adequadamente, de americanização da economia mundial, apresenta-se como o canal que aciona as políticas neoliberais, pois o grande avanço tecnológico permite a movimentação da informação e do capital especulativo com uma velocidade jamais vista em outros momentos da história da humanidade. Para tanto, o capital necessitou apoderar-se cada vez mais de todo um conjunto ideológico para legitimar o seu poder, e tornar a educação um campo de expansão da ideologia do livre mercado, fazendo-a um local propício para a acumulação capitalista.

Voltando à discussão das respostas obtidas na pesquisa, observa-se que as mudanças ocorridas no sistema educacional - geralmente empreendida por iniciativa do governo -, na visão das docentes, são para pior, deixando entrever que o Estado muitas vezes não consegue ter uma análise apurada dos fatos, e do que existe de mais factual e precário no ensino. Além disso, vale a ressalva de que além dessas mudanças ocorrerem para pior, os docentes apenas têm que aceitar hierárquica e politicamente o sistema de qualquer novo projeto na educação.

Para que esta mudança ocorra, todos os componentes deste sistema devem ser comprometidos de fato com a educação. Somente deste modo podem alcançar a unicidade necessária para o êxito do trabalho docente. Fatores como má remuneração, excesso de trabalho e descaso por parte do principal agente transformador desse ciclo - o governo - acabam por incubar grandes ideias e provavelmente esmagar o prospecto de docentes transformadores em potencial.

Além de todas essas perspectivas abordadas já no primeiro momento, cumpre lembrar que a capacitação e qualificação dos profissionais da educação para as adversidades

do mundo do trabalho também são precárias, fazendo com que o docente, ao invés de aprimorar-se, restrinja-se aos conhecimentos adquiridos há anos e que podem não mais fazer sentido para os alunos que estão diariamente em contato com mudanças bruscas provocadas pelas novas tecnologias.

Diante dessa situação de precariedade, buscamos em Gentili uma explicação para essa realidade. Esse autor entende que, para a escola pública sair da crise na qual se encontra ela precisa ter o auxílio dos:

Exitosos: os homens de negócios. O raciocínio neoliberal é, neste aspecto, transparente: se os empresários souberam triunfar na vida (isto é, se souberam desenvolver-se com êxito no mercado) e o que está faltando em nossas escolas é justamente "concorrência", quem melhor do que eles para dar-nos as "dicas" necessárias para triunfar? O sistema educacional deve converter-se ele mesmo em um mercado.... devem então ser consultados aqueles que melhor entendem do mercado para ajudar-nos a sair da improdutividade e da ineficiência que caracterizam as práticas escolares e que regula a lógica cotidiana das instituições educacionais em todos os níveis. É nesse contexto que deve ser compreendida a atitude mendicante e cínica dos governantes que solicitam aos empresários "humanistas" a *adoção* de uma escola. Se cada empresário adotasse uma escola, o sistema educacional melhoraria de forma quase automática graças aos recursos financeiros que os "padrinhos" distribuiriam (doariam), bem como aos princípios morais que, vinculados a uma certa filosofia da *qualidade total*, da cultura do trabalho e idade do esforço individual, eles difundiriam na comunidade escolar (GENTILI, 1999, p. 21). **(Grifos do autor)**.

Nessa discussão, a preocupação é a escola pública e a questão da cidadania. O discurso neoliberal considera como valores positivos e naturais alguns aspectos como a desigualdade, o mérito individual, a concorrência e a competição. Nesta lógica, a cidadania deve trilhar esses valores. Gentili (1996, p. 23) revela, sobre essa visão, que “o perfil de homem neoliberal” é o do “cidadão privatizado”, “o consumidor”. Ainda destaca que esses conceitos são contrários à ideia de cidadania que os docentes defendem na escola pública, alicerçada nos ideais de autonomia, justiça, solidariedade e de igualdade, vislumbrando o atendimento aos interesses daqueles sujeitos marginalizados. O neoliberalismo, por sua vez, considera prejudicial o conceito de cidadania, porque coloca todos em condições de igualdade, mas não revela que somente poucos conseguem sobressair nesse sistema, enganando a todos com suas falsas promessas.

No século XXI vislumbra-se outra perspectiva e função para a escola, ou seja, na atualidade ela busca a empregabilidade dos sujeitos. Cabe lembrar, no entanto, que para Gentili (2005, p. 54): “O discurso da empregabilidade tem significado uma desvalorização do princípio teoricamente universal do direito ao trabalho e, de forma associada uma

revalorização da lógica da competitividade interindividual na disputa pelo sucesso num mercado estruturalmente excludente”.

Na perspectiva de Gentili (2005), esse discurso da empregabilidade reconhece a possibilidade do sucesso e do fracasso. Uns conseguiram e outros não. Por esse discurso a escola mantém-se relacionada ao mundo do trabalho, e oferece formação para o mesmo, mas a inserção nesse mundo agora depende de cada sujeito. Ou seja: “Os sujeitos são vistos como consumidores do conhecimento que os habilita para a competição no mercado de trabalho”. Nesse cenário, “[...] o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumidor o individuo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor lhe capacitem a competir” (GENTILI, 2005, p. 55).

As docentes atribuem ao governo a responsabilidade por toda essa gravidade social do desemprego, do individualismo e da competição. Para algumas, a competição é benéfica e necessária porque a entendem como única saída para resolver os problemas que assolam a categoria. Outras, no entanto, consideram que a competição desregrada pode estimular o individualismo, dificultando práticas solidárias coletivas. Porém, mesmo com essa ideologia, as docentes pedagogas não demonstraram maior clareza sobre os mecanismos pelos quais se promove a exclusão e as desigualdades. O que foi possível observar na pesquisa, no quadro 4-B, referente aos fatores que desmotivam ser docente. Assim, “D8” relata “[...] *Descaso das autoridades* (Questão salarial, piso nacional); *Perda dos direitos trabalhistas*, inclusive os já conquistados pela categoria; *Intensificação do trabalho*”.

Um dos aspectos que chamou a atenção nas falas das docentes foi a contradição. Para algumas delas, a escola mudou para melhor em vários aspectos porque houve investimentos no ensino público. Outras se sentem marginalizadas por essas reformas, demonstrando sua insatisfação quanto às condições e organização do processo de trabalho na escola. E nessa leitura, algumas atribuíram a culpa à própria escola e a seus professores, o que equivale, em outra perspectiva, a culpar as vítimas.

Na ótica governamental, se todos os setores da sociedade devem se voltar para o mercado, a escola pública também deve seguir a mesma lógica, através de uma ação deliberada. Desta forma, o Estado se afasta da educação e abre mecanismos para a redução de custos, municipalizando as escolas, buscando parcerias com o setor privado, portanto, dando ênfase às ideologias neoliberais.

### 1.5 As Relações de Gênero e a Precarização no Trabalho Docente em Santa Catarina

Quando se estuda a classe trabalhadora nos dias atuais, precisa-se ter presente na análise a significação, conforme preconiza Antunes (2005, p. 61), “do processo de feminização do trabalho que atinge mais de 40% ou 50% da força de trabalho em diversos países, e que tem sido absorvido pelo capital, preferencialmente no universo do trabalho part-time, precarizado e desregulamentado”.

Nessa divisão por gênero, destaca-se principalmente a desigualdade salarial quando comparados os ganhos entre homens e mulheres, na mesma função e empresa, por exemplo, além das condições de trabalho em geral. Em Santa Catarina, decorrente de todo o contexto histórico que forjou as relações trabalhistas, observa-se um trabalho docente precário e discriminativo, sendo que mulheres e homens foram separados na docência não somente pelos salários, mas também pelas funções exercidas, ligando sempre a mulher à função mais maternal, com o ensino primário. Ou, conforme Máximo (2001, p. 1):

Neste sentido, seu itinerário histórico pode ser compreendido a partir das modalidades de instrução elementar ou de primeiras letras e secundária, cujos traços sinalizam as diferenças de papéis sociais e sexuais, uma vez que o primeiro abriu a possibilidade do ingresso feminino enquanto o segundo se manteve como exclusividade masculina, podendo-se destacar até mesmo nos próprios cursos normais.

Esta não é uma falha apenas na educação, ela perpassa várias profissões, e abre cada vez mais o abismo, que aumenta de acordo com o grau de instrução de homens e mulheres, fazendo com que a discriminação seja maior, e que a disputa seja cada vez mais injusta.

Quanto maior o grau de instrução, maior é a diferença salarial entre homens e mulheres, segundo dados divulgados pelo MTE (Ministério do Trabalho e Emprego). Em 2010, o salário médio de admissão de homens analfabetos está em R\$ 615,49, enquanto que o das mulheres na mesma situação está em R\$ 565,51, uma diferença de R\$ 49,98. Já homens com educação superior recebem, aproximadamente, R\$ 2.709,82 e as mulheres com mesmo grau de instrução, R\$ 1.659,05, o que representa R\$ 1.050,77 a menos. (MAGALHÃES, InfoMoney. 2010, p. 1)

Que o abismo salarial entre homens e mulheres é grande não é novidade, bem como é histórico, mas a discriminação na educação é mais abusiva, e acaba não trazendo às mulheres o que elas mais precisam. Não se trata apenas do salário digno, mas também da perspectiva de crescimento profissional, de provar que o seu trabalho está sendo bem sucedido e poder levantar-se. Quando se diz que essa condição é histórica, reporta-se às palavras de Máximo e sua análise a respeito da escola pública catarinense:

De acordo com a legislação de 1836, o maior salário cabia ao professor da capital, seguido da cidade, vila, freguesia e curato. Na mesma sequência, mas com valores menores, apareciam os vencimentos das mulheres [...]. A remuneração era anual e o valor definido de acordo com a localização, o gênero ou metodologia da escola. Além dessa variação salarial, havia diferenciação em relação ao método e à categoria funcional (efetivo e interino), os interinos recebiam dois terços do ordenado do efetivo, já as professoras interinas tinham vencimento de cento e cinquenta mil réis, independente da localização da escola. (MÁXIMO, 2001, p. 3)

Sendo assim, não havia meios para que os docentes se motivassem em seu trabalho, afinal, sua posição era limitada, restrita e sem qualquer condição de uma possível valorização. Descaracterizados e tarimbados por rótulos e mais rótulos - efetivo, interino, docente da capital ou do interior, urbano e rural, homem ou mulher – muitos abandonaram a carreira e seguiram outras profissões. Traçando um paralelo com o presente, ressalta-se que as divergências ainda ocorrem, afinal, mesmo aptas pelas provas de concursos, docentes já foram impedidas, em pleno Século XXI, de exercerem suas funções por obesidade, mais um ato repressivo e discriminatório. Conforme relatado na folha de São Paulo (BORGES, 2011. p.1):

Candidatas a um cargo de professora da rede estadual paulista afirmam que foram impedidas de assumir o trabalho por serem obesas. A Folha recebeu reclamações de cinco docentes de três cidades diferentes da Grande SP, que dizem que seus exames clínicos não tinham alteração e, mesmo assim, foram consideradas "inaptas" pelo Departamento de Perícias Médicas de SP. As professoras participaram do concurso que selecionou 9.304 docentes para dar aulas a partir deste ano

Outro exemplo que se pode citar em Santa Catarina, de acordo com informações da coordenação do SINTE regional, São Miguel d'Oeste registrou vários problemas durante o período da 2ª chamada dos ACTs, numa demonstração clara de que os trabalhadores em Educação estão enfrentando muitas barreiras para garantir uma vaga na rede pública estadual de Educação de Santa Catarina. Nesse processo, até mesmo gestantes são impedidas de escolher vagas. Conforme relatado pela regional do SINTE em 22/11/2011:

Não foi exposto o quadro de vagas no local da escolha das aulas; cada vez que os professores acessavam o quadro de vagas na página da SED, apareciam vagas diferentes e, na maioria das vezes, as vagas sumiam; os professores ACTs não tiveram a possibilidade de fazer alteração de carga horária antes de a vaga ir para escolha; professores que escolheram 20h não puderam optar por mais horas e foram retirados da lista de classificação. [...] E, como não bastasse tanta irregularidade, teve o caso de uma professora gestante que foi impedida de escolher aula porque estava grávida. Estes problemas ocorreram na GERED de São Miguel do Oeste. (A coordenação do SINTE/SMO, 22/11/2011)

Além de percorrer aos assuntos da atualidade para estabelecer esse paralelo e mostrar que a situação pouco mudou para a docência feminina, ressalta-se a força destas, pois, mesmo recebendo salários inferiores, foram os homens que abandonaram a pedagogia, principalmente

em razão do anonimato que os impedia de ascender a cargos públicos e ter uma carreira mais promissora.

Todas essas metamorfoses no mundo do trabalho, com relação à divisão entre homens e mulheres, chegaram aos dias atuais. De acordo com pesquisa da Apeoc (Sindicato dos Professores e Servidores no Estado do Ceará), o piso salarial para o professor do sistema estadual em Santa Catarina é de R\$ 1.363,74, ou seja, além de muito abaixo da média de outros Estados (como os R\$3.227,87 do Distrito Federal), é um dos fatores cruciais para que os docentes se afastem da profissão ou, quando permanecem é com desmotivação. Mesmo com a evolução de alguns direitos da classe e com um plano de “carreira”, o salário dos docentes catarinenses continua abaixo do ideal para uma profissão que passa dia após dia por pressões, diversidades e que necessita constantemente de aperfeiçoamento. Em alguns Estados, como o Rio de Janeiro, por exemplo, a média de R\$ 1.618,14 é muito parecida com a de Santa Catarina, o que ocasionou o abandono da profissão por até (4) quatro professores por dia:

De janeiro a junho de 2010, a rede estadual do Rio de Janeiro perdeu quase quatro professores por dia, sem contar aposentadorias, mortes e demissões. Isso significa que 681 docentes foram exonerados da Educação estadual. Os dados obtidos pelo UOL Educação são da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. De acordo com o Sepe (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação), os professores abandonam a rede por causa dos baixos salários. (ESTRONIOLI, 2010, p.1)

Desta forma, infere-se que, mesmo com a equiparação salarial, a desmotivação do docente ainda é um fato que se consuma cotidianamente, levando muitos profissionais que poderiam exercer uma boa função pela formação que possuem na área da educação a buscarem outros meios de viver ou sobreviver.

Uma das consequências desse processo da profissão docente é constatada desde o final do século XIX, durante o século XX e ainda persistindo no século XXI, ou seja, as mulheres assumindo com mais intensidade a docência, sobretudo nas séries iniciais e na educação infantil, cujos percentuais atingem quase que 100%, o que ficou evidenciado nesta pesquisa. No Ensino Médio e Superior atualmente os números se modificam e os espaços são partilhados por ambos os gêneros.

Considerando a trajetória do trabalho docente e sua profissionalização em toda a história do magistério público de Santa Catarina, observa-se que as mulheres ocuparam os espaços deixados pelos homens. Outra constatação é a de que neste Estado, embora exista um

plano de cargos e salários, ainda está aquém do esperado e necessário à dignidade docente. As diferenças se estendem às questões de gênero e as promoções na carreira dependem da formação, do tempo de serviço, da promoção vertical e horizontal e da meritocracia.

Até aqui retomou-se o passado, concebendo o trabalho e suas implicações no que diz respeito à práxis docente e à situação de gênero na história da escola pública, bem como à massificação decorrente do capitalismo. Percebe-se através da história a influência das políticas coronelistas e depois da década de 1970 a consolidação do neoliberalismo determinando os rumos da educação e do trabalho docente. Isso ajuda a entender o porquê de a educação ter sido relegada a segundo plano, resultando na situação que se encontram os docentes na atualidade.

No capítulo que segue, faz-se uma análise das metamorfoses do capital e os dilemas do capitalismo globalizado no trabalho docente.

## **CAPÍTULO II**

### **AS METAMORFOSES DO CAPITAL: OS DILEMAS DO TRABALHO NO CAPITALISMO GLOBALIZADO**

## 2.1 Contextualizando a Problemática

*Nossos inimigos dizem: a luta terminou. Mas nós dizemos: ela começou.  
Nossos inimigos dizem: a verdade está liquidada.  
Mas nós dizemos: nós a sabemos ainda.  
Nossos inimigos dizem: mesmo ainda que se conheça a verdade. Ela não mais pode ser divulgada.  
Mas nós a divulgamos.*

(Bertold Brecht, 2000)

O início do século XXI está marcado por profundas metamorfoses no campo do conhecimento e da produção. Os paradigmas da sociedade moderna, centrada, na sua trajetória histórica, pelo modelo de produção e organização Fordista/Taylorista não consegue mais dar respostas aos novos desafios exigidos pelos meios de produção na contemporaneidade. A crise estabelecida caracteriza-se por uma mudança conceitual e uma mudança de visão de mundo da insatisfação com os modelos vigentes de produção. Conforme Antunes (1998, p. 15): “A década de 1980 presenciou, nos países de capitalismo avançado, profundas transformações no mundo do trabalho na sua forma de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política”. Essa reflexão remete ao pensamento de que o mundo do trabalho é a categoria que mais vem sendo alterada nesse contexto. O valor do trabalho vem diminuindo, produzindo o desemprego estrutural. O crescimento da miséria, por consequência dos excluídos, também está relacionado com essas metamorfoses que se dão no mundo do trabalho. Este, como condição para produzir a sociabilidade e libertação, vem se alterando significativamente nas relações sociais. Assim, a questão posta neste estudo é a de investigar a intensidade teórica e prática dessas mudanças na educação, e mais diretamente no trabalho de docentes pedagogas.

Antunes (1995, p. 58) comenta a respeito do contexto em questão que:

[...] a segmentação da classe trabalhadora se intensificou de tal modo que é possível indicar que, no centro do processo produtivo encontra-se um grupo de trabalhadores que está em processo **de retração** em escala mundial, que se caracteriza por ser estratégico para a empresa, por permanecer em tempo integral dentro das fábricas, com maior segurança e mais inserido na empresa. Na periferia do processo existem dois subgrupos, sendo o primeiro formado por empregados em tempo integral, pessoal das áreas de trabalho rotineiro e de trabalho manual menos especializado, caracterizado por uma alta rotatividade no trabalho; e o segundo, incluso os empregados em tempo parcial, empregados casuais e com contratos temporários. Este é um grupo de trabalhadores mais precarizado e que tem mais crescido nos últimos anos.

É nesse cenário, das acentuadas metamorfoses no mundo do trabalho, que se aborda o processo de trabalho docente, suas implicâncias, limites e possibilidades. O contexto de estudo é de crise de paradigmas na educação e que afetam a prática pedagógica dos educadores. A questão problema é compreendê-la na sua essência ao apontar, no processo de formação de educadores, novas reflexões na perspectiva da promoção de cidadania. Desse modo, cabe ao educador estar atento às mudanças em curso, refletindo e agindo sobre elas, entendendo a lógica neoliberal, concebida pelo sistema de produção capitalista que trata o mundo do trabalho na perspectiva do mercado como se fosse a salvação dos problemas da humanidade. A intervenção do docente na realidade vai depender do grau de atuação (teórica e prática) que ocorre na conjuntura mundial, principalmente aquela provocada pelas *metamorfoses* no mundo do trabalho. Emergem, assim, novas exigências para o educador, sendo que, para este lutar contra a ideologia neoliberal, é necessário aprofundar a categoria cidadania no sentido de pensar respostas aos desafios na formação do professor, na perspectiva da promoção de uma educação para a autonomia. Na pesquisa de campo buscou-se saber como as docentes pedagogas conforme pergunta do quadro (três).

Quadro 3: Quem possui o poder para mudar o sistema educacional? Cite as mudanças e quem as provocou.

Quem tem poder para efetuar mudanças no trabalho docente		Cite mudanças e quem as provocou
D1	1-Todos que estão envolvidos na educação se tivessem unidade.	Não respondeu.
D2	1-As pessoas que gerenciam as políticas públicas, autoridades e secretarias de estado.	1-A última mudança foi a avaliação descritiva, provocada pelo sistema educacional.
D3	1-Os governantes.	1-A inclusão de alunos com necessidades especiais (auditivo, visual, físico, psíquica). 2-Provocadas pela falsa inclusão através de regulamentações legais.
D4	1-Eu posso mudar a maneira de atuação e do meu trabalho, os governantes, no sistema educacional.	1-Interferências do sistema através dos políticos aquilo que vem através das regulamentações temos que aceitar.
D5	1-O próprio professor se tiver autonomia através de gestão coletiva; 2-Poder para mudar é do próprio governo.	1-Não vi mudanças aqui na escola no meu trabalho e sim aumento de trabalho.
D6	1-Governo; 2- Direção; 3- Docente.	1-Não vi mudanças falta material, tempo para estudos leitura e pesquisas.
D7	1-O sistema como um todo; 2- Os governos por exemplo.	1-Não vi mudanças e as que tiveram foram para pior.
D8	1-Os governantes; 2- A classe sindical.	1-Perda dos direitos trabalhistas pelas pessoas que estão no poder, Normativas, decretos 1032 governo federal.
D9	1-A comunidade escolar juntamente com o governo; 2- respeitando a realidade de cada	1-O governo tem responsabilidade de gerir, acompanhar e respeitar os anseios do aluno

	contexto escolar.	consultando as bases. Com interesses voltados ao desempenho e sucesso do aluno e não aos seus interesses.
D10	1-Sindicato.	1-Sou associada e tenho percebido que as mudanças somente ocorrem quando há união com esta associação. As nossas conquistas são através de lutas, paralisações, greves, abaixo assinado, manifestações em praça pública.
D11	1-Se todos os funcionários fossem comprometidos com a educação poder-se-ia mudar muita coisa.	1-Não vi mudanças por enquanto.
D12	1-Quem está na direção.	1-Nenhuma mudança significativa nos anos de magistério; 2- Aumento de trabalho.

Na visão dos sujeitos entrevistados, essas mudanças geralmente são originadas nos gabinetes governamentais, porém, segundo os pesquisados, na maioria das vezes as modificações repercutem de modo negativo, haja vista que mesmo tendo o poder de estabelecer reformas no ensino, quem as promove nem sempre consegue fazer uma análise apurada dos fatos e do que existe de mais factual e precário no ensino.

Conforme ressalta Frigotto (1995, p. 30): “A educação e a formação humana terão como sujeitos definidores as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e a sua reprodução”.

Nesse cenário, quem determina as demandas no processo de produção como também a lógica do mercado são as empresas e grandes corporações, baseando-se na lógica da acumulação do capital em escala mundial. Essa questão nos conduz a pensar na escola como uma mercadoria colocada à venda. Aos que possuem maior poder aquisitivo, as escolas privadas; aos mais carentes, em especial a classe trabalhadora, a escola pública. Tal como ocorre com as mercadorias vendidas em diferentes espaços e preços variados, a educação segue essa mesma regra mercadológica. Aqueles que estão à frente do processo de educar servem como mão de obra para as empresas educacionais, sejam elas privadas ou públicas. Ou seja, a educação está subordinada a essa lógica capitalista que determina os rumos da educação, principalmente os docentes no seu trabalho e na sua formação. Reafirmando, a educação é vista como mercadoria e como um dos setores nos quais o agente do grande capital, sob a hegemonia da ideologia neoliberal, impõe mudanças que interferem diretamente no trabalho docente.

As mudanças na educação se concretizam via decretos, portarias e até mesmo por lei de diretrizes básicas. A disputa que pode ser elencada em torno do controle da educação no Brasil aconteceu pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº. 9394/96. Para sua efetivação, houve embates que foram travados entre a comunidade dos educadores (Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública) como ocorreu no governo (Fernando Henrique Cardoso). Conforme Saviani:

A orientação da política educacional não contemplava as principais aspirações dos educadores: e levando-se em conta que o movimento dos educadores tendia a encontrar no partido dos trabalhadores (PT) um canal político natural de desaguadouro de suas reivindicações, configurava-se a expectativa da eventual chegada do PT ao poder federal que abriria uma nova era para a educação no país. (2008, p.9-10)

Portanto, um novo cenário da educação se reconfigura a partir desse momento e, é o capital, ou seja, o sistema econômico que determina as regras do jogo. As massas foram totalmente suprimidas, mas o projeto popular dos educadores não venceu e as lutas continuaram.

Ainda, vale a ressalva de que além de essas mudanças ocorrerem para pior, o corpo docente apenas tem que aceitar hierárquica e politicamente o sistema de qualquer novo projeto na educação.

Alguns docentes ainda relatam que para esta mudança ocorrer, todos os componentes deste sistema devem estar comprometidos com esta questão, afinal, só assim podem ter uma unicidade para obter êxito no trabalho docente como um todo. Porém, fatores como má remuneração, excesso de trabalho e descaso por parte do principal agente transformador desse ciclo, que seria o governo, acabam por incubar grandes ideias e provavelmente esmagar o prospecto de docentes potenciais. Conforme o Quadro 3, “D11” assim escreve “[...] *Se todos os funcionários fossem comprometidos com a educação poder-se-ia mudar muita coisa*”. “D1” também entende que “[...] *Todos que estão envolvidos na educação, se tivesse unidade*”.

Além de todas essas perspectivas abortadas já no primeiro momento, que seria o de adaptação e aceitação de mudanças positivas no ambiente de trabalho docente, a capacitação e qualificação dos profissionais para as adversidades do mundo do trabalho também são precárias.

Nesse contexto, buscou-se durante a pesquisa de campo entender o que as docentes pedagógicas mudariam em seu trabalho cotidiano se tivessem esse poder.

Quadro 4: O que você mudaria em seu trabalho docente no dia a dia se tivessem esse poder?

<b>Mudanças no dia a dia</b>	
D1	1-Proporcionar uma maior unidade na escola.
D2	1-Faria projetos como a escola integral com aulas de teatro, para as crianças e adolescentes como música, esportes, artesanato, culinária, idiomas, mais horas de aprendizagem; 2- Aulas com profissionais formados e não qualquer pessoa na função docente.
D3	1-Valorização humana da categoria docente proporcionando motivação, incentivo para estudar como também um salário digno, para que o professor tivesse qualidade de vida.
D4	1-Fazia cumprir a legislação tanto na questão salarial como profissional, para ajudar mais o profissional docente e as famílias; 2- Os professores mais antigos que pensam que tudo tem que ser da maneira que eles querem.
D5	1-Avaliação deveria ter reprovação para os alunos que não acompanham; 2-Não concordo com a inclusão dos alunos com necessidades especiais nas turmas normais; 3- Não fomos preparados em nossa formação para trabalhar com eles.
D6	Acredito ser necessário no ensino de 1ª série um professor auxiliar; salário digno.
D7	1-O salário do docente; 2- Formação para os professores que recebem alunos com necessidades especiais na sala de aula normais inclusão social.
D8	1- A forma de avaliação deveria ter reprovação; 2- Valorização humana e salarial; 3- equiparação salarial com outra categoria ex; vereadores, deputados, senadores, prefeitos que muitos não têm formação e nem ensino fundamental.
D9	1-Autonomia da escola, uniformes de acordo com o modelo da escola; 2- Projetos coletivos; 3- Programas para trazer os pais para a escola; 4- Escola integral.
D10	1-Buscaria parceria com o sindicato e com as famílias dos educandos, que atualmente estão distantes do processo ensino e aprendizagem; 2- Escola de pais; 3- Por último o poder público (olhares diferenciados).
D11	1-Ter mais recursos tanto financeiros como de formação; 2- Melhoria salarial dos docentes; 3- Bolsas para continuar estudando.
D12	1-Auxílio de profissionais que pudessem melhorar a vontade e motivação dos alunos em estudar.

É notória, pela resposta dos sujeitos entrevistados, a necessidade que os docentes têm de uma unicidade no sistema de ensino, tanto na criação de expectativas de melhoria do trabalho docente quanto na qualidade do ensino que chega aos alunos. Constata-se que se faz necessário, além da remuneração adequada, o suporte para que os professores possam executar de forma exímia como os mesmos querem o seu trabalho, visando maior qualificação e conforto a ambas as partes, discentes e docentes. Afinal, a precarização do trabalho pode ser fruto dos desconfortos gerados nas segmentações e nas obrigações que não são cabíveis aos docentes. Estes, muitas vezes não possuem qualificação adequada para interagir com as adversidades e as necessidades do mercado educacional, como no caso dos alunos com necessidades especiais que chegam a salas comuns mesmo com os professores despreparados para atuar com situações assim.

Vale ressaltar que é importante a integração de todo o corpo docente em uma política mais abrangente da educação, como educação integral, agregando conhecimentos gerais de

cultura a exemplo do teatro, da música e do esporte, fazendo que, multidisciplinarmente, estes agreguem os valores e aprendizados e possam sair do sistema de engavetamento gerado pela grande falha do ensino diário, hora a hora, por matéria em matéria subdivididas por graus de importância.

É um engano pensar que a categoria dos docentes é acomodada e não busca qualificação, pois conota-se, através da pesquisa efetuada que os docentes buscam não somente qualidade do seu trabalho, mas também a qualidade do seu trabalho individual quando aplicado ao grupo. Porém, com a baixa remuneração e a falta de incentivo torna-se quase inviável uma qualificação, especialização, o que é para ela de suma importância para o crescimento profissional e consecutivamente pessoal. E isso tem fortes nuances na relação social do professor com o aluno.

As docentes entrevistadas salientam ainda que laços mais estreitos entre pais, escola e governo são fatores cruciais e de extrema importância para o bom andamento de todo o ciclo escolar, de aprendizado e de satisfação de todas as pessoas englobadas no sistema.

Os discursos de muitos profissionais da área da educação que defendem a melhoria de qualidade na educação como sinônimo de igualdade, justiça, emancipação e inclusão deixam perceber a dicotomia, pois qualidade está ligada a um conceito de controle do produto na empresa a partir da competência gerencial, tendo no treinamento de pessoal o retorno desta qualidade que, por sua vez, ancora-se na qualidade total. A partir daí, a Educação segue o princípio que rege a qualidade na empresa: um produto que está à venda. A educação trabalha na lógica de emancipar o sujeito, portanto os docentes devem lutar pela qualidade social e para que todos tenham acesso ao conhecimento. Os pressupostos do sistema educacional tradicional mostram que esse sistema não está apto a promover, de forma sistemática, a qualidade que o mundo do trabalho exige na produção. Na pesquisa com as docentes isto ficou evidenciado conforme quadro (cinco) 5, buscou-se saber se as docentes tentaram no seu trabalho como docente mudar rotinas, quais as rotinas e se alguma ideia foi implementada, bem como quais os obstáculos que impediram que se tornasse realidade, conforme quadro 5 (cinco):

Quadro 5: Você já tentou em seu trabalho como docente, mudar rotinas praticadas nas escolas ao longo do tempo? Quais foram essas rotinas? Alguma das suas ideias foram implementadas? Descreva o processo de implementação e/ou os obstáculos que atrapalharam para que se tornasse realidade.

Mudanças nas rotinas do trabalho docente		Quais foram às rotinas /alguma ideia foi implementada-processo de implementação e obstáculos que atrapalharam
D1	1-Já tentei.	1-As pessoas resistem ao novo veem como uma ameaça a sua carreira.
D2	1-Já mudei as rotinas no meu trabalho docente na sala de aula.	1-Não se estendeu para a escola toda só na sala de aula como leitura dos jornais e comentários, apresentação dos trabalhos através de teatro;2- Rotinas da escola: canto dos hinos no inicio das aulas semanalmente iniciativa dos outros professores da escola.
D3	1-Sim várias vezes, porém todas sem êxito.	1-Nas decisões que eram tomadas de forma coletiva; 2- Eram conduzidas de acordo com os interesses da direção desrespeitando o que foi decidido no coletivo.
D4	1-Não. Nem tento mudar.	1-Nós pensamos em querer mudar, mas os mandões já dizem não; 2- Porque não quero receber não pelo fato de ter pessoas que não querem mudanças.
D5	1-Já tentei.	1-Mas o professor a rotina permanece a mesma, o obstáculo são as imposições que nós só temos que cumprir.
D6	1-Tentei muitos momentos foram para repensar, refazer, reorganizando minha prática diária.	1-Uso de história infantil como ponto de partida; 2- Busquei na comunidade momentos de ensino como panfletos, passeios e pesquisa.
D7	1-Foram várias tentativas.	1-Algumas até aconteceram (5%).
D8	1-Várias foram às tentativas.	1-Mas infelizmente não foram aceitas porque o professor não tem autonomia para mudar, a decisão já vem pronta, apenas são determinadas para serem cumpridas.
D9	1-Sim aconteceu.	1-Uma vez não aceitamos a avaliação implantada pelo governo Amin. Fizemos uma avaliação de acordo com os interesses da escola e implantamos no PPP da escola. Para nossa frustração a GERED indeferiu nos mandou copiar a avaliação vigente que o governo determinou. Tínhamos e temos um PPP não como queremos e sim como o governo quer.
D10	1- Não me preocupo com as rotinas.	1-Procuro sempre inovar e trabalhar com a proposta didática pautada na teoria construtivista sociointeracionista. Nessa proposta a criança precisa de limites firmes; 2- Para ser ela mesma, o agente de seu desenvolvimento e aprendizagem, sem receber ensinamentos prontos e estereotipados; 3-Como educadora apenas estímulo: o processo de aprendizagem parte do aluno ocorre de forma diferente em cada criança, dentro do seu próprio ritmo e motivação.
D11- D12	1-Nunca tentei.	1-Não respondeu. 1-Medo por ser professora contratada ACT.

Obstáculos, hierarquia, ameaças e desrespeito são palavras que circundam a perspectiva de mudança no trabalho docente. Conforme se percebe, grande parte dos docentes tem suas ideias inovadoras abafadas, pela falta de continuidade, pois a rotina é muito bitolada em obedecer às ordens da direção que, por sua vez, são extensão do modelo do governo.

Na maioria, os modelos de inovação e ideias que perspectivam a mudança e o desenvolvimento do discente nem chegam a nascer no plano concreto, afinal alguns docentes relatam que, por serem contratadas em caráter temporário, não chegam nem mesmo a explicar o que pensam pelo simples fato de terem medo. Medo este de perder o primeiro trabalho em sua área.

Explanando a perspectiva de mudanças e inovações positivas por parte das docentes, entendemos que a grande falha está relacionada a uma estrutura mais organizada por parte do governo, que incentive e apoie ideias inovadoras coletivas; que sua base de sustentação não seja questão da meritocracia; que vislumbre a individualidade fragmentando o coletivo. Nas respostas das docentes pedagogas entrevistadas, ficou evidenciado o quanto é difícil mudar o sistema educacional e, principalmente, desenvolver as ações pedagógicas nas escolas públicas, a exemplo de Santa Catarina, em cujas escolas as políticas de neoliberalistas implementadas a partir de 1970 impedem constantemente o desenvolvimento de projetos pedagógicos coletivos.

Mas, nesse contexto, também é importante frisar que no Estado em questão houve momentos de Planejamento Educacional Participativo motivado pela abertura política que ocorreu no Brasil, ainda no período da ditadura militar, que buscou a participação dos Estados nos planos governamentais, situação deflagrada pelas necessidades emergentes à burocracia militar, minada por conflitos internos nas forças armadas. Conforme explica, Amorin *et al* (1985, p.15):

Esse processo de abertura deve ser entendido como uma necessidade surgida dentro do aparelho de Estado e, também, como uma conquista civil. Segundo Luciano Martins a abertura foi um projeto do poder, por se constituir em uma necessidade, uma vez que o envolvimento dos militares na política ameaçava a coesão dentro das forças armadas e o aparelho de repressão escapava ao seu controle. Era preciso, portanto, restabelecer a ordem no âmbito da burocracia militar.

No cenário nacional dos anos 1980 foi lançado pelo MEC um documento, denominado de “Subsídios ao Planejamento”. Esse documento tinha como objetivo ouvir os quadros governamentais, formular políticas em âmbito nacional de forma participativa, tendo como meta a descentralização do planejamento, cuja prática tecnocrática permeou toda a ação governamental durante mais de 20 anos.

Diante da conjuntura nacional, em 1981, em Santa Catarina, influenciado pelo MEC, houve tentativa de projeto Participativo. Desse modo, conforme Amorin *et al* (1985, p.18-19)

“[...]eram reunidas várias entidades estaduais e regionais”, porém ressalta-se que essa foi uma “[...] forma de Participação controlada pelo aparelho de Estado, uma vez que foi idealizado e coordenado por instituições oficiais, o que marcava enquanto projeto do poder constituído”. Ressalva-se já que o interesse era ouvir as comunidades em suas reivindicações. Este foi executado num período de campanha eleitoral e, por isso mesmo, servia à imagem do candidato oficial. Outro fato que chama a atenção é que os resultados das discussões regionais, os relatórios, foram compatibilizados em Florianópolis, em dezembro de 1982, com os representantes regionais e entidades educacionais o documento foi entregue ao governador eleito em janeiro de 1983, Espiridião Elou Amin Filho, empossado em 1983<sup>40</sup>. Em 1984, o então governador foi pressionado a continuar e consolidar uma proposta participativa de planejamento educacional em nível estadual, inaugurando-se na esfera administrativa oficial um novo processo de diagnóstico educacional participativo. As comissões, ou invés de elaborar um plano, convenceram o governador a deflagrar um amplo processo de participação com a comunidade. Elaborou-se, então uma proposta metodológica, aceita pelo governador em março de 1984, iniciando o processo de elaboração de um plano educacional participativo. As propostas educacionais foram registradas no documento “democratização da Educação: a opção dos catarinenses - Plano Estadual de Educação -1985/1988<sup>41</sup>”.

Esse contexto reporta à análise do que foram movimentos de grande participação na educação em Santa Catarina. Houve seminários em todo o Estado, partindo da capital até as esferas municipais nas escolas públicas estaduais, com os educadores e representantes locais, com o objetivo de organizar a participação das comunidades educativas.

As falas das docentes pedagogas entrevistada para esta pesquisa deixam entrever como é difícil construir mudanças quando os interesses políticos se sobrepõem aos dos

---

<sup>40</sup> Recebeu os relatórios das Instituições: Secretaria de Estado da Educação, Associação das Fundações Educacionais - ACAFE, Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, os relatórios do trabalho do primeiro diagnóstico participativo educacional do estado de Santa Catarina. Como na época não foi organizado nenhum mecanismo por estas instituições que pressionasse o governador a implantar uma política educacional, a partir do diagnóstico levantado, as problemáticas não foram levadas em consideração (AMORIN *et al.*, 1985, p. 19). Em 1983 o governador do Estado constituiu uma comissão que deveria elaborar o novo Plano Estadual de Educação. Esta comissão foi constituída por várias entidades ligadas, mais ou menos diretamente, à educação. Nesta iniciativa, há que considerar, de um lado, o próprio desejo do governador Amin de algo mais representativo dos interesses das várias categorias profissionais da educação. Embora possa se argumentar que esta comissão representava um avanço em relação às comissões constituídas para os planos educacionais anterior, no que diz respeito às entidades representadas, é o próprio governo que determina o prazo de término dos trabalhos e indica e pessoa que vai coordenar. (AMORIN, *et al.*, 1985, p. 21-22).

<sup>41</sup> Sobre o detalhamento metodológico do processo democratização da educação catarinense, ver: 1. Oliveira, C.C. Planejamento educacional participativo. Porto Alegre: PUCRS, 1988 (tese de mestrado) 2. SANTA Catarina Secretaria da Educação. **Democratização da educação**: a opção dos catarinenses- plano estadual de educação-1985-1988. Florianópolis: IOESC, 1984.

educadores. Exemplo disso foi todo aquele movimento dos educadores para elaborar um Plano Estadual de Educação, mas, as decisões tomadas pela sociedade catarinense não foram colocadas em prática pelo poder constituído. O documento não obteve aprovação na Assembleia Legislativa estadual, porque houve articulação do governo oficial junto aos deputados para que o plano fosse inviabilizado em Santa Catarina. A descentralização da educação foi desencadeada por movimentos sociais de esquerda, sob a tutela de um governo de direita. No confronto de forças políticas, naquele momento histórico, o governo tinha a maioria dos deputados estaduais a seu favor e o Plano não foi legalizado, sendo totalmente inviabilizada a sua operacionalização<sup>42</sup>.

Em 1987 foi elaborada como documento oficial a “Proposta Curricular de Santa Catarina”. Nesse período, Pedro Ivo Campos está à frente do governo estadual e seu governo se caracteriza pela oposição ao anterior, assumindo um discurso de comprometimento com as classes populares.

Para construir a Proposta Curricular de Santa Catarina<sup>43</sup>, foi composta uma equipe de dirigentes educacionais progressistas que efetivaram o plano de ação relacionado ao sistema educacional do Estado após um ano do governo Pedro Ivo.

Conforme a Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina (SED/SC, 1991, p.11-13), “os paradigmas teóricos que serviram de orientações metodológicas para a elaboração, execução e avaliação da referida proposta se encontram ancorados: na perspectiva epistemológica construtivista, na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotsky, na psicologia de infância de wallon e na filosofia do materialismo histórico e dialético, em relação a administração educacional e visão sócio crítica”.

A esse respeito é importante lembrar ainda que algumas ações foram desencadeadas nos anos de 1990 e 1991. Em 1991, nos primeiros meses do novo governo (1991 a 1994) são assinados convênios com a Secretaria de Estado de Educação e as instituições de ensino superior, visando a operacionalização de um processo de formação continuada dos docentes.

---

<sup>42</sup> Planejamento educacional participativo. Porto Alegre. PUCRS, Oliveira (1988, p. 221) (dissertação de Mestrado).

<sup>43</sup> A metodologia utilizada foi a da participação dos educadores, através da construção de grupos de estudos, a partir da definição de política educacional em nível de Secretaria de estado da Educação através de sua coordenadoria de ensino. Aconteceram grupos de estudos nas unidades escolares, nos órgãos regionais e estadual, foi assessorado por consultores educacionais com alto nível de formação profissional em todas as áreas de conhecimento curricular que envolve o ensino desde a educação infantil, ensino fundamental e médio.

Vale ressaltar que o processo de formação continuada transcendeu aos quatro anos do governo anterior como fora previsto<sup>44</sup>.

Em 1991, porém, a oposição comandada por Wilson Pedro Kleinubing assume o governo do Estado de Santa Catarina e adota como encaminhamento retirar de cena (processo de capacitação dos docentes da rede estadual de ensino) as parcerias com as instituições de Ensino Superior. Essa proposta não foi aceita pelas IES e, então, não restou alternativa ao governo de Estado a não ser assinar os convênios de *“intercâmbio e cooperação técnico-pedagógica e a prestação de serviços entre Secretaria e as instituições de nível superior, visando à concretização da descentralização do ensino”*<sup>45</sup>.

Outra medida colocada em prática pelo governo Kleinubing e que incidiu diretamente no salário dos educadores do Estado foi o corte dos triênios, o que totalizava 6% do salário do magistério. Essa ação reduziu para 3 % as vantagens conquistadas pela categoria docente.

O que ficou constatado, analisando a Proposta Curricular de Santa Catarina, foi a percepção de luta dos docentes para que a Proposta Curricular pudesse ser implementada na realidade educacional do Estado. Mas, nesse caminho, muitos foram os entraves oriundos das ideologias políticas e que travaram a concretização. Assim, a Proposta Curricular de Santa Catarina foi sendo construída com a participação dos educadores desde 1983 e, em 1995, foi publicado o primeiro documento oficial, como parte do processo de democratização da educação catarinense. Mais tarde, nos anos 1990, 1997 e 1998 são publicados os documentos intitulados “Proposta Curricular”.

Importante ressaltar que a Proposta Curricular de Santa Catarina é inovadora por se tratar de um documento oficial, escrito, no qual se explicitam os pressupostos teórico-metodológicos para todas as disciplinas curriculares trabalhadas nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Por outro lado, a Proposta é utópica no sentido da construção de cidadão capaz de promover a transformação social, rumo a uma sociedade mais igualitária e mais justa, em um Estado onde políticas governamentais não priorizam a educação e a saúde e a qualidade de vida ainda é precária. Conforme quadro 5(cinco) na resposta de “D9”

---

<sup>44</sup> SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. (Diário oficial. 1991,11 set. p.9 convênio n. 451/91).

<sup>45</sup> SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. (Diário Oficial do ESTADO, 1991, 25 set.).

(nove), “ *Temos uma Proposta Curricular não como queremos, mas como o governo quer*”. Atualmente a proposta que deveria gerir a escola, passa a não ter credibilidade pela falta da ressignificação que é atribuída pelos governos neoliberais, como é o caso, de Santa Catarina que a política não tem avançado de forma a construir emancipação, pelo contrário, há décadas as políticas públicas cerceiam a autonomia das instituições e dos sujeitos.

Outro fato que merece destaque atualmente é a questão da meritocracia<sup>46</sup> que vislumbra a individualidade, não priorizando o coletivo. Conforme citado por Maximo (2011), 15 (quinze) Secretarias de Estado de Educação no Brasil, entre elas a de Santa Catarina, em que o mecanismo de meritocracia<sup>47</sup> na educação está sendo elaborado a partir de diagnósticos feitos pelo governo e por consultores da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O secretário-adjunto de Educação do Estado, Eduardo Dechamps, informa que a política de recompensa vai se basear em vários critérios, capturados por um sistema próprio de avaliação educacional que está em fase de desenvolvimento. "A partir dos resultados poderemos reconhecer o mérito das unidades com melhor desempenho e customizar aquelas com problemas, e aí resolvê-los. A meritocracia vai valorizar mais os resultados que os processos e cobrar responsabilidade por meio de contratos de desempenho",

Com isto, percebe-se a lógica que segue a educação e que o trabalho docente está permeado pela questão mercadológica, incidindo sobre a produtividade e não priorizando a qualidade, o que leva a questionar qual autonomia se defende: a da lógica neoliberal ou a preconizada pelos educadores que tanto clamam e buscam pela qualidade social da educação.

---

<sup>46</sup> Remuneração vinculada ao desempenho e ao cumprimento de metas - prática bastante difundida nos setores mais competitivos da iniciativa privada - estarão presentes na maioria das escolas estaduais do país nos próximos quatro anos. O Valor apurou que, neste início de gestão, 15 Secretarias de Estado da Educação tratam como prioridade a elaboração, discussão e adoção de mecanismos de meritocracia para professores e outros profissionais do setor que conseguirem melhorar indicadores de qualidade - entre eles, redução da evasão e maiores notas em avaliações educacionais feitas por alunos. Medidas nessa direção podem impactar a carreira de mais de 500 mil trabalhadores da educação. A intenção de adotar a meritocracia na educação foi confirmada por Acre, Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Piauí, Rio de Janeiro, Rondônia e **Santa Catarina**. O governo paranaense ainda não fala em pagamento de bônus por desempenho, mas pretende adotar um regime de metas para o magistério. São Paulo e Pernambuco, que já aplicam o mecanismo, estudam revisar e aprofundar o modelo, respectivamente. Amazonas e Minas Gerais, primeiros Estados a adotar a meritocracia, a partir de 2007, manterão a prática. Apenas Tocantins não respondeu à reportagem. Máximo, Luciano. Disponível em <http://www.advivo.com.br/blog/luisnassif/a-meritocracia-na-educacao-nos-estados>. Acesso em 21/01/2011, às 10 horas.

<sup>47</sup> O ideal meritocrático consiste em dar a mesma coisa a todos, e sabemos que, no caso da escola, estamos longe disso. Mas esta concepção de justiça será suficiente se considerarmos que as pessoas e os grupos sociais não são iguais diante da escola? Para obter mais justiça, seria preciso, portanto, que a escola levasse em conta as desigualdades reais e procurasse, em certa medida, compensá-las. Esse é o princípio da discriminação positiva Dubet (2004, p.4) Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742004000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742004000300002). Acesso em 30/06/2011 às 21 horas.

Observa-se que a natureza do trabalho docente no processo educativo nas escolas públicas e sua cultura ou formas culturais não podem ser emprestadas a teorias generalistas produzidas com base no trabalho material capitalista, muito menos por teorias pedagógicas que não tenham como prioridade a materialidade histórica e a cultura, considerando a diversidade cultural atualmente tão difundida entre educadores.

Diante de todo o contexto até aqui apresentado, entende-se o quão difícil é construir mudanças no ambiente escolar. As ideias inovadoras que surgem no coletivo são abortadas pelas políticas de governo, levando ao individualismo e à competição.

Para entender as metamorfoses que ocorrem no mundo do trabalho na atualidade é necessário buscar entendimento em autores que tratam sobre o tema e que indicam os caminhos para a construção da cidadania.

Cabe destacar que a educação é uma realidade na qual, muitos interesses estão em jogo. Conforme Frigotto (1995, p. 25):

A educação quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe.

Neste contexto, é necessário ressaltar o papel da universidade em formar os educadores como sujeitos críticos e reflexivos, na busca da cidadania e da emancipação social, por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão. Conforme entende Humboldt a respeito da formação superior, há dois conceitos que permeiam o ensino ministrado nas universidades e que permearam toda a discussão sobre esse tema nos séculos XIX e XX, iniciando na Alemanha e sendo disseminada aos poucos para outros países:

O primeiro conceito deve gozar de plena autonomia e não ter a intervenção do Estado e também liberdade de pesquisa de investigação e no segundo conceito as Instituições de ensino superior são responsáveis de um lado pela promoção do desenvolvimento máximo da ciência e de outro pela produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral como por exemplo professor e aluno existem em função da ciência e o terceiro onde a pesquisa e o ensino são indissociáveis. (HUMBOLDT, 1997, p. 79)

O mesmo autor também salienta que os princípios fundamentais de forma geral até hoje defendidos e que dão à universidade seu próprio sentido estão ancorados na: “Formação através da pesquisa, a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade, a autonomia,

cooperação, colaboração e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e universidade; complementaridade do ensino médio como com o universitário” (HUMBOLDT, 1997, p. 80).

Nesse sentido, a universidade para Humboldt (1997, p. 80) é:

O local onde a verdade (ciência) deve ser apreendida sem constranger enfatiza que a autonomia é o princípio que ultrapassa os muros da universidade e atinge a nação como um todo. Para isto é necessário que formação esteja ancorada na pesquisa principalmente nas grandes transformações que afetam o trabalho docente e sua formação na contemporaneidade.

Compreende-se, então, que o papel da universidade na formação dos sujeitos é importante, pois é através da pesquisa, do ensino e da extensão que o acadêmico distancia-se da realidade e parte em busca da reflexão sobre o próprio cotidiano. Dessa forma constitui-se sujeito ativo e transformador no local onde vivencia a sua experiência.

Embora as mudanças ocorridas no campo do conhecimento e da produção no final do século XX e na primeira década do século XXI, a universidade sonhada ainda está muito distante da efetiva, pois existe uma grande contradição entre o fazer e o saber expressa tanto nos planos governamentais neoliberalistas quanto no desempenho do profissional com competência técnica e pedagógica. Assim, de um lado, exige-se uma qualificação profissional, mas em contrapartida há desvalorização por parte dos governantes.

Os profissionais da Educação, no trabalho docente, precisam levar em consideração os seguintes questionamentos: que tipo de homem se pretende construir e para que tipo de sociedade? Precisam, ainda, ter o discernimento de sua prática, ou seja: se ela é mantenedora das ideologias dominantes ou se procura intervir na realidade social. Nesta perspectiva, Freire entende que:

O papel do educador ou da educadora progressista, que não podem nem devem se omitir, ao propor sua (Leitura do mundo), é salientar que há outras (Leitura de mundo), diferentes da sua e às vezes antagônicas a ela... “Não temos que esperar que a sociedade se democratize, se transforme radicalmente, para começarmos a democratização da escola e do ensino dos conteúdos”. (FREIRE, 1983, p.17).

Com relação à reflexão apontada por Freire, no que se refere ao papel docente no mundo do capital, Antunes (1995, p. 86) é otimista e diz que existe uma saída:

Embora o trabalho seja heterogeneizado, complexificado e fragmentado, as possibilidades de uma efetiva **emancipação humana** podem ser viáveis através das revoltas que se originam centralmente no mundo do trabalho. Atuando enquanto

classe, os trabalhadores constituem-se no segmento social dotado de maior potencialidade anticapitalista.

Com relação a este processo, podemos considerar como fator fundamental as Políticas Públicas desenvolvidas e que atendem diretamente ao interesse do capital financeiro internacional. Segundo entende Boneti (2002, p. 13):

Nas últimas décadas, com o avanço das relações econômicas globalizadas, as manifestações de interesses de classe e os seus limites não são claramente visíveis. Normalmente tais interesses são até mesmo camuflados pelos interesses específicos expressos pelos grupos econômicos, grandes corporações do setor produtivo ou por diferentes grupos sociais.

De acordo com o citado autor, essas Políticas interferem diretamente nos rumos da Educação, confundindo a percepção dos educadores, que têm como objetivo a formação de sujeitos sociais. Diante desse quadro, é necessário perceber a prática de tais Políticas e se as mesmas se direcionam a prática reprodutivista. A esse respeito, Boneti (2007, p. 14) acrescenta que:

Existe uma estreita afinidade entre os projetos do estado (as políticas públicas) e os interesses das elites econômicas. Mesmo que no plano local (nacional ou estadual) exista uma correlação de forças políticas na definição das políticas públicas, envolvendo os movimentos sociais e demais organizações da sociedade civil, a política pública é condicionada aos interesses das políticas globais por força da determinação das amarras econômicas próprias do modo de produção capitalista.

Para compreender essa lógica, engendrada pelo sistema capitalista, o trabalho docente não escapa dessa via de mão dupla, pois está permeado pelos interesses das políticas neoliberais que determinam as regras do jogo, na forma de legislações e decretos, constituindo-se e determinando as ideologias de acordo com o interesse do capital, levando-o à precarização do trabalho. Não na direção da qualidade, mas sim na redução dos custos/educação, porque quanto mais tempo o aluno reprovar mais gastos terão os sistemas de ensino.

Conforme Monlevade (2000, p. 117): “Durante o período militar, o padrão de financiamento foi marcado pelo caráter repressivo e autoritário, apreendido pela restrita utilização de recursos de natureza fiscal e pela prevalência de fontes sustentáveis”. Na atual conjuntura política brasileira, no que concerne às Políticas Públicas de Educação e, principalmente, nas áreas ligadas às licenciaturas, a situação parece nos indicar as conjunturas internacionais que orientam o processo ligado à reconfiguração do capitalismo mundial em todas as áreas de produção. Ou seja, conforme Boneti (2007, p. 59): “Um dos agentes

determinantes das Políticas Públicas nacionais são as elites internacionais [...]”. Nesse sentido, “entende-se que existe uma correlação de forças no plano global (internacional) que interfere na definição das Políticas Públicas nacionais de Educação”. O mesmo autor acrescenta ainda que: “O caráter globalizado da economia é um fator determinante na formulação e operacionalização das Políticas Públicas devido ao novo caráter de relação política entre os diversos países do globo imposto pela economia globalizada”.

Sob essa visão, a educação está inserida na conjuntura que opera internacionalmente e de forma globalizada. Assim, de um lado, estão os planos e projetos governamentais e, de outro, a luta dos fóruns internacionais que pedem igualdade e justiça social, enfatizando a educação como um “direito de todos”.

Rodriguez e Vargas (2008, p. 37) ressaltam que:

As Políticas de formação docente nos países da América Latina ganharam centralidade nos projetos educacionais, especialmente, a partir dos anos 90. No entanto podemos verificar a existência histórica desta preocupação nos fóruns internacionais, desde os meados da década de 70, e adquiriu lentamente a dimensões de relevância, sobretudo, com a intervenção nas discussões de organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO e a Organização internacional do Trabalho (OIT).

Segundo esses autores, “desde 1970 multiplicaram-se os encontros e iniciativas internacionais de caráter regional, hemisférios, ibero-americanos e mundiais, para propor diretrizes em relação às reformas educacionais, à formação de professores e à profissionalização do trabalho docente” (RODRIGUEZ e VARGAS, 2008, p. 38).

Nesse contexto, destaca-se o esforço dos movimentos que ocorrem no mundo inteiro, tendo como bandeira de luta traçar as metas e objetivos para a melhoria da qualidade educacional em todas as instâncias. A importância desses movimentos reside no fato da incessante luta em prol dos direitos humanos na educação e no trabalho docente em toda a América Latina, principalmente na questão da formação e valorização do trabalho docente.

Boneti ainda acrescenta que:

Existe uma correlação de forças no plano global internacional que interfere na definição das políticas públicas nacionais [...] Ao admitirmos que exista um projeto das elites como fator determinante na definição das políticas públicas dos países envolvidos, se diz que a definição das políticas públicas dos países envolvidos com o projeto econômico das elites depende também de uma correlação de forças envolvendo micropoderes e interesses específicos no interior desta elite entendida como dominante, como é o caso de representantes dos interesses de grandes corporações econômicas (BONETI, 2006, p. 59).

Boneti (2006) lembra que, além dessa correlação de forças, existe outra composição na sociedade atuando, em âmbito nacional e global, como agente definidor das Políticas Públicas, que são as organizações da sociedade civil e os movimentos sociais em geral. Estes agentes sempre estiveram presentes, mais ainda nos dias atuais, fortalecendo a presença desses elementos.

Neste cenário, Boneti (2006, p. 59-60) faz o seguinte questionamento: “o que existe de novo nos dias atuais e que faz com que a presença dos movimentos sociais assumam um novo caráter?”. Para responder a esse questionamento, destaca que:

O primeiro aspecto que interfere nos movimentos sociais são as especificidades que constituem o caráter das relações econômicas e sociais globais dos dias de hoje. Enquanto sociedade globalizada, vive-se um momento em que múltiplas dinâmicas sociais em andamento são marcadas por fortes tensões entre vetores que concorrem para homogeneizar as sociedades e aqueles que, ao contrário, tendem a valorizar a diferenciação social, ou seja, acentuar as diversas ordens de singularidades. Nesse sentido, os movimentos sociais hoje se apresentam como resultado de um processo de mundialização no contexto de suas múltiplas formas e dentro de uma trama histórica complexa, derivadas tanto do inédito quanto do ressurgente (BONETI, 2006, p. 59-60).

Os movimentos sociais na sociedade globalizada não estão inertes, a exemplo das atividades desenvolvidas por diferentes órgãos e sociedades não governamentais na América Latina. Porém, embora os esforços empreendidos no sentido de estabelecer um novo sistema capaz de promover o bem comum, a força do capital amordaça e tenta camuflar as subjetividades dos sujeitos nas suas lutas.

Para Rodriguez e Vargas:

A oficina Regional da UNESCO na América Latina, que destaca a formação docente como uma estratégia prioritária para elevar a qualidade da educação, considera essa forma essencial para a melhoria dos sistemas de educação. Paralelamente as organizações docentes constituíram espaços de resistência a estas reformas e geraram propostas alternativas, dirigidas fundamentalmente em contraposição às políticas que implantam um modelo hegemônico sustentado na ideologia neoliberal tentando impor uma racionalidade e pensamento único (RODRIGUEZ e VARGAS, 2008, p. 37).

Nesse contexto, existe um movimento contra hegemônico às políticas neoliberais, lutando para que os sistemas de ensino percebam a importância da educação e do trabalho docente. Esses movimentos estão a cada ano postulando e mostrando que é através da educação que a sociedade se tornará mais humana e igualitária. Porém, para que isso ocorra é necessário também o envolvimento de toda a categoria docente e que se acredite nessa luta. Os autores acrescentam ainda que:

Na segunda metade do século XX, uma preocupação nos fóruns internacionais foi a respeito da formação e das condições de trabalho dos professores. No início havia uma breve menção sobre essa temática, porém, o documento Recomendación relativa à La situación del personal docente de 1966, contém 150 diretrizes sobre política de educação, planos de estudo, formação docente, emprego e condições de trabalho, e participação dos professores na tomada de decisões (RODRIGUEZ e VARGAS, 2008, p. 53).

Conforme se observa, alguns documentos analisados destacam que se deve assegurar condições de trabalho para que os professores exerçam seu papel social. Nesse sentido, vale ressaltar algumas das premissas constantes do documento elaborado em 1966, como:

[...] a contratação e a carreira profissional, participação dos professores na tomada de decisões, a formação docente e a situação das mulheres. No início do século XXI, assinala-se a relação entre o possível sucesso das reformas educacionais e o papel do professor no processo de transformação da educação, colocando a formação como um empreendimento individual e credenciado do conhecimento, mediante diferentes estratégias-provas concursos, incentivos, entre outros (RODRIGUEZ e VARGAS, 2008, p. 54)

Conforme se observa, há o movimento desses fóruns que lutam pela dignidade e justiça social, para que cada sujeito seja respeitado em seus direitos como cidadão. Houve avanços nos anos 90, mas o caminho a ser percorrido até que se efetivem políticas condizentes com a necessidade nacional ainda é longo. Conforme apontado por Rodriguez e Vargas (2008, p. 54 *apud* Torres, 2004), “[...] ainda existe uma grande brecha entre as metas que foram definidas no encontro de Jomtien<sup>48</sup> e os resultados obtidos a partir das políticas implantadas como o intuito de democratizar a educação”.

Depois de Jomtien havia grandes expectativas, entusiasmo. Quatorze anos depois, as expectativas e o entusiasmo se esfumaram. Há muito desgaste, escepticismo generalizado. Os planos se reiteram e se multiplicam, os prazos se esticam os compromissos e as metas não se cumprem. A situação da educação nos “países em desenvolvimento” não está melhor que faz 14 anos; está pior. Entre outras coisas porque está pior o mundo, a situação de nossos países, da gente, dos pobres especialmente, que são cada vez mais e cada vez mais pobres (TORRES, 2004, p.1).

---

<sup>48</sup>A Conferência Mundial sobre Educação para Todos é chamada para março de 1990 (Ano Internacional de Alfabetização), em Jomtien na Tailândia, tendo com meta primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta. Porém, anterior a esta, tivemos um processo preparatório que incluiu algumas reuniões regionais com a de Quito, no Equador, em 1989, cujo público alvo era os países latino-americanos. A Conferência, que contou com a presença de representantes de 155 governos de diferentes países, teve como patrocinadores e financiadores quatro organismos internacionais: a Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BID). Fonte: INEP. [Botega\(2009.Educação Online. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-no-brasil-dos-anos-de-1990&catid=4:educacao&Itemid=15](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-no-brasil-dos-anos-de-1990&catid=4:educacao&Itemid=15). acesso em 02/09/2010 às 10h30min.

Rodriguez e Vargas (2008, p. 53) salientam também que:

Apesar dos avanços nas discussões dos fóruns internacionais, com respeito à necessidade de sua formação e a valorização do trabalho docente, se verificam ainda, uma defasagem entre os discursos e as ações concretas nesse sentido. Em relação ao trabalho docente verifica-se nos discursos e documentos oficiais que justificam a reforma das últimas décadas, uma falta de definição concreta, tanto no que diz respeito ao processo de formação inicial e continuada dos professores, quanto nas condições de trabalho e ensino.

Constata-se que os fóruns conseguiram fomentar várias ações no sentido de melhorar as atividades dos professores, como cursos, seminários, oficinas e sistemas em rede de formação e atualização. Mas as avaliações via eletrônica em todos os níveis, acabaram por priorizar os resultados, levando em consideração os aspectos quantitativos e esquecendo-se da importância do trabalho pedagógico e as reais condições de trabalho, a exemplo da Prova Brasil<sup>49</sup> entre outras.

No que se refere à crise das licenciaturas, a pesquisa feita pelo MEC em 2007 constatou um número cada vez menor de alunos que se interessam pela carreira de professor no Brasil, o que vem resultando em uma queda no número de formandos em cursos de licenciatura e também a precarização de profissionais em diversas áreas do conhecimento. Isso se reflete nas escolas, com a necessidade de contratação de professores em Caráter Temporário (ACT), conforme já apontado neste trabalho.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), em 2007, cerca de setenta brasileiros se formaram em cursos de licenciatura, o que representa 4,5% menos do que no ano anterior. De 2005 a 2006, a redução foi de 9,3% e a situação complica-se ainda mais quando se trata de áreas como Letras (queda de 10%), Geografia (menos 9%) e Química (menos 7%). Em alguns Estados da Federação, faltam professores de Física, Matemática, Química e Biologia.

---

<sup>49</sup>Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho. Fonte: BRASIL, MEC. **Prova Brasil**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/indx.php?option=com\\_content&view=Article&id=210&Itemid=324](http://portal.mec.gov.br/indx.php?option=com_content&view=Article&id=210&Itemid=324). Acesso em 14/03/2010 às 14 horas.

Em matéria completa publicada no jornal O Estado de São Paulo, de 31/05/2009, Augusto Sampaio, vice-reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, diz que “Ninguém quer ser professor hoje em dia”. Ele refere-se especificamente ao público alvo da instituição: jovens de classe média, cujos pais podem pagar mensalidades de R\$ 1.500 para seus filhos se tornarem advogados, médicos, engenheiros. Na mesma entrevista, Sampaio afirma que: “Os cursos de licenciatura na PUC são deficitários. Só não fecharam porque a universidade adotou há 13 anos um sistema para acolher alunos provenientes de cursos pré-vestibulares da periferia carioca”. Conforme Sampaio, não se trata de um novo “sistema de cotas”, porque os candidatos “[...] fazem o vestibular normalmente e, se forem classificados, ganham bolsas de estudo”.

Ainda no mesmo artigo, Maria Tereza Goulart Tavares, diretora da Faculdade de Formação de Professores da PUC /Campinas ressalta que a “[...] maioria desse público vai para o Serviço Social, a Pedagogia e Licenciaturas, cursos com sobras de vagas”. A maioria dos alunos de Pedagogia tem bolsa e isso “Não é meramente uma questão financeira”, porque, segundo Tavares, “Existe um desprestígio muito grande da ‘profissão’”.

No mesmo artigo, cita-se ainda o caso de Marcel Baran, de 19 anos, com quem aconteceu o contrário:

Filho de comerciante e professora de educação física, ele escolheu cursar licenciatura em história, mas enfrentou resistência. Os amigos foram mais radicais. Cara, tá maluco? Tinha tudo para se dar bem numa profissão bacana e vai ser professor?! relata ele. Meus amigos não entendem a minha escolha porque para eles o que importa é a realização financeira. Eu não quero isso, explica Marcel. De todas as profissões que eu poderia escolher a que eu dou mais valor é o magistério (O ESTADO DE SÃO PAULO, 31/05/2009).

Sobre o tema, Maria Tereza Goulart Tavares entende que:

Os problemas da profissão docente no Brasil são inúmeros e excedem os próprios limites dos cursos de formação acadêmica. Os problemas conjunturais, a diminuição salarial dos profissionais da educação e a precariedade do trabalho escolar, trazem graves consequências aos cursos de licenciatura. Sabe-se que o desestímulo dos jovens à escolha dos professores em exercício para buscar aprimoramento profissional é consequência, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira (O ESTADO DE SÃO PAULO, 31/05/2009, p. 1).

Para reverter a situação de crise das licenciaturas, o governo criou o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA<sup>50</sup>), MEC/ SESu/DEPEM, implementado em 2006, com vistas à melhoria dos cursos de licenciatura voltados para a formação de professores da educação básica. A ideia desse programa consiste em apoiar projetos que apresentem novas metodologias de ensino, acompanhamento e avaliação dos diferentes cursos de licenciatura.

De acordo com dados do Ministério da Educação, em 03/02/2010, o Programa de Consolidação das Licenciaturas - PRODOCÊNCIA - constituiu-se em uma iniciativa da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, que visava à elevação da qualidade da Graduação, tendo como prioridade a melhoria do ensino dos cursos de licenciatura e a formação de professores. Destacam-se como objetivos do referido Programa:

- 1 - Formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do Ensino Superior no país;
- 2 - Ampliar e dinamizar as ações voltadas à formação de professores, priorizando a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciatura das Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior.
- 3 - Apoiar a implementação das novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, com ênfase no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (BRASIL, MEC, 2010).

Conforme se observa, o Programa de Consolidação das Licenciaturas - PRODOCÊNCIA - visa a promover o desenvolvimento de novas metodologias de ensino e o acompanhamento da avaliação dos diferentes cursos de licenciatura (BRASIL, MEC, 2010).

Diante desse quadro de crise dos cursos das licenciaturas nas IES, entende-se que a realidade não é diferente na região serrana, onde muitos cursos diminuiriam consideravelmente o número de alunos, chegando à extinção, o que fez com que as

---

<sup>50</sup> O programa de consolidação das licenciaturas – prodocência visa contribuir para elevar a qualidade dos cursos de licenciatura, por meio de fomento a projetos institucionais, na perspectiva de valorizar a formação e reconhecer a relevância social dos profissionais do magistério da educação básica. O edital 028/2010 é a segunda edição do programa no âmbito da capes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>. Acesso em 03/02/2010 às 14 horas.

universidades e faculdades da região criassem outras licenciaturas. Para chamar alunos, buscam auxílio através de bolsas, tanto do governo federal quanto estadual e municipal ou, ainda, criam bolsas a partir dos recursos próprios da instituição como forma de atrair alunos.

## 2.2 A Produção e Reprodução: A Lógica Imprescindível do Capital no Trabalho Docente

No sistema capitalista, o sistema produtivo opera sua lógica implementando estratégias no sentido de reproduzir o sistema econômico e a política neoliberal<sup>51</sup>, dimensionada pelos interesses internacionais. Desta forma, estende-se para os países tanto ocidentais como orientais. As estratégias são implementadas via decretos e leis de Diretrizes básicas, principalmente. Sendo assim, os produtores dos meios de produção obtêm os instrumentos de trabalho, como fábricas e empresas. Nas escolas públicas, a educação também se caracteriza com serviço prestado e, nesse contexto mercadológico, os que não possuem modos de comandar, submetem-se a vender a própria força de trabalho. Com a educação não é diferente, o docente vende a sua força de trabalho ao capitalista sem que haja discriminação de valores, pois o valor do trabalho docente é determinado pelo dono dos meios produtivos.

Para entender como isso se dá no cotidiano da docência, foi perguntado às entrevistadas quais os fatores que as preocupam no trabalho diário. Das respostas, salienta-se o exposto no Quadro 6 (seis):

Quadro 6: No seu trabalho quais são os fatores que mais lhe preocupam ser docente

<b>Fatores que mais lhe preocupam ser docente</b>	
D1	1-O descaso da família; 2- A escola é vista como um lugar para cuidar e não para adquirir conhecimento.
D2	1-Quando se tem muitos anos de trabalho somos mais críticos em relação às mudanças; 2- Mas entre tantas coisas como o livro didático, o desinteresse das famílias das políticas públicas, os baixos salários, professores desmotivados, enfim ainda tem alunos indisciplinados, violentos que desmotivam os jovens a seguirem a carreira do magistério.
D3	1-Falta de apoio dos pais com relação aos filhos; 2- Os alunos estão vindos para a escola sem limites;3- Os fatores preocupantes são ansiedade por parte dos professores, Stress, angustias, sentimento de culpa, falta de apoio por parte dos governantes e da família.
D4	1-A falta de interesse dos alunos; 2-A família ausente; 3- Falta de apoio aos profissionais docentes; 4- Os milhares de NÃO que recebemos diariamente.

D5	1-A inclusão de alunos com necessidades especiais; 2-A falta de valorização do professor;3- A avaliação; 4- avanço progressivo nas séries iniciais.
D6	1-Desvalorização da categoria Docente; 2- Violência falta limite nos alunos; 3- Descaso da família delega poderes ao professor; 4- esquece ou se omite de fazer a sua parte; 5-indisciplina (D.A.H) Deficit de atenção e hiperatividade.
D7	1-A educação dos alunos falta de concentração.
D8	1-Aprovação automática mesmo sem condições de aprovação e são aprovados, é determinado pelo sistema, ele impõe; Falta de respeito com os alunos que sabe se dedicam, famílias presentes e comprometidas com o ensino e aprendizagem.
D10	1-A inauguração da escola nova “Vidal Ramos” depois de construída corre-se ao risco de não ser inaugurada; 2- Por ser o primeiro educandário Estadual construído em Lages ao poderia ser extinto; 3- Deveria permanecer sendo escola onde está e não ser mudado.
D11	1-O despreparo de alguns professores e o desrespeito com que os professores são tratados por parte do governo.
D12	1-O desrespeito por parte dos alunos que está cada vez mais difícil de controlar.

A maior preocupação por parte dos docentes pesquisados é a forma errônea com a qual os alunos chegam à escola, esta, por consequência de uma visão deturpada da família em relação ao sistema de ensino. Segundo grande parte dos docentes, os alunos chegam às escolas achando que tudo podem, passando por cima dos limites dos próprios docentes, o que gera uma dualidade na discussão de educação x aprendizado, pois a maioria dos pais acaba vendo a escola como um lugar para deixarem os filhos enquanto trabalham, e não pensam na escola e no sistema de educação como um lugar de aprendizado, onde os seus filhos devem agregar valores para a vida e para o próprio futuro.

Há ainda, para aumentar a preocupação do corpo docente, aqueles pais que acham que a escola é o lugar onde o filho deve ser educado, adquirir boas maneiras, conhecimento. Porém, isto segundo as docentes, deve vir de casa, pois o trabalho do professor é de passar conhecimento e não de educar os alunos como filhos, o que faz com que o nível de respeito torne-se cada dia menor nas escolas.

Uniformes sem a devida identificação do colégio, colégios que correm risco de não serem inaugurados, a nova avaliação sem reprovação, e os milhares de nãos recebidos diariamente são para os docentes não apenas barreiras que precisam ser enfrentadas todos os dias, mas também fruto do descaso do governo para um trabalho que pode ser chamado na atualidade de precário.

Diante de todas as questões pontuadas pelas docentes é notório perceber a culpabilização das famílias por parte dos docentes. Mas será que são as famílias as responsáveis por todo esse descaso com a educação e também com o trabalho docente? Por

outro lado, as famílias culpam a escola. Como entender essa lógica que permeia a educação e a escola pública? Para entender a esses questionamentos de que alguém sempre precisa melhorar, para que a educação e a escola e o trabalho docente melhorem, é necessário entender a lógica e de que forma o capitalismo implanta estratégias no sentido de fazer com que os sujeitos sociais se sintam culpados e acreditam no seu fracasso profissional.

Com relação a essa questão, Boneti (2007, p.78) explica que:

O modo de o Estado tratar as diferenças, não as considerando como tais, mas no sentido de homogeneizar a partir de um padrão referencial do momento, que pode excluir de vez parte da população do contexto social construído, como é o caso do direito à participação na esfera produtiva e dos direitos sociais básicos, como o acesso à escola. [...] a ordem do poder vigente, nos dias atuais no ocidente, é a do estado mínimo, quando sintomaticamente, o vínculo do trabalho não é mais integrador e mecanismo igualador das diferenças. Nesse caso, o padrão referencial de igualar as diferenças passa a ser competência tecnológica.

Dessa forma podemos perceber que o Estado, utilizando-se do mecanismo da homogeneização se exime da responsabilidade pelas diferenças persistentes no sentido de excluir, jogando a culpa para os sujeitos sociais envolvidos no processo. Nesse sentido, direciona as políticas públicas para uma visão econômica e produtivista.

Na década de 1990 podemos perceber as influências dessa política neoliberalista atuando no campo da educação no cenário brasileiro. Nas palavras de Melo (2007, p. 191) “o Projeto neoliberal de sociedade e educação consolida-se como hegemônico no Brasil dos anos de 1990, na óptica do capital realizando mudanças nas nossas políticas educacionais, provocando uma dissociação cada vez mais entre uma educação voltada para a cidadania e a formação científica voltada para o trabalho”.

Nesse sentido, o capital visa atender a formação voltada para o trabalho, dirimindo competências que condicionem a uma prática eficiente e eficaz voltada para o mercado. Podemos perceber que o discurso sobre a importância da educação vem acompanhado de sucateamento da educação, da escola, bem como precarizando o trabalho docente.

Nesse entender sobre o trabalho docente, buscamos em Marx a explicação da vinculação da educação ao capital.

Conforme Marx:

O produto, de propriedade do capitalista, é um valor-de-uso: fios, calçados etc. Mas, embora calçados sejam úteis à marcha da sociedade e nosso capitalista seja um decidido progressista, não fabrica sapatos por paixão aos sapatos. Na produção de

mercadoria, nosso capitalista não é movido por puro amor aos valores-de-uso. Produz valores de valor-de-troca. Tem dois objetivos. Primeiro, quer produzir um valor-de-uso que tenha um valor-de-troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. E segundo, quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor dos meios de produção e força de trabalho, pelos quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. Além de um valor-de-uso, quer produzir mercadoria; além de valor-de-uso, valor e não só valor, mas também valor excedente (mais-valia) (Marx, O Capital, VI, 1, 1983, p. 220).

No que tange ao período em que se consolida a ciência, a chamada “modernidade<sup>52</sup>”, que predominou a partir do século XVI até meados do século XX, foi fundada na historicidade em que se constitui o ser humano, e essa estrutura organizativa do trabalho baseava-se em primeiro plano como meio da troca entre diferentes ramos de produção, pela produção interna de cada grupo, da comunidade e também pela troca de seu excedente.

Essa situação está associada à produção de máquinas e equipamentos (tecnologias), e cada vez mais acentuará a divisão do trabalho e, por consequência, aumentará a produtividade. Com isso, as novas formas de organização do trabalho incorporam novas tecnologias e acabam por refletir na divisão e fragmentação do trabalho. Assim, a lógica a serviço do grande capital traz em seu bojo uma imensurável exploração do trabalho por meio do acréscimo do tempo de trabalho excedente, ou seja, da mais-valia. A relação de mais-valia é a fonte de Marx dos subsídios para a compreensão sobre o trabalho do educador, que está vinculado também às relações de produção, como produtivo e não produtivo. Marx assim explica:

Um mestre-escolar que ensina outras pessoas não é um trabalho produtivo. Porém, um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante o seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica com o conhecimento (knowledge mongering institution. Ing) é um trabalhador produtivo. Mesmo assim, a maior parte destes trabalhadores, do ponto de vista da forma, apenas se submete formalmente ao Capital: pertencem às formas de transição (MARX, 1983, p.115).

Marx também vai direcionando sua afirmação com relação ao trabalho docente e as condições para o mesmo exercer a sua função. Mas qual seria o problema então? A venda da força de trabalho produz a mais-valia e com isto ocorre a proletarização dos docentes.

Marx, ao analisar o proletariado, entende-se que ele é diferente do “proletariado perfeito”. Qual seria a razão dessa concepção apontada por Marx? Nesta dimensão, o docente

---

<sup>52</sup> O conceito de ‘moderno’ foi empregado na Europa ocidental desde o século XII. Mas a cada século com um significado diferente. “A ‘modernidade’, escreveu Baudelaire em seu artigo seminal ‘The Painter of Modern life’ (publicado em 1863), “é o transitório, o fugidío, o contingente; É uma metade da arte, sendo os outros o eterno e o imutável”. Para (BERMAN, 1982, p. 15): “Há uma modalidade de experiência vital-experiência do espaço e do tempo, do eu e dos outros, das possibilidades e perigos de vida – que é partilhada por homens e mulheres em todo o mundo atual a esse corpo chama de modernidade”.

ainda possui parte do controle do seu trabalho, por isso não podemos considerar a escola como uma fábrica, razão pela qual ainda possui certa autonomia do seu processo de trabalho. Mas, isto faz com que o trabalho em geral como o docente em Santa Catarina esteja subordinado aos ditames de sistemas instituídos como (sistemas públicos) Estado e sistema privado, ambos regidos pela lógica neoliberalista.

Nesse sentido, percebemos que, na sociedade capitalista dividida em classes sociais, o trabalho assume uma visão contraditória, ou seja, de “estranhamento”<sup>53</sup>. De acordo com esta concepção, o capital vai criando necessidades de forma contraditória, como as diversas formas de consumo, pouco perceptíveis por parte dos trabalhadores assalariados, porque a riqueza produzida pelo capitalismo gera a pobreza dos trabalhadores e, estes, vendem a sua força de trabalho para suprirem apenas as necessidades básicas de sobrevivência. Nesse contexto, o trabalho assalariado é imprescindível para que o capitalismo se expanda e aumente o acúmulo de riqueza através do consumo.

Alguns autores que se alicerçam na obra de Marx, dentre os quais Lukács e, no Brasil, Antunes, com a obra “Os sentidos do trabalho: o caracol e sua concha”<sup>54</sup>, defendem que o trabalho na contemporaneidade das sociedades burguesas capitalistas “é central [...] e fundante” para o ser social. Conforme esse autor: “O trabalho como elemento ontologicamente essencial e fundante, como condição para a existência do homem diferentemente das teorias que tentam desconstruir a importância dessa categoria na atualidade”. Mas alerta sobre a necessidade de recusa de um trabalho alienado, que ‘explora e infelicita o ser social’. Nessa direção argumenta que “uma vida cheia de sentido fora do trabalho supõe uma vida dotada de sentido dentro do trabalho” (2005, p. 91).

Diante dessa analogia e partindo do pressuposto de que o trabalho social na contemporaneidade é flexível, ele implica o fim da interação entre trabalho vivo e trabalho morto. Nas atuais reconfigurações do capitalismo mundial, o capital necessita do trabalho precarizado, incidindo no trabalho docente principalmente os que exercem cargos efetivos e

---

<sup>53</sup> O estranhamento, enquanto expressão de uma relação social fundada na propriedade privada e no dinheiro é a “abstração da natureza específica, pessoal” do ser social, que “atua como homem que se perdeu a si mesmo desumanizado. O estranhamento remete, pois, à ideia de barreiras sociais que obstaculizam o desenvolvimento da personalidade humana. Tem-se como retrato não o pleno desenvolvimento da omnilateralidade do ser, mas a sua redução ao que lhe é instintivo e mesmo animal (ANTUNES, 2002, p.217).

<sup>54</sup> O Caracol e sua concha, visto que da mesma forma que o caracol não pode ser separado de sua concha, o trabalhador também não deve ser separado dos meios de produção, afinal estes são sua proteção assim como a concha o é para o caracol. Nessa perspectiva, segundo o autor, o desafio da sociedade atual é recuperar a indissolúvel unidade entre os trabalhadores e seus meios de produção (ANTUNES, 2005).

em caráter temporário e, ainda, intensifica a precarização muitas vezes não perceptível pelas docentes.

Neste contexto, a “classe-que-vive-do-trabalho<sup>55</sup>” (classe trabalhadora), segundo Antunes (2005, p. 97), “se fragmentou ficando dividida em muitas categorias como: trabalhadores ‘terceirizados’, ‘em domicílio’, ‘informais’, ou seja, “o trabalho do chamado Terceiro Setor”, no qual “existem qualificação em alguns setores, desqualificação em outros, aumento de um grande contingente de mulheres no mercado de trabalho”, por exemplo. Ao analisar esse contexto proposto por Antunes, observamos que o mesmo aponta o trabalho como central na vida dos sujeitos, discordando, portanto, de todos os autores que apresentam seus discursos na perspectiva do fim da centralidade do trabalho. Ele também indica que exista nas seguintes categorias: materialidade e imaterialidade, produtividade e improdutividade, atividades fabris e de serviços, dando uma articulação mais ampla a respeito da centralidade do trabalho. Antunes explica seu posicionamento ao afirmar que, na “Forma contemporânea do trabalho como expressão do trabalho social, que é mais complexificado, socialmente combinado e ainda mais heterogêneo e intensificado nos seus ritmos e processos, não podemos concordar com as teses que consideram o processo de criação de valores de troca” (ANTUNES, 2005, p. 35).

Nessa perspectiva, o autor aponta uma grande dicotomia na qual, de um lado, o capital precisa, em menor proporção, de trabalho estável e, por outro lado, um número cada vez mais acentuado de trabalho parcial, terceirizado, precarizado.

Antunes ainda faz críticas a respeito do trabalho na contemporaneidade e as diversas *metamorfoses* que se reconfiguram, salientando que “o capital tende a reduzir o capital variável, mas não zerá-lo” e finaliza dizendo que: “Nesta dimensão constata-se que eliminar o trabalho humano é difícil porque é aí que o capital se reproduz” (ANTUNES, 2005, 36).

Neste contexto, conforme a observação de Antunes, não é possível a substituição do trabalho humano, partindo da percepção de que a ciência avança no sentido da interação entre

---

<sup>55</sup> “A expressão “classe que vive do trabalho”, utilizada nesta pesquisa, tem como primeiro objetivo conferir *validade contemporânea* ao conceito marxiano de classe trabalhadora. Quando tantas formulações vêm afirmando a perda da *validade* analítica da noção de classe, essa designação pretende *ênfatizar o sentido atual da classe trabalhadora, sua forma de ser*. Portanto, ao contrário dos autores que defendem o fim das classes sociais - o fim da classe trabalhadora -, a expressão *classe que vive do trabalho* pretende dar contemporaneidade e amplitude ao *ser social que trabalha*, à classe trabalhadora de hoje, apreender sua *efetividade, sua processualidade e concretude*” (ANTUNES, 2000, p.101, grifos do autor).

trabalho vivo x trabalho morto, ou seja, com o avanço tecnológico, mesmo as máquinas mais sofisticadas não podem excluir o trabalho humano, porque o homem transfere suas capacidades intelectivas para as máquinas e existe a efetividade do homem concretamente.

Antunes também ressalta que:

O trabalho no capitalismo não pode desaparecer pelas seguintes razões: “1 - A própria existência das máquinas é fruto do trabalho humano, portanto, eliminar o trabalho humano da face do globo não passa de uma abstração rasteira, leviana e superficial. 2 - Se o trabalho assalariado for extinto não haverá consumidores em massa de mercadorias. 3 - Uma consequência imediata da eliminação do trabalho assalariado, é que não seria mais possível a extração da mais-valia, sucumbindo-se o capitalismo” (ANTUNES, 2005, p. 112, 113).

Ainda buscando subsídios em Karl Marx, Antunes (2005, p. 110) faz a seguinte comparação: “a manufatura separou o trabalhador dos meios de produção, assim como quem aparta o caracol de sua concha”. Para Antunes, o grande desafio da sociedade moderna é recuperar a relação entre capital e trabalho, utilizando novos mecanismos para dissociar a cisão entre o trabalho e o capital. Conforme Antunes, o presente é o futuro da relação capital-trabalho, tendo como centro das discussões a:

Relevância do trabalho na atualidade, o que contraria a corrente eurocêntrica pautada na repercussão do progresso científico-tecnológico que advoga o perecimento e a desaparecimento do mesmo. Para tanto trás à tona questões importantes como a suposta tese do fim da classe que vive do trabalho, o desemprego estrutural que tem atingido um grande número de trabalhadores, inclusive nos países mais ricos do sistema além da crescente exploração rentista na era da qualidade total na qual o apregoado desenvolvimento dos processos de ‘qualidade total’ converte-se na expressão fenomênica, involucral, aparente e supérflua de um mecanismo produtivo gerador do descartável e do supérfluo, condição para a reprodução ampliada do capital e seus imperativos expansionistas e destrutivos (ANTUNES, 2005, p. 43).

Antunes, buscando argumentos nos manuscritos econômicos/filosóficos de Marx, de 1844, ao tratar do trabalho estranhado/alienado, assim se manifesta: “Se o trabalhador pudesse, o trabalhador fugiria do trabalho como se foge de uma peste”. Portanto, se o trabalho, numa forma social genérica, é “um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza” (Marx, 1983, p. 149).

Na concepção marxista, podemos perceber a ideia negativa referente ao trabalho sobre o capital. E Antunes ainda acrescenta que se deve ter o cuidado de: [...] não se deixar levar pelas análises que fazem uma defesa acrítica acerca do trabalho; em suas palavras “se por um lado, necessitamos do trabalho humano, reconhecemos seu potencial emancipador,

devemos também recusar o trabalho que explora, aliena e infelicita o ser social” (ANTUNES, 2005, p. 14).

Diante dessa situação os trabalhadores de forma geral e aqui se inclui o trabalho docente na contemporaneidade, isso ocorre com muita frequência, pois os donos do capital torturam, sacrificam, expropriam a sua força física e mental, tanto que muitas vezes é melhor se submeter à alienação para não sofrer as consequências. Assim, precisa-se questionar como recusar o trabalho que não emancipa e que aliena o cidadão nesta sociedade burguesa capitalista neoliberal? Segundo a fala das docentes entrevistadas, principalmente as admitidas em caráter temporário, nas escolas públicas de Santa Catarina, algumas dizem que “tentaram mudar a rotina de trabalho nas escolas por onde passavam, mas suas ideias e projetos inovadores eram suprimidos”. Segundo Antunes:

A destrutividade que caracteriza a lógica do capital e de seu processo de acumulação e valorização se expressa também quando descarta e torna supérflua uma parcela enorme da força humana mundial que trabalha, da qual cerca de 1 bilhão e 200 milhões encontram-se precarizados ou desempregados, de acordo com dados da OIT (ANTUNES, 2005, p. 28).

Essa é a realidade vivenciada pelos trabalhadores e também pelos docentes: a falta de empregos e, quando há vagas e assumimos uma delas, o trabalho é precarizado em razão das condições impostas pelo sistema capitalista.

Nessa dimensão, a vida da maioria das pessoas está se esfacelando e essa lógica aplicada em todos os níveis e setores torna-se a responsável pelo grande número de pessoas no mundo inteiro morrendo de fome ou de doenças, de crianças sem família, desamparadas, sem moradia, enquanto o capital continua a ver primeiro o lucro, o consumo, sem preocupar-se com aqueles que são o centro de sua permanência, ou seja, os consumidores. Além disso, Antunes (2005, p. 28) acrescenta que “o capital torna ‘supérfluas’ suas mercadorias, sem as quais, entretanto, não pode sobreviver”. Observa-se nessas colocações, que o capital, ao mesmo tempo em que trabalha para se manter, acaba por destruir muitos consumidores em potencial, numa espécie de visão pouco humanística, ou seja, se as pessoas têm condições de consumir pela venda do próprio trabalho, então podem sobreviver. Caso contrário, se não forem interessantes para o capital, por não darem conta do suficiente para o consumo, são relegados à miséria e abandono.

Neste momento histórico, é necessário o aprofundamento da categoria trabalho para que possamos entender o processo das metamorfoses que ocorrem na sociedade global e local

e de que forma influenciam no sistema de ensino e no trabalho docente nas escolas públicas estaduais de Santa Catarina.

Essa necessidade é de ordem teórica, política, econômica, cultural e ideológica. Nesse período estudado 1990 a 2009, o trabalho docente em Santa Catarina sofre interferência das políticas neoliberais. Por outro lado, tal como vêm sendo utilizadas, as noções de competência<sup>56</sup> e de empregabilidade estão associadas a uma política de seleção da empresa, também no trabalho docente implica em transferir a responsabilidade do Estado para o indivíduo, colocando nos docentes a responsabilidade de oportunizar reforço de estudos ou recuperação aos discentes em caso de necessidades, mas isto não se deve apenas no sentido de ajudar os discentes, mas sim está vinculado ao custo/aluno, isto é, diminuir despesas. Nesse contexto ocorre maior intensificação trabalho docente, a exemplo da preparação de atividades diversificadas. Tal processo ocorre também em muitas escolas sejam elas privadas ou públicas, em relação aos docentes. Conforme ressalta Hirata:

Um trabalhador “não empregável” é um trabalhador não formado para o emprego, não - competente. O acesso ou não ao emprego aparece como dependendo da estrita vontade individual de formação, quando se sabe que fatores de ordem macro e mesmo econômicas contribuem decisivamente para essa situação individual (HIRATA, 1997, p. 45).

Frigotto se manifesta da seguinte forma:

Buscando na apreensão histórica da categoria trabalho o eixo para compreensão das relações sociais e práticas educativas visando estabelecer um debate crítico [...] Para área da educação, o aprofundamento destas questões é crucial, na medida em que o eixo do trabalho é visto como princípio educativo (FRIGOTTO, 1995, p. 95).

É na perspectiva marxista, de ver e construir o trabalho docente como um ato de liberdade, que reside nesta questão à valorização e a luta para que o trabalho ganhe importância. O entendimento desta categoria é uma das formas de propor aos educadores alternativas que rompam com aquela vertente que prega o fim do trabalho. Em torno da não centralidade do trabalho ou o fim da sociedade do trabalho, defendido principalmente por Schaff, André Gorz, Claus Offe, Jürgen Habermas, Dominique Média, Jeremy Rifkin, Robert Kurz e Robert Castel. Esses autores pregam o fim da centralidade do trabalho, fazendo uma crítica às concepções de trabalho da teoria marxista. Nesta perspectiva põe em cheque a luta

---

<sup>56</sup> Proposta de diretrizes para a formação inicial dos professores da educação básica em cursos de nível superior, aprovada em maio pelo Conselho Nacional de Educação-Parecer CNE/CP 009/2001. Neste documento, são estabelecidos alguns princípios orientadores para uma reforma da formação dos professores. Um deles é o seguinte: “[...] a concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores” (BRASIL, MEC, 2000, p.37).

de classes dos trabalhadores para suplantarem o socialismo em detrimento do capitalismo. Sobre esta questão, Frigotto estabelece a diferença. Conforme afirma que Claus Offe... (...) a tese da perda da centralidade do trabalho como categoria sociológica fundamental para entender a vida social. Adam Schaff anuncia o fim do trabalho abstrato na sociedade da informática. Robert Kurz fala do colapso da modernidade e a do trabalho (FRIGOTTO, 1995, p. 96, 100, 104).

A dúvida quanto à centralidade ou não do trabalho na sociedade também chega ao conjunto dos educadores, refletindo no seu trabalho, produzindo reflexos significativos na sua prática educativa e social, porém não estamos conseguindo entendê-la na profundidade crítica que merece. O educador, no seu trabalho docente, acaba se envolvendo com o ativismo pedagógico, no excesso de aulas em várias escolas para conseguir sobreviver. Nessa situação, o que interessa não é a qualidade, mais sim a quantidade de aulas para conseguir o mínimo necessário, situação decorrente da grande desvalorização salarial, o que faz com que o educador sirva ao capital e deixe de lado um trabalho de intervenção.

### 2.3 As duas Faces do Trabalho como Princípio Educativo no Mundo do Capital: A Alienação e Emancipação.

*Odeio os indiferentes. Acredito que viver significa tomar partido. Não podem existir apenas homens, estranhos à cidade. Quem de verdade existe e vive não pode deixar de ser cidadão e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, é covardia!!! Não é vida. A indiferença é o peso morto da história. É a bala de chumbo para o inovador. É a matéria que se afogam frequentemente os entusiasmos mais esplendorosos. É o fosso que circunda a velha cidade e a defende melhor que seus guerreiros. Odeio os indiferentes também porque me provocam tédio as suas lamúrias de eternos inocentes. Peço conta a todos eles pela maneira como cumpriram a tarefa que a vida lhes impôs e impõe cotidianamente, do que fizeram e, sobretudo do que não fizeram. E sinto que posso ser inexorável, que não devo desperdiçar minha compaixão, que não posso repartir com eles minhas lágrimas. Sou cidadão, estou vivo, sinto nas consciências viris dos que estão comigo pulsar a atividade da cidade futura, que estamos a construir (Gramsci, Antonio – La Città Futura – 26-09-1926).*

De acordo com Tumolo (2005) salienta que na segunda metade dos anos 1990 ocorreu um declínio nas discussões de âmbito acadêmico, mas por outro lado o trabalho como princípio educativo passa a ser significativo como fundamento nas propostas de educação que se alicerçaram nas visões inovadoras e progressistas, desenvolvidas por muitos movimentos sociais que tem ocupado papel central no cenário político brasileiro contemporâneo, a exemplo dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Com relação ao trabalho como princípio educativo, Saviani sintetiza os conceitos de trabalho que a fundamentam. Segundo ele:

Todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é à base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho (SAVIANI, 1986, p. 14).

Ainda se referindo ao mundo do capital, o trabalho tornou-se uma mercadoria, levando-se em consideração a forma social do trabalho. Refletindo nessa perspectiva, podemos entender que o trabalho é alienado onde o trabalhador não é dono do produto do seu trabalho. Para Marx:

Em uma sociedade genérica, o trabalho possui uma dimensão ontológica, de criação da vida humana, considerando que o trabalho é um processo histórico, através do qual o homem transforma a natureza e a si mesmo, torna-se humano, aprende através do trabalho. Atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal de metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1983, p. 153).

Nesse ínterim, coloca-se o seguinte questionamento: será que o trabalho no capitalismo pode permanecer como princípio educativo? Essa pergunta leva a pensar: quando o trabalhador percebe que ele é explorado, a própria condição de exploração o educa?

De acordo com esse entendimento essa situação é demonstrada de duas formas: a) situação de exploração ou b) de emancipação.

Com relação à exploração, para Marx (1989b, p. 173): “O trabalhador tem a infelicidade de ser um capital vivo e, portanto, com necessidades, que em cada momento em que não trabalha perde os seus juros e, por conseguinte, a existência”.

Nesta questão apontada por Marx, o trabalho está diretamente relacionado com a existência do homem e, nessa lógica, o trabalho alienado<sup>57</sup> torna o homem uma mercadoria.

---

<sup>57</sup> A origem do trabalho alienado está na relação social que essa organização se manifesta e sua fonte consta na divisão de classe, o que impossibilitaria pensarmos sua superação apenas pela via do domínio técnico-científico do trabalho, por parte dos trabalhadores. Assim, conforme Marx e Engels (1984, p. 23 - 24) “os vários estágios de desenvolvimento da divisão do trabalho representam outras tantas formas diferentes de propriedade, em outras palavras, cada novo estágio da divisão do trabalho determina igualmente as relações entre os indivíduos

À medida que não trabalha, perde a sua existência. Considerando que o valor de seu trabalho está baseado na lei da oferta e da procura estabelecida pelo mercado, portanto, na mesma medida em que é a existência do capital é a existência do homem, comprova a condição da dependência humana em relação ao capital. Desta forma o trabalho docente se insere nesse contexto, mas as condições dadas são determinadas pelo capital.

Com relação à exploração das pessoas excluídas na sociedade, observa-se que muitas categorias são consideradas pelo capitalismo como inexistentes, pois não estão produzindo e gerando lucro para o capitalista, como é o caso de muitos trabalhadores, do ladrão, do pedinte, do desempregado, do faminto, do miserável, pois essas categorias não são consideradas produtivas, portanto não têm visibilidade para o capital e não são consideradas “gente”. Segundo essa visão, o sistema capitalista:

Não produz unicamente o homem como uma mercadoria, a mercadoria humana, o homem sob a forma de mercadoria; de acordo com tal situação, produzi-lo ainda como um ser espiritual e fisicamente desumanizado... Imoralidade, deformidade, hilotismo dos trabalhadores e capitalistas... O seu produto é a mercadoria autoconsciente e ativa... a mercadoria humana (MARX, 1989b, p. 174).

Desse modo, na visão do capitalismo o homem é uma mercadoria e, portanto é desumanizado o que impede, perante o sistema, a condição de emancipação humana, e as escolas não tem autonomia como é o caso do trabalho das docentes nas escolas Estaduais de Santa Catarina, no município de Lages.

Com relação ainda ao aspecto da autonomia especificamente na Escola Estadual “Vidal Ramos”, a escola estadual mais antiga do município de Lages, durante muitos anos a comunidade escolar lutou para que a escola permaneça no mesmo local. Mas as forças políticas tanto locais como estaduais, através de uma gestão neoliberal, construíram a escola em outro espaço, contrariando assim os interesses da comunidade escolar e, ainda assim, essa construção só aconteceu devido à mobilização da comunidade escolar. No quadro seis da presente pesquisa “D10” relata: *“A inauguração da escola nova “Vidal Ramos” depois de construída corre-se ao risco de não ser inaugurada. Por ser o primeiro educandário Estadual*

---

no que toca à matéria, aos instrumentos e aos produtos do trabalho”. Deste modo, se a divisão do trabalho é, historicamente exigida pelo processo de trabalho manufatureiro ou industrial, manifesta-se, conseqüentemente, o estranhamento do sujeito em relação ao processo de trabalho, uma vez que está na base do enfrentamento de classe e é o fundamento de uma limitação substancial do desenvolvimento do indivíduo. (Idem). Autoconsciente e ativa... a mercadoria humana (MARX, 1989b, p. 174).

*construído em Lages não poderia ser extinto. Deveria permanecer sendo escola onde está e não ser transferido de local”.*

Constata-se na fala das docentes pesquisadas que essa autonomia é alienante no trabalho docente, chegando a ser até inconsistente, devido às forças políticas engendradas, configurando o espaço escolar ao interesse do Estado e muitas vezes atendendo aos interesses da iniciativa privada. A questão que se coloca é a seguinte: até que ponto as docentes no seu trabalho têm autonomia para planejar e executar o seu trabalho? Por um lado pode-se dizer que existe certa autonomia quando não há dentro das salas de aula um inspetor que acompanhe o trabalho docente, mas nas unidades escolares, isso se reflete na pessoa do(a) diretor(a) das escolas, que muitas vezes barra principalmente ideias inovadoras. Por outro lado, também há a dificuldade em exercer o trabalho de forma criativa e planejada, pois não há tempo necessário para isso, devido à intensificação de jornada de trabalho. Como demonstrado na pesquisa, a maioria das docentes tem uma jornada de trabalho intensificada (40 horas semanais).

A concepção de autonomia<sup>58</sup> presente nessa pesquisa vincula-se à independência cooperativa. São nestas relações que se constituem ou não as condições de possibilidade para a instauração da liberdade. O conceito de autonomia está fortemente atrelado à atividade de cooperação. O ato de educar está no conceber e no concretizar uma escola democrática, avançada e digna; uma escola que de fato responda aos anseios e às necessidades de nosso povo; uma escola total e íntegra, que receba todas as crianças, jovens e adultos e que ofereça a eles chances para a construção e para o crescimento como cidadãos do mundo.

A concepção de autonomia segundo o pensador Gramsci está na formação, ou seja, a escola deveria proporcionar o acesso a todos os sujeitos e a autonomia incide na orientação e na iniciativa. Para Gramsci, na escola unitária defendida por ele, todos os sujeitos teriam a mesma formação e a mesma oportunidade e o Estado seria responsável pela sua concretização. Ainda segundo sua concepção, crê que a escola pode transformar a sociedade, quando proporciona a todos os segmentos meios para organização, e isto incidirá nos meios para governar, aumentando a cultura das massas.

---

<sup>58</sup> “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser”. [...] “É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade” (FREIRE, 1996, p.107).

Gramsci faz crítica à escola profissionalizante, pois segundo este pensador, este tipo de escola corta a possibilidade dos sujeitos formarem-se intelectual e culturalmente, impossibilitando-os de ser dirigente, terem autonomia e habilidade para governar.

Desta forma, concorda-se com Martins (2001, p. 306) nas seguintes afirmações:

Há que se fazer está educação enquanto um processo de luta contra a alienação, sem desprezar que esta é alicerçada nas relações sociais de produção, na organização econômica e política capitalista, e não na subjetividade dos indivíduos. Há que se sentir está educação enquanto um processo que parteja homens conscientes, para que possam ser universais e livres. Assim sendo, este é um processo que ao mesmo tempo exige a transformação das circunstâncias, apenas possível em educação, quando o trabalhador professor objetiva-se no produto do seu trabalho, tendo neste produto a promoção intencional da humanização do outro e de sua própria humanidade.

No que concerne a essa discussão sobre o princípio educativo, Gramsci (2001b, p. 262) “reconhece a contraditória positividade do trabalho no capitalismo, pois a imposição do modelo taylorista/ fordista foi brutal: Até agora, todas as mudanças do modo de ser e viver tiveram lugar através da coerção brutal...”

Também se destaca, a esse respeito, no caderno 22 de Gramsci, que o “trabalho no capitalismo impõe limites à discussão emancipatória da educação. Pelo contrário, ele acredita em uma formação geral, tomando o trabalho como princípio educativo” (Coutinho, 2006, p. 262).

Gramsci, no caderno 12, “Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais”, entende que o trabalho: Se institui como princípio educativo, o processo de educação para emancipação acontece tomando como princípio a ciência e a técnica, na formação de uma escola unitária, rompendo assim com o fetiche da mercadoria para a formação de um ser humano dirigente, cientista e político, em uma atividade teórico-prática, pois todos os homens são intelectuais: “Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais”[...] (GRAMSCI, 2001a, p. 18).

Ainda sobre essa questão, os autores contemporâneos trazem à baila os debates sobre o trabalho como princípio educativo, principalmente aqueles que desenvolvem pesquisas na área da educação e trabalho e têm focado seus esforços sobre a dupla dimensão do trabalho, em especial no que tange às mudanças trazidas pelo toyotismo. Esses autores indicam a possibilidade de articulação entre trabalho intelectual e instrumental, unificando as capacidades de pensar e fazer.

Ainda no caderno 12, Gramsci acrescenta que, na verdade:

[...] O operário ou proletariado, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais, sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico, e de que mesmo a expressão de Taylor, do “gorila amestrado”, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora) (GRAMSCI, 1995, p. 7).

O autor pontua que, por ser práxis, o trabalho se institui como princípio educativo, que permite como um de seus alicerces a relação entre ciência, cultura e trabalho. Para Gramsci, a escola deverá comprometer-se com o conhecimento para além da informação, como prática consciente e ativa que esteja ancorada na participação de todos os segmentos, docentes, discentes e gestores. Isso implica, portanto, na união da escola e da vida, para uma autêntica pedagogia da promoção humana, uma pedagogia claramente emancipatória à qual a lógica instrução-educação seja um trabalho dos sujeitos coletivos da escola. Poderíamos dizer que a necessidade de organização do trabalho escolar envolvendo todos os sujeitos da escola permitiria buscar uma práxis que aproximasse as respostas a alguns dos problemas existentes no coletivo. Conforme “resposta de “D1”: *Proporcionar uma maior unidade na escola*”. E acrescenta “D2” *“Faria projetos como a escola integral com aulas de teatro, para as crianças e adolescentes, música, esportes, artesanato, culinária, idiomas, mais horas de aprendizagem. Aulas com profissionais formados e não qualquer pessoa na função docente”*.

Mas na pesquisa isso ficou evidenciado, que o trabalho coletivo nas unidades escolares ainda é fragmentado e poucas das docentes pesquisadas demonstram nas respostas a força do coletivo, uma práxis que trabalhe para a emancipação do sujeito, vislumbrando uma educação que ultrapasse a lógica do capital.

Atualmente, essa relação está no cerne das relações da dinâmica do capital, pois a escola, conforme Gramsci:

É o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (GRAMSCI, 2001, p. 19).

Por essa razão, entendemos com o pensador que o docente, em seu trabalho e também na sociedade, deve exercer o papel de “intelectual orgânico” e sua ação pedagógica,

sua práxis, deverá ser intensificada para a emancipação dos sujeitos que estão em fase inicial de aprendizagem, bem como aqueles que estão no processo de formação continuada, para que a sociedade possa estabelecer que aquilo que for bom para um também o seja para todos. Nessa percepção, a construção do conhecimento se dá no coletivo. Ainda pontua que, para dimensionar essa relação do trabalho como princípio educativo, ele norteia os processos de humanização e também a historicidade do próprio homem.

Nesse sentido, o trabalho como princípio educativo, por ser práxis, é elemento indispensável dos processos de humanização e também inovação histórica do próprio homem, que possui como um de seus alicerces a conexão entre ciência, cultura e trabalho. Por outro lado, o trabalho na formação histórica do capitalismo determina limites à emancipação humana. Conforme pontuado no quadro 6 seis pela docente. De acordo com a resposta das docentes, percebe-se a vontade de as mesmas serem valorizadas profissionalmente, mas essa valorização incide pela busca de conhecimento, ou seja, estudar para que sua práxis vislumbre a emancipação política do sujeito.

Diante desses pressupostos precisa-se trazer à discussão a seguinte reflexão: Se no capitalismo o trabalho como princípio educativo não é permitido, então teria sentido as escolas, recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho? Nesse contexto, cabe ressaltar que Gramsci estabelece vários tipos de princípios educativos, dentre eles:

a) O princípio da coerção externa da escola;

Nega a coerção externa da escola, mas relaciona o princípio pedagógico com o princípio regulador das relações sociais no mundo do trabalho. O princípio da coerção, no mundo do trabalho, era justo, mas a forma que havia assumido era errada; o modelo militar tinha-se convertido em um procedimento funesto – os exércitos do trabalho falharam (MANACORDA, 1990, p.166-167).

Por outro lado, Gramsci elogia o princípio da coerção utilizada pelo americanismo, pois, segundo o pensador:

Na América, a racionalização e o proibicionismo estão indiscutivelmente interligados; as enquetes dos industriais sobre a vida particular dos operários, o serviço de inspeção criado por alguns industriais para controlar a “moralidade” dos operários constituem uma necessidade do novo método de trabalho. Gramsci (apud COUTINHO, 2006, p.18).

Outros dos princípios estabelecidos por Gramsci são:

- b) *O princípio da espontaneidade* – “o que se traduz no abandono do jovem aos influxos casuais do ambiente, na renúncia a educar”, mas num novo espontaneísmo, que significa “uma nova relação entre espontaneidade e autoridade”.
- c) *Princípio da criatividade* – não se trata de uma escola de inventores e descobridores', “mas de uma escola em que a recepção (aprendizagem) ocorre por meio de um esforço espontâneo e autônomo do aluno', enquanto o professor exerce uma função de controle e de orientação amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade” (MANACORDA, 1990).
- d) *O princípio da unidade da teoria com a prática* – este princípio sem dúvida se apresenta entre os mais profundos, significativos e complexos para a escola. Esta unidade se expressa da seguinte relação: quando a prática se torna teórica e quando a teoria se torna prática. Parece mais um trocadilho que um princípio. Sem dúvida, este é um dos maiores, se não o maior e mais complexo dos princípios pedagógicos da escola, no passado e no presente (MANACORDA, 1990).
- e) *Princípio da autodisciplina intelectual* – a escola é um espaço, uma instituição social, um “aparelho ideológico” do Estado e da sociedade civil, de formação de intelectuais, os da escola clássica como intelectuais tradicionais; os da escola única, unitária e criativa como intelectuais do novo tipo, os intelectuais orgânicos, os intelectuais modernos (o técnico de fábrica). A superação da disciplina imposta e controladora exterior por uma autodisciplina intelectual teoricamente ilimitada (MANACORDA, 1990).
- f) *Princípio da autonomia moral* – a necessidade de romper com o dogmatismo clássico jesuítico e com os valores contidos e expressos no folclore, restabelecendo um entrelaçamento de uma nova cultura geral humanística com a ciência e o trabalho. (MANACORDA, 1990, p. 166-167).

Analisando a perspectiva Gramsciana de entender o trabalho docente como princípio educativo, discute-se de que forma ocorrem as relações no trabalho docente no interior das escolas. Para se entender essa realidade, inicia-se pela análise do contexto histórico. Assim, a partir dos anos de 1990, através da configuração do capitalismo, o trabalho docente ocupa centralidade nas reformas educacionais brasileira, como se observa na constituição de 1988, e depois pela lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional, (LDB)<sup>59</sup>, Lei 9394/96, Art. 67. Mas será que o trabalho docente também assumiu relevância para os docentes conforme preconizado pelas leis se ao analisá-las percebe-se a existência de uma contradição, conforme apontado por Manfredi (2009). Sua análise incide em:

Quando nos defrontamos com a formação e a carreira como uma unidade, e não como artes separadas perceberam um movimento que parece como paradoxal. Na esfera da formação, encontramos disposições que aparentemente conduzem a um aumento do status social dos docentes, em maior reconhecimento sobre a necessidade de formação e maior destaque dado aos professores nos programas oficiais de educação. Na esfera das relações de emprego, encontramos disposições que acenam para maior precarização das condições de trabalho, estagnações ou perdas salariais, maior risco de perda da estabilidade.

Nesse contexto, do trabalho como princípio educativo gramsciano, destacam-se as seguintes categorias: criatividade, espontaneidade, o princípio da teoria e prática, autodisciplina intelectual, cultura geral e humanística. Nessa situação, existe uma contradição no que concerne à formação que proporciona, de certo modo, um “status social”, mas com relação ao trabalho docente a situação é de precarização.

Segundo Gramsci, a práxis consiste na integração nas suas bases como cultura, ciência e trabalho. Nesse contexto, é possível pensar ações onde estejam presentes todos esses princípios educativos como intelectuais orgânicos, conforme preconiza Gramsci?

Analisando a realidade pesquisada das docentes pedagogas, visualizou-se que elas percebem que a escola não tem autonomia, apregoam-se os princípios humanísticos através dos projetos governamentais, mas está implícita a contradição que Marx preconiza em suas teorias nas diversas obras do capital: a alienação. Outro fato que merece ser mencionado é a

---

<sup>59</sup> Organiza-se uma política de “valorização do magistério” a ser considerada pelos sistemas de ensino, sob os pilares de formação inicial, formação continuada e carreira. Os elementos dessa política assegurados por Lei são: ingresso na carreira somente através de concurso público; ação continuada de aperfeiçoamento profissional; piso salarial profissional; progressão na carreira com base na titulação e avaliação periódica; período da carga horária de trabalho destinado a estudos, planejamento e avaliação; e condições adequadas de trabalho (Brasil. Lei nº. 9.394/96, Art. 67).

resposta das docentes com relação à questão: o que mudaria no seu trabalho do dia a dia?. Constatou-se que as respostas evidenciaram limitações das docentes no que concerne às mudanças, pois a maioria se restringiu a valorização salarial e profissional, e que a participação de todos os segmentos envolvidos no processo escolar de forma coletiva e participativa possa se consolidar em uma práxis mais efetiva e emancipatória.

Conforme Ghon (2005, p. 54): “as referências e preferências nos comportamentos humanos não são apenas as herdadas, mas as aprendidas”. Por essa razão, muitas das docentes pedagogas se espelham em um professor ou alguém que admiram na formação inicial ou continuada. Sendo assim, como sujeitos históricos, procuram atuar de acordo com os próprios interesses, sem analisar a conjuntura que permeia a prática pedagógica e a quem ela está servindo, nem pensam que sociedade se quer construir e qual tipo de cidadão se pretende formar? Ainda Ghon (2005, p.54) entende que: “Os indivíduos escolhem, optam, posicionam-se, recusam-se, resistem ou alavancam e impulsionam as ações sociais em que estão envolvidos no presente”. Nessa concepção, os indivíduos não têm escolhas, a sua prática segue os princípios preconizados pela cartilha neoliberal ou trabalhar visando outra perspectiva, da emancipação social.

Assim como preconizada pelo pensador Gramsci, o trabalho como princípio educativo, a concepção docente deverá entender na sua formação básica como o conhecimento se relaciona com o processo de trabalho e de que forma se transforma em forças produtivas. Por outro lado, visa compreender e se apropriar das técnicas produtivas embasado de conhecimentos científicos, para que se compreendam as relações estabelecidas no processo de trabalho e se contraponha às políticas neoliberais presentes nas escolas públicas de Santa Catarina. Desse modo, acredita-se na possibilidade de se contribuir para a formação integral e emancipação dos discentes. Neste contexto, as docentes atribuem aos governos a culpabilidade da precarização do trabalho docente em Santa Catarina. Em análise mais ampla, no cenário mundial, as ideologias neoliberais relegam o direito de cidadania (emancipação) à população em todos os segmentos produtivos, mas por outro lado isso implica num ato antiético.

Em outras palavras, o princípio educativo significa entender a formação humana, nos direitos ético-políticos e considerar a formação humana um direito emancipatório, nos processos educacionais.

Segundo as pedagogas, é na escola que se prolifera um campo conflituoso nas relações entre os diversos segmentos. As palavras das docentes revelam que elas percebem que a prática de seu cotidiano de trabalho é determinada pelo Estado, principalmente em Santa Catarina onde as políticas neoliberais perpassam todos os segmentos dos processos educacionais. Conforme enunciado por (GRAMSCI, 2010 (1932), p. 49):

[...] Na escola em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer os interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola apareceu e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais.

Nesse entender, as escolas profissionais oportunizam o atendimento às necessidades prementes do capital, formando mão de obra para as necessidades do trabalho técnico das empresas. Por isso, nos últimos anos as políticas governamentais enfatizaram tais investimentos, e, por consequência, isso aumenta as diferenças sociais enquanto as escolas profissionalizantes prevalecem em detrimento da escola formal.

Conforme Gramsci (2006, p. 21), sobre a função social da escola, esta “é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. [...] os intelectuais são os prepostos do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político”.

Até aqui, procurou-se entender, à luz de autores como Marx, o que se entende por trabalho e como ele está diretamente relacionado à existência do homem. Nessa lógica, o trabalho alienado torna o homem uma mercadoria perante o capital para o qual vende sua força física e mental para poder sobreviver. Analisou-se também a influência das políticas públicas no trabalho docente, levando-o à precarização, bem como procurou-se discutir a perspectiva Gramsciana, segundo a qual o docente, em seu trabalho e também na sociedade, deve exercer o papel de “intelectual orgânico” e sua ação pedagógica, sua práxis, deverá ser intensificada para a emancipação dos sujeitos que estão em fase inicial de aprendizagem, bem como daqueles que estão no processo de formação continuada, para que a sociedade possa estabelecer uma relação unívoca entre aquilo que for bom para um que também o seja para todos. Nessa percepção, a construção do conhecimento se dá no coletivo e não em aspecto individual.

No próximo capítulo será analisado o trabalho docente na contemporaneidade e seus desafios, buscando relacionar a influência do sistema capitalista e sua reconfiguração de forma intensificada nos últimos anos, levando-o à precarização.

### **CAPÍTULO III**

## **TRABALHO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE E SEUS DESAFIOS**

### 3.1 O Trabalho Docente na Contemporaneidade e seus Desafios

Na primeira década do século XXI, constata-se nas teses, dissertações e artigos científicos fortes discussões acerca do trabalho docente. Mas em que consiste esse trabalho docente e também a quem está servindo? De que forma está sendo dimensionado? Se efetiva realmente como políticas públicas que possam construir novas perspectivas no sentido de alicerçar uma base para a dignidade docente, no sentido de um valor ético-profissional condizente com a relevância do trabalho ao qual este se propôs a desenvolver nesta sociedade? Ou seja, refletindo e fazendo refletir todos os sujeitos para que a sociedade possa seguir o caminho das relações sociais mais participativas e democráticas ou, os docentes das instituições de ensino Superior formadoras estão presos nas algemas de trabalhar na dimensão quantitativa e não qualitativa, atendendo aos interesses das agências financiadoras que são orientadas para o avanço da produtividade.

Essa reflexão pode ser relacionada às falas das docentes, quando lhes foi solicitado que descrevessem um dia de trabalho na atualidade, cujas respostas estão destacadas no Quadro 7 (sete):

Quadro 7- Descreva um dia de trabalho como docente na atualidade.

<b>Descreva um dia de atividade como docente na atualidade</b>	
D1	1-Hoje eu trabalho como alfabetizadora e me realizo no meu trabalho .
D2	1- Entram em fila, vão até seus lugares, fazem a oração, respondem a chamada, comentários do dia alunos e professora, atividades pedagógicas.
D3	1-Uma atividade muito desgastante, rotineira, cansativa, estressante, devido ao excesso de trabalho diário; 2- Quando chego à escola tenho que estar com todas as atividades prontas, plano de aula, elaboração de atividades diversificadas. Além das 8 horas na escola, muito trabalho que tenho que desenvolver em casa como corrigir, planejar, projetos específicos etc.
D4	1-Nesse último ano trabalhei no Vidal Ramos e comecei a trabalhar com uma 1ª série e 2ª série o trabalho redobrou, pois antes era alfabetizadora.
D5	1-Atualmente estamos trabalhando sem valorização, falta apoio, autonomia e principalmente com o salário sem perspectiva alguma.
D6	1-Rotinas diárias compartilhar erros e acertos; 2-Projeto interdisciplinar coeso –interação professor x aluno- Aluno x Aluno- Família x aluno; Mudança de comportamento após desenvolvimento de projetos (Avaliação) Reforço-refazer-recuperação.
<b>D7</b>	1-Hoje a realidade é outra. Muita segurança, que a prática proporciona; 2- É MUITO AMOR À PROFISSÃO.
D8	1-Chego motivada mais no decorrer do dia, com a falta de disciplina, limite, tenho que resolver situações adversas como; 2- Sexualidade, violência, falta de respeito com colegas e até com o professor.
D9	1-Gosto de trabalhar em português com leitura, interpretação de texto oral e escrita; 2- Em matemática operações e problemas envolvendo as quatro operações. Exijo a atenção dos alunos, porque sempre digo que devemos ler entender e interpretar o mundo.
D10	1-Atualmente leciono em duas redes de ensino pública municipal e estadual; 2-Trabalho com apenas uma turma na área urbana e a outra trabalho em escolas nucleadas; 3-Sou efetiva. Foi um grande avanço

	para mim e para as minhas colegas que hoje trabalham em escolas nucleadas; 4- Deixaram de existir as escolas multisseriadas, pois era muito custo para manter as escolas despesas com professor e poucos alunos.
D11	1-Trabalho pouco produtivo, planejado e empenhado com sucesso.
D12	1-Atualmente já consigo ter domínio da situação já conheço as crianças elas já sabem como lidar comigo.

De acordo com as entrevistadas, constata-se que na atualidade a rotina docente se caracteriza basicamente por estresse, angústia, desmotivação e, como elas mesmas descrevem o amor à profissão são fatores que motivam permanecerem em tal área. As rotinas são desencadeadas por desrespeito e falta de limites por parte dos alunos. Algumas docentes relatam que, conhecendo os alunos, já sabem como lidar com eles, porém, nem todos os docentes recém-egressos do sistema de ensino possuem tal capacidade, o que torna uma rotina de aprendizagem desgastante para docente e discente. Nesse sentido, as práticas de valorização docente por parte do governo são poucas, afinal, existem planos de aulas, trabalhos a serem corrigidas, e várias atividades extra que transcendem o tempo do professor na escola. Dessa forma, vale ressaltar que não é somente o baixo salário que desmotiva o profissional, mas também a quantidade de funções atribuídas a uma só pessoa.

Algumas docentes descrevem que chegam às escolas motivadas, mas a quantidade de “NÃOS” imposta dentro da própria escola por um sistema hierárquico acaba desmotivando-as no decorrer do dia, fazendo com que um trabalho que poderia ser de exímia importância para os alunos seja abortado já no plano das ideias. Isso está presente no quadro 7(sete), quando “D8” escreve *“Chego motivada na escola, mais no decorrer do dia, com a falta de disciplina, limite, tenho que resolver situações adversas como; Sexualidade, violência, falta de respeito com colegas e até com o professor”*. Observa-se a angústia que esta docente vivencia, pois além das atividades que desenvolve na função do ensino e aprendizagem, precisa resolver conflitos oriundos entre os discentes.

Por essa razão, é necessário um aprofundamento teórico metodológico para garantir a valorização do trabalho docente nesse cenário que a cada dia parece esquecer toda a historicidade e luta na construção do saber.

Nessa discussão, algumas questões são intrigantes no sentido de repensar o trabalho docente, partindo do pressuposto da grande exaustão, complexidade do trabalho e da formação docente na contemporaneidade. Mas Gramsci faz uma análise sobre a base

historicista, ultrapassando o determinismo econômico e, com isso, proporcionou uma nova interpretação dos conceitos marxistas, bem como análises e contribuições no processo de desenvolvimento social, mesmo consciente da grande influência dos fatores econômicos. Também destaca a importância da cultura no que se refere à transformação social. Assim, conforme o pensador:

[...] Uma reforma intelectual e moral não pode estar ligada a um programa de reforma econômica. Pelo contrário, “o programa de reforma econômica é exatamente a maneira concreta pela qual toda a reforma intelectual e moral se apresentam”, ou seja, uma está interligada à outra - relacionando estrutura superestrutura (GRAMSCI *apud* SEMERARO, 2004, p. 72).

Constata-se que toda reforma intelectual e moral está presente nos ideários governamentais baseados em estruturas bem estabelecidas, consumando e, ao mesmo tempo, legitimando as formas de poder nas quais estão implícitos o poder econômico e político como força canalizadora de todas as demais, pois uma está ligada à outra. É necessário, portanto, entender esse jogo de forças que engendra a dinâmica da sociedade como um todo e também interfere no trabalho docente.

### 3.2 Contexto Histórico

Através dessa dissertação, pretendeu-se suscitar reflexões e análises das relações que se estabelecem entre a metamorfose profunda no mundo do trabalho e das agências formadoras de profissionais na área educativa, principalmente aquelas relacionadas às licenciaturas. A partir de tais reflexões buscam-se alternativas pedagógicas capazes de superar a crise instaurada e, ainda, que tais reflexões resultem em posturas e práticas concretas de luta, união coletiva de toda a categoria docente na busca de seus direitos e qualidade social da educação.

A reflexão é o entendimento da relação entre o trabalho docente nas *metamorfozes* do capital sob uma perspectiva sócio-histórica, na qual o homem é entendido como ser que se constrói permanentemente na relação consigo, com a natureza e com a sociedade de seu tempo e as sociedades do passado. A partir dessa perspectiva, é possível apontar implicações que perpassam o processo ensino e aprendizagem.

As reformas que vêm se efetuando na educação em forma de políticas governamentais e de Estado são, sem dúvida, consequência das transformações no mundo da

produção. Há que se considerar, entretanto, que a Educação também é, ou pode ser, espaço de transformação da vida social e, por conseguinte, das próprias relações de produção. Ao mesmo tempo em que é modificada pelo mundo da produção, ela também é capaz de modificá-lo. Importa, pois, redimensionar a ação educativa dentro do cenário sócio - político - econômico e do próprio discurso educacional, oportunizando reflexões para que o espaço educacional estabeleça relações concretas com o processo social, bem como repensar o processo educativo no sentido de oferecer ao sujeito condições de compreender o meio onde está – econômico político e cultural - compreendendo-o e ousando transformá-lo.

O mundo do trabalho atualmente está marcado pelas profundas *metamorfoses* do capital no campo do conhecimento e da produção. O paradigma da sociedade moderna está marcado pelo modelo de produção e organização Taylorista/Fordista como: um sistema de organização do trabalho baseado na produção de grandes séries, na maquinaria e no instrumental do tipo específico, na mão - de - obra pouco ou nada qualificada e num sistema de direção vertical. (ENGUIITA, 1989, p.224).

Mas, Antunes aponta que a questão deste modelo:

Não pode ser entendida como um novo modo de organização societária, não deve ser considerada um avanço em relação ao capitalismo. Embora o estranhamento do trabalho no **toyotismo** tenha elementos singulares (diminuição de hierarquias, redução do despotismo fabril, maior participação dos trabalhadores), estas singularidades são suprimem o estranhamento da era toyotista (ANTUNES, 1995, p. 23 a 35).

Diante desse contexto um tanto tedioso para a classe trabalhadora, são construídas as propostas de reformas educacionais como resultado da crise de um modelo emergente de organização de produção. Conforme assinalado por Antunes:

O mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo observa que a transição do fordismo para o toyotismo acarreta em um distanciamento de qualquer alternativa para além do capital, à medida que todos adotam uma ótica de mercado, da produtividade, das empresas, desconsiderando, inclusive, o desemprego estrutural resultante da alteração do processo produtivo. Afirma que não há dúvida de que a ocidentalização do toyotismo “conformaria em verdade uma decisiva aquisição do capital contra o trabalho” (ANTUNES, 1995, p. 41).

Este novo modelo, chamado por alguns economistas de Toyotismo em alusão à fábrica japonesa Toyota, no qual mais se têm materializado os sinais desse modelo, poderia ser definido, em síntese, por características inversas às do modelo anterior. Na opinião de Enguita (1989, p. 224): “[...] produção de pequenas séries ou a pedido, maquinaria universal, mão-de-obra altamente qualificada e sistemas participativos de gestão”.

Ainda a respeito dessa questão, Shiroma acrescenta:

O Toyotismo propõe a redução de custo [...] flexibilidade suficiente para se adequar as alterações da demanda [...] O uso flexível da mão – de - obra é um aspecto crucial do modelo Japonês [...] Os trabalhadores tem múltiplas funções qualificações [...] E também disposição para ensiná-las (SHIROMA, 1996, p.175).

Na concepção de Taylor:

Para executar essas tarefas pouco complexas, Taylor idealizava o operário do tipo *bovino*: o “homem-boi”, forte e dócil. Desse modo, eliminava-se aquele trabalhador politizado e resistente ao controle. O método, ao pretender “punir os indolentes” e “premiar os produtivos”, ocupava o interesse na domesticação do trabalhador - cidadão (CORDI *apud* TAYLOR, 1995, p. 158).

Somente a práxis, que é a unidade promovida entre a teoria e a ação, é capaz de superar esses riscos.

### 3.3 A Práxis como Superação dos Riscos e do Pragmatismo Ideológico no Trabalho Docente

Diante dessa realidade, é preciso entender a questão que norteia o trabalho como docente, principalmente os oriundos das classes trabalhadoras, incidindo na busca por uma realidade mais democrática no sentido de aguçar a reflexão para mudar a ação. Para Konder (1992, p. 115):

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando a si mesma. A ação para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do auto- questionamento da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando - os com a prática.

Continua Frigoto:

Ao se enfatizar o mundo do trabalho, na sua historicidade, como relação social fundamental que não se reduz à ocupação, tarefa, emprego, mas que, não os exclui, mas que abarca o conjunto das relações produtivas, culturais, lúdicas diz que está querendo sinalizar que aí se situa o lócus da unidade teórica e prática, técnica e política, do ponto de partida e de chegada das ações educativas que, na escola, nos sindicatos, na fábrica interessam a luta hegemônica das classes populares (FRIGOTTO, 1987, p. 160).

Nessa perspectiva, Aranha também contribui com relação à práxis, salientando que a atividade humana se diferencia do animal pela práxis. Segundo Aranha (1996, p. 22), a “práxis” é a “união dialética da teoria e da prática”.

Precisa-se desenvolver a produção de uma práxis distinta daquela que é provocada pelos sistemas de ensino nas dimensões das políticas neoliberais. Nesta dimensão, é por meio de um projeto diferente, ou seja, de uma ação crítico-prática que deverá ser realizado pelas e nas relações sociais através das mediações educativas, que se podem construir condições que possibilitem aos sujeitos uma transformação social, que possa construir a dimensão de outra lógica, não mais ligada à noção de progresso restrito a um produtivismo que tem como objetivo atender ao processo de auto expansão do capital. Diante desta questão, é necessário recorrer a Marx, quando este faz referência à modificação, construindo uma nova forma de os sujeitos transformarem-se e fazer história.

Não chega a dissolver-se na “autoconsciência”, encontra em cada estágio um resultado material, uma força de forças produtivas, uma relação histórica dos homens com a natureza e entre si que são transmitidos a cada geração por aqueles que a precede, uma massa de forças produtivas, de capitais, de circunstâncias que, por um lado, é modificada pela nova geração, mas que, por outro lado, lhe atribui as suas próprias condições de existência e lhe dá um determinado desenvolvimento, um caráter especial; por consequência, as circunstâncias moldam os homens, do mesmo modo que os homens moldam as circunstâncias (MARX, 1975, p.57).

Para isto é necessária a superação dessa prática excludente e desigual, pois a prática que educa é aquela que está alicerçada nas relações sociais concretas. Então diante dessa questão, qual é o desafio?

No que consiste ao trabalho docente, como na formação, que este educador seja capaz de construir conhecimentos que sejam significativos, (preparar para a vida) tanto nas experiências das condições sociais e culturais como ser capaz de sistematizar os conhecimentos universais. Essa concepção está embasada na filosofia de tradição marxista e também Gramsciana, constituindo-se na filosofia da práxis, pois somente esta poderá realizar este movimento permanente das vivências de senso comum, e, com isto, fazer acontecer a superação da consciência ingênua. Ainda referindo-nos a Gramsci, para ler e entendê-lo é necessário ter uma atitude ideológica que revele uma concepção de mundo; um método de análise de realidade, do mundo em sua totalidade, uma vivência e uma ação que altere e transforme a realidade social, política, educacional e cultural. Nesta perspectiva, Gramsci aponta para uma filosofia da práxis que:

Só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto antes de tudo, como crítica do “senso comum” (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir ex-novo uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente) “(GRAMSCI, 1981, p.18)”.

Gramsci aponta um desafio para o educador no entendimento de uma atividade existente que seja capaz de conseguir estabelecer a criticidade. O docente em seu trabalho deverá desenvolver um movimento permanente, levando em consideração o local e o geral, também entre a estrutura e a conjuntura, entre as partes e o todo, que tem como objetivo o mundo do capital, no qual cada mercadoria tem um preço. Nesse contexto, se reduz de certa forma a prática pedagógica a um tipo específico de ativismo pedagógico, reduzindo a educação a problemas pontuais como: adaptação e resolução de problemas, que são regras estabelecidas pelos organismos bilaterais e multilaterais.

Nessa perspectiva, o trabalho docente está restrito a essas duas formas de conceber a prática pedagógica. Por esse motivo, urge a busca pelo conhecimento, para que se possa discernir a quem se está servindo: para alienar e reproduzir sujeitos que atendem ao produtivismo mercadológico ou para libertar esses sujeitos das algemas e amarras engendradas para servir aquilo que é imposto pelos donos do capital?

No papel de docente é preciso perceber que os sujeitos, ao chegarem à escola, trazem saberes de senso comum e interação com a realidade do seu cotidiano, bem como certas vivências do seu trabalho, portanto, compete aos docentes nas escolas a capacidade de mediar esses saberes, criando, recriando e criticando para, com isso, tornar-se sujeito capaz de transformar a realidade.

Analisando as diversas instituições de ensino superior brasileiras, observa-se que, pela sua natureza e estrutura, as mesmas não conseguem ensinar todo o conhecimento tanto de natureza específica quanto pedagógica, conhecimento que os docentes precisam dominar no âmbito de sua formação, como os campos teóricos, metodológicos e epistemológicos para que sua práxis se constitua em transformação social.

Partindo dessa análise, entende-se que o conhecimento acontece pela ação do homem e o trabalho docente deverá dar o aporte teórico no sentido de direcionar o caminho, analisando a realidade, interpretando, mostrando as contradições existentes e alternativas de luta contra a reprodução. É com esse olhar que os docentes, em toda a sua trajetória, deverão se constituir protagonistas para mostrar que o conhecimento também acontece fora da sala de aula e que teoria e prática estão interconectadas, relacionadas, e isso seria determinado pelo pensar e o agir. Segundo Santos, “[...] todo conhecimento é autoconhecimento, o conflito epistemológico

desdobra-se num conflito psicológico entre a subjetividade moderna e a subjetividade pós-moderna” (SANTOS, 2001, p. 328).

Ainda com relação à prática pedagógica repetitiva, Carvalho (2006, p.13-14) menciona que “[...] existe rompimento entre a unidade teoria-prática, entre interior e exterior, sujeito e objeto em que o produto é previsível e repetíveis quantas vezes se tome o modelo estabelecido como referência”.

Nessa concepção, o trabalho docente não pode utilizar-se desse artifício, pois o conhecimento é fragmentado e isso é inevitável, ficando por sua vez difícil de introduzir o novo. O docente consciente e sabedor de sua práxis pedagógica deverá primar em construir o novo conhecimento e não a sua reprodução, como também pensar a sua formação na direção de transformar a realidade social que está em suas mãos.

Mas, a autora Carvalho ainda acrescenta que na prática pedagógica repetitiva:

Os professores são aprisionados pela rigidez da burocracia, pela rotina e controle escolares; eles tendem a se alienar em seu próprio trabalho; ele não tem uma clara consciência do que fazem, nem porque o fazem, nem em favor de quem o fazem. O baixo nível de consciência da prática e as condições objetivas de trabalho deixam-nos, na sua grande maioria, num estado de profunda alienação, colocando-nos no último elo de uma cadeia de poder, onde cumprimos papéis ao qual não nos reconhecemos (CARVALHO, 2006, p. 14).

Nesse tipo de prática, o docente é profundamente alienado em suas atividades docentes existe uma baixa consciência, e ele permanece submisso às imposições e determinações do capital. O eixo central desta discussão perpassa pela formação: que tipo de formação foi construída tanto inicial como continuada? E outra reflexão muito pertinente, segundo a qual os docentes se deparam é com o ativismo pedagógico, burocratizado nas atividades administrativas e pedagógicas, para servir às agências de fomento<sup>60</sup>.

Mas se analisar a realidade das escolas públicas estaduais de Santa Catarina, normalmente a prática se restringe em resolver os problemas emergenciais nas escolas, incidindo na intensificação do trabalho docente. Nesse sentido, cabe uma reflexão: de que

---

<sup>60</sup> CAPES e CNPQ, no caso das produções e prazos estabelecidos para qualificação e defesa das produções em pós-graduação, visando atender às ideologias dos detentores do poder neste momento histórico, cuja demanda se dá pelos aspectos quantitativos e não qualitativos. De acordo com essa lógica, apresenta-se a precariedade do trabalho docente como também a sua formação, mais intensamente deteriorando a qualidade.

forma o professor consciente de sua prática pedagógica poderá ultrapassar essa lógica racionalista e construir alternativas no seu fazer pedagógico? Carvalho, pontua que é preciso estabelecer a diferença na forma de pensar a realidade que está impregnada nas instituições. Assim:

Existem diferentes sentidos do que seja pensar, bem como a distinção entre o pensar e o pensar reflexivamente. No primeiro caso, ele diz que pensar possui um traço incentivo, fantasioso, próprio da imaginação criadora, e pode basear-se em crenças fundadas ou não. O pensar reflexivamente é a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e executiva. (CARVALHO, 2006, p. 15)

Concordando com a autora, é isto que o docente em seu trabalho precisa discernir, pois esta realidade é impregnada intensamente através dos sistemas que, por sua vez, refletem diretamente no trabalho, na formação e também na sua práxis. Mas existe a questão de que estão ocultadas as relações sociais que estabelecem os sistemas, como MEC, Banco Mundial, BIRD e as determinantes para cumprir as suas metas e seus objetivos, e isto está presente nas relações de poder e também de produtividade que são impostas aos educadores, deixando-os perturbados e até chegando a comprometer a sua vitalidade.

Por essa razão, os docentes, quando realizam seu trabalho, precisam ter o objetivo muito claro para fazer as ligações, as amarras, ligar uma ideia a outra, como se fosse um fio condutor que possa ir delineando o caminho, fazendo realmente um movimento não de forma linear, mas engendrando uma ideia com outra, como consequência para atingir um fim comum, desmanchando os nós e construindo no educando o pensar, teoria e prática chegando, como preconizado por Gramsci, à catarse. Mas o que significa a catarse em Gramsci?

Segundo ele, “catarse é sinônimo de política” (2003, p. 70), mas explica que a expressão indica “a passagem do momento meramente econômico ou egoístico-passional ao momento ético político”, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens, o que também significa a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da necessidade à liberdade.

Gramsci emprega o conceito de política em duas acepções denominadas por ele de ampla e restrita.

Na acepção ampla política é identificada com liberdade, com universalidade, ou mais precisamente com todas as formas de práxis que superam a simples recepção passiva ou a manipulação dos dados imediatamente da realidade (recepção e manipulação que se caracterizam grande parte da práxis técnico-econômica e da

práxis cotidiana em geral) e que se dirigem, conscientemente ao contrário, para a totalidade das relações objetivas e subjetivas (GRAMSCI, 2003, p. 71).

Diante do exposto, e partindo desta acepção, entende-se nas análises de Gramsci que “todas as esferas do ser social são atravessadas pela política, ou seja, que todas, contêm a política como um elemento real ou potencial ineliminavelmente” (GRAMSCI, 2003, p. 71).

Com relação à catarse, Gramsci (2000, p.72) salienta que uma manifestação emblemática seria o “processo pelo qual uma classe supera seus interesses econômico-corporativo imediato e se eleva a uma dimensão universal, ética-política, que está na origem de novas iniciativas”.

Gramsci (2003, p.71), referindo-se à práxis, enfatiza que “[...] a fixação do movimento catártico é o ponto de partida de toda a filosofia da práxis, o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético”. Ou seja, é através da percepção do movimento que realmente a práxis acontece. Nesta dimensão, o docente deverá estar ancorado em alicerces sólidos, através de teorias que possam sustentar a sua ação, vislumbrando a dimensão maior que é a transformação social.

Pensando de forma dialética e ao analisar o papel político do homem diante da sociedade, isso significa para Gramsci que:

Transformar o mundo exterior, a relação geral significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão, e um erro, supor que o ‘melhoramento’ ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é “individual”, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividade transformadora das relações externas, desde com a natureza e com os outros homens – em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive – até à relação máxima, que abraça todo o gênero humano. Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente “político”, já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os homens realiza a sua “humanidade”, a sua “natureza humana” (GRAMSCI, 1995, p. 47-48).

Essa dimensão apontada por Gramsci leva a pensar que cada sujeito estabelece relações sociais em sua práxis e, portanto é capaz de fazer a diferença no coletivo.

Nesse sentido, essa retrospectiva por parte dos docentes é muito importante e ajuda a determinar as ações futuras, compreender futuros problemas e a descobrir novas soluções. Para isso acontecer, é necessário que os docentes sejam motivados e valorizados, o que não se observa em Santa Catarina, pois conforme demonstrado na pesquisa empírica e demais dados das pesquisas bibliográficas, às políticas de cunho neoliberal descaracterizam a identidade dos docentes, levando-os à precarização do trabalho.

### 3.4 Entre Luzes e Sombras: A Educação e o Trabalho Docente nas Metamorfoses do Capital Flexível

Ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, optam pelo profundo engajamento no hoje, com o aqui e o agora; ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã se atrelam a um passado de exploração, de rotina (Paulo Freire)

Por um lado, os efeitos das *metamorfoses* do capital são recentes e novas categorias conceituais necessitam ainda ser construídas para abordá-los. Por outro lado, a ideia de reconversão ou requalificação profissional é antiga e remete a um tipo de relação entre educação, trabalho e emprego estabelecida por alguns economistas. Para Marx (1983, p. 3):

O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de indústrias, de tal sorte que se é despedido um trabalhador pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível.

Machado argumenta a respeito dessa questão que:

Assim a competência enquanto atributo pessoal se identifica como o ser rentável e o saber de competir a capacidade de pertencer ao mercado por direito, de concorrer e fazer cumprir o objetivo de maximização das condições de vendas da própria força de trabalho, mostrando que entre os dois termos - competência e competir - há mais que uma identidade ética, há identidade com a lógica do capital (MACHADO, 1996, p. 3-4).

Nesse contexto do mundo do capital, o docente vivencia sua prática de ensino e aprendizagem. Muitas vezes sente-se cansado de migrar de uma escola para outra, principalmente os docentes ACTs, com uma carga horária extensiva em busca de condições de sobrevivência, encontrando nos locais de trabalho áreas de conflito e rejeição. Mas será que é assim mesmo? Sim, é assim mesmo. O docente certamente deverá sofrer, sentindo-se um objeto, não sendo valorizado nem pelos alunos, colegas professores e muito menos pela sociedade. Nesse sentido, cabe abrir um debate para pensar a situação dos docentes que lutam por outro modelo de sociedade mais justa, igualitária e emancipatória.

Diante desse contexto, o que dizer de docentes que mesmo trabalhando em situação de precarização fazem o mesmo com aqueles a quem deveriam orientar na caminhada do ensino e aprendizagem? Será que esta precariedade é refletida também na sua práxis pedagógica? Qual a concepção de sociedade que ele tem? É perverso entender essa dicotomia

entre o trabalho docente e as condições dadas para sua atuação, pois sua ação é contraditória, tal como Marx, nos seus diversos livros de O Capital, mencionava: “Uma das razões é viver intensamente o trabalho e outra é agir alienando, excluindo, torturando e eximindo de suas relações aqueles que não interessam da mesma forma que faz o capital, esfacelando todos que encontrar no seu caminho”.

No que se refere à teoria, parece mesmo que a prática do docente caminha na direção de uma práxis rumo à inclusão social, mas sua prática revela, com muita veemência, a dissonância que é perceptível, como a falta de ética profissional mesmo quando se trata de sua prática, excluindo e se omitindo, camuflando, se eximindo de atividades docentes, priorizando alguns e excluindo outros. Por essa razão, o trabalho docente deverá ter um equilíbrio para não discriminar o diferente e aceitar aquilo com que concorda. Nesse sentido, orientaram-se os sujeitos envolvidos neste estudo, para que não tenham medo de errar, mas tenham a coragem de lutar mesmo com a diversidade.

Retrocedendo à história, percebe-se que um dos momentos cruciais para a educação foi a década de 1990, momento em que aconteceram grandes mudanças e reformas educacionais por parte dos sindicatos e também dos docentes, que travaram embates em torno da situação no que se refere às condições de trabalho dos docentes. Perplexos, buscavam entender a situação nesse quadro de grande precarização e também de flexibilização vivenciada por eles no seu trabalho e também na sua formação.

Neste cenário, cabe refletir: o que é trabalho precarizado?

A resposta é óbvia, são as difíceis condições que afetam toda a estrutura física, psíquica, emocional dos docentes. Realmente é uma pergunta que jamais deveria ser utilizada no cotidiano dos docentes, mas ela está presente e aterroriza, pois muitas vezes não se tem forças para suportar esta intemperividade que afeta de forma geral o trabalho. Pode-se perceber que o trabalho docente passa por um extenso processo de deteriorização das condições da docência como emprego. Como ressalta Oliveira:

O trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o

quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.” (OLIVEIRA, 2004, p. 1140)

Constata-se, então, que existem docentes que não possuem estabilidade no trabalho, com é o caso dos contratos temporários regidos pela CLT, pois dependendo da situação da escola, e até da postura ideológica, seu contrato pode ou não ser renovado, suas condições são precárias e o mais preocupante é a questão da estabilidade garantida aos concursados, mas que não estende aos contratos temporários. Isso impede aos ACTs o recebimento dos benefícios, percebendo somente o salário básico. Somando-se a isso, vivenciam cotidianamente a possibilidade de ficarem sem trabalho. Desse modo, pode-se analisar a contratação temporária como um fator eminentemente negativo em razão de que esse contrato não reserva nenhum direito dessa categoria, acarretando fragilidade ao processo educacional como um todo, principalmente quando o percentual de contratados é superior ao dos efetivos. Além de os docentes contratados não construírem carreira, contribuindo de certa forma para a fragilidade da profissão, o que ficou evidenciado nesta pesquisa foi que o número de contratados é superior ao dos efetivos no município de Lages Santa Catarina.

Nesse contexto, pode-se analisar também a atuação do Estado, pois ele está cada vez mais se eximindo da função reguladora do mercado de trabalho, passando essa função para as grandes empresas, isto é, corporações que buscam a competitividade sem precedentes, monopolizando o conhecimento científico e tecnológico. Nesse sentido, o Estado interfere diretamente na educação básica e no trabalho docente, alienando e eximindo-se de garantir os direitos do docente cidadão. Em Santa Catarina, em nossa observa-se que essa situação tem se agravado na última década.

As novas formas de organização social e técnica do trabalho formam um trabalhador coletivo desterritorializado. O mundo transforma-se em uma “grande fábrica”, a “fábrica global”. Exige-se agora um trabalhador polivalente. A força do trabalho é cada vez mais tecnicada. Ao lado das possibilidades de mobilização social (vertical e horizontal) ocorre um ajuste de trabalhadores às novas exigências da produção de mercadoria e excedente, lucro ou mais-valia. Estamos perante um novo modelo de racionalização da produtividade ampliada do capital, o que acontece em escala global. Ao lado da mundialização da mercadoria, o operário também adquire a “cidadania mundial” (ALMEIDA, 2009, p. 41).

De acordo com esta lógica, o capital opera com um número reduzido de trabalhadores para aumentar a produção, mas, para que isto aconteça, é necessário ampliar o horário de trabalho nas escolas públicas estaduais. As docentes entrevistadas também fazem esta referência. Outras vezes, isso se reflete na diminuição da produção utilizando-se de férias coletivas, reduzindo consideravelmente a jornada de trabalho e chegando ao extremo da

miserabilidade. São, na contemporaneidade, as ameaças, os perigos que todos os trabalhadores temem, ou seja, as demissões em massa, sem justa causa, baseando-se apenas na ideologia da “contenção de despesas”. Assim, nas escolas pesquisadas, esse fato faz parte do cenário, onde existe a ampliação de funções que ultrapassam os encargos do ensino das disciplinas. E, os cursos de formação, não contemplam essas novas tarefas como aconselhamento, orientações psicológicas, conversa com os pais etc. Essa situação é descrita no “Quadro “8” (oito), por “D4”, quando menciona que os interesses políticos prevalecem e não há melhoria da educação como um todo. Ainda segundo a docente: *“Falta de atendimento especializado como psicólogo, neurologistas, psicoterapeutas, fonoaudiólogo, etc- Políticas Públicas por parte dos governos”*. Ainda sobre essa questão, “D5” salienta: *“insegurança, sou despreparada e não tenho conhecimento algum sobre Braille, senti que não tive sucesso não pude fazer nada”*.

Nas relações capitalistas de produção, o trabalho transforma-se em mercadoria e a força desse trabalho, quando comprada pelos donos do grande capital, é o único “produto” barato, incidindo dessa forma nos lucros para os compradores dessa mercadoria.

Contudo, nas modalidades implantadas pelo capital, essa tarefa é árdua e dificulta sobremaneira a sobrevivência dos docentes. Durante a pesquisa contactou-se que em Santa Catarina esta situação está presente no trabalho das pedagogas que lutam para sobreviver a cada dia.

### 3.5 O Controle no Trabalho Docente para além da Proposta do SINAES: Avaliar ou Controlar?

Nesse momento histórico se pergunta: como são utilizadas as estratégias de avaliação? E será mesmo avaliação ou será controle realizado pelo Banco Mundial através das políticas de educação que são implementadas pelos Estados? E ainda, de que forma esses gestores do Banco Mundial interferem na formulação e no monitoramento, bem como nas avaliações das políticas educacionais? Quais são os alinhamentos concretos que podem ser apontados como alinhamentos políticos e operacionais presentes na educação pública?

Partindo dessas indagações, Monlevade e Silva (2000, p. 102-103) esclarecem que, na análise dos documentos setoriais do Banco Mundial para a educação pública, foi possível identificar as exigências prescritas pelos gestores, apoiados nos diagnósticos e nos dados

estatísticos apresentados pela equipe brasileira de educação. Dentre elas, destacam-se as seguintes:

- Redução do financiamento público para o ensino médio e superior;
- redução do estado na oferta desse serviço público;- maior prioridade para a educação primária e diminuição das despesas para outros níveis;- propiciar a integração Estado - municípios, visando reorganizar as redes;- maior participação das famílias, que mesmo precariamente deverão contribuir financeiramente com a educação de seus filhos;- autonomia para as escolas, acompanhada do processo de descentralização;- aproximação das empresas com escolas para financiá-las e para trazer à escola a cultura empresarial;- promover a avaliação institucional centrada nos resultados;- instituir mecanismos competitivos entre as escolas;- estimular a produção e distribuição de livros didáticos;- revisar os planos de estudos/ conteúdos curriculares;
- melhorar a qualidade e a eficiência da educação básica;
- promover a capacitação dos docentes e serviços;
- impulsionar a participação do setor privado nas decisões e execução;
- tratar a educação pública com enfoque setorial;
- definir prioridades e estratégias com base nas análises econômicas e técnicas;
- estimular programas de educação à distância;
- instituir a educação profissional diversificada; De acordo com esses projetos, que

têm aval do Banco Mundial, as avaliações são feitas de forma quantitativa e não qualitativa, com a intenção de controlar se o dinheiro que foi emprestado cumpriu o seu destino. O seu fim é uma forma um tanto autoritária de se mensurar por desempenho, baseado na visão mercadológica onde tudo é lucro (resultados, números) e os indivíduos não são considerados em primeiro lugar e sim a lei do mercado que é a determinante de todas as relações que são estabelecidas.

Ainda, Monlevade e Silva (2000, p. 109) entendem que:

A política da avaliação institucional é um dos instrumentos basilares da diretoria executiva do Banco Mundial. As negociações iniciam-se com as avaliações realizadas pela comissão ou pela instituição nomeadas pelos seus diretores. O processo de avaliação é longo e permeia toda a transação, cuja finalidade é mensurar e quantificar numericamente a capacidade creditícia, o potencial real do desenvolvimento, as condições internas de regularidade para o pagamento dos empréstimos e dos juros e a viabilidade do país para honrar compromissos

assumidos com os credores externos. [...] a avaliação aplicada pelo Banco Mundial com anuência da equipe educacional brasileira tem como paradigma a quantificação dos resultados e obtenção de estatísticas ou também serve para punição ou suspensão dos empréstimos caso sua implementação não atenda os resultados prescritos pelos gestores.

De acordo com os autores, percebe-se que a avaliação da instituição escolar ultrapassa ao SINAES, que está vinculado às determinações de um projeto consubstanciado nos contratos estabelecidos pelo banco Mundial, em consonância com o governo dos diversos países, que não têm verbas para desenvolver os projetos. Nesse sentido, fica evidente que tais avaliações não incentivam a qualidade do ensino, muito menos do trabalho docente, porque atendem às exigências do referido Banco. Caso os resultados quantitativos sejam negativos, são suspensas todas as verbas destinadas ao financiamento dos projetos no país.

Então, os gestores deverão programar as estratégias, muitas vezes até ocultando ou ampliando dados, para que seu projeto seja atendido com uma quantia razoável de verbas. Esses são subsídios que auxiliam a entender como funcionam as políticas públicas implementadas na educação, a quem elas atendem e também quem determina as estratégias para a educação nos diversos países do mundo.

Diante do exposto, Monlevade e Silva (2000, p. 110) salientam que:

A concepção de avaliação fundamenta-se na medição e na quantificação dos resultados produzidos internamente, de maneira a sinalizar aos credores dos bancos privados e instituições internacionais a viabilidade de operações financeiras lucrativas e também para certificar-se de que os seus lucros estão protegidos.

Neste complexo processo de interesses entre equipes predominam os critérios fixados na minuta de contrato e de negociação a serem efetivamente implementados. E nesse contexto, “as avaliações e os diagnósticos servem para subsidiar formulações detalhadas das políticas e estratégias para a educação pública em todo o território nacional” (MONLEVADE e SILVA, 2000, p. 110).

Observando a situação dessas políticas implantadas pelo Banco Mundial, compreende-se que as mesmas realmente determinam o rumo e de que forma deverão ser executadas, ficando evidente o controle de forma quantitativa em consonância com o governo brasileiro e dos demais estados da federação. De acordo com esse contrato, a avaliação e os diagnósticos servem para subsidiar formulações e estratégias para a educação pública em todo o território nacional.

Essa realidade esteve presente principalmente no governo de Fernando Collor de Mello e nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, bem como nos oito anos de governo em Santa Catarina (2002/ 2009). Nesse contexto, “[...] as pessoas não estavam em primeiro lugar e sim o mercado, materializando um retrocesso democrático no campo econômico-social, político e cultural que se manifestou de forma incisiva na educação, no âmbito organizativo/institucional e do pensamento pedagógico” (FRIGOTTO, 1984, p.55). Reafirmando, as políticas neoliberais desenvolvidas nestes dois mandatos de governos atingem todos os setores e principalmente os trabalhadores, mas de forma mais específica a Educação, resultando no abandono e descaso com os docentes.

Analisando o contexto pode-se relacionar que o Brasil, nas últimas décadas, parece não fugir desse modelo, pois o neoliberalismo ainda apresenta traços fortes, consolidado pelas políticas orientadas pelas conjunturas internacionais na educação. Conforme relata Silva Junior (2008, p. 156): “Lula estrategicamente admitiu o fracasso de seu governo na esfera educacional, chegando a dizer que o Brasil é um dos piores países na esfera educacional”. Por essa razão percebe-se que quem determina as regras do jogo são as conjunturas internacionais, implementadas pela UNESCO e Banco Mundial. Porém observou-se na conferência de Jomtien, através dos fóruns internacionais, o empenho na valorização, inclusive na ressignificação do papel docente, dando oportunidade à formação continuada e inicial, mesmo para incorporar o que foi criticado por Lula no Governo de FHC. Para Silva Junior (2008, p. 156): “[...] Esta reconfiguração política de Lula que sobe ao poder ancorado por grande parcela das academias brasileiras e da esquerda política não parece fugir, em última instância, das orientações da UNESCO e do Banco Mundial”.

Em Santa Catarina, de 2002 a 2009, principalmente na área educacional, o governo tratou com casuísmo ou descaso todo o contexto da educação, análise que tem por base os argumentos apresentados pelo SINTE (SC) no IX Congresso Estadual realizado em Chapecó, SC, nos dias 11, 12 e 13 de junho de 2009 (p. 5). Algumas questões pontuadas nesse Congresso merecem destaque: O cerceamento do direito à greve, ausência de negociação com a categoria, não implantação do Piso Nacional dos Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, aprovado na forma de Lei Federal nº 11.738/2008, por votação unânime nas duas casas do Congresso Nacional. Outro fato que merece atenção, segundo a CUT, é o de que essas determinações regulamentavam o piso nacional do magistério em 950,00 reais a partir de janeiro de 2009, sendo que um terço da jornada de trabalho do professor deve se transformar em hora atividade. Mas, apesar da determinação federal, o governo de Santa

Catarina entrou no Supremo Tribunal Federal com ação direta, questionando a legalidade dessa legislação.

Ainda no mesmo documento (2009, p. 5), a CUT de Santa Catarina assim analisa: “Santa Catarina é o estado que ocupa a posição número um no Ranking nacional de desenvolvimento humano, (IDH) é o quarto na lista dos piores salários de professores, outro problema do estado é a falta de escolas e outras em péssimas condições de uso”. Conforme a CUT, Santa Catarina tem o quarto pior piso salarial do Brasil.

Ao analisar esse contexto, passa despercebido aos docentes, que o trabalho na prática, implica em mostrar aos discentes essa dicotomia tão presente na realidade educacional brasileira, principalmente em Santa Catarina, onde as políticas Públicas não são transformadas em políticas sociais, não proporcionado, desse modo, qualidade social aos que atuam na educação.

### 3.6 O Trabalho Docente e os Problemas Educacionais Atuais: Quem Define as Políticas Públicas para a Educação Brasileira.

Para entender as políticas educacionais na sociedade brasileira é fundamental buscar alicerces em teorias e também identificar as perspectivas que os autores estão apontando como indicadores dessas políticas e de que forma elas vêm interferindo no trabalho docente, em especial na última década em Santa Catarina.

Para pensar sobre os docentes e os problemas inerentes a profissão docente e de que forma essa políticas vem interferindo no trabalho e na formação docente, como núcleo basilar tem-se que entender a seguinte questão: Está-se inserido em um sistema complexo, planetário e transnacional e que se fundamenta na economia globalizada?. Conforme Castanho: “Esse sistema tem um governo internacional que garante o poder. Poder político por meio de Conselho de Segurança da ONU; Poder militar por meio da OTAN e seu armamento nuclear; poder econômico pelo grupo dos 7- G7- e corporações multinacionais; poder cultural pelos conglomerados de comunicação; e poder científico por meio dos centros de investigação” (CASTANHO, 2005, p. 127).

Acrescenta:

Nas duas últimas décadas, o Banco Mundial tem intensificado sua atuação e intervenção nos países que apresentam incapacidade de pagamento de suas dívidas com credores externos e de direcionar suas economias dentro dos parâmetros internacionais. A configuração das políticas e das estratégias para a educação pública deriva das exigências e das limitações impostas ao governo federal e estendidas também aos governadores dos estados ajustando-os à liberalização dos mercados, do capital e à contenção dos gastos públicos. Essa predominância do Banco no gerenciamento e implementação das políticas e estratégias na educação pública coloca para nós algumas inquietações (MONLEVADE E SILVA, 2000, p.72).

Nessa perspectiva, entende-se sua força e atuação sobre o Brasil, dimensionando o seu raio de ação nos Estados e Municípios, principalmente na educação, pois este país recorre a empréstimos sempre que o governo alega não ter recursos suficientes para financiar a diversidade de projetos sociais necessários à sociedade brasileira, em especial os relacionados à educação e no que concerne ao trabalho docente. O Banco Mundial foi criado com a finalidade de emprestar dinheiro aos países pobres para financiar principalmente projetos de infraestrutura. Mas esses empréstimos somente são liberados se os países interessados desenvolverem projetos que atendam a todas as exigências do Banco, como também de seus “donos”, ou seja, os países ricos (G7), e devem obedecer à Lei de custo e benefício - cortar gastos para aumentar a eficiência do investimento. Esse domínio que o Banco Mundial tem sobre a política educacional traz algumas consequências, dentre elas a crise do estado de bem-estar social. Para Frigotto (2000, p. 69):

A crise de caráter planetário que se explicita nos anos 70 tem suas raízes bem mais remotas. Contraditoriamente, a crise dos anos 70 tem na sua gênese as estratégias de superação da crise dos anos 30. As políticas do estado de Bem-estar e os governos da socialdemocracia não tiveram a capacidade de estancar um modelo de desenvolvimento social fundado sobre a concentração crescente de capital e exclusão social. Este modelo de desenvolvimento, com base na teorização Keynesiana, tem sido caracterizado como sendo o modelo fordista e neofordista de produção.

Nessa perspectiva, o estado de Bem-estar, como aponta Frigotto (2000, p. 70), se define por diferentes características:

- a) Uma determinada forma de organização do trabalho fundada em bases tecnológicas que se pautam por um refinamento do Sistema de máquinas de caráter rígido, com divisão específica do trabalho, um determinado patamar de conhecimento e uma determinada composição da força de trabalho;
- b) Um determinado regime de acumulação, fundado numa estrutura de relações que buscou compatibilizar produção em grande escala e consumo de massa num determinado nível de lucro;

- c) E, por fim, um determinado modo de regulação social que compreende a base ideológico-política de produção de valores, normas, instituições que atuam no plano do controle das relações sociais gerais, dos conflitos intercapitalistas e nas relações capital-trabalho.

O autor ainda acrescenta que:

Este modelo de desenvolvimento se faz sentir no final da década de 60 com progressiva saturação dos mercados internos dos bens de consumo duráveis, concorrência intercapitalista e crise fiscal e inflacionária que provocou a retração de investimentos. Planeja-se a crise do bem-estar Social, dos próprios regimes sociais-democratas e propicia-se a defesa á volta das leis naturais do mercado, mediante as políticas neoliberais que postulam o estado mínimo (FRIGOTTO, 2000, p.73).

Mas com a crise do estado de bem-estar social, o mercado age com mão de ferro na direção do domínio atemorizador sobre a economia e também sua extensão na Educação. Diante dessa crise o estado deve interferir o mínimo possível no mercado ou na sociedade. Com relação a esta regulação, denominada por Adams Smith de “A mão invisível<sup>61</sup>” do mercado, ela, por sua vez, regula a vida em sociedade e, portanto, deverá também regular a Educação:

[...] Já que cada indivíduo procura, na medida do possível, empregar o seu capital em fomentar a atividade [...] e dirigir de tal maneira essa atividade que seu produto tenha o máximo valor possível, cada indivíduo necessariamente se esforça por aumentar ao máximo possível a renda anual da sociedade. Geralmente, na realidade, ele não tenciona promover o interesse público nem sabe até que ponto o está promovendo [...] [Ao empregar o seu capital] ele tem em vista apenas sua própria segurança; ao orientar sua atividade de tal maneira que sua produção possa ser de maior valor, visa apenas o seu próprio ganho e, neste, como em muitos outros casos, é levado como que por uma *Mão invisível* a promover um objetivo que não fazia parte de suas intenções. Aliás, nem sempre é pior para a sociedade que esse seja objetivo não faça parte das intenções do indivíduo. Ao perseguir seus próprios objetivos, o indivíduo muitas vezes promove o interesse da sociedade muito mais eficazmente do que quanto tenciona realmente promovê-lo (SMITH, 1983, p. 379).

Para Adam Smith, a esfera econômica é considerada como uma ordem natural e não como uma ordem moral, cujo funcionamento está baseado em ações de indivíduos dispersos e heterogêneos, mas organizados. Segundo ele, os indivíduos procuram os próprios interesses, agem egoisticamente, e são guiados pela racionalidade instrumental, utilizando-se dos meios para obter um fim que de certa forma se justificam sob o ponto de vista da moral.

---

<sup>61</sup> Adam Smith explica como a competição força o preço dos bens para baixo até seus níveis “naturais”, que correspondem ao seu custo de produção – é a “mão invisível” (ou mecanismo de mercado) que regula o mercado sem necessidade de intervenção de outras forças externas. Segundo o princípio da Livre Concorrência, o Estado deveria reduzir ao máximo o seu papel da economia (“laissez-faire”) e deixar o mercado regular-se a si próprio.

Essa ordem estabelecida por Adams Smith não é baseada na benevolência, mas no individualismo ganancioso e possessivo, que se expande e gratifica a sociedade onde se encontra, coordenada de forma oculta por esse mecanismo.

Diante do exposto, percebe-se que o estado mínimo não tem nenhum interesse em manter o sistema educacional brasileiro, mas existe um interesse em passar a responsabilidade de toda a educação para a iniciativa privada, aos municípios como também para a sociedade civil. Porém, conforme Marx, a dependência recíproca se expressa:

Na necessidade constante da troca e no valor de troca com a mediação de tudo. Os economistas expressam isso como segue: cada um persegue o seu interesse privado; e por esse meio favorece o interesse privado de todo o interesse geral, sem mesmo desejá-lo ou sabê-lo. A questão real não é que cada indivíduo, perseguindo o seu interesse privado, promove a totalidade dos interesses privados, o interesse geral. Igualmente, é possível deduzir dessa frase abstrata que cada indivíduo bloqueia reciprocamente a afirmação do interesse de todos os outros, de modo que, ao invés de uma afirmação geral, a guerra de todos contra todos produz uma negação geral. Mais propriamente, a questão é que o interesse privado é ele mesmo já um interesse socialmente determinado, o qual somente pode ser efetivado dentro das condições estabelecidas pela sociedade e com os meios providos pela sociedade; e que por isso está constrangido pela reprodução dessas condições e meios. “É interesse de pessoas privadas; mas o seu conteúdo, assim como sua forma e meio de realização, é dado pelas condições sociais independentes de todos” (MARX, 1973, p. 156).

Constata-se um grande problema que incide no surgimento do estado mínimo: quem se responsabilizará pela regulação da política educacional? Uma vez que o estado se exime da responsabilidade e não se declara responsável, alguém terá que assumir as diretrizes da educação nacional. E se o espaço não é assumido por ninguém, o seu proponente será o mercado e, este mercado é regulado pelo sistema capitalista (e jamais pelo proletariado) que é do interesse da minoria. Nesta visão mercadológica, precisa-se mais de especialistas.

Observa-se um grande dilema tanto no Brasil quanto nos países subdesenvolvidos que devem seguir à risca todos os passos do Banco Mundial, isto é, de cima para baixo, sem poder fazer críticas.

Nesse contexto, onde o mercado é quem dita às regras do jogo, vale ressaltar que em nossa pesquisa realizada com as docentes pedagogas das escolas públicas estaduais no município de Lages ficam à mercê do processo, ocorrendo, dessa forma, a perda da subjetividade, tanto dos sujeitos docentes como de todas as pessoas envolvidas no processo, também da sociedade como um todo. A respeito dessa questão, Frigotto (2000, p. 90) entende que: “Em face de lógica da concentração de capital de um lado e, de outro, a exclusão crescente, não faltam estudos encomendados pelos organismos que representam a

intelligentzia dos grupos que protagonizam esta realidade. Cinismo? Preocupação com a manutenção da ordem?”.

Com relação a isso, destaca-se que no Brasil existem ainda indícios da presença dos organismos internacionais atuando nas políticas de Estado. Nos últimos anos de governo (2002 a 2010), percebemos a intenção de criar estratégias cujo objetivo foi o de atender aos projetos sociais e a inclusão em todos os seus aspectos. Outro fato que merece atenção é a questão do docente e sua profissionalização, com cursos *online* de formação continuada e o piso salarial nacional, propiciando o tipo de formação aligeirada nem sempre benéfica para que realmente o docente obtenha a qualificação. Com relação à implantação do piso salarial nacional para os docentes, Santa Catarina ainda está à mercê deste processo, apesar das lutas sindicais.

Conforme (FRIGOTTO, 2000, p. 90) citando Hobsbawn (1992b, p. 268) “os socialistas estão aqui para lembrar ao mundo que em primeiro lugar vêm às pessoas e não a produção. As pessoas não podem ser sacrificadas”. No papel de docentes, no trabalho e na formação, precisa-se perceber essa dicotomia presente na realidade educacional brasileira. Porém, questiona-se: como escapar dessa relação, em que tudo é regulado pelo mercado? Percebe-se de que forma isso acontece na realidade educacional brasileira através das leis que orientam o trabalho docente e sua formação?

### 3.6 O Cenário Político: as Políticas Pública Brasileira e a sua Influência na Educação

O Brasil vivenciou 20 anos de ditadura militar, com profundos reflexos para toda a sociedade e principalmente para as classes populares, mas nos anos 1980, a história brasileira experimentou os reflexos de luta pela democratização que se confrontava com o ideário neoliberal e que, por sua vez, já se encontrava em expansão na Inglaterra, EUA e Chile.

Constata-se, nesse período, um novo sindicalismo, a organização da sociedade civil, movimentos sociais, emergência de um partido popular de massas (PT – Partido dos Trabalhadores).

Esses movimentos sociais estavam comprometidos com as lutas históricas para a superação de uma cultura escravocrata, dos grandes latifundiários e da desigual distribuição de renda, que os seus reflexos colocavam o Brasil como um dos países mais injusto e desigual do mundo. Essas lutas resultaram em grandes avanços na constituição de 1988. Também se

destaca no período a ampliação do espaço público, bem como da escola pública, gratuita, laica, unitária e universal. Houve ainda a amplitude nos espaços de debate da formação humana omnilateral<sup>62</sup>, tecnológica ou politécnica, que teve como principal objetivo o processo de emancipação humana, contrariando as concepções tecnicistas e economicistas.

Segundo Frigotto A década de 90 reiterou uma espécie de castigo de Sísifo, que nos assola historicamente. O que se configura agora é uma nova forma de ditadura, Sob as bases das reformas neoliberais. Trata-se da ditadura do mercado ou do capital das mega corporações. No nosso caso uma ditadura de alianças e subordinação com os centros hegemônicos do grande capital (FRIGOTTO *apud* OLIVEIRA, 2001, p. 54).

O mesmo autor ainda acrescenta que:

A democracia das massas só pode ser construída sob a igualdade de condições socioeconômicas, culturais, educativas, etc. dos seres humanos na produção da sua vida individual e social. O horizonte desta base material, social, cultural (objetiva e subjetiva) não pode ser outro senão o de avançar de uma democracia de massa para relações sociais socialistas (FRIGOTTO, 2001, p. 53).

Nessa dimensão, constata-se que o autor está pensando nas reais condições da “classe que vive do trabalho” conforme preconizado por Antunes, nas condições de sobrevivência humana, tanto objetivas quanto subjetivas e, nesta situação, nas reais condições dos docentes trabalhadores submetidos ao mundo do capital e às políticas que operam marcando e atribuindo as suas metas. Por outro lado, impera o conflito entre os próprios docentes, competindo e tentando fazer o consumo ideológico, da mesma forma que o capital opera disseminando suas estratégias, sua força e poder, aniquilando, com isso, uma categoria que precisa sobreviver nesse sistema capitalista. Por isso, é importante entender as estratégias oriundas do capital para a categoria docente e lutar coletivamente para conquistar os direitos previstos na Constituição.

Ainda sobre a democracia, Monlevade e Silva (2007, p. 7) assim se manifestam:

Ninguém deve mandar na educação, muito menos na educação escolar, muitíssimo mesmo na educação pública. O mando é uma realidade e um valor da sociedade escravista, que existiu por mais de trezentos anos em nosso país e insiste em povoar nossas cabeças e nossas relações sociais. Alguém decide - o senhor- e alguém obedece- o escravo. Esta relação também foi a regra em nossas escolas. O diretor e o professor davam ordens para os funcionários e para os alunos. E estes cumpriam.

Por essa razão, é necessário entender toda a problemática que se instaura nos sistemas políticos e que impedem que leis sejam cumpridas. Existem, engendrados no

---

<sup>62</sup> O conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas. Marx (1989, p.167).

sistema, mandos e desmandos, oriundos de quem determina as políticas públicas na educação. Os docentes, em seu trabalho, vislumbram a participação coletiva, mas a maioria assume como legítimas as normas e regras estabelecidas pelos que comandam o que deve ou não ser feito em relação à educação brasileira, condições que foram sendo legitimadas historicamente por diferentes leis, decretos e emendas, com um único objetivo, o de fazer o alinhamento às políticas de ajuste internacional, de acordo com o Banco Mundial. Ainda Monlevade e Silva (2000, p. 7) acrescentam que: “Mesmo na mais plena democrática escola existe uma teia de relações de poder. E na mais democrática sociedade, existe uma correlação de forças que se constroem e se embatem num contínuo exercício de afirmação, da passagem do poder ser para o ser, e do ser de fato para o ser de direito”.

Por isso, as relações que se estabelecem na política educacional também fazem parte desta reforma de alinhamento e de ajustes internacionais. Há docentes lutando para que a democracia aconteça em todos os setores educativos, resistindo e apontando soluções, também há os profissionais da educação que lutam por melhores condições de vida e de trabalho. O Quadro 10 desta pesquisa revela que as docentes, quando questionadas sobre as experiências mais frustrantes ressaltaram a desvalorização como a principal causa de suas angústias, a exemplo da fala de “D10-”. Segundo ela: “recentemente é a desvalorização da profissão; a desunião da categoria”. As questões acima descritas segundo a docente são intencionais por parte dos governos e da sociedade. Outro fator por ela mencionado é o “sindicato enfraquecido”, consequência das políticas governamentais e da baixa procura pelos docentes, sendo que os associados constituem menos de 50% dos docentes do Estado, além do descumprimento em Santa Catarina, da lei federal sobre o piso salarial nacional.

Em contrapartida à fala engajada desta docente, existe uma parcela de profissionais da educação ainda alienada que aceita passivamente tudo o que lhe é imposto.

Verifica-se que ao longo da história das políticas praticadas no Brasil e principalmente as relacionadas à educação, houve momentos de grande retrocesso, conforme revela Frigotto (2001, p. 55). Para esse autor, no período do governo de Collor de Mello e nos dois últimos mandatos de Fernando Henrique Cardoso “materializa-se um retrocesso democrático no campo econômico-social, político e cultural e se manifesta de forma incisiva na educação, no âmbito organizativo e institucional e do pensamento pedagógico”. Também ressalta que:

Para Collor de Mello que se embasava no ideário ideológico que vinha se afirmando de todas as formas, mormente mediante as poderosas redes de informação, de que estávamos iniciando um novo tempo o tempo da globalização, da modernidade competitiva, da reestruturação produtiva e da reengenharia e do qual estamos defasados e ao qual deveríamos irreversivelmente nos ajustar. Esse ajustamento pressupunha conter e restringir a esfera pública e efetivar-se de acordo com as leis da competitividade do mercado mundial (FRIGOTTO, 2001, p. 55). No entender de Frigotto, Collor de Mello foi uma solução política inesperada, uma expressão da incapacidade da classe dominante brasileira, naquela conjuntura, de construir um candidato conforme os quadros políticos tradicionais.

O impeachment não foi concretizado apenas através da pressão político-social do campo da esquerda. O apoio da poderosa rede global de comunicação expressa o valor do poder econômico (externo e interno) sobre a sua incapacidade política de afirmar um projeto de ajuste da sociedade brasileira à nova (des) ordem mundial sob o signo da mundialização do capital (FRIGOTTO, 2001, p. 56).

Mas, foi o grupo político que sucedeu Collor, tendo Fernando Henrique Cardoso como presidente, que teve a competência do denominado ajuste sob a férrea doutrina dos organismos internacionais, relata Frigotto (2001, p. 55 *apud* Petras e Veltmeyer, 2001), e “[...] protagonizou a desapropriação do país e a grande meta foi de tornar o Brasil seguro para o capital”. De acordo com Frigotto (2001, p. 55), “[...] as principais premissas da estratégia de desenvolvimento do livre mercado de Cardoso mostram-se falsas”.

Nesta dimensão: A liquidação das empresas públicas não levou a uma entrada em larga escala de capital para revitalizar os novos setores econômicos, pelo contrário, as empresas desnacionalizadas contribuíram para a descapitalização. A desregulamentação não levou a uma maior competitividade. Levou a maiores monopólios privado e à bancarrota de muitas empresas locais, grandes, médias e pequenas (FRIGOTTO 2001, *apud* PETRAS & VELTMEYER, p. 30).

Constata-se com isso que a privatização das empresas estatais, que nesse período foi intensa, não favoreceu e não incrementou novos setores da economia e também não os revitalizou, pelo contrário, serviu para desestabilizar, pois muitas empresas fecharam as suas portas, acarretando o terror do desemprego nas bases das estruturas das pequenas e médias empresas. Também nesse período a educação sofreu os sintomas de uma crise exacerbada com a situação de privatização das empresas estatais, estendendo-se para o âmbito da educação, sendo que os docentes das escolas públicas foram atingidos.

Por essa razão, a privatização da Educação não foi um acontecimento isolado no que se refere à estrutura capitalista como um todo, mas fez parte de um conjunto muito mais complexo do que o imaginado. São estratégias adotadas pelos países centrais, determinadas

pelo capitalismo mundial, como uma das formas de restabelecer o casuísmo da crise da acumulação que iniciou no século XIX (anos 1970) e se prolifera na atualidade.

Essa crise de acumulação capitalista tem provocado uma reação da classe dominante mundial que culminou na reconfiguração da base produtiva com a incorporação dos princípios do neoliberalismo aos projetos de desenvolvimento e em reformas do aparelho do estado com vistas à adequá-lo à nova ordem internacional do capital financeiro. Neste sentido a compreensão das reformas ocorridas no campo das políticas educacionais e seus efeitos na reconfiguração da educação superior, em especial, somente é possível mediante a análise do movimento do capitalismo e de suas crises, pois instalam uma redefinição das esferas pública e privada redesenhando as relações entre estado e sociedade (FRIGOTO, 1984, p. 56).

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, conforme apontado por Frigoto (2001 p. 57), os dados evidenciam que a política para a educação superior incentivou a ampliação da oferta desse nível de ensino com a redução dos custos e o privilégio da mercantilização do mesmo, seja por meio do crescimento de IES privadas com fins exclusivamente lucrativos ou da abertura das IES públicas para o mercado. Tal política alavancou o sucateamento das universidades públicas federais, ameaçando o seu caráter público e democrático, e comprometendo a qualidade do ensino – principalmente na graduação, mas também na extensão e na pesquisa.

Segundo Boneti (2007, p. 78):

A tentativa da ordem do poder nunca é a do reconhecimento da diferença como a relativização da verdade, mas sempre a de considerar o fora e procurar integrá-la dentro. O fator tecnológico é um importante elemento utilizado como referência, pela ordem do poder, para mensurar a racionalidade e medir o “fora” e o “dentro” ao falar em fator tecnológico fala-se em conhecimento aceito, utilizado, comprado e vendido.

Constata-se, nesta concepção, que o poder dominador e hegemônico faz com que não se reconheça as diferenças, porém visa sempre tentar integrar numa lógica baseada nos detentores do poder mundial a lógica do mercado interno e, com isso, também a educação é planejada de acordo com ajustes e desajustes estruturais, que têm como consequência a precarização do trabalho em geral, como também o docente em toda a instância como trabalhador, como sujeito que precisa lutar pelos seus direitos sociais. Essa lógica é confirmada pelas respostas das docentes pedagogas entrevistadas. Conforme mostra-se no Quadro 8 (oito).

Quadro 8- Na sua concepção quais foram às três experiências mais frustrantes em seu trabalho docente e quais foram os motivos.

Três experiências frustrantes		Motivos
D1	1-Chegar ao final do ano letivo e o aluno não alcançou os objetivos propostos.	1-Frustração do aluno não ter conseguido alcançar os objetivos propostos.
D2	1-Na minha concepção não há experiência frustrante.	1-Cada experiência traz algum aspecto para ser analisado e repensado; 2-Não lembro particularmente de ter vivenciado essa experiências.
D3	1-Discriminação por parte da direção da escola.	1-Licença para acompanhamento familiar (meu pai estava em último estágio de câncer).
D4	1-A falta de companheirismo entre os profissionais da educação; 2- As cobranças sem nexos só para ver o profissional ser humilhado; 3-Ver que o aluno não tem condições de passar e a legislação te obriga.	1-Falta de união da categoria; muitas cobranças; 2- falta de autonomia (legislação determina o que deve ser feito).
D5	1-Uma das diretoras proibia os professores falar com os pais; Inclusão de uma aluna com deficiência visual.	1-Insegurança; 2- Sou despreparada e não tenho conhecimento algum sobre BRAILLE; 3-Senti que não tive sucesso não pude fazer nada.
D6	1-Houve erros e acertos; 2-Quando errei repensei.	1-Valeu à pena; 2-Procurei não repetir os mesmos erros.
D7	1-Acredito não ter passado por nenhuma frustração que tenha deixado marca.	1-Não aconteceu frustração.
D8	1-As determinações impostas pelo sistema; 2- perda dos direitos; Desvalorização do professor.	1-Inclusão social, alunos com necessidades especiais com os alunos normais; 2- situações que não dependem de nós; 3-Doenças como stress, angústia; etc..
D9	1-Quando lotaram duas professoras na minha frente sem ter direito; 2-Trabalhei com crianças com problemas de aprendizagem; 3-Diretora que faz o que o sistema manda.	1-interesses políticos; 2- falta de atendimento especializado como psicólogo, neurologistas, psicoterapeutas, fonoaudiólogo etc; 3- Políticas Públicas por parte dos governos; 4- Cargo comissionado (segue as determinações do governo).
D10	1-Recentemente é a desvalorização da profissão; 2-A desunião da categoria; 3- O descaso com o piso nacional da profissão.	1-Intencional por parte dos governos e da sociedade; 2- Sindicato enfraquecido, por parte dos governantes e poucos associados menos de 50%; descumprimento da Lei Federal sobre o piso salarial nacional.
D11-	1-Trabalhar com uma 4ª série e perceber a falta de respeito com o professo; 2- alunos não gostam de estudar.	1-Fazem as atividades através de ameaças; 2- desmotivação.
D12	1-Trabalhei com uma turma de Pré-escolar; 2-trabalhei com Português 5ª A 8ª série; 3-Aulas de inglês de 5ª A 8ª série.	1-Falta de experiência no início depois me adaptei; 2- dificuldade de no início falta de experiência; 3-Falta de experiência domínio da turma e conteúdo.

No Quadro 8 (oito), no que se refere às experiências mais frustrantes no trabalho docente, observa-se que as respostas estão condicionadas a precariedade no trabalho docente, as relações que são estabelecidas no interior das escolas com relação à direção. Os conflitos entre professores x direção como também da comunidade.

O SINTE de Santa Catarina, em cada região, organizou as assembleias para mobilizar os docentes e funcionários estaduais para a sessão da Assembleia Legislativa, quando discutiria o projeto do piso salarial. O governador de Santa Catarina entrou com ação no Supremo Tribunal Federal, alegando sua inconstitucionalidade. Diante disso, os docentes foram prejudicados e a consolidação do piso não aconteceu.

Uma docente, D10, indignada diz: “Isto é um absurdo, um descaso com a categoria, quando dos aumentos dos parlamentares, não acontece muita discussão e a aprovação é muito rápida, mas para os docentes, mesmo com mobilização da categoria, principalmente em Santa Catarina não acontece”. Os projetos de Lei 409/10 e 408/10 entraram direto na Mesa Diretora, sem ter passado pela análise das comissões. Os projetos foram anunciados por volta das 18 horas, quando já haviam sido aprovados os vencimentos dos deputados federais. Os dois projetos de lei foram aprovados por unanimidade.

Em Lages, Santa Catarina, de acordo com o setor financeiro da Câmara, informaram que o salário de vereador é de R\$ 6.499,50. Com base na Legislação e se a atual legislatura assim o desejar, poderá votar um novo aumento, que valerá somente para 2013, no índice de até 50% do salário dos deputados estaduais, passando para R\$ 10.012,50.

Todas essas questões levantadas pelas docentes remetem a pensar nas condições de trabalho que vivencia essa categoria nas escolas Públicas Estaduais Santa Catarina. Quando instigadas a falar, havia momentos de silêncio e desespero, porém uma docente salienta: “não temos vida digna, não conseguimos mais sobreviver” e na sua fala estava tão ansiosa e disse: “estou muito cansada e desmotivada, são cobranças e mais cobranças tanto internas como externas”.

A outra resposta da docente é “ver que o aluno não tem condições de passar e a legislação obriga”. A docente explica que não concorda com a forma como a legislação foi gerida em Santa Catarina. O Conselho Nacional de Educação recomenda não reprovar aluno até o terceiro ano do ensino fundamental, porém compete à Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina articular o processo, primeiro abrindo espaços para discussão com a comunidade local, ou seja, com os diversos segmentos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A resposta enfatizada pela docente foi a inclusão de uma aluna com deficiência visual. Diz a docente: “Meu desespero foi intenso, não conseguia dormir e fiquei sem saber o que fazer, não conhecia Braille e como orientar.” Nas respostas das docentes foi possível identificar que não existe união da categoria. Uma docente sindicalista escreve que menos de 50% dos docentes são associados no SINTE e desses, poucos participam das assembleias e reuniões.

Duas docentes responderam que no início da carreira tinham dificuldades de trabalhar com os conteúdos e com a disciplina, mas depois foram se adaptando. Duas docentes escreveram que não tiveram frustração e cada erro serve para repensar a prática.

No que se refere à gestão do ensino público, a Constituição Federal de 1988 estabelece, no Artigo 206, o princípio da "gestão democrática do ensino público na forma da lei". Por este princípio, fica assegurada a obrigatoriedade constitucional do estabelecimento da democracia institucional nas escolas públicas do País. Em Santa Catarina, motivado pela conjuntura nacional de 1979, o regime militar promove a reforma partidária, extinguindo os dois partidos criados pela ditadura militares ARENA, partido da situação, e o MDB, Movimento Democrático Brasileiro, de “a esquerda”. “Para evitar o enraizamento do partido de oposição o MDB o governo militar promove a reforma partidária visando à fragmentação do partido político de oposição que se fortalecia”. Cria, então, “o partido de Situação, sob a sigla de PDS- partido Democrático Social e os partidos que aglutinam forças políticas de esquerda” (GHIRALDELLI JR, 1990, p. 210-2011) entre os quais o PT, Partido dos Trabalhadores que elege o Presidente do Brasil, período de 2003-2006, e se reelegendo para mais um mandato, de 2007-2010. Para continuar a sucessão do Partido do PT na Presidência da República é eleita a primeira mulher na História Política do Brasil.

Com base nesta conjuntura política, os discursos dos candidatos aos governos dos estados dos partidos de oposição com o objetivo de atingir os eleitores pautaram-se em ideais progressistas.

Atualmente, isto é no início da segunda década do século XXI, em Santa Catarina percebe-se que o trabalho docente não foge às imposições das políticas neoliberalistas, pela intensificação do trabalho sem tempo para preparar atividades diferenciadas.

Diante de todas essas contradições, questiona-se quais os desafios da educação e do trabalho docente no século XXI?

Historicamente, a educação sempre esteve vinculada por políticas conservadoras e, mais recentemente por políticas de cunho neoliberal. Conforme observa-se no quadro nove(9)

Quadro 9 – Descreva três experiências profissionais significativas que vivenciou ao longo da carreira docente. Explique porque essas experiências foram tão importantes.

TRÊS EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS		IMPORTÂNCIA
D1	1-Trabalhar em escolas Municipais e Estaduais;2-Trabalhar de Ensino fundamental 5ª a 8ª série; 3- Alfabetização de jovens e adultos.	1-Foram muito importantes na minha profissão; 2- Facilitou o meu trabalho; Ampliou minha visão de realidade e facilitou e melhorou o meu trabalho.
D2	1-Trabalhei numa escola isolada com as quatro séries numa mesma sala e era a minha primeira experiência; 2- Nesta escola, eu era responsável pela organização, planejamento, limpeza e merenda; 3- Projeto de dança na escola coordenado por mim e por minha colega, com alunos de 3ª e 4ª série. No período de 2000 à 2005.	1-Toda responsabilidade estava no professor; 2- Tive muito compromisso com o trabalho e pais solicitaram à coordenação a minha permanência na escola; 3- Fazíamos várias apresentações, os pais se envolveram no projeto e foi muito positivo para todos.
D3	1-A inclusão para socialização; 2- Foi em 2010 com aluna de 7 anos, de 1ª série cadeirante, surda e excepcional; 3- Aluno de 14 anos, excepcional e cego (1994) pré escolar; 4- Inserção de alunos especiais na sala de aula para socialização.	1-As experiências para mim foram muito importantes para perceber as dificuldades e atenção especial que deve ser dado; 2- Para os demais alunos perceber e dar atenção e ajudar a cuidar, não tinha recursos para que pudesse alfabetizar; 3- Despertar o espírito de solidariedade nos demais alunos.
D4	1-O aprendizado dos alunos que não sabia; A presença da família na escola; 2- A vontade dos alunos em querer aprender.	1-Ver ao alunos lendo; 2- É fundamental para o desempenho de seus filhos; 3- A vontade dos alunos em querer aprender sempre mais.
D5	1-Trabalhar com 1ª série; 2- Alfabetizei uma menina com deficiência auditiva; 3- Alfabetizei um menino com paralisia infantil.	1-Esses fatos foi muito, muito gratificante
D6	1-Ser reconhecida como alfabetizadora; 2- Antigos alunos progredindo e se colocando no mercado de trabalho; 3- Contação de histórias.	1-Reconhecimento dos alunos egressos; 2- reconhecimento por mim; 3- Encanta-me e encanta os alunos.
D7	1-CEJA –educação de adultos média de idade 50 e 70 anos; 2- trabalhei em escola isolada interior; 3- Trabalhei na APAE- alunos especiais.	1-Experiência significativa trabalhar com os adultos tinham vontade de aprender; 2- Os alunos do interior tem vontade de aprender; 3- aprendi muito.
D8	1- Alfabetização.	1-Sem a qual não se consegue nada.

D9	1-Alfabetização de alunos de 1ª série; 2- quando trabalhei com pequenas turmas (17, 18, 19 alunos); como auxiliar de direção.	1-Gratificante vivenciar o desenvolvimento do aluno, seu crescimento cognitivo desde as primeiras letras até aprender a ler; 2- fiz um ótimo trabalho-Acompanhamento individual, tempo para pesquisa, cursos e espaço para orientar; 3- Aprendi a entender a questão administrativa da escola como também trabalhava em várias turmas na falta de professores.
D10	1-Progresso dos alunos (1ª a 4ª série; 2- A descoberta do fantástico mundo das letras e dos números;3- Apropriação das regras coletivas, dos direitos e deveres.	1-Do choro transformou-se em beijos e abraços e até resistência na hora da saída, Insegurança passou a segurança, confiança em si e nas pessoas, autonomia e independência; 2-Estes auxiliam na construção do conhecimento e levarão para toda a vida; 3- Sem a aplicação do conhecimento é impossível a convivência em grupo.
D11-	1-Trabalhar com educação séries iniciais; 2-trabalhar com séries iniciais.	1-Foram as duas vezes em que mais desempenhei meu papel como professor sem interferência.
D12	1-Aula para a 1ª série do ensino fundamental; 2- alfabetizar adultos; 3- em 2010 trabalhei com duas cadeirantes.	1-Adorei alfabetizar; 2- consegui me achar; 3-foi muito bom aprendi muito com elas.

Através das respostas dos sujeitos da pesquisa, observou-se que a atividade mais significativa da maioria das docentes incide em alfabetizar, tanto nas séries iniciais como na Educação de jovens e adultos. Algumas delas trabalharam em escolas isoladas e multisseriadas e, nesses locais o trabalho não se restringia apenas à sala de aula, sendo que precisavam organizar planejar todas as contingências relativas ao andamento da escola, merenda e toda a limpeza escolar. E, apesar de o trabalho ser dobrado, as pessoas que assumiram esses compromissos o entendem como aspecto significativo, como experiência positiva na vida profissional. Outro dado significativo foi o trabalho desenvolvido nas escolas, a inclusão dos alunos com necessidades especiais nas turmas regulares. Uma docente “D5” relata no quadro 9 (nove) que, alfabetizou “*uma menina com deficiência auditiva e um menino com paralisia infantil*”. Mas existe a inclusão de outras crianças com necessidades especiais que, além das 4 horas em escolas especializadas, precisam frequentar outras 4 (quatro horas) nas escolas regulares para que possam ser socializadas.

A esse respeito, destaca-se o depoimento de “D5” quando menciona a inclusão para a socialização de alunos portadores de necessidades especiais. Segundo ela “em 2010 foi inserida na sala de aula uma aluna com 7 anos, de 1ª série cadeirante, surda e excepcional, outro aluno de 14 anos, excepcional e cego (1994) pré-escolar”. Entende a docente que foi uma atividade significativa, pela forma da interação dos outros alunos, porém, se analisar isso

sob o ponto de vista do ensino e aprendizagem, não se pode fazer quase nada, ou seja, “fazer a inclusão para a socialização sem preparar os docentes através da formação especial para trabalhar com diferentes alunos com necessidades especiais é complexo, a nossa formação não nos preparou para exercer esse tipo de atividade”. Ainda acrescenta que não se pode “negar de receber os alunos com necessidades especiais, mesmo por que a legislação determina, mas não é a nossa vontade”. Relata também que “a atenção de qualquer docente como ser humano, aprendemos a ter sensibilidade com o outro, mas enfrentamos várias dificuldades no trabalho como docente com a inclusão dos alunos com necessidades especiais, como a questão da acessibilidade para os alunos com deficiência física, pois as escolas não estão adaptadas para recebê-los”.

A prática de inclusão, apesar de sensível aos professores, ainda está distante de uma realidade pedagógica coerente. As considerações permitem compreender que há necessidade de repensar a organização pedagógica e estrutural da escola para as finalidades da inclusão<sup>63</sup>. Ainda, foi solicitado às docentes que explicassem porque essas experiências foram tão importantes. Ao analisar suas respostas, constatamos, em síntese, que isso se apresenta de forma positiva, contribuindo tanto para o trabalho como docente quanto na sua realização como pessoa humana.

As respostas conduzem a pensar que embora exista muita responsabilidade das docentes, no que concerne ao trabalho em escolas isoladas multisseriadas, como também em todas as outras escolas pelas quais passou ao longo de sua trajetória profissional, a grande rotatividade como também os alunos com necessidades especiais, resultaram em aprendizado, em vivências significativas tanto para as docentes quanto para os demais alunos, que aprenderam a ajudar a cuidar, principalmente entendeu a necessidade da doação com os seres humanos que são diferentes. Ainda merece destaque nas questões respondidas pelas docentes o comprometimento em alfabetizar, buscando o conhecimento, a vontade de aprender principalmente dos alunos das escolas isoladas e multisseriadas por elas denominadas de alunos do interior.

Outro aspecto mencionado pelas docentes é o fato de ver os alunos lendo e pronunciando as primeiras letras e palavras o que para as docentes entrevistadas é sempre

---

<sup>63</sup> Em entrevista à Revista Nova Escola, Maria Teresa Eglér Mantoan[3], define inclusão como: “É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção” (Maio/2005).

muito gratificante. Conforme referido por “D10”: “a alfabetização de 1ª a 4ª série, houve uma contradição”. Segundo a docente, “do choro transformou-se em beijos e abraços e até resistência na hora da saída, insegurança passou a segurança, confiança em si e nas pessoas, autonomia”. Segundo o seu entendimento, foi um trabalho que exigiu muito, mas trouxe resultados positivos pelo reconhecimento dos alunos.

Cabe aqui o pensamento de Gramsci (1987, p. 622 apud NOSELLA), quando diz que: “Nossa ideia central era: como podemos nos tornar livres/ Como podemos nos tornar nós mesmos?”. Assim: “O problema fundamental da revolução da classe operária era o problema da liberdade e concretamente, com base na possibilidade histórica atual ao redor da perspectiva de uma ação autônoma revolucionária de classe operária”. Acredita que estas referências de Gramsci são inspirações para o avanço qualitativo da sociedade em defesa de um mundo justo, igualitário e de acessibilidade para todos os sujeitos. Mas as políticas da educação no neoliberalismo prospectam outra dimensão, vislumbrando a exclusão social.

Diante de todos os autores pesquisados como: Antunes, Gramsci, Marx e Frigoto, restam à crítica contundente a essa visão reprodutivista de tratar a educação e os docentes como uma mercadoria e de desenvolver a educação priorizando o mercado.

Mas o desafio da educação postulando outro caminho requer que se dimensione o olhar no sentido de orientar os discentes para a educação de forma ampliada, preparando-os para a vida, na justiça, igualdade social, pautados nos conhecimentos e não em competências, pois é do conhecimento que será originada a competência e não motivados por práticas voltadas para o mercado de trabalho.

O papel do trabalho docente neste contexto é estratégico para a compreensão, estabelecendo nos discentes uma visão de mundo diferente daquela construída na preparação para o mercado.

Pode-se salientar que existem movimentos contra hegemônicos lutando para que o direito dessa categoria historicamente desvalorizada possa ganhar amplitude nas lutas da categoria pela qualidade de vida, começando pela valorização salarial e profissional. Mas o que foi perceptível durante a pesquisa foi a marca dos docentes nas últimas décadas, principalmente em Santa Catarina, com a desvalorização profissional. Reportando a pesquisa empírica, as docentes enfatizam em suas respostas essa desvalorização, conforme se pode observar no quadro dez (10).

Quadro 10 - Descreva um dia de trabalho do seu primeiro ano como docente

Descreva um dia de trabalho do seu primeiro ano de trabalho	
D1	1-Primeira experiência foi com alunos de 5ª a 8ª série era m alunos agitados e sem limites, fui conquistando aos poucos o respeito isto foi muito importante para mim.
D2	1-Todos entravam em fila, iriam até seus lugares, faziam as orações, respondiam a chamada, iniciavam as atividades pedagógicas.
D3	1-Foi muito triste, sem experiência fui admitida como ACT licença de Geração 4 meses com uma turma terrível com muitos repetentes e idade superior ao limite escolar, indisciplinados e hiperativos.
D4	1-Comecei a trabalhar no interior de campo Belo do Sul, fui sem saber o que iria fazer, mas quando cheguei lá me apaixonei por todos aos alunos foi trabalhoso, mas foi muito bom.
D5	1-O meu primeiro dia de trabalho foi muito bom, pois me sentia feliz alegre porque estava trabalhando.
D6	1-Rotina diária; Exposição dialogada; Atividades relacionadas; Chamar atenção ao erro, Avaliação.
D7	1-Foi numa escola multisseriada onde tinha 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série, entrei na sala, entrei na sala fiquei desorientada. Não tinha prática só teoria.
D8	1-Foi em 1980 em Correia Pinto 2ª série; 2- Trabalhei alfabetização usando métodos pedagógicos diversificados, como contando histórias das vogais do alfabeto e silabação; 3- No final do dia no olhar dos alunos percebia o prazer de aprender e o meu em saber que aprenderam.
D9	1- Comecei no interior com 1ª a 4ª série, quando terminava de atender um aluno da primeira série o outro de outra série já estava esperando, foi muito complicado no começo, pois não tinha experiência, mas logo me adaptei e depois fui removida para Lages.
D10	1-Trabalhei numa escola isolada rural. Além de lecionar multisseriada fazia de tudo merenda, limpeza e ensinava catequese para as crianças. Fazia nove quilômetros a pé para chegar à escola e permanecia a semana inteira lá no interior morava na casa de família perto da escola. Era ACT.
D11	1-Foi muito bem recebida por todos, em um ambiente agradável e uma turma excelente para mim foi muito bom.
D12	1-Cheguei muito perdida, nunca tinha entrado numa sala de aula, mas consegui ir interagindo com as crianças e deu tudo certo.

Observa-se que, nos primeiros anos de trabalho do docente, a falta de prática é sempre um aspecto relevante para a qualidade do trabalho do profissional nesta fase tão importante da carreira de todo cidadão. Cabe lembrar que de todas as experiências relatadas, a maioria é de superação e de felicidade pelo primeiro emprego. Porém, a dificuldade surge do *deficit* de alguns elementos necessários à formação, coisas que carecem até mesmo na formação do próprio docente, aliadas a uma extensão que permanece em um ciclo vicioso durante todo o percurso e trajetória de trabalho do mesmo.

Os relatos são de falta de referência dos docentes que chegam às salas de aula sem saber o que fazer, e nem ao menos sabendo o porquê estão ali. Com o tempo, a maioria se adapta e acaba, por métodos próprios, fazendo um bom trabalho, superando suas limitações, apesar dos limites de trabalho que o sistema educacional impõe ao docente.

Ainda cabe a ressalva de que a experiência de alguns docentes traz à tona o tempo das filas e orações nas instituições de ensino, o que não implica apenas em valores religiosos, mas também na educação, disciplina e conduta dos discentes. Valores estes que foram se perdendo através dos tempos, referências que não fazem mais sentido, religiosa ou socialmente, mas que diretamente interferem no modo de agir e ser dos discentes, conforme se pode observar no Quadro 11 (onze).

Quadro 11- Quais os fatores que mais motivam ser docente atualmente	
Fatores que motivam ser docentes	
D1	1-Quando à escola e a família trabalham unidas
D2	1-Conviver com as crianças, elas são maravilhosas, elas interagem trazendo uma energia, verdade, sonhos, pureza, defeitos. Elas têm muito a nos ensinar.
D3	1-Gratificação quando os alunos despertam para a leitura; O reconhecimento dos pais; 2-O reconhecimento dos demais colegas de trabalho.
D4	1-A vontade dos alunos em aprender; 2- A honestidade de alguns companheiros.
D5	1- Ser docente e trabalhar com as crianças.
D6	1-Olhar do aluno; 2-Observar a mudança de comportamento; 3- ato de aprender.
D7	1-Amor pelas crianças.
D8	1-Valorização da comunidade e dos alunos; 2-Participação da família na escola eventos, atividades pedagógicas; 3-Vocação de ser professor.
D9	1- Aprendizagem, interesse, esforço dos alunos, ensinar o amor ao trabalho.
D10	1-Ter estabilidade no trabalho; possuir plano de saúde; 2-Acompanhar o progresso dos alunos.
D11	1-Satisfação em ensinar, Ver o resultado do trabalho na evolução dos alunos.
D12	1-Amor pela profissão.

Observa-se, pelas respostas das docentes, que os fatores motivadores passam pela valorização e reconhecimento dos alunos e dos pais em participar das atividades na escola, dos colegas de trabalho, da comunidade e dos parlamentares principalmente, porque estes últimos têm o poder para programar as reformas e principalmente o piso salarial, que em âmbito nacional foi concedido, mas em Santa Catarina foi taxado de inconstitucional.

Outra questão pontuada pelas docentes é o amor pela profissão, e se destacam algumas questões: ver o aluno aprendendo e o resultado positivo, se colocando como um

cidadão. Ressalta-se também que motiva saber que se têm estabilidade no trabalho e plano de saúde, o que leva ao maior companheirismo por parte de alguns docentes. Mas em que consiste essa motivação? Para Santrock (2009, p. 451), o conceito de Motivação “envolve o processo que estimula, direciona e sustenta o comportamento, isto é, o comportamento motivado é aquele que é estimulado, direcionado e sustentado”. Diante desta questão, o autor (2009, p. 451) ainda destaca as seguintes perspectivas: “A comportamental enfatiza a recompensa externa ou incentiva como aspectos-chave da motivação”. “A humanística será atribuída à capacidade de crescimento pessoal, liberdade de decidir o destino e qualidades positivas. A cognitiva o pensamento e as convicções e na social o vínculo e as relações sociais”.

Essa visão pontuada pelo autor tem sido hegemônica e dominante no pensamento atual, em especial na educação, pois no pensamento liberal os humanos são dotados de potencialidades ou características decorrentes de seu pertencimento à espécie. Por isso, todo pensamento em educação, a partir da perspectiva liberal, leva a pensamentos individualistas e de responsabilização dos sujeitos, retirando do contexto coletivo. Na concepção liberalista o problema está sempre nos indivíduos, caso não aconteça à motivação, a responsabilidade é dos indivíduos. As condições foram dadas e o indivíduo não se motivou, a culpa é dele. Então, é dessa corrente liberal que nasce a palavra motivação.

Pelas leituras pode-se sintetizar em envolvimento dos sujeitos com as tarefas de ensinar e aprender, pois quando se fala em motivação, entende-se envolvimento. A motivação pode ser analisada sempre como um processo natural dos sujeitos e não como um processo amplo da relação dos sujeitos com o coletivo, como o meio, como a cultura, com as condições de vida e de trabalho. Mas é preciso pensar os aspectos que caracterizam e compõem a motivação dos docentes para o trabalho. Buscando subsídios na história, percebe-se a importância que a educação tem para a sociedade atual. Durante o século XX, a escola adquiriu importância na formação da mão de obra que o capitalismo necessitava e ganha espaço a teoria do capital humano. Neste contexto, a escola deveria trabalhar para acrescentar valor à mão de obra e a sociedade prosperaria com as pessoas habilitadas para o trabalho. Estas pessoas produziriam e teriam as condições necessárias para produzir.

No século XXI, há outra perspectiva e função para a escola. Atualmente, a escola busca a empregabilidade dos sujeitos. Para Gentili (2005, p.54): “O discurso da empregabilidade tem significado uma desvalorização do princípio teoricamente universal do

direito ao trabalho e, de forma associada uma revalorização da lógica da competitividade interindividual na disputa pelo sucesso num mercado estruturalmente excludente”.

Na perspectiva de Gentili (2005), esse discurso da empregabilidade reconhece a possibilidade do sucesso e do fracasso. Uns conseguiram e outros não. Por esse discurso, a escola mantém-se relacionada ao mundo do trabalho, e oferece formação para o mundo do trabalho, mas a inserção agora depende de cada sujeito. “Os sujeitos são vistos como consumidores do conhecimento que os habilita para a competição no mercado de trabalho”. “o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumidor o individuo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor lhe capacitem a competir” (GENTILI, 2005, p.55).

Diante do pensado, a lógica da empregabilidade parece ter transformado a escola em uma fábrica de desigualdades. O aumento da pobreza e daqueles que se esforçam indo à escola. Ainda, acrescenta Gentili (2005, p. 56): “A desintegração social promovida pelos regimes neoliberais, em contextos marcados por um aumento significativo dos índices de escolarização, demonstra que a educação e o desenvolvimento se relacionam e se influenciam, mas não, necessariamente, de uma forma positiva”.

Diante dessa questão, é necessário fazer um questionamento: quais as concepções de trabalho que se tem desenvolvido com os discentes? Muitas repostas das docentes enfatizaram essa falta de unicidade na escola e de projetos coletivos, participativos, deixando traços fortes do neoliberalismo nas escolas Públicas Estaduais de Santa Catarina que desmotivam o trabalho dos docentes, tornando-o precário.

Todas as questões relatadas pelas docentes mostram a precarização desses profissionais em Santa Catarina, que reflete direta ou indiretamente nas condições de trabalho, na vida pessoal, profissional, afetando inclusive a saúde física e psicológica. Diante das questões levantadas, existe a perda da qualidade de ensino desenvolvido com os alunos, ocasionado pelo poder público catarinense que não oferece o que é de direito, ou seja, a consolidação do piso salarial Nacional aos docentes (lei federal) da categoria. Alguns municípios concederam o piso aos docentes, como é o caso do município de Lages.

Mas o desafio da educação para o século XXI consiste na inclusão social. Muitos artigos, dissertações, teses de doutorado e discursos políticos têm como pano de fundo o

processo de inclusão. Por essa razão, uma das principais metas atualmente é estabelecer estratégias políticas no sentido de cumprir as metas estabelecidas.

O assunto até aqui apresentado discutiu os desafios do trabalho docente no contexto do capitalismo globalizado e as leis que interferem no cotidiano da educação, intensificando e oportunizando um trabalho precarizado nas escolas públicas estaduais. Na sequência são apresentadas as considerações finais, os apêndices e anexos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A injustiça passeia pelas ruas com passos seguros.  
Os dominadores estabelecem-se por dez mil anos.  
Só a força os garante. Tudo ficará como está.  
Nenhuma voz se levanta além da voz dos  
dominadores.  
No mercado da exploração diz-se em voz alta:  
Agora acaba de começar:  
E entre os oprimidos muitos dizem:  
Não se realizará jamais o que queremos! O que  
ainda vive não diga: jamais! O seguro não é seguro.  
Como está não ficará.  
Quando os dominadores falarem falarão também os  
dominados.  
Quem se atreve a dizer: jamais? De quem depende a  
continuação desse domínio? De quem depende a sua  
destruição? Igualmente de nós.  
Os caídos que se levantem! Os que estão perdidos  
que lutem!  
Quem reconhece a situação como pode calar-se?  
Os vencidos de agora serão os vencedores de  
amanhã.  
E o "hoje" nascerá do "jamais".*

*(Bertolt Brecht)*

A dissertação apresentada baseou-se em um recorte espaço-tempo, com o intuito de refletir e re(pensar) sobre o mundo do trabalho e os reflexos no trabalho docente, partindo das questões macro para as questões micro. Neste contexto, o sistema capitalista, através do modelo taylorista/fordista que estrutura-se e coexiste com o toyotismo, propiciou a sua própria reconfiguração em escala mundial globalizada por meio das políticas neoliberalistas. Para esta leitura, partiu-se da análise das formas intensificadas de trabalho influenciadas pela globalização, levando à transnacionalização das esferas sociais em sentido amplo: educacional, econômico, jurídico, político, ideológico e cultural.

Nesse momento, retomam-se as discussões estabelecidas ao longo deste texto para verificar se os objetivos e os pressupostos teórico-metodológicos traçados foram corroborados e se o tema “Trabalho docente e precarização: contextos e desafios para as docentes pedagogas das escolas públicas estaduais de Santa Catarina no município de Lages, no recorte temporal de 1990 a 2009” foi contemplado. E, ainda, para apresentar as considerações

resultantes das reflexões nessa pesquisa foi utilizada a idéia do movimento de acordo com o método dialético.

Para entender as condições de trabalho das docentes pedagogas do período de 1990 a 2009 nas escolas públicas estaduais, tendo como locus as escolas sediadas no município de Lages, recorreu-se a contextos históricos, ou seja, à gênese do trabalho e da escola pública em âmbito mundial e local, buscando, assim, alicerces para fundamentar o eixo condutor da pesquisa e entender como as políticas públicas nortearam a sua existência, consubstanciando-se na precariedade do trabalho docente e levando-o à não valorização da educação como um todo.

Em seguida, buscou-se entender como isto foi sendo construído desde a gênese da escola pública em âmbito mundial, brasileira e como as políticas públicas reorganizaram estrategicamente o sistema educacional, através de leis e decretos, para legitimar a dominação. Sendo assim, percebeu-se a intensificação do trabalho no período estudado, de 1990 a 2009, no Estado de Santa Catarina, levando a corroborar os objetivos e os pressupostos teórico-metodológicos previstos nesta pesquisa e mais especificamente no locus de espaço tempo onde a mesma foi realizada (município de Lages).

No desenrolar da pesquisa bibliográfica e, depois, através da pesquisa empírica, cruzam-se as respostas trazidas pelas docentes pedagogas pesquisadas, ficou evidente que, em Santa Catarina, as escolas públicas estaduais estiveram relegadas a mandos e desmandos, perpetuando as políticas de cunho coronelista e conservador desde a gênese, e isto perpassa o trabalho docente na forma de controle, desde o Inspetor escolar, escolhido pelo governador da província, que possuía várias atribuições administrativas como controlar e inspecionar todo o processo educativo. Constatou-se a influência masculina que permeou o sistema educativo na educação básica, e o abandono dessa função pelos homens, em razão da necessidade de maior visibilidade política (e poder político e econômico). Diante dessa situação, o homem preferiu o ensino secundário, pois além de ganhar mais, ganhava em visibilidade na esfera pública, bem como em *status* social. Atualmente, em Santa Catarina, esses reflexos continuam presentes na figura do(a) diretor(a) das escolas, os(as) quais são escolhidos(as) de acordo com as conveniências político-partidárias.

Conforme os indicadores da pesquisa, essa relação ainda está presente, pois segundo as pedagogas envolvidas, praticamente não existem homens atuando no ensino fundamental

(séries iniciais). Diante desse contexto excludente, percebe-se a situação de precarização presente no trabalho das docentes pedagogas nas escolas públicas estaduais pesquisadas no município de Lages SC. A situação ainda se amplia quando as mesmas não podem escolher suas turmas e horários, quando possuem inúmeros relatórios para preencher, planejamento, planos de ensino e projetos para elaborar e colocar em prática. O quadro é ainda mais precário quando se trata das políticas públicas desencadeadas em âmbito internacional, sendo conduzidas pelos governos na esfera federal, estadual e municipal que pregam a inclusão de discentes com necessidades especiais, mesmo que as pedagogas não tenham a formação em educação especial e os cursos de pedagogia não contemplem tal formação. Nesse sentido, existe um diferencial na inclusão de alunos com necessidades especiais em Santa Catarina, pois atualmente existe o professor “dois”, a partir do ano de 2001, que adquiriu qualificação através de cursos de curta duração. Mas a situação de precariedade reside nas condições oferecidas pelas escolas com relação à estrutura física, formação docente e a relação com os demais discentes.

Nesse sentido, entender a lógica que determina a direção das políticas educacionais e de que forma estas interferem no trabalho docente tornando-o precário, levou a constatar a influência das políticas neoliberais, determinando as regras no trabalho de forma geral e principalmente no trabalho docente, que tem sofrido relativa precarização. Isso se deve também ao aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando a ultrapassar, em alguns Estados, como também em Santa Catarina, o número correspondente de trabalhadores efetivos. Tem-se ainda o arrocho salarial, o desrespeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado, que têm tornado cada vez mais preocupante o quadro de instabilidade e precariedade do trabalho no magistério público estadual de Santa Catarina.

Dessa forma, a instituição escola, sendo uma instituição de origem pré-capitalista, as relações sociais e produtivas do modo de produção atual já expandiu-se a muitas esferas, chegando, inclusive, ao seu interior. A lógica capitalista reestruturou a produção material e espiritual da sociedade, transformando também o espaço escolar, através da imposição de sua forma organizativa através da divisão técnica e social do trabalho, da implementação de novas formas de contratação e da alteração do nível de subsunção dos trabalhadores da educação ao capital.

Motivado pelas políticas neoliberais, o grau de autonomia do professor vem tornando-se cada vez menor, seja pela ampliação de sua jornada de trabalho, seja pelo rebaixamento de seu nível de qualificação. A cristalização da imagem docente como um sujeito pleno de autonomia, de exercício intelectual inalienável, oculta as origens históricas de seu processo de proletarização, aspecto que tenta ser desconstruído. Além disso, esse processo recolocou a definição de meios e instrumentos de produção para a categoria docente na acumulação flexível, definindo a escola como meio de produção e o conhecimento como ferramenta imaterial desse processo de trabalho.

Para entender a questão sobre qual seria o nível de poder da categoria docente ao capital frente às transformações do capitalismo, recorreu-se a algumas categorias de análise marxistas e também gramscianas, procurando explicar o processo transitório da submissão formal e real do trabalho docente ao capital.

Por que, então, esse processo transitório não objetivou ao limite o trabalho docente? Acredita-se que, para o sistema capitalista, ainda não há demanda pela submissão completa desses profissionais, bem como não interessa tamanha simplificação do trabalho docente frente às dificuldades inerentes ao processo de objetivação, além de existir uma força de trabalho tão barata e um exército de reserva considerável composto majoritariamente pela força de trabalho superexplorada feminina, o que é denominado por Sennett (2001) de *flexitempo*.

A flexibilidade aparece na organização do trabalho das empresas como necessária às novas formas de produção comandadas pelo mercado. Ao contrário do modelo fordista de produção em série, voltado para o consumo de massa, demandando grandes estoques, o momento atual sugere formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho. A rígida divisão das tarefas, característica marcante do fordismo, vem cedendo lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho.

Ao analisar a situação no chão da escola percebe-se que o sistema fordista ainda está presente em muitas situações no trabalho docente como pode-se salientar: divisão das turmas, horários e disciplinas, cadernos para cada disciplina e livros separados por disciplinas.

A constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de

avaliação, corrobora a ideia de que se está diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigente de novo perfil de trabalhadores docentes. Ocorre, porém, que esses novos modelos de organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, melhor dizendo, a distância entre o que é preconizado nos programas de reforma educacional e o que é de fato concretizado nas escolas.

Daí a importância de se chegar até o chão da escola para compreender as mudanças que de fato ocorrem no cotidiano docente e as mazelas deixadas pelo sistema. Mas, entendendo o que diz Gramsci (2001, p. 18), acredita-se “que a escola reflete a divisão do trabalho que existe na sociedade capitalista, porém acredita que se a escola integrar ciência, cultura e trabalho em uma escola unitária, a crise da divisão do trabalho intelectual e manual poderá ser amenizada”, nesse sentido, a tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”. (GRAMSCI, 2001, p.19).

A pesquisa evidenciou que, assim como o trabalho em geral, o trabalho docente tem vivenciado a precarização no que concerne às condições salariais, estruturais de trabalho e condições de vida, interferindo tanto na vida particular como na saúde dos docentes.

Nesse contexto, por força da própria legislação, como já mencionado, e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes veem-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, são novas exigências a que esses profissionais se veem forçados a responder. Sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável pelos docentes, onde o capital reconfigura os termos como autonomia, descentralização, cidadania e emancipação, para atingir os seus objetivos.

Gramsci (2001) evidencia a luta contra as reformas de caráter superficial e fragmentário que foram marcas de seu tempo e que, como demonstrado no decorrer da pesquisa, continua predominando atualmente. O autor evidenciou que as mudanças são complexas diante da consciência dos agravos sociais e destacou a escola e o conhecimento como valores ético-políticos, que mudarão a visão de mundo que norteia o ser humano nas ações cotidianas. Gramsci pensa que a educação pode ser a instrumentalização das classes sociais empobrecidas, constituindo-se como garantia do conhecimento na consolidação de outra sociedade, com igualdade social, na superação da dicotomia daqueles que pensam a sociedade e a dirigem, e dos que somente convertem-se em mão de obra barata, isto é, precarizada e, portanto, são conduzidos, muitas vezes sendo alienados. Gramsci propôs a escola como espaço de formação intelectual aos novos dirigentes, ou seja, aos intelectuais orgânicos, e não a escola dos intelectuais neoliberais alheios ao projeto social coletivo. Nesse sentido, o ponto central das reflexões de Gramsci expressa a importância da formação dos novos sujeitos sociais através na instituição escolar, caracterizando a escola com autonomia política, participativa e democrática capaz de superar as reformas de caráter superficial impostas na sociedade capitalista, sendo engendradas pelas políticas neoliberalistas, onde a superação está concretizada por meio da consciência do sujeito histórico. De acordo com essa visão, a escola irá desempenhar a função social de forma emancipatória. Diante dessas questões, é necessário refletir: será que a escola pública mudou?

Pode-se dizer que a necessidade de organização do trabalho escolar envolvendo todos os sujeitos da escola permitiria buscar uma práxis que aproximasse as respostas a alguns dos problemas existentes no coletivo. Entretanto, esse processo sendo dialético, implica, e assim acredito, em trabalhar conflitos, contradições, tensões e, assim, por conseguinte, apresenta-se lento e gradativo. No entanto, este parece ser o caminho do exercício da democracia e da participação ao qual Gramsci faz referência.

Gramsci entende que todos os sujeitos precisam ter acesso à cultura dominante, socialmente construída, apropriada de maneira privada, que dê as devidas condições de todos serem dirigentes, ou melhor, de todos estarem em condições de assumirem funções de dirigentes. Nesse sentido, conforme o pensador, os sujeitos precisam ter acesso aos bens imateriais a que historicamente foram privados, do conhecimento construído coletivamente, transformado em propriedade privada. Nessa compreensão dialética, segundo Gramsci, isto faz parte de um processo político de construção na luta contra outra hegemonia, entendendo

que toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica, onde a classe dominante se constrói e se projeta.

De acordo com as respostas das docentes pedagogas ficou evidenciado que as bases que norteiam as políticas no Estado de Santa Catarina são de cunho neoliberalista e, por essa razão, não se está diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade, mesmo porque, apesar de Santa Catarina ter uma proposta curricular, sua efetivação ainda é utópica no que diz respeito à construção de um cidadão capaz de promover a transformação social, visando uma sociedade mais igualitária e mais justa em um Estado onde as políticas governamentais não priorizam a educação e onde as condições de trabalho dos docentes são precárias.

A proposta curricular de Santa Catarina pretende a construção de uma ética fundamentada nas relações sociais, produzidas a partir de movimentos sociais que contemplem elaboração e execução de políticas públicas educacionais voltadas para a maioria da população catarinense, excluídos do processo de educação, mas as propostas dos governos não estão priorizando a qualidade social, onde os sujeitos sejam incluídos.

Analisando o contexto histórico na construção da Proposta Curricular de Santa Catarina, percebeu-se a luta dos docentes tanto para construir e implementar, como para elaborar um documento oficial escrito, e a realidade preconizada pelas políticas de governo, que em muitos momentos constituíram entraves para a sua operacionalização, devido ao jogo de interesses dos mais variados grupos, tanto da sociedade política quanto da sociedade civil, e principalmente nas questões relativas ao poder político, de como atualmente se configura e se mantém a manipulação que impinge à população menos favorecida econômica, cultural e socialmente, ou seja, os sujeitos da escola pública. Outro fato que merece ser mencionado é a questão dos interesses opostos, entre o que os pais, os alunos, os governos e os docentes almejam.

Ressalta-se ainda que nessa condução das políticas neoliberalistas, os valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho docente. Outro fato que merece ser analisado é o de que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais

transformações, sem as adequações necessárias, implicam em processos de precarização do trabalho docente.

Através da pesquisa realizada com as docentes pedagogas foi possível constatar que as questões salariais e de caráter profissional, aquelas relativas à defesa dos direitos trabalhistas, ainda são as mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores docentes. Isso se explica provavelmente pelo quadro de precarização das condições de trabalho e de remuneração a que esses profissionais se viram submetido ao longo das últimas décadas.

Nessa perspectiva, é preciso construir uma educação que desenvolva formas de buscar alternativas para que os(as) docentes consigam reverter essa situação de precariedade e também consigam sobreviver em condições dignas de trabalho. Por isso, ainda se acredita, apesar de alguns autores discorrerem sobre a crise da educação como também do trabalho como princípio educativo, que a partir de ações concretas no seio educacional, possam ser encontrados diversos caminhos que levem a uma sociedade mais justa e emancipatória e que vislumbre outra lógica para além da visão mercadológica, como preconizada por Gramsci.

Ao observar a questão do trabalho como princípio educativo na perspectiva gramsciana urge, neste momento histórico, encarar o trabalho docente para além da perspectiva mercadológica, para que os docentes possam erguer-se das cinzas, diante de tantas desumanidades que ocorrem com o docente/trabalhador e, também, como buscar forças diante de tanta pressão que cotidianamente assola a vida dos docentes no sentido da sua restrição da emancipação política e social.

Quando se difunde entre os docentes a extinção e diminuição de cargos nos trabalhos e funções necessárias, arrocho salarial, estratégias de terceirização e flexibilização nas relações trabalhistas, está-se operando um processo de precarização das relações de trabalho. Esta dimensão atinge o trabalho docente tanto individual quanto coletivamente. Ao mesmo tempo, isso conduz o conjunto dos trabalhadores docentes a se adequar às novas relações de trabalho ou, em outras palavras, os conduz a se qualificarem para as novas formas de reorganização do trabalho do modo de acumulação flexível, o que ficou evidenciado na pesquisa.

Assim, nesta pesquisa, buscou-se dar visibilidade à dicotomia entre as políticas que estabelecem as suas ações e a realidade nas escolas onde a pesquisa foi efetuada. Existem

muitas contradições e estas não fogem às regras impostas pelas políticas neoliberalistas, sendo o trabalho docente um dos principais alvos.

Entende-se, também, que existem movimentos da sociedade civil, como os fóruns internacionais, lutando incessantemente pela valorização e qualidade da educação mas, muitas das suas reivindicações não são transformadas em políticas públicas, agregando valor a categoria docente no que se refere à qualidade social da educação.

A partir da pesquisa e dos estudos, constatou-se que a desvalorização docente é histórica e continua na atualidade. As respostas mostram uma árdua realidade que assola a categoria docente. Pelos estudos realizados, foi possível perceber que para o binômio educação e educação especial, no Brasil, em Santa Catarina e em Lages, houveram avanços nas últimas décadas (2000- 2010), pois há parcerias com o governo estadual juntamente com a constante profissionalização do segundo professor(a) e modificações na forma de elaborar e operacionalizar as políticas públicas. Estas práticas são caminhos adequados para a superação do processo de desigualdade social e educacional que tanto angustia os profissionais ligados a esta área, e que é preciso ainda muita.

Pela pesquisa com as docentes pedagogas, percebeu-se que ainda existe um longo caminho a ser percorrido e a precarização consiste na formação, pois os cursos de pedagogia na região não contemplam, em seus currículos, a Educação Especial, e os docentes são obrigados a procurar qualificação em cursos de curta duração oferecidos pelo Estado e pela iniciativa privada.

Atualmente, um dos desafios que a escola pública e seus docentes enfrentam é o processo de inclusão social. Mas numa sociedade capitalista, onde não há inclusão, constata-se o quão difícil é concretizar as mudanças. Isto se justifica, conforme explica Kuenzer (2009, p. 161) porque “o modo de produção capitalista é excludente em sua natureza, porque o centro de acumulação do capital só acontece quando exclui [...] esse discurso da mundialização do capital [...] está carregado de muito mais perversidade do que havia noventa anos atrás”.

Essa questão é desafiadora para cada docente neste início da segunda década do século XXI, quando tantas coisas se falam em discursos políticos, com promessas mirabolantes e que dificilmente serão cumpridas. É possível perceber que isso tudo está associado a uma relação extensiva na improbidade de algo que incomoda, e cada docente carrega as marcas de algo que não vai bem (crise estabelecida). Nessa perspectiva, entende-se

que as mudanças estão nas bases das políticas públicas que têm sua dimensão ligada às políticas transnacionais dos bancos de fomento destinadas à educação.

A quem essas políticas atendem? Quais ideologias estão presentes na relação capital x trabalho x educação? Estas são questões que inquietam diante de tanta truculência presente nas políticas estabelecidas pelos governos que sucedem políticas estas que, como diz Marx, estão fetichizadas<sup>64</sup> (ocultas). Mas ao analisar-se dialeticamente o movimento da sociedade, observa-se que nem tudo está à mercê desse contexto, pois ainda há mobilizações e ações que se voltam para a necessidade de mudar, de transformar essa realidade. Nesse sentido, Mészáros (2005, p. 75-76) aponta para a “formação continuada e sua proposta caminha na direção de uma tarefa educacional, transformação social ampla e emancipadora”.

Constata-se com isso, que o trabalho docente não pode estar dissociado, mas sim, precisa buscar a unicidade de modo participativo em todas as dimensões, não se processando única e exclusivamente nas academias, mas de forma ampla, de modo que possa atender a todos indistintamente, como Gramsci pensava.

Para além da organização de análises sobre o trabalho docente está o entendimento de que qualquer tentativa de antecipação do futuro, qualquer tentativa de imaginar configurações outras para o exercício do trabalho docente, não pode implicar acomodação, conformismo, resignação; não pode redundar em imobilismo, em esquecimento do presente. E isto, basicamente, porque é no presente que estabelecem-se as condições de possibilidade do futuro. Portanto, pensar o futuro das condições do trabalho docente, é antes e sobretudo, pensar o que se está fazendo no presente [...] ou, como entende Nóvoa (1999), “é importante pensar o futuro dos professores, mas sem esquecer o presente e sem calar a indignação pelo estado atual das coisas porque, parafraseando Louis Althusser (1992), “o futuro (ainda) demora muito tempo”. E para isto, é preciso que toda a categoria docente tenha unicidade para lutar em prol de melhores condições de trabalho e qualidade de ensino.

Diante desse contexto, percebe-se pelos referenciais teórico-metodológicos e depois pela pesquisa de campo, que desde a gênese da escola pública, na esfera mundial, nacional e estadual a precarização foi e continua sendo uma constante. Por outro lado, se não buscarem um aprofundamento teórico, parece que os docentes estão inertes. Mas em todos os momentos

---

<sup>64</sup> É o processo pelo qual um objeto natural ganha diferentes valores e simbolismos quando é processado e trabalhado pelo homem. Ao efetuar-se uma análise mais superficial a um objeto toda a carga que lhe é inerente não é aparente (MARX, 1867, p. 86).

os docentes lutaram incessantemente na busca de seus direitos e qualidade social da educação, como está acontecendo em Santa Catarina nesse mês de junho de 2011, onde os docentes se mobilizaram constituindo-se como uma das maiores paralizações da história do Estado de Santa Catarina.

De acordo com o Diário Catarinense de Santa Catarina de 15 de junho de 2011, o Sindicato dos Trabalhadores na Educação de Santa Catarina (SINTE) publicou uma carta em que afirmam a legalidade da greve dos professores no sistema estadual. O posicionamento foi feito após o Governo afirmar, na segunda-feira dia 13 de junho de 2011, que entraria com pedido de ilegalidade da greve.

Na carta, os professores grevistas citam o artigo 9º e 37º da Constituição Federal, além do mandado de injunção 708 do Supremo Tribunal Federal, para se referir que estão protegidos por lei. Eles também afirmam que realizaram a notificação prévia obrigatória para o Governador Raimundo Colombo e o Secretário da Educação, Marco Tebaldi. Porém os docentes estão mobilizados, sendo que muitos comparam o governador Raimundo Colombo a um ditador, ameaçando os docentes de descontar os dias paralisados, o que segundo o SINTE de Santa Catarina totaliza 30 dias de paralisação. O governador insinuou em solicitar ao Supremo Tribunal Federal a inconstitucionalidade da greve, mas isto não atemorizou os docentes, inflamando ainda mais o movimento, uma vez que estão amparados pela Constituição Federal. Diante do exposto, compreende-se que todos os sujeitos professores ou não são parte dessa conjuntura internacional global e histórica que ostenta um “raio-x” penoso de ferocidades que injetam overdoses nas artérias de cada docente, através das diretrizes estabelecidas pelo Banco Mundial, catastróficas para a educação, principalmente no que concerne ao trabalho docente. Mas é preciso refletir sobre essa questão e desvelar como é gerenciado o sistema de educação em todas as esferas, que tem reflexos nos estados e municípios, fatores que sempre assolaram e constituíram a mais árdua e danificadora improbidade no trabalho docente.

No atual contexto, Gramsci adverte como desafio um movimento intelectual que dissemine outras percepções de mundo, capaz de instigar a consciência civil das massas populares e de determinar outros comportamentos para que elas não se reprimam diante do Estado capitalista. Nesse sentido, para que a hegemonia política pensada por Gramsci possa se concretizar é necessário organizar a cultura. E nessa concepção, Gramsci destaca a didática, que é uma forma de organizar os métodos, na qual se enfatiza o papel que a escola

desempenha com a finalidade de proporcionar aos filhos da classe trabalhadora para superar os problemas de aprender a pensar, para com isto se organizar enquanto classe e lutar pelos seus direitos.

Gramsci propõe duas linhas principais de ação: uma concepção geral de vida e um programa escolar. “A concepção de vida tem como referência o marxismo (a “filosofia da práxis”), que deveria ser aprofundado e desenvolvido; já o programa escolar diz respeito ao desenvolvimento do princípio educativo em que Gramsci formula a noção de escola unitária. O “princípio unitário” ultrapassa a escola como instituição” Gramsci (1977, p. 1.538).

E ainda o pensador acrescenta: “A escola unitária está no horizonte de um processo de construção que, por ser dialética, é simultaneamente de destruição”.

Partindo do pressuposto de que o Estado é uma máquina de repressão da burguesia, que deveria ser invalidada para destruir o capitalismo e o poder de dominação dos governos, nesta concepção a educação não tinha e não tem um lugar de destaque.

Mas diante de tantos problemas relativos ao trabalho docente enunciados nessa pesquisa, acredita-se que um dia a escola preconizada por Gramsci, “*para todos os sujeitos*” e unitária, possa ressurgir das escórias e fazer acontecer a emancipação social de todos os sujeitos com dignidade formando o cidadão.

Esta pesquisa será finalizada nesse recorte espaço-tempo. Porém imagina-se, pela relevância e encaminhamentos das políticas de Estado, em consonância com o sistema capitalista, orientado pelas políticas neoliberais, que este trabalho continua em construção, mesmo porque, em diferentes contextos históricos, os acontecimentos assumem reconfigurações que precisam ser analisadas, pois fazem parte da história da humanidade como também da escola pública. E esta continuará em evolução, tentando resolver as suas e contradições, deixando para o passado o trabalho docente precarizado. Para complementar essa pesquisa, buscou-se, nas palavras de Heráclito, pensador grego, que “*ninguém pode banhar-se duas vezes no mesmo rio*”, pois na segunda vez já não será o mesmo, uma vez que aquela água já se foi, e é outra [...]”. Nesse pensar, é possível escrever sobre um determinado tema diversas vezes, porém, a cada momento, isso será escrito de maneira diferente, pois as experiências se acumulam, diferenciam, ampliam ou restringem a visão de mundo. Cabe destacar que a pesquisadora, assume o compromisso de levar este estudo às escolas pesquisadas, apresentando os resultados para discussão sobre os problemas que afetam o

trabalho docente. Também destaca-se que ao finalizar a pesquisa, a pesquisadora constatou outros focos de relevância que podem ser trabalhados em artigos científicos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da Escola Pública Contemporânea** – 3.ed. ver. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

\_\_\_\_\_, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2001.

ALVES, Sônia **Professores efetivos, professores substitutos: caminhos de persistência e rendição norteados pelo tipo de contratação**. Dissertação de Mestrado em Psicologia, da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998.

ALMEIDA, M. L. P.: MENDES, V. H. (Orgs.). **Educação e racionalidade: questões de ontologia e método em educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_, Maria. **Políticas Educacionais e Formação de Professores em Tempos de Globalização**/ organizadoras: Margarita Victoria Rodriguez, Maria de L. Pinto de Almeida... [et al.] – Brasília: Liber Livro Editora, UCDB, 2008.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho, Cortez, Unicamp, São Paulo: (1995).

\_\_\_\_\_, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensino Sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: 5. ed. 1998.

\_\_\_\_\_, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 8. ed. São Paulo: ed. Cortez, Unicamp. 2002.

\_\_\_\_\_, Ricardo. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**, São Paulo: Editora Boitempo, 1.ed. 2005.

\_\_\_\_\_, Ricardo. **Dimensões da Precarização Estrutural do Trabalho**, São Paulo: Editora Boitempo, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2. ed. rev. e Ampl, São Paulo: Moderna, 1996.

\_\_\_\_\_, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 4. ed. rev. e Ampl, São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. rev. e Ampl, São Paulo: Moderna, 1998.

AUED, Bernadete Wrublewski (org). **Educação para o (Des) emprego**. Rio de Janeiro: editora, Vozes. 2000.

AUGUSTO, André Guimarães. **Encontro nacional de economia clássica e Política**. Ontologia e crítica: O método de Max. UFRJ, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. (Tradução, Plínio Dentizien). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARUFFI, Helder. **Metodologia da Pesquisa. Manual para a elaboração da monografia**. /Helder Baruffi. – 2. ed. ver. e atual. Dourados: H. Benit, 2001.

BERMAN, Marshal. **Baudelaire: o modernismo nas ruas**. In Barman, Marshal. Tudo que é sólido desmancha no ar. Cia. das Letras: São Paulo: coleção Cia. de Bolso, parte 3, p.158. 1982.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas *por dentro***. 2. ed. Ijuí: Ed.Unijuí, 2007.

BONETI, L. W. . **Análise Crítica dos Fundamentos Teóricos da Educação Inclusiva**. Revista Diálogo Educacional (PUCPR), Curitiba, v. 6, n. 17, 2006.

BONETI, Lindomar W. **Políticas Públicas Educação e Exclusão Social**. In: Educação, Exclusão e Cidadania, 3. ed. (Org. Do mesmo autor) Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

BONETI, Lindomar Wessler. **As Políticas Educacionais, a Gestão da Escola e a exclusão Social**. In: Gestão da Educação - Impasses, Perspectivas e Compromissos, 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

BORGES, Didymo. **Rede estadual do RJ perde quatro professores por dia; baixo salário seria motivo da desistência**. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/08/26/rede-estadual-do-rj-perde-quatro-professores-por-dia-baixo-salario-seria-motivo-da-desistencia.jhtm>. Acesso em 21 de julho de 2011, às 00h08min.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional. Promulgado em 5 de outubro de 1988 – Brasília: Senado Federal, 2009.

BRASIL. MEC. **Prova Brasil**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=210&Itemid=324](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324). Acesso em 14/03/2010 às 14 horas.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no DOU de 23 de dezembro de 1996. Acesso em 05/04/2010.

BRAVERMANN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: A degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. editora JC, Rio de Janeiro: 1981.

CARDIM, F. **Tratado da Terra e Gente do Brasil**. Edição moderna organizada por Garcia, R. São Paulo/Belo Horizonte: Editora da Universidade de São Paulo/ Editora Itatiaia, 1980. Coleção Reconquista do Brasil, n. 13. (Original: 1593).

CARMO, Paulo S. de *A Ideologia do Trabalho* São Paulo: Moderna, 7. ed. CASTRO, 1992.

CARVALHO, Marlene Araújo de. **A prática docente**: Subsídios para uma análise crítica. Formação de professores e práticas docentes: Olhares contemporâneos/organizado por José Augusto Carvalho Mendes Sobrinho e Marlene Araújo de Carvalho. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CASTANHO, Sérgio. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I.; CASTANHO, M. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papyrus, 2005.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

COUTINHO, C. Gramsci e a sociedade civil. Sítio Gramsci e o Brasil. Disponível em: <[www.artnet.com.br/gramsci](http://www.artnet.com.br/gramsci)>. Acesso em: 17 jan. 2006.

CORDI, C. et.al. **Para Filosofar**. Ed. Scipione, São Paulo: 1995.

COSTA, L. **O Continente das Lages** – Sua história e Influência no sertão da terra firme – Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, v. 3 1982b.

CUNHA, A.G. da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1996.

CHESNAIS, F. **A emergência de um regime de acumulação mundial predominantemente financeiro**. Praga- Estudos Marxistas, nº 3, São Paulo: Hucitec, 1997.

DEMO, Pedro. **A nova LDB. Ranços e Avanços** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. Anísio S. Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIÁRIO CATARINENSE. **Conselho recomenda não reprovar aluno até 3º ano**. 13 de dezembro de 2010.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?**. Disponível e [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300002). Acesso em 15/06/2011.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola. Educação e trabalho**. Porto Alegre 1989. Artes Médicas.

ESTRONIOLI, Elisa. **Rede estadual do RJ perde quatro professores por dia**; baixo salário seria motivo da desistência. Disponível em: <http://arraf.forumaqui.net/t1377-rede-estadual-rj-perde-4-professores-por-dia-em-especial-devido-ao-baixo-salario>. Vol. Educação. Acesso em 2010 às 15 horas.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FRIGOTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo, SP: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. **Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: impasses teóricos e práticos**. In: GOMES, C. M. et alli. *Trabalho, e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. **Educação e a construção democrática no Brasil: Da ditadura civil-militar à ditadura do capital**. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 6. ed. São Paulo: Cortes, autores associados, 1988.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 6. ed. São Paulo: Cortes, autores associados, 2000.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. **Reforma Educacional, Intensificação E Autointensificação Do Trabalho Docente**. *Revista, Soc., Campinas*, Vol. 30, N. 106, P. 63-85, Jan./Abr. 2009. Disponível Em [Http://Www.Cedes.Unicamp.Br](http://Www.Cedes.Unicamp.Br). Acesso em 30/05/2011.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: GENTILI, P. (Org.). *Escola S.A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

GENTILI, Paola. **Três teses sobre trabalho e Educação em tempos neoliberais**-IN Lombardi e outros(org) *Capitalismo Trabalho e Educação* 3.ed. Capinas, Editores associados, 2005.

GHON, Maria da Glória. **Educação-não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. Cortês, 3.ed. São Paulo: 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. v. 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, A. Caderno 12: Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: \_\_\_\_\_ **Cadernos do Cárcere**. Trad. De Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a.

\_\_\_\_\_, A. Caderno 22: **Americanismo e Fordismo**. In: \_\_\_\_\_ **Cadernos do Cárcere**. Trad. De Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b.

\_\_\_\_\_, Antônio. *A Concepção Dialética de História*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 4. ed. 1981.

\_\_\_\_\_, Antônio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978.

\_\_\_\_\_, Antônio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1977.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI. A. *Concepção dialética da história*. RJ: edição Civilização brasileira. 1995.

GUIRALDELLI, Paulo Jr. **O que é Pedagogia**: 3.ed. Editora brasiliense S.A. São Paulo SP. 1987.

HAMAN, Ioni Wolff. Da educação ESPECIAL à Pedagogia da Inclusão em Santa Catarina: Uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica do segundo professor no Sistema de educação Pública municipal e Estadual de Lages Dissertação de mestrado—UNIPLAC- 2010.

HIRATA, Helena S. "**Os mundos do trabalho**". In: A. Casali *et al.*(org.). *Empregabilidade e educação: Novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: 1997.

HOUAISS, A. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

HUMBOLDT, Wilhelm Von. **Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim**. In.: CASPER, Gerhard & HUMBOLDT, Wilhelm Von. **Um Mundo sem Universidade?**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1997.

IANNI, Otavio. *Sociedade Global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IURA, Satomi. **Lages e a sua economia**. Lages: 1997.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 2. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

KONDER, Leandro. **O futuro da Filosofia de Práxis**. O pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **O mundo da pseudoconcreticidade e a sua destruição**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

KUENZER, Acacia Z.; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **A intensificação do trabalho docente**: Tecnologias e produtividade. Campinas: Papyrus, 2009.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; Lacerda, Cristina Broglia Feitosa de; KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. **Abordagem qualitativa de pesquisa em Educação especial**: Contribuição da etnografia: GT: Educação Especial? n.15.

LEAL, Victor N. **Coronelismo, Enxada e Voto**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.

LEONEL, Zélia. **Contribuição à história da escola pública: elementos para a crítica de teoria liberal da educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Unicamp: Campinas, 1994.

LIBÂNEO, José C. **Adeus professor, adeus professora**. São Paulo: Cortez, 2001.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. SP: Nacional, 1985.

\_\_\_\_\_, Lorenzo. **História da Educação e da Pública**. Tradução e notas: Luiz Damasco Penna; J.B. Damasco Penna. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Atualidades Pedagógicas). V. 71.

MAGALHÃES, Gladys Ferraz. **Diferença salarial entre homens e mulheres aumenta com o grau de instrução**. <http://www.administradores.com.br/informe-se/carreira-e-rh/diferenca-salarial-entre-homens-e-mulheres-aumenta-com-o-grau-de-instrucao/35850/Disponível> em [http://www.brasilwiki.com.br/noticia.php?id\\_noticia=39454](http://www.brasilwiki.com.br/noticia.php?id_noticia=39454). Publicado em 07/02/2011 pelo (a) Wiki Repórter Didymo Borges, Recife – PE. Acesso em 09/02/2011 às 00h40 min.

MACHADO, L. R. S. **Qualificação do trabalho e relações sociais**. In: FIDALGO, F. S. (Org.) *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte: Movimento da cultura marxista, 1996.

MANACORDA, M. A. **O trabalho como princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANACORDA, M. A. **O trabalho como princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MANACORDA, M. A. *História da Educação: da antiguidade aos novos dias*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANFREDI, Maria *Sílvia*. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, Disponível em: [www.unicamp.br/cemarx/anais\\_v\\_coloquio](http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio). Acesso em 10 de junho de 2009. artigo apresentado no GT5 [unicamp.br/cemarx/anais\\_v\\_coloquio](http://unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio).

MARX, Karl; Engels, Friedrich. **A ideologia alemã: Teses de Feerbach**. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

\_\_\_\_\_, Karl. *Elementos Fundamentals para la crítica de la economia política (Grundrisse)*. Buenos Aires: Siglo XXI: 1973. Vol. II.

\_\_\_\_\_, Karl. *A Questão Judaica*. In. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Edições 70, 1975.

\_\_\_\_\_, Karl. **O capital: Crítica da economia política**. Vol. 1, Livro primeiro: O processo de produção do capital – Segunda edição. São Paulo: Nova Cultural, 1982.

\_\_\_\_\_, K. **O Capital: Crítica da economia Política**, v.II, ed. São Paulo: 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

\_\_\_\_\_, K. **O Capital: Crítica da economia Política**, V. I, II, III Ed. São Paulo Nova Cultura, 1986.

MARX, K. **O Capital - Para a Crítica da Economia Política**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_, K. **Manuscritos Econômicos- Filosóficos tradução** de Artur Morão, Lisboa Edição 70, 1989.

MÁXIMO, Luciano. **A meritocracia na educação nos Estados**. Valoronline. Disponível em: <http://www.advivo.com.br/blog/luisnassif/a-meritocracia-na-educacao-nos-estados>. acesso em 21/01/2011 às 10 horas.

MENDES, Sobrinho, José Augusto de Carvalho. **Formação de Professores e Práticas Docentes: Olhares Contemporâneos**- Belo Horizonte: Autêntica 2006.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **Emília Ferreiro e a alfabetização no Brasil: Um estudo sobre a Psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Unesp, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**: 1.ed. Julho 2005, Boitempo Editorial. São Paulo.

MIGUEL, Denise Soares. **O trabalho temporário no magistério público estadual de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

MINAYO, M. C. S. Sobre a **qualidade dos trabalhos científicos em saúde coletiva**- Editorial. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro: v. 8, n. 3, 2003.

\_\_\_\_\_, M. C. S. **Pesquisa Social teoria, Método e criatividade**. Rio de Janeiro: vozes, 1994.

\_\_\_\_\_, M. C.; SANCHES. **O Quantitativo qualitativo: oposição ou complementaridade?** Caderno de Saúde Pública, 1993. Rio de Janeiro: HUCITE CABRASC, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A Publicação no DOU n.º21, de 30.01.2009, Seção 1, página 01/02**). Disponível em <http://www.ufv.br/pre/files/decreto> acesso em 04/12/2009.

\_\_\_\_\_, Legislação. Disponível em: ([http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14734](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14734) acesso dia 04/12/2009.

MONLEVADE, João Antônio. Transição do FUNDEF para o FUNDEB. [S.l.], 2005. Disponível em: [http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul05/fai\\_05.2.5.PDF](http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul05/fai_05.2.5.PDF). Acesso em: 25 out. 2007.

\_\_\_\_\_, João, A; Silva Maria Abádiada. **Quem manda na educação no Brasil**. Ideia editora- Brasília: 2000.

\_\_\_\_\_, João, **Educação Pública no Brasil**. editora- Brasília: 2000.

MUNARIM, Antônio, **A Práxis dos Movimentos Sociais na Região de Lages**. Dissertação de Mestrado, UFSC, Florianópolis: SC: 1990.

NOSELLA, Paolo. "**Educação tradicional e educação moderna: Debatendo com Saviani**". In: *Educação e Sociedade* nº 27. São Paulo: Cortez, abril, 1987.

OLIVEIRA, Dalila A. **As reformas educacionais e suas consequências sobre o trabalho docente**. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PAIVA, J. M.(org). **Educação, História e Cultura no Brasil Colônia**. São Paulo: Arké, 2007.

PEIXER, Z. I.; **A Cidade e seus Tempos: o processo de constituição do espaço urbano em Lages**: Editora, UNIPLAC, 2002.

\_\_\_\_\_, Z. I.; **Poder Local e Participação Popular**: In: UNIPLAC. Revista de Divulgação científica e Cultural. Lages (SC). Vol. I, n. I, jul./dez/ 1998.

PIAZZA, Walter Fernando. **Historiografia catarinense e fontes para a História**. In: Santa Catarina: Sua história. Florianópolis: UFSC/Lunardelli, 1982.

RAMOS, Armando; **Passado e Presente**: 4. ed. Impresso na Gráfica da ACS,1998 Lages: SC.

**RBS.TV. Jornal do Almoço**. A precariedade das escolas públicas estaduais em Santa Catarina. Rede Brasil Sul de Comunicação, reportagens televisivas veiculadas no dia 23/02/2011.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Escolarização e cultura: a dupla determinação**. In: SILVA, L. E. da (Org.). Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SAMERARO, Giovani. Torna-se dirigente. Projeto de Gramsci no mundo globalizado. In. Coutinho, C. N. &Teixeira, A.P. (Org.) Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "**Os Processos da globalização**", in Santos, Boaventura de Sousa (org.), *Globalização: fatalidade ou utopia?* . Porto: Edições Afrontamento. (2001).

SANTOS, Milton. **Por uma Outra Globalização**, Rio de Janeiro: 10. ed. Afiliada ABDR. 2003.

SANTROCK, J. W. **Psicologia Educacional**. 3. Edição, São Paulo: Mc Graw Hill, 2009.

SAVIANI, D. **Educação para a participação no processo político** (escola, cidadania e transição democrática). *La Educación - Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, v. 33, 1986.

\_\_\_\_\_, Demerval. **Histórias das Ideias Pedagógicas do Brasil**, 2. ed. rev. Ampl. – Campinas, SP: autores associados, 2008. (coleção memória da educação).

SCHERER – WARREN, Ilse. Projeto de Grande Escala – **A ocupação do espaço e a reação popular** (trabalho apresentado ao XII encontro anual da ANPOCS). Águas de São Paulo: 1988. (mimeografado).

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Diário oficial. 1991, 11 de Set. p.9 (Convênio n. 451/91).

SINDICATO APEOC. **Pesquisa salarial professores das redes estaduais pesquisado** <http://www.slideshare.net/pierrelucena/pesquisa-salarial-professores-das-redes-estaduais>. acesso em 02/03/2011 as 02h41min.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1999.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter. Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, Mirna Ribeiro da Silva. **O novo princípio educativo para o trabalho docente**. Disponível em [http://www.unicamp.br/cemarx/anais\\_v\\_coloquio\\_arquivos/arquivos/](http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/). Acesso em 02/04/2011 às 10h40min.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Gentili, Pablo(org). **Escola S.A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação filiada a CUT, à CES e IE 2. ed. Brasília, 1999.

SINDPREV [http://www.sindprevs-sc.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1142:pela-valorizacao-dos-professores&catid=60:ultimas-noticias&Itemid=79](http://www.sindprevs-sc.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1142:pela-valorizacao-dos-professores&catid=60:ultimas-noticias&Itemid=79). SINDPREVS acesso em 18/01/2011 às 10 horas.

SINZIG, Pedro, Frei. **Frei Rogério Neuhaus**. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1939.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre a sua natureza e suas causas, com a introdução de Edwin Cannan**. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Globalização e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

THOMÉ, Nilson. **Primeira História da Educação Escolar no Contestado**. Caçador: UnC, 2002.

TUMOLO, Paulo Sergio. **o trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo**: Uma articulação possível? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 90, Jan./Abr.2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>>acesso em 15/05/2010.

UCZAI, Pedro. **Outra Educação é Possível e Necessária**: Os Desafios da Educação Brasileira. Pedro Uczai (Org.). Florianópolis: 2010.

V CONED: **Congresso Nacional de Educação**: 1.ed. (2004).

VIEIRA, Paulo Reis. **Em busca de uma teoria da descentralização**. FGV 2. ed. Rio de Janeiro: s/d.(1971).

## APÊNDICE – A



### UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

Av. Castelo Branco, 170 - CEP 88.509-900 - Lages - SC - Fone (0XX49) 251-1022 Fax 251-1051

home-page [www.uniplac.net](http://www.uniplac.net) e-mail [uniplac@uniplac.net](mailto:uniplac@uniplac.net)

### Termo de Consentimento e Esclarecimento ao Docente

#### CARO(A) Docente

Eu Maria Salete Xafranski Rodrigues, mestranda do programa de pós-graduação da universidade do Planalto Catarinense de Educação estou desenvolvendo uma pesquisa de mestrado intitulada: o trabalho docente e a precarização: Contextos e desafios. Sendo você docente do Sistema de Ensino Público, venho solicitar sua colaboração respondendo ao questionário anexo, que visa levantar os dados necessários à análise que me proponho fazer. Esclareço que sua participação, embora irrevocável, é de caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de constrangimento caso não queira participar.

O questionário é anônimo e leva em média 30 minutos para ser respondido. Suas repostas serão enviadas para um banco de dados sem possibilidades de identificação. As informações serão de uso exclusivo para esta pesquisa.

Aceitando participar assinale a opção correspondente para que o questionário seja aberto.

Concordo plenamente em participar desta pesquisa;

li e não concordo em participar desta pesquisa.

li forneço meus contatos para outros esclarecimentos e agradeço sua colaboração.

<b>DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA PESQUISA</b>
---

Eu,..... (abaixo assinado) declaro, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.
---

Lages, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(assinatura do sujeito da pesquisa)

## APÊNDICE - B



### UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

Av. Castelo Branco, 170 -CEP 88.509-900 - Lages - SC - Fone (0XX49) 251-1022 Fax 251-1051  
home-page [www.uniplac.net](http://www.uniplac.net) e-mail [uniplac@uniplac.net](mailto:uniplac@uniplac.net)

**Prezado (a) docente.** Este questionário faz parte de uma Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade do Planalto Catarinense que tem como objetivo investigar sobre: o trabalho docente e a precarização: Contextos e desafios. Por essa razão solicitamos a sua colaboração, respondendo as questões, agradecendo-lhe antecipadamente a atenção e tempo dispensado.

Orientadora: Prof. Dar Ivania Marini Piton

Mestranda: Maria Salete Xafranski Rodrigues – mestranda do PPGE

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### 1-DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1.1 Cognome: \_\_\_\_\_

1.2 Idade: \_\_\_\_\_ sexo \_\_\_\_\_

1.3 Tempo de trabalho: \_\_\_\_\_ anos. \_\_\_\_\_ meses.

1.4 Qual é a sua situação de nível empregatício: ( ) efetivo ( ) ACT

1.5 Coursou Pedagogia nos anos de: ( )1990 a 1995 ( ) 1996 a 2000 ( ) 2001 a 2005 ( )2006 a 2009.

1.6 Grau de Instrução: ( ) graduação ( ) especialização ( ) mestrado ( ) doutorado

1.7 Qual é o nível série/ ano em que atua?

( ) Educação Infantil ( ) Ensino fundamental séries iniciais ( ) Médio ( ) Superior

( ) Outro.

1.8 Qual a carga horária semanal de trabalho?

( ) 20 horas ( ) 30 horas ( ) 40 horas ( ) 50 horas ( ) 60 horas

1.9 Exerce outra atividade remunerada? ( ) Sim ( ) Não. Caso exerça quantas horas \_\_\_\_\_

## 2- Questões Semiestruturadas

2.1 Descreva as três experiências profissionais mais significativas que vivenciou ao longo da carreira docente. Explique porque essas experiências foram tão importantes?

---

---

---

---

2.2 Na sua concepção quais foram às três experiências mais frustrantes em seu trabalho docente e quais foram os motivos.

---

---

---

---

2.3 Quais os fatores que mais motivam ou desmotivam ser docente, atualmente?

---

---

---

---

2.4 O que você mudaria no seu trabalho docente no dia a dia, se tivesse esse poder?

---

---

---

---

2.5 Quem você considera que tem poder para efetuar mudanças no trabalho docente? Cite algumas mudanças que vivenciou em seu trabalho e explicita quem as provocou.

---

---

---

---

2.6 Você já tentou em seu trabalho como docente, mudar rotinas praticadas nas escolas ao longo do tempo? Quais foram essas rotinas? Alguma de suas ideias foi implementada? Descreva o processo de implementação e/ou os obstáculos que atrapalharam que se tornasse realidade.

---

---

---

---

---

2.7 No seu trabalho docente quais são os fatores que mais lhe preocupam?

---

---

---

---

---

2.8 Descreva um dia de trabalho do seu primeiro ano como docente?

---

---

---

---

---

---

2.9 Descreva um dia de trabalho como docente na atualidade?

---

---

---

---

**ENTREVISTA REALIZADA EM** \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

## APÊNDICE - C

### O DESCASO COM ESCOLA PÚBLICA



Fonte: Maria Salete Xafranski Rodrigues 12/09/2010



## ANEXO- I

### MOBILIZAÇÕES



Fonte: Sinte SC/ 2010

Fonte: Sinte SC 2010



15 mil professores marcaram presença na maior manifestação da história dos professores de Santa Catarina  
 Fonte: Gislon, Aurio em 11/06/2011.

22/06/2011-  
 Audiência pública

**ANEXO II****DEPOIMENTOS DOS(AS) DOCENTES NA LUTA DE JUNHO DE 2011**

[...] Não mais diferenças de sangues e raças

Não mais regalias sem termos fatais,

A força está toda do povo nas massas,

Irmãos, somos todos e todos iguais.

Da liberdade adorada.

No deslumbrante clarão

Banha o povo a frente ousada

E avigora o coração.

O povo que é grande, mas não vingativo

Que nunca a justiça e o Direito calcou,

Com flores e festas deu vida ao cativo,

Com festas e flores o trono esmagou.

Quebrou-se a algema do escravo

E nesta grande Nação

É cada homem um bravo

Cada bravo um cidadão.

O Hino do Estado de Santa Catarina expressa com clareza o que os professores sentiram e demonstraram no dia de hoje em Florianópolis; a força está na união!

Sinto orgulho de ser professora e de lutar pela valorização da minha categoria.

*(Kauva, Diana/junho de 2011/SC)*

**ANEXO III**  
**CARTA DE APOIO**

**2/6/2011 - Moção de apoio à greve**  
**do Centro Acadêmico Livre de História Eunaldo Verdi**

**MOÇÃO DE APOIO Á GREVE DOS PROFESSORES ESTADUAIS DE SC**

A estrutura escolar em Santa Catarina está passando por dias de agitação extraordinária. Bem como outros setores do funcionalismo público, a exemplo de Joinville. A maioria dos trabalhadores por todo o estado optou pela paralisação de alguns serviços, como forma de exigir tratamento digno a sua função na sociedade. O governo do estado está em desacordo com a Lei 11.738/2008, que estabelece o piso salarial para os professores do ensino público, pagando muito abaixo do previsto, enquanto cargos administrativos de menor relevância para o bem-estar social, porém mais próximos das decisões contábeis da máquina estatal, usufruem de maior conforto econômico para exercer suas funções. Outras pautas clamam por uma política pública de qualidade para a educação, como o conflito gerado pela falta de concursos para professores, já que existe uma lei exigindo que a cada dois anos se faça concurso para este setor na rede pública, outra que o estado catarinense teima em não cumprir. Nessas condições o governo tem contratado professores, e estes contratos o redimem de arcar com valiosas leis trabalhistas como 13º salário, férias, a não necessidade de pagamento salarial no período em que as aulas são suspensas, como nos meses de janeiro e fevereiro. Sem mencionar a falta de transparência e de cuidado durante a contratação dos/as professores/as, já que ainda existem acusações de que a gerência de ensino esconde vagas e/ ou contrata professores/as sem a formação adequada para as disciplinas que lecionam. Diante disso tudo há nesta greve a pretensão de pôr à discussão pública quais são as prioridades deste governo e qual a melhor maneira de se promover a educação neste estado e, principalmente, há a atitude corajosa destes/as professores/as em exigir que sejam valorizados seus esforços, para que não mais enfrentem humilhações como a recente medida deste governo de proibir que professores/as comam merendas nas escolas, ainda que toneladas de comidas sejam jogadas fora em várias escolas em troca do vale refeição de R\$6 ao dia pra quem trabalha de 8 a 12 horas por diárias. O que nos surpreende não é um governo que tem um engenheiro como Marco Tebaldi à frente da educação, o que nos surpreenderá é se este governo seguir com estas políticas sem que, ao menos, a população se revolte e se imponha diante de tais mazelas. Como pode um estado não cumprir leis? Como pode o estado alegar que não tem dinheiro para pagar suas contas? Pode o cidadão comum também desfrutar destas arbitrariedades, e sair dizendo por aí que não pode pagar as suas contas?

Acreditamos, também, que a atual luta dos professores é de extrema validade, pois o problema encontrado na atual gestão do governo pôde ser verificado em várias outras,

atestando que o modo mais eficaz de se fazer política, é a participação direta dos indivíduos, exercendo sua cidadania além do voto. Nós, aqui representados pelo CALHEV, acreditamos que é mais do que justo apoiar a luta travada pelos professores, representados pelo SINTE e por si próprios, quando o mesmo não mais o fizer.

Centro Acadêmico Livre de História Eunaldo Verdi - CALHEV

## ANEXO IV

### DEPOIMENTO

Se tivéssemos que comparar o momento que o magistério catarinense está vivendo com algum grande acontecimento histórico, poderíamos sem sombra de dúvidas compará-lo à Revolução Francesa (1789). A França naquele tempo era uma Monarquia Absolutista, ou seja, o rei Luís XVI era um tirano autoritário e cruel, a nobreza e o clero tinham grandes privilégios, enquanto isso sobre o restante da população recaía todos os deveres e obrigações. Porém, aquele mesmo povo massacrado por séculos de injustiças se rebelou, instigado pela indignação coletiva e por uma série de questionamentos (Teorias) formulados por grandes pensadores da época ( Iluministas ), resolveu dar um basta a tudo aquilo e fez uma das maiores Revoluções de todos os tempos.

Diante disso, podemos dizer que o nosso governador Colombo, pode ser comparado a Luís XVI (o rei cruel), as SDRs se assemelham à Corte Francesa (parasitas inúteis) e nós professores (grandes pensadores) representamos o povo sofrido, que apesar de todas as mazelas ocorridas, triunfou.

Professores, estamos no caminho certo, pois se deixarmos de fazer a nossa Revolução agora, talvez tenha que esperar mais um século de muito sofrimento e desprezo para termos outra oportunidade.

Sabem o que aconteceu com Luís XVI depois da Revolução Francesa ????

Perdeu a cabeça na guilhotina. Portanto, se cuida Colombo!!!

Pois estamos de olho no senhor!!!

Assim como os miseráveis franceses daquela época, nós professores, já não temos muito a perder. Jovani Tamanini ( Professor de História.

Fonte:<http://wp.clicrbs.com.br/moacirpereira/2011/06/12/governo-aplicara-a-lei-de-greve/?topo=67,2,18,..,67#comments>. acesso em 15/06/2011.

## ANEXO V

**TABELA ABAIXO COMPARANDO OS SALÁRIOS-BASE E AS REMUNERAÇÕES  
 TOTAIS DE PROFESSORES COM NÍVEL MÉDIO EM INÍCIO DE CARREIRA:**

<b>ESTADO</b>	<b>Salário-base de nível médio</b>	<b>Salário-base de nível médio Com gratificação</b>	<b>Salário-base de nível médio</b>
<b>AC*</b>	R\$ 890,25	R\$ 890,25	30 horas
<b>AL*</b>	R\$ 1.187	R\$ 1.187	40 horas
<b>AM</b>	R\$ 679,09	R\$ 952,51	20 horas
<b>AP</b>	R\$1.053,83	R\$ 2.254,96	40 horas
<b>BA</b>	R\$ 1.105,56	R\$ 1.450,27	40 horas
<b>CE</b>	R\$ 739,84	R\$ 813,79	40 horas
<b>DF</b>	R\$ 1.701,16	R\$ 3.121,96	40 horas
<b>GO</b>	R\$ 1.006,00	R\$ 1.006,00	40 horas
<b>MA*</b>	Não informou	R\$ 854,98	20 horas
<b>MG*</b>	R\$1.122,00	R\$1.122,00	24 horas
<b>MT*</b>	R\$ 1.248,68	R\$ 1.248,68	30 horas
<b>MS</b>	R\$ 1.325,92	R\$ 1.856,29	40 horas
<b>PA</b>	R\$1.093,20	R\$1.859,12	40 horas
<b>PB</b>	Não foi informado	Não foi informado	
<b>PE*</b>	R\$ 1.187,97	R\$ 1.187,97	200 horas mensais*
<b>PI</b>	R\$ 1.187,08	R\$ 1.417,08	40 horas
<b>PR*</b>	R\$ 853,46	R\$ 1.392,90	20 horas
<b>RJ*</b>	R\$ 1.220,76	Não foi informado	40 horas

<b>ESTADO</b>	<b>Salário-base de nível médio</b>	<b>Salário-base de nível médio Com gratificação</b>	<b>Salário-base de nível médio</b>
<b>RN*</b>	R\$ 664,33	R\$ 768	30 horas
<b>RR</b>	R\$ 1.399,64	R\$ 2,099. 47	25 horas
<b>RS</b>	R\$ 868,90	Há gratificações, mas valor final não foi informado.	40 horas
<b>SC</b>	<b>R\$ 609,46</b>	<b>R\$ 1.185,24</b>	<b>40 horas</b>
<b>SE</b>	R\$ 1.187	R\$ 1,662. 05	40 horas
<b>SP</b>	Não foi informado	Não foi informado	Não informado
<b>TO</b>	R\$ 1.239,31	R\$ 1.239,31 (não há gratificações)	40 horas

\*AC: governo diz que não há gratificações

\*AL: governo diz que não há gratificações

\*ES: governo diz que não há professores em início de carreira com nível médio

\*MA: governo não informou o salário-base

\*MG: governo incorporou gratificações e implantou subsídio

\*MT: governo e sindicato não disseram se valor é salário-base ou remuneração

\*PE: governo não informou se valor se refere a salário-base ou remuneração

\*PR: sindicato informou que valor-base é de R\$ 577,64; governo diz que não realiza mais concursos para professor com nível médio.

\*RJ: o cargo está extinto no RJ, mas ainda há professores de nível médio na rede.

\*RN: valor de remuneração total foi informado pelo sindicato; governo afirma que cumprirá o piso nacional imediatamente, aumentando os valores para R\$ 890 neste mês.

O **G1** partiu do valor de piso calculado pelo MEC e seguiu o conceito fixado pelo Supremo em julgamento para analisar os salários pagos.

O levantamento mostra ainda que dois estados que não pagam o valor mínimo definido em lei para professores de nível médio – Santa Catarina e Pará – nem sequer pagam esse valor para profissionais de nível superior.

Veja abaixo o que dizem os estados:

### **Amapá**

No Amapá, o professor de nível médio tem salário-base de R\$ 1.053,83 por uma jornada de 40 horas semanais, segundo dados fornecidos pelo governo. Os profissionais estão em greve há 28 dias pela aplicação do piso nacional. O **G1** procurou o Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá (Sinsepeap), mas não localizou nenhum dirigente para dar detalhes da paralisação e das negociações.

O governo afirmou que "tem interesse de acabar com a greve, afinal os alunos não podem ser prejudicados, porém assumimos o estado cheio de dívidas e o Governo do Estado não pode se comprometer com algo que no momento não pode cumprir. Um dos pontos fortes dessa gestão é a valorização do servidor e isso passa pelo pagamento do piso também."

### **Bahia**

Na Bahia, o professor de nível médio tem salário-base de R\$ 1.105,56 para uma jornada de 40 horas semanais. Procurada pelo **G1**, a Secretaria de Administração disse que menos de 10% do quadro de professores estão nessa faixa. O governo informou que aguarda a publicação do acórdão do STF para aplicar o piso de R\$ 1.187,08.

### **Ceará**

No Ceará, um professor de nível médio tem salário-base de R\$ 739,84 por uma jornada de 40 horas semanais, segundo informações da Secretaria de Planejamento. De acordo com a coordenadora de gestão de pessoas da Secretaria de Educação, Marta Emília Silva Vieira, a lei atualmente diz que o piso é formado por vencimento e gratificações e que os professores dessa classe recebem R\$ 1.025 no total.

Em nota, o governo informou que seguirá a decisão do STF assim que o acórdão for publicado e reajustará o piso para R\$ 1.187. "Neste momento, encontram-se em estudo as propostas para um novo plano de cargos e carreiras, fundamentado na lei do piso nacional do magistério", informou o texto.

Segundo o governo, desde 1998 os concursos são realizados apenas para professores com nível superior e não há mais professores de nível médio em sala de aula. Os docentes de nível médio são cerca de 150 e estão em processo de aposentadoria, afirma a secretaria de Educação. Haveria um "pequeno número" destes professores em funções de apoio, ou seja, fora de sala de aula.

No total, a rede estadual tem 16 mil professores com nível superior em sala de aula, sendo 70% com especialização. "A remuneração média dos professores da rede, considerando uma carga de 40 horas semanais, é de R\$ 2.240,30", afirmou a secretaria de Educação.

**Goiás**

Em Goiás, os professores com formação de nível médio recebem um salário-base de R\$ 1.006 por uma jornada de 40 horas semanais. Existem 1.109 professores nesta situação, de acordo com o governo.

A Secretaria de Educação afirma que a intenção é contemplar o piso nacional “e até mesmo ultrapassá-lo”, mas alega que, se a medida fosse tomada hoje, seria preciso gastar todo o orçamento da educação apenas com pagamento dos professores e faltaria dinheiro para pagar despesas de escolas e dos alunos.

O governo destacou que a maior parte dos professores recebe acima do piso: 12,6 mil docentes têm salários-base de R\$ 1.525,18 e 14,9 mil recebem R\$ 1.719,64 como salário-base. Além disso, há gratificações por tempo de serviço e qualificação.

A secretaria afirma que tem articulado junto ao governo federal a liberação de recursos para complementar os salários dos professores.

**Pará**

No Pará, professores de nível médio e de nível superior têm salário-base de R\$ 1.093,20 e R\$ 1.096,44 por uma jornada de 40 horas, respectivamente. Considerando abonos e gratificações, o professor de nível médio recebe R\$ 1.859,12 no total, e o de nível superior, R\$ 2.971,21.

No estado, 5.834 professores têm formação de nível médio e 17.658 possuem nível superior.

O governo argumenta que o piso não está sendo aplicado porque até antes da decisão do STF “havia uma liminar que garantia o entendimento de que o piso do professor corresponderia ao valor da remuneração (total de vantagens e gratificações) e não ao vencimento-base”.

Segundo a Secretaria de Educação do estado, até então isso significava “que o Pará vinha praticando valores acima do piso nacional do professor.” O governo afirma que vai aplicar o piso assim que o STF publicar o acórdão com a decisão.

**Rio Grande do Norte**

No Rio Grande do Norte, a tabela atual dos salários de professores de nível médio fixa R\$ 664,33 de salário-base por uma jornada de 30 horas semanais. Para estar enquadrado dentro do piso nacional de 40 horas, o salário-base do professor de nível médio deveria de R\$ 890 para a jornada de 30 horas. O governo afirma que cumprirá o piso imediatamente e diz que aplicará o valor neste mês.

Diante da greve da categoria, iniciada no dia 2 de maio - o governo propôs equiparar o salário de nível médio ao piso nacional a partir de junho e dar aumento para os outros níveis a partir de setembro, mas de forma dividida até dezembro. A cada mês haveria aumento de 7,6% até chegar a 34%.

De acordo com José Teixeira da Silva, um dos coordenadores gerais do sindicato, os professores não aceitam a proposta do governo e defendem que a secretaria pague o aumento de forma única aos profissionais de todos os níveis pelo menos a partir de julho.

### **Rio Grande do Sul**

No Rio Grande do Sul, um dos estados que questionou no STF a aplicação da lei do piso, os professores de nível médio recebem R\$ 868,90 de salário-base para uma jornada de 40 horas semanais.

“A primeira medida do governador Tarso Genro foi pedir a retirada da assinatura do governo do Rio Grande do Sul da Adin (Ação Direta de Inconstitucionalidade). Isso não tinha efeito jurídico, mas teve efeito político, ficando claro para a sociedade gaúcha que o governo pagaria o piso”, diz a secretária-adjunta de Educação Maria Eulália Nascimento. O governador foi ministro da Educação e assumiu a administração do estado no início do ano.

Segundo a secretária-adjunta, o governo precisaria de R\$ 2 bilhões para pagar o piso a todos os professores. Ela diz que um reajuste de 10,91% foi dado em maio e que será feita uma programação para complementar o restante, de 50%. “A constituição do Rio Grande do Sul determina que o mínimo a ser aplicado na Educação é de 35% da receita líquida. Recebemos um orçamento de 26% [para a educação]”, justifica.

De acordo com ela, cerca de 7 mil professores têm formação de nível médio na rede estadual. Mas a maior parte – 75% - possui ao menos o nível superior.

### **Santa Catarina**

Em Santa Catarina, o salário-base é de R\$ 609,46 para um professor de nível médio e de R\$ 993,12 para professores de nível superior, segundo dados informados pela Secretaria de Educação. Nos dois casos, a jornada é de 40 horas semanais.

Os professores entraram em greve no dia 18 de maio. Eles pedem a aplicação do piso, a realização de concurso público e a regularização da situação dos ACTs, que são professores admitidos em caráter temporário. Também pedem investimentos em infraestrutura nas escolas.

O governo calcula que 65% das escolas tenham aderido à greve e que 70% dos alunos tenham sido atingidos. Ainda segundo o governo, as aulas serão repostas. Já o sindicato que representa os professores, afirma que 92% das escolas estão paralisadas.

Em entrevista ao **G1**, o secretário-adjunto da Secretaria de Educação de Santa Catarina, Eduardo Deschamps, disse que a defasagem no piso foi corrigida com uma medida provisória enviada à Assembleia Legislativa no dia 23 de maio.

Segundo ele, os professores com formação de nível médio vão passar a receber salário-base de R\$ 1.187. Os salários dos docentes com nível superior também foram corrigidos, afirma Deschamps.

“Como o acórdão [do STF] ainda não foi publicado, enviamos uma medida provisória para alterar a tabela do magistério. Os governos anteriores trabalharam com adicionais e não incorporaram o salário. Agora estamos corrigindo isso”, justificou.

O secretário afirmou que haverá uma folha de pagamento suplementar referente às diferenças do reajuste e que o próximo salário referente ao mês de junho já terá o novo valor.

Pela nova tabela, segundo o secretário, um docente com formação superior receberá entre R\$ 1.380 até R\$ 2.317 dependendo da titulação, sem contar abonos e adicionais de regência.

Deschamps também disse que um plano de reforma estrutural e pedagógica nas escolas será apresentado nos próximos meses e que um concurso público será feito em até um ano. “A expectativa é de que os professores retomem as atividades ainda nesta semana.” O sindicato dos trabalhadores, no entanto, diz que ainda pretende discutir a tabela de salários.

### **Governo federal tem fundo para complementar piso**

O MEC reserva aproximadamente R\$ 1 bilhão do orçamento para ajudar governos e prefeituras a pagar o piso salarial aos professores. O governo que pedir ajuda precisa, entre outras coisas, comprovar que aplica 25% da receita na manutenção e desenvolvimento do ensino, ter plano de carreira para o magistério e demonstrar o impacto da lei do piso nos cofres públicos.

"Me parece que os estados que se valeram do período de vigência da liminar que o Supremo deu não estão tendo problema. Agora, os estados que adiaram isso estão com problemas. O governo tem previsão para ajudar. A lei fixa os parâmetros do acordo federal", disse o ministro da Educação, Fernando Haddad.

### **Governos não responderam**

O governo de São Paulo informou alguns dados de remunerações, mas não especificou a quais níveis de formação se referem. Por isso, não foi possível saber se o estado cumpre ou não o piso na forma determinada pelo STF. O governo da Paraíba não respondeu às perguntas enviadas. Fonte: Midia News. Disponível em <http://www.midianews.com.br/?pg=Noticias&dnot=54359>. Acesso em 23/06/2011.