

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DO CARMO CAPPUTTI MAZZINI

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DAS
PROFESSORAS
DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARÍLIA/SP**

Orientadora: Prof.^a Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

**MARÍLIA, SP.
2017**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA DO CARMO CAPPUTTI MAZZINI

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARÍLIA/SP

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

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

Orientadora: Prof.^a Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

MARÍLIA, SP
2017

Mazzini, Maria do Carmo Capputti.

M477p A precarização do trabalho das professoras da rede municipal de educação de Marília/SP / Maria do Carmo Capputti Mazzini. – Marília, 2017.
143 f. ; 30 cm.

Orientador: Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

Bibliografia: f. 136-140

1. Escolas públicas – Marília (SP). 2. Educação. 3. Políticas públicas – 1970-2000. 4. Professores. 5. Ambiente de trabalho. I. Título.

CDD 370.7

MARIA DO CARMO CAPPUTTI MAZZINI

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DAS PROFESSORAS
DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARÍLIA/SP**

COMISSÃO JULGADORA

Prof.^a Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo – UNESP – Campus de Marília (Orientadora)

Prof.^a Dra. Neusa Maria Dal Ri – UNESP – Campus de Marília

Prof. Dr. Vagner Matias do Prado – UFU – Uberlândia/MG

Marília, 31 de Março de 2017.

**Dedico esta pesquisa ao magistério
da Rede Municipal de Educação do
município de Marília/SP.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização dessa dissertação.

Meu agradecimento especial a minha orientadora Tânia que, em primeiro lugar acreditou em mim ao me escolher entre os candidatos que concorriam a uma vaga a sua orientação, na ocasião de minha aprovação no Programa de Pós Graduação em Educação desta Universidade. Depois, por sua sensibilidade em me apoiar a investigar um assunto que a mim é muito caro.

A meus pais, Domingos e Concheta, que nunca duvidaram dessa possibilidade, condição que não apenas me incentivou, mas que, por essa certeza, me impeliu a seguir, principalmente nos momentos de maior dificuldade.

Ao meu marido Paulo Mazzini que me auxiliou em todos os sentidos: ouvindo-me, debatendo, pesquisando junto, encorajando-me, assumindo, em muitas ocasiões, a tarefa materna para que pudesse ter a tranquilidade necessária aos estudos e pesquisas.

À comissão julgadora dessa pesquisa, professora Neusa Maria Dal Ri, que com mãos fortes e suaves, me guiou no árduo caminho do conhecimento e me aplaudiu ao apontar meus avanços e incentivar meu crescimento. Ao professor Vagner Matias do Prado, que com sensibilidade e carinho fez apontamentos fundamentais para o aperfeiçoamento dessa pesquisa e meu aprimoramento intelectual.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, liderado pela professora Neusa, que em muito contribuíram para meu desenvolvimento, conhecimento e senso crítico.

Ao professor Henrique Tahan Novaes que, em suas belíssimas aulas, me ensinou muito do que hoje aprendi.

Ao professor Carlos Brandão que me incentivou e encorajou a arriscar e seguir sempre em frente.

Ao amigo Luiz Augusto Knafelç Ferreira pela presteza com que me auxiliou em diversos momentos ao longo do período do mestrado.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação, em especial à Luciana que, de modo cordial e solícito, sempre auxiliou em minhas dúvidas e solicitações.

A todos os funcionários da UNESP, campus de Marília.

Às minhas amigas professoras Renata Barbosa Viana e Shirlei Calógero de Araújo de Oliveira que, em minhas ausências, assumiram com afinco e dedicação as

responsabilidades do trabalho em nossa Escola, permitindo, assim, que tivesse tempo e tranquilidade para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Às professoras da Rede de Educação de Marília que, anônimas, se dispuseram a participar dessa pesquisa compartilhando seus relatos, sentimentos e experiências na expectativa de contribuir com um mundo do trabalho docente melhor e mais justo.

Ao professor Joaquim Bento Feijão, Diretor de Gestão Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação de Marília, que com seus conhecimentos , experiências e informações me auxiliou relatando fatos históricos sobre a Rede, indicando documentos, sugerindo Leis que muito contribuíram para a qualidade dessa pesquisa.

Aos demais servidores públicos de diversas repartições da Prefeitura de Marília que de modo direto ou indireto contribuíram com dados e informações imprescindíveis.

Aos membros do Magistério Público Municipal e à Rede de Educação de Marília, pelo acolhimento, luta e esperanças na construção de espaços mais dignos e humanos de trabalho.

Por fim, de modo especial, aos meus filhos Giovana e Guilherme, fonte de inspiração e motivo maior de minha resistência e luta pela emancipação humana, agradeço pela compreensão e ânimo com que dividiram comigo todos os momentos dessa minha trajetória.

O OPERÁRIO EM CONSTRUÇÃO

(VINICIUS DE MORAES)

E o Diabo, levando-o a um alto monte, mostrou-lhe num momento de tempo todos os reinos do mundo. E disse-lhe o Diabo:

- Dar-te-ei todo este poder e a sua glória, porque a mim me foi entregue e dou-o a quem quero; portanto, se tu me adorares, tudo será teu.

E Jesus, respondendo, disse-lhe:

- Vai-te, Satanás; porque está escrito: adorarás o Senhor teu Deus e só a Ele servirás.

Lucas, cap. V, vs. 5-8.

Era ele que erguia casas
Onde antes só havia chão.
Como um pássaro sem asas
Ele subia com as casas
Que lhe brotavam da mão.
Mas tudo desconhecia
De sua grande missão:
Não sabia, por exemplo
Que a casa de um homem é um templo
Um templo sem religião
Como tampouco sabia
Que a casa que ele fazia
Sendo a sua liberdade
Era a sua escravidão.

De fato, como podia
Um operário em construção
Compreender por que um tijolo
Valia mais do que um pão?
Tijolos ele empilhava
Com pá, cimento e esquadria
Quanto ao pão, ele o comia...
Mas fosse comer tijolo!
E assim o operário ia
Com suor e com cimento
Erguendo uma casa aqui
Adiante um apartamento
Além uma igreja, à frente
Um quartel e uma prisão:
Prisão de que sofreria
Não fosse, eventualmente
Um operário em construção.

Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.
De forma que, certo dia
À mesa, ao cortar o pão
O operário foi tomado
De uma súbita emoção
Ao constatar assombrado
Que tudo naquela mesa
- Garrafa, prato, facão -
Era ele quem os fazia
Ele, um humilde operário,
Um operário em construção.
Olhou em torno: gamela
Banco, enxerga, caldeirão
Vidro, parede, janela
Casa, cidade, nação!
Tudo, tudo o que existia
Era ele quem o fazia
Ele, um humilde operário
Um operário que sabia
Exercer a profissão.

Ah, homens de pensamento
Não sabereis nunca o quanto
Aquele humilde operário
Soube naquele momento!
Naquela casa vazia
Que ele mesmo levantara
Um mundo novo nascia
De que sequer suspeitava.

O operário emocionado
Olhou sua própria mão
Sua rude mão de operário
De operário em construção
E olhando bem para ela
Teve um segundo a impressão
De que não havia no mundo
Coisa que fosse mais bela.

Foi dentro da compreensão
Desse instante solitário
Que, tal sua construção
Cresceu também o operário.
Cresceu em alto e profundo
Em largo e no coração
E como tudo que cresce
Ele não cresceu em vão
Pois além do que sabia
- Exercer a profissão -
O operário adquiriu
Uma nova dimensão:
A dimensão da poesia.

E um fato novo se viu
Que a todos admirava:
O que o operário dizia
Outro operário escutava.

E foi assim que o operário
Do edifício em construção
Que sempre dizia sim
Começou a dizer não.
E aprendeu a notar coisas
A que não dava atenção:

Notou que sua marmita
Era o prato do patrão
Que sua cerveja preta
Era o uísque do patrão
Que seu macacão de zuarte
Era o terno do patrão
Que o casebre onde morava
Era a mansão do patrão
Que seus dois pés andarilhos
Eram as rodas do patrão
Que a dureza do seu dia
Era a noite do patrão
Que sua imensa fadiga
Era amiga do patrão.

E o operário disse: Não!
E o operário fez-se forte
Na sua resolução.

Como era de se esperar
As bocas da delação
Começaram a dizer coisas
Aos ouvidos do patrão.
Mas o patrão não queria
Nenhuma preocupação
- "Convençam-no" do contrário -
Disse ele sobre o operário
E ao dizer isso sorria.

Dia seguinte, o operário
Ao sair da construção
Viu-se súbito cercado
Dos homens da delação
E sofreu, por destinado
Sua primeira agressão.
Teve seu rosto cuspido
Teve seu braço quebrado
Mas quando foi perguntado
O operário disse: Não!
Em vão sofrera o operário
Sua primeira agressão

Muitas outras se seguiram
Muitas outras seguirão.
Porém, por imprescindível
Ao edifício em construção
Seu trabalho prosseguia
E todo o seu sofrimento
Misturava-se ao cimento
Da construção que crescia.

Sentindo que a violência
Não dobraria o operário
Um dia tentou o patrão
Dobrá-lo de modo vário.
De sorte que o foi levando
Ao alto da construção
E num momento de tempo
Mostrou-lhe toda a região
E apontando-a ao operário
Fez-lhe esta declaração:
- Dar-te-ei todo esse poder
E a sua satisfação
Porque a mim me foi entregue
E dou-o a quem bem quiser.
Dou-te tempo de lazer
Dou-te tempo de mulher.
Portanto, tudo o que vês
Será teu se me adorares
E, ainda mais, se abandonares
O que te faz dizer não.

Disse, e fitou o operário
Que olhava e que refletia
Mas o que via o operário
O patrão nunca veria.
O operário via as casas
E dentro das estruturas
Via coisas, objetos
Produtos, manufaturas.
Via tudo o que fazia
O lucro do seu patrão
E em cada coisa que via
Misteriosamente havia
A marca de sua mão.
E o operário disse: Não!

- Loucura! - gritou o patrão
Não vês o que te dou eu?
- Mentira! - disse o operário
Não podes dar-me o que é meu.

E um grande silêncio fez-se
Dentro do seu coração
Um silêncio de martírios
Um silêncio de prisão.
Um silêncio povoado
De pedidos de perdão
Um silêncio apavorado
Com o medo em solidão.

Um silêncio de torturas
E gritos de maldição
Um silêncio de fraturas
A se arrastarem no chão.
E o operário ouviu a voz
De todos os seus irmãos
Os seus irmãos que morreram
Por outros que viverão.
Uma esperança sincera
Cresceu no seu coração
E dentro da tarde mansa
Agigantou-se a razão
De um homem pobre e esquecido
Razão porém que fizera
Em operário construído
O operário em construção

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo investigar a precarização do trabalho docente na Rede de Educação do município de Marília/SP. Para a compreensão dessa realidade partimos, de um lado, da análise do processo de reestruturação produtiva operada na década de 1970 nos países de capitalismo central que culminou com a instalação de uma nova morfologia social do trabalho, caracterizada pelos aspectos da flexibilização, intensificação e alienação do processo produtivo. Por outro lado, analisamos as políticas públicas educacionais implantadas no Sistema Educacional Brasileiro, da Ditadura Militar ao neoliberalismo, nos anos de 1990, as quais, em conformidade com os interesses do capital, reestruturaram a gestão e a produção do trabalho docente no interior das escolas públicas do país em consonância com a nova morfologia social do trabalho capitalista. Essas transformações atingem a Rede em estudo a partir do processo de municipalização do Ensino Fundamental, impactando de modo negativo no mundo do trabalho docente local e conduzindo a categoria a um intenso processo de precarização. A investigação ocorreu a partir da análise de relatos das professoras pertencentes a quatro escolas da Rede em questão, representativas das regiões da cidade, bem como do estudo das legislações e documentos locais. A partir das análises empreendidas à luz da fundamentação teórica adotada, pretendemos contribuir para o desvendamento das condições objetivas que conduziram e conduzem o processo de precarização do trabalho da categoria e, ao mesmo tempo, apontar as implicações operadas no plano da subjetividade humana.

Palavras-chave: 1. Trabalho docente. 2. Precarização do trabalho. 3. Políticas educacionais. 4. Reestruturação produtiva. 5. Trabalho e educação.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the precarization of teachers' labor at Marília's, SP Municipal Education Network. To comprehend this reality, we start from one side, the analysis of the productive restructuration process operated in the 70's in central capitalism countries which culminated with the installment of a new labor social morphology, marked by processes of flexibilization, intensification and alienation of productive process, inscribed in protocols derived from Taylorism, Fordism and then Toyotism of production organization. On the other hand, we analyzed the educational public policies implanted on the country as a device used by the capital aiming to promote reforms in societal sectors in conformity with market needs. Therefore, we investigated the implemented reforms in the Brazilian Educational System, since the Brazilian Military Government until the neoliberalism, in the 90's, that restructured the management and production of teachers' labor inside public schools to be in consonance with the new morphology of capitalist labor. These transformations hit the Network studied from a process of municipalization of Elementary Schools, negatively impacting the world of teachers' labor and conducting the category to an intense process of precarization. The investigation is based on the analysis of the reports of teachers belonging to four schools of the Network in question, representative of the regions of the city as well as the study of laws and local documents. From these analyses In light of the theoretical basis adopted we intend to contribute to the unraveling of objective conditions that has led the process of precarization of labor of category and, at the same time, point out the implications operated on human subjectivity plan.

Key Words: 1. Teacher's Labor. 2. Precarization of Labor. 3. Educational Policies. 4. Productive Restructuration. 5. Labor and Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BM – Banco Mundial

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNE – Conselho Nacional de Educação

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação

HEC – Horas de Estudo em Conjunto

IAS – Instituto Ayrton Senna

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEC – Projeto de Emenda Constitucional

PL – Projeto de Lei

PNE – Plano Nacional de Educação

RCN – Referenciais Curriculares Nacionais

SAREM – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Marília

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE – Secretaria de Estado de Educação

SINDIMMAR – Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Marília

SME – Secretaria Municipal de Educação

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

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização das professoras entrevistadas	22
Quadro 2 - Política de reajuste salarial	117
Quadro 3 - As modificações na Jornada Especial docente	130
Quadro 4 - Relação das Escolas Municipais de Educação Infantil de Marília/SP	142
Quadro 5 - Relação das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Marília/SP	143

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I – A precarização do trabalho no mundo	23
1.1 Trabalho vivo e trabalho alienado	26
1.2 Perdas do sentido e natureza do trabalho	29
1.3 A organização do trabalho no capitalismo	37
1.4 A crise do capitalismo e a implantação do toyotismo	41
1.5 As condições objetivas da precarização do trabalho e a constituição da nova morfologia da classe trabalhadora	49
1.6 A precarização do mundo do trabalho docente	50
CAPÍTULO II – As políticas educacionais e as reformas nos Sistemas de Ensino do país: o caminho da precarização do trabalho docente	57
2.1 O papel das políticas públicas educacionais	59
2.2 As políticas públicas educacionais e o papel do Estado Nacional	61
2.3 A trajetória da precarização da classe docente à luz das políticas Educacionais	64
2.3.1 A precarização do trabalho docente sob a Ditadura Militar	65
2.3.2 A transição para a democracia e o período neoliberal	70
2.3.3 A precarização do trabalho docente: intensificação na era neoliberal	76
CAPÍTULO III - A precarização do trabalho das professoras da Rede Municipal de Educação de Marília	82
3.1 Histórico sobre o Sistema Municipal de Educação de Marília/SP e caracterização da Rede	84
3.2 O trabalho docente na Rede Municipal de Educação de Marília: panorama histórico das décadas de 1980 e 1990	85
3.3 A municipalização do Ensino Fundamental e a reestruturação do trabalho docente	93
3.3.1 A parceria com o Instituto Ayrton Senna: materialização das reformas neoliberais no Sistema de Ensino de Marília	101

3.4 O trabalho docente na Rede: intensificação da precarização e as consequências para a subjetividade docente	108
3.4.1 O trabalho alienado: cerceamento da gestão e produção pedagógica ...	109
3.4.2 O trabalho flexibilizado	113
3.4.2.1 O rebaixamento salarial e a busca pela segunda jornada de trabalho ..	115
3.4.2.2 A Carga Suplementar de trabalho docente	119
3.4.2.3 A Jornada Especial de trabalho docente: conquista da categoria ou ocultação da precarização?	122
3.4.3 A nova morfologia social do trabalho na Rede de Educação e os impactos para a subjetividade das trabalhadoras docentes	123
CONCLUSÃO	132
REFERÊNCIAS	136
ANEXO I - Roteiro para entrevista	141
ANEXO II – Quadro 4: Relação das Escolas de Educação Infantil	142
ANEXO III – Quadro 5: Relação das Escolas de Ensino Fundamental	143

INTRODUÇÃO

A precarização do trabalho no mundo está inserida no contexto das reestruturações que o capital promove nas forças produtivas com o intuito de, através da extração da mais-valia, promover a acumulação do capital.

Com as sucessivas acumulações, o capital amplia a sua concentração perpetuando tal processo e consolidando o sistema capitalista como modelo hegemônico da produção e reprodução da vida social.

Eis a condição estrutural do capital: ele precisa constantemente revolucionar as forças produtivas para continuar se reproduzindo e satisfazendo sua natureza acumulativa. Para dar processualidade a esse movimento promove reestruturações nas relações sociais do trabalho, ajustando-as às necessidades de sua temporalidade histórica, posto que, ao longo de seu desenvolvimento sócio-histórico como novo modo de produção, ele passa por períodos de ascensão e crise, necessitando dar respostas às crises com o intuito de reorganizar sua base produtiva e dar continuidade a sua dinâmica de acumulação de valor.

As reestruturações empreendidas, no entanto, não se limitam ao universo produtivo, mas antes são reestruturações que atingem a totalidade social em suas manifestações reprodutivas e sócio-reprodutivas que, ao entrarem em ação, imprimem novas configurações ao mundo do trabalho, à economia, à política, em conformidade com sua temporalidade histórica.

As reestruturações que atingem o mundo do trabalho, conforme já assinalado, revolucionam as forças produtivas visando acelerar a produção de mais-valia e, concomitante, busca manter sob controle os trabalhadores e trabalhadoras. Por conseguinte, o mundo do trabalho torna-se permeado pela precarização que tende a apresentar-se cada vez mais intensa.

O momento histórico contemporâneo, por exemplo, é emblemático para compreender o movimento do capital no sentido de reestruturar as relações sociais de trabalho com vistas a acumular mais-valia através da exploração da classe trabalhadora, resultando na intensificação da precarização do trabalho.

A atual conjuntura, pontuada pelas reformas neoliberais do governo Temer aliadas ao baixo crescimento econômico da nação, aprofunda a precarização da classe trabalhadora com o acirramento de políticas que retiram direitos trabalhistas clássicos.

A combinação das reformas trabalhista e previdenciária com a recém-sancionada Lei da terceirização promoverá um dos maiores retrocessos às relações sociais de trabalho conquistadas pela classe trabalhadora na década de 1980.

Como se sabe, a reforma trabalhista em curso no Congresso Nacional (PL 6.787/2016) promoverá um desmonte da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), de modo que as relações de trabalho passarão a ser pautadas pela negociação entre trabalhadores e patrões, minimizando as garantias legais, ou mesmo substituindo-as pelos acordos convencionados.

As consequências dessa possibilidade aventada pelo Projeto de Lei será a de que poderão ser gerados contratos de trabalho piorados, com critérios ínfimos no que tange aos direitos trabalhistas atuais, como, por exemplo, o predomínio de contratos flexíveis, temporários e por prazo determinado que, não apenas aumentará a rotatividade no emprego, mas acabará contribuindo para o rebaixamento salarial e dificultando a aposentadoria dos trabalhadores, dada a crescente descontinuidade das contribuições previdenciárias provocadas pelos contratos flexíveis que derrubam os vínculos empregatícios. Além disso, poderá inviabilizar a representatividade dos trabalhadores pelas vias sindicais, neutralizando-as.

As contribuições previdenciárias, por sua vez, a partir da reforma da previdência (PEC 287/2016), que prevê o aumento do tempo mínimo de contribuições de 15 anos (regra atual) para 25 anos, tendem a se tornar meta inalcançável, expondo o surgimento de uma velhice desprotegida no país. Isso porque, as intermitências no emprego, geradas pelas propostas da reforma trabalhista, poderão emburrar para frente o tempo mínimo estipulado, uma vez que o que conta são os totais de recolhimentos efetuados.

O cenário nefasto à classe trabalhadora que as tais reformas representam, tende a se aprofundar com a aprovação do Projeto de Lei da terceirização para todas as atividades de uma empresa (PL 4.302/98), acirrando a precarização que está submetido o trabalhador na atualidade. Pois, nesta conjuntura, os trabalhadores recebem salários menores, estão submetidos a mais rotatividade nos empregos e ainda podem não usufruir de décimo terceiro salário e férias. São possíveis, ainda, inadimplências das empresas terceirizadas e calotes em débitos trabalhistas.

Enfim, a condição atual que vem reestruturando as relações sociais de trabalho no país, está submetida à condição histórica de reprodução do sistema capitalista, a sua lógica estrutural de acumulação de valor através da intensificação da precarização do

trabalho da classe trabalhadora. Portanto, as condições contemporâneas são apenas atualizações que o capital promove nas relações de produção a fim de se reproduzir.

Por outro lado, como desdobramento desta condição estrutural de reprodução do capital, ocorre o tensionamento entre as relações sociais de produção capitalistas e a classe trabalhadora, o qual aprofunda os estranhamentos sociais e constringe o desenvolvimento do ser genérico do homem.

Ou seja, ampliam-se as dimensões da precarização a patamares muito além da exploração da força de trabalho como mercadoria atingindo o desenvolvimento do trabalho vivo com consequências no plano da subjetividade humana, na práxis desenvolvida (ALVES, 2013).

Neste contexto, no qual se insere o mundo do trabalho docente, situamos nossa pesquisa, cujo objetivo central proposto foi o de investigar, a partir da municipalização do Ensino Fundamental, o processo de precarização do trabalho das professoras da Rede Municipal de Educação de Marília/SP.

Cabe considerar que o interesse em estudar essa temática nasce de nossa trajetória profissional na Rede Municipal como estagiária, professora, diretora e secretária de educação. O desenrolar desse caminho, de mais de três décadas, nos permitiu construir lastros, vivenciar fatos e fazer história, que se confunde com a história da Rede e do magistério. Uma história de lutas pela qualidade da educação, pela organização e autonomia da categoria e pela emancipação profissional e pessoal das professoras e demais profissionais que atuam no ato educativo.

Neste sentido, empreendemos estudos, buscamos teorias, militamos ética e politicamente com o intuito de compreender a realidade imposta, uma realidade adversa, precária que, ano a ano, se agudizava em função de interesses políticos, econômicos e mercadológicos contidos nas políticas educacionais implantadas que atuavam/atuam em detrimento aos direitos da classe trabalhadora docente mariliense.

Com o propósito de dar respostas às inquietações emanadas desse cotidiano escolar procuramos avançar a compreensão acerca da temática da precarização do trabalho docente, partindo das seguintes questões: qual a relação entre as reestruturações produtivas e a precarização do trabalho docente? Como ela se instala nesse universo laboral? Quais são seus impactos para as condições objetivas e subjetivas de trabalho do professor?

Dessa forma procuramos identificar como as reestruturações produtivas que modificaram o trabalho no mundo impactam no trabalho docente do país e de que forma

atinge o Sistema de Ensino local afetando o trabalho das professoras no interior das escolas da Rede.

Para nos auxiliar na análise desta realidade concreta foi necessário articulá-la com várias determinantes inscritas na totalidade social do sistema capitalista que perpassam a constituição deste processo. Partindo desse pressuposto, elegemos nossos objetivos específicos: analisar as políticas educacionais em âmbito nacional e as reformas operadas na rede em estudo; compreender o cenário econômico e político nacional e internacional e suas relações com a conjuntura local; estudar as regulações do mundo do trabalho relacionado-as com as condições estruturais (objetivas) de trabalho da categoria docente em estudo e, enfim, compreender os processos do trabalho estranhado identificando suas manifestações no plano da subjetividade das professoras que participaram da pesquisa na condição de representarem, desde já, o campo de amostragem utilizado e, portanto, um recorte da realidade estudada.

Assim, o texto estrutura-se em três capítulos, dois teóricos e um metodológico, no qual são apresentados os resultados. O primeiro “A Precarização do Trabalho no Mundo” aborda as categorias trabalho, trabalho vivo/trabalho abstrato, alienação/estranhamento a partir das discussões sobre as reestruturações operadas no mundo do trabalho nas sociedades de capitalismo central, passando pela análise dos protocolos tayloristas-fordistas do processo produtivo e depois à introdução do toyotismo.

A análise macro objetiva demonstrar, como já assinalado, que a precarização no trabalho docente é produto imanente do modo como o capital reorganiza seu sistema produtivo, condicionando a categoria às mesmas regulações impostas ao mundo social do trabalho. Partindo desse pressuposto, objetiva-se dimensionar para a classe trabalhadora docente a luta a empreender contra a forma de trabalho inaugurada pelo capital nas sociedades capitalistas: o trabalho assalariado e alienado.

O segundo capítulo, “As Políticas Educacionais e as Reformas nos Sistemas de Ensino do País: o caminho da precarização do trabalho docente” alerta que as políticas públicas implantadas em nosso país representam o expediente que o capital se utiliza para interferir na soberania dos Estados Nacionais e promover reformas nos setores da sociedade, entre eles o educacional, em consonâncias com seus interesses de reprodução e acumulação. Argumenta-se que as políticas educacionais promovidas no país a partir das orientações dos organismos internacionais - os representantes do capital internacional - reestruturaram os sistemas de ensino brasileiro adequando-os aos

interesses do mercado. Esse processo paulatinamente transformou a gestão e a produção do trabalho docente no interior das escolas públicas, conduzindo a categoria a um intenso processo de precarização. Situamos as reformas no período compreendido da ditadura militar ao neoliberalismo por representar o momento histórico no país de ruptura com uma condição diferenciada de trabalho da categoria e acirramento do processo de precarização no mundo do trabalho docente.

Por fim, o terceiro e último capítulo, intitulado “A Precarização do Trabalho das Professoras da Rede Municipal de Educação de Marília” apresenta a pesquisa realizada com as professoras da referida Rede corroborando com os outros elementos obtidos no decurso da investigação na busca da elucidação do processo de precarização do trabalho docente, seu acirramento a partir da municipalização do Ensino Fundamental no município, bem como suas implicações para as condições objetivas e subjetivas de trabalho das professoras do magistério municipal.

Sob o aspecto metodológico, o trabalho constou de pesquisa bibliográfica e documental, bem como o uso de entrevista para a coleta de dados empíricos. O primeiro passo foi realizar levantamento bibliográfico, bem como leitura e compilação das obras que versam sobre o mundo do trabalho e o trabalho docente com suas reestruturações e instalações de precariedades. Foram também selecionadas e analisadas obras que abordam a temática das políticas públicas para o campo educacional, o neoliberalismo e a reformas nos Sistemas de Ensino do Brasil.

A pesquisa documental nos permitiu examinar leis, decretos, projetos de lei de âmbito nacional e local, bem como outros documentos produzidos em nível local, anunciando o contexto das reformas, regulações e reestruturações no trabalho docente municipal.

A coleta de dados empíricos constou de entrevista semi-estruturada a partir de um roteiro com vinte e oito perguntas abertas, valorizando aspectos qualitativos e interpretativos das respostas produzidas, pois nos permitiu obter opiniões individuais que expressam sentimentos, expectativas, valores e percepções acerca do fenômeno da precarização na realização do processo de trabalho. Assim, as perguntas versaram sobre as condições estruturais do trabalho docente precarizado, tais como: condições salariais, as conquistas e perdas trabalhistas, as atribuições e tarefas docentes, os contratos de trabalho, bem como abordaram questões relativas aos impactos da precarização na vida individual e social das entrevistadas como, por exemplo: relação tempo de trabalho x tempo de vida pessoal, as condições de saúde, as expectativas com a profissão etc.

Foram entrevistadas quatro professoras da Rede em estudo, cuja identidade foi preservada, sendo três da Educação Infantil e uma do Ensino Fundamental (séries iniciais), considerando as divisões regionais do município de modo que foram contempladas escolas da zona Norte (Professora A), Oeste (Professora B), Sul/Centro (Professora C) e Leste (Professora D). As três primeiras com quinze a vinte anos atuando no magistério municipal e a última conta com nove anos (vide quadro 1 abaixo). Foram convidadas para participar da pesquisa várias professoras que relatavam, em nosso convívio, profundas inquietações quanto às condições pelas quais desenvolviam seus trabalhos, sendo selecionadas, dentre as que concordaram em participar, quatro que representaram o universo das escolas pertencentes às quatro regiões da cidade de modo a ficar equitativa a representatividade. Assim quando havia mais de uma professora da mesma região interessada em participar da pesquisa optou-se por selecionar aquela que fora indicada por seus pares para representá-los. A opção de gênero fundamentou-se no fato de ser a Rede em estudo composta pela sua maioria esmagadora de profissionais do gênero feminino. Além disso, intencionava-se analisar a materialização da precarização na subjetividade do universo feminino, composto pelo mundo do trabalho e a cotidianidade clássica que está submetida a maioria das mulheres, com os afazeres da casa e da família. Os dados obtidos foram classificados e agrupados por categorias abordadas no texto com o intuito de serem analisados à luz das teorias adotadas.

Quadro 1: Caracterização das professoras entrevistadas

PROFESSORA	ETAPAS DE ENSINO	INGRESSO NO MAGISTÉRIO MUNICIPAL	REGIÃO REPRESENTATIVA DO MUNICÍPIO
A	ED. INFANTIL	2001	ESCOLA ZONA NORTE
B	ED. INFANTIL	1996	ESCOLA ZONA OESTE
C	ED. INFANTIL	1995	ESCOLA ZONA CENTRO/SUL
D	ENS. FUNDAMENTAL	2008	ZONA LESTE

Capítulo I: A Precarização do Trabalho no Mundo

A precarização do trabalho é um fenômeno relacionado à formação estrutural das sociedades capitalistas. Desde os primórdios de sua constituição sócio-histórica como novo modo de produção o capital promove a degradação do trabalho vivo ao converter a força de trabalho em mercadoria. Ou seja, o trabalhador, ao longo do desenvolvimento do sistema capitalista, foi por este expropriado de seus objetos e instrumentos de trabalho, assim como de suas habilidades e saberes tornando-se um sujeito que não possui propriedade dos instrumentos de trabalho, dos meios de produção e do produto de seu trabalho, bem como não detém o controle sobre a gestão de seu trabalho restando-lhe, como alternativa, vender sua força de trabalho em troca de salário para sobreviver.

A força de trabalho ao ser trocada por uma determinada quantia em dinheiro se transforma em mercadoria.

Segundo Marx e Engels (1975, p. 61-62):

O capitalista compra esta força de trabalho por um dia, uma semana, um mês, etc. E, tendo-a comprada, utiliza-a fazendo com que o operário trabalhe durante o tempo estipulado. Por essa mesma quantia com a qual o patrão comprou sua força de trabalho, dois marcos, digamos poderia ter comparado duas libras de açúcar ou determinada quantidade de qualquer outra mercadoria. [...] A força de trabalho é, pois, uma mercadoria, assim como o açúcar: nem mais, nem menos. Mede-se a primeira com o relógio; a segunda com a balança.

A partir dessa condição sócio-histórica, da força de trabalho convertida em mercadoria, que o processo de precarização do trabalhador se instala no mundo do trabalho. Pois, “é através da exploração da força de trabalho como mercadoria que ocorre a extração da mais-valia e a acumulação do capital” (ALVES, 2007, p. 95).

A mais-valia, apreendemos portanto, consiste no tempo de trabalho despendido pelo trabalhador que é apropriado gratuitamente pelo capitalista. É o trabalho não pago ao trabalhador. E, exatamente essa quantidade de trabalho excedente se concentra, se acumula nas mãos dos capitalistas sob a forma de capital.

Ou seja, a quantidade de trabalho contida na produção de bens não é paga na sua integralidade ao trabalhador, mas, apenas uma parte dessa produção retorna a ele sob a forma de salário, o restante é apropriado pelo capitalista que, através da venda, se transforma em dinheiro.

Consequentemente, a constante reprodução do processo de extração de mais-valia gerará sucessivas acumulações de capital ampliando sua concentração e perpetuando o processo. Neste sentido, o sistema capitalista necessita, para se reproduzir, acumular capital através da exploração da força de trabalho.

Com efeito, a intensificação do processo de produção resulta na aceleração da produção de mais-valia que, por seu turno, aumenta o produto excedente, o qual gera acumulação de capital. Ou, dito de outra maneira: quanto mais intenso for o processo produtivo maior será a ampliação da escala de produção e tanto maior será o excedente produzido que se incorporará ao capital existente, ampliando-o.

Assim, o uso de métodos sobre a força de trabalho visando elevar sua capacidade produtiva, na medida em que atende as necessidades de expansão e acumulação do capital resulta na exploração da classe trabalhadora e na precarização das condições de trabalho.

Segundo Marx (1984, p. 392):

Dentro do sistema capitalista aplicam-se de todos os métodos para elevação da força produtiva e do trabalho às custas do trabalhador individual; todos os meios para o desenvolvimento da produção redundam em meios de domínio e exploração do produtor, mutilam o trabalhador a um fragmento de ser humano, degradam-no à categoria de peça de máquina, destroem o conteúdo de seu trabalho transformando em tormento, tornam-se-lhe estranhas as potências intelectuais do processo de trabalho na medida em que este incorpora a ciência como força independente, desfiguram as condições em que trabalha, submetem-no durante o processo de trabalho a um despotismo mesquinho e odioso, transformam todas as horas de sua vida em horário de trabalho e lançam sua mulher e filhos sob o rolo compressor do capital.

A precarização do trabalho, portanto, consiste na exploração da classe trabalhadora pelo capital, da forma mais intensa e extensa possível, com vistas à extração da mais-valia.

Com tal intuito de se apropriar, a partir da exploração da classe trabalhadora, dos resultados da mais valia o capital se utiliza de estratégias que reorganizam a produção, a sistematização e a gestão do trabalho. Tais modelos, fundados a partir de normatizações, protocolos e procedimentos técnicos e, ainda estruturados sobre um arsenal tecnológico e de informações, produziram profundas transformações nas condições de trabalho no mundo capitalista, ampliando a gênese da precarização – fundada na transformação da força de trabalho em mercadoria – às diversas dimensões do processo produtivo e invadindo, inclusive, instâncias da vida de homens e mulheres trabalhadores, as quais

historicamente sempre estiveram apartadas do mundo do trabalho como ocorre, por exemplo, na atualidade com o trabalho invadindo e comprimindo o tempo de vida pessoal e particular dos trabalhadores.

Ao passo que, no período da Primeira Revolução Industrial, por exemplo, “havia mais espaços de socialização não-mercantil ou procedimentos de vida ainda liberados do princípio organizativo do trabalho” (Alves, 2007, p. 134) do que na atualidade, quando temos verificado que tempo de vida pessoal e particular dos trabalhadores está cada vez mais comprometido com atividades do trabalho produtivo. Portanto, na medida em que tempo de vida pessoal é tempo de trabalho, a precarização do mundo do trabalho tem se estendido para além das condições objetivas do trabalho ou do ato produtivo em si atingindo a totalidade da vida social destes trabalhadores, ou seja, a vida familiar, pessoal e particular, bem como o modo de sociabilidade e de reprodução social.

Além disso, a precarização se intensifica de tal forma que não é apenas a força de trabalho que é explorada, mas o trabalho vivo é atingido em seu desenvolvimento com consequências no plano da subjetividade humana. Ou seja, o capital transforma as relações ontológicas do homem com a sua atividade produtiva em trabalho estranhado, obstaculizando as possibilidades de objetivações humano-genéricas.

A intensificação da precarização do mundo do trabalho, ou o avanço da exploração sobre os trabalhadores durante o processo produtivo está relacionada com o desenvolvimento histórico do sistema capitalista, pois o capital em seus períodos de ascensão e crise, reconfigura o universo produtivo imprimindo-lhe formas específicas de precarização que levam a classe trabalhadora a submeter-se a variados modos de exploração de sua força de trabalho, com intensidades, qualidades e extensões diferentes assumidas ao longo de seu processo sócio-histórico evolutivo.

Assim, o processo de precarização do trabalho é constantemente atualizado pelo capital atingindo padrões inusitados, cruéis e avassaladores não somente no ato produtivo, mas, inclusive, nas condições de vida e subjetividade destes trabalhadores e trabalhadoras. Isto posto, cumpre-nos, na sequência, abordar como esse processo se instalou pervertendo o trabalho vivo em trabalho estranhado, explorado e precarizado para, depois, demonstrar como o capital trata de atualizar a precarização no mundo do trabalho.

1.1 Trabalho Vivo e Trabalho Alienado

O trabalho sempre esteve presente e fez parte da atividade humana nas suas mais diversas formas de organização social. A importância reservada a esta categoria pode ser buscada na sua intrínseca relação com o processo de desenvolvimento e reprodução da espécie humana. Para sobreviverem homens e mulheres interagem com a natureza a fim de retirar dela os elementos necessários para suprir suas necessidades.

Esse ato, marcado pela interação entre seres humanos e natureza e, ainda, intermediado pelos meios de produção ou instrumentos de trabalho, representa a atividade que promoveu a evolução da espécie humana.

Conforme nos esclarece Marx (1985, p. 202):

Antes de tudo, o trabalho é um processo que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.

Igualmente, Netto e Braz (2006) afirmam que o homem, em seu longo processo evolutivo, ao interagir com a natureza em busca dos elementos necessários a sua sobrevivência, inventa instrumentos e objetos, como uma espécie de prolongamento de seus membros, para atuar sobre o meio. Esse processo contínuo de interação do homem com o meio, intermediado por instrumentos variados por ele construídos, possibilitou o gradual desenvolvimento de suas capacidades, tornando-o mais hábil, aperfeiçoando sua coordenação, rebuscando sua observação, ampliando seu arsenal de conhecimentos, etc., de modo que um verdadeiro processo de aprendizagem ocorre resultante de seu processo de trabalho.

A seguinte assertiva ilustra com propriedade tal análise:

O manejo de ferramentas e a experimentação acumulativa das propriedades naturais estiveram na base do desenvolvimento cerebral humano, resultando na ampliação de nossa capacidade de comunicação pela linguagem corporal e verbal. Dessas capacidades, e como parte da regulação das relações sociais, advieram as estruturas de pensamento complexas, possibilitando as formações tribais e comunais, cuja divisão do trabalho não apenas se sustentava nas condições físicas dos membros, mas também implicava em ordenamentos em todas as esferas da vida, do plano político ao mítico e mesmo ao artístico (PINTO, 2007, p. 9).

Foi também o processo de trabalho que requereu do homem a constituição de um tipo de linguagem, a qual é condição necessária para a construção da inteligência abstrata (NETTO; BRAZ, 2006). Segundo esses autores, o homem em seu longo processo evolutivo desenvolve e utiliza mecanismos de prefiguração ou de prévia ideação para representar antecipadamente em nível mental o objeto que resultará de seu processo de ação sobre o meio. “Em outras palavras, o ser social dotado de consciência tem previamente concebida a configuração que quer imprimir ao objeto de trabalho no ato de sua realização” (ANTUNES, 2005, p. 67).

Conforme nos esclarece Marx (1985, p. 202):

No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Esse processo é compositivo de “um *tipo novo de atividade*, exclusivo de uma espécie animal, só por ela praticado – espécie que *diferencia-se e distancia-se da natureza*. Esta atividade, quando inteiramente desenvolvida, é o trabalho” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 31, grifos dos autores).

O trabalho, então, passa a ser uma atividade exclusivamente produzida pelos seres humanos -homens e mulheres- pois pressupõe previsão, projeção e ação sobre o meio e os objetos. Significa afirmar que o sujeito parte de uma finalidade para realizar o trabalho e idealiza previamente o produto que resultará desta atividade.

No trabalho, o momento distinguidor, essencialmente separatório, é constituído pelo ato consciente que, no ser social, deixa de ser um mero epifenômeno da reprodução biológica. Ao pensar e refletir, ao externar sua consciência, o ser social se humaniza e se diferencia das formas anteriores do ser social (ANTUNES, 2005, p. 67-68).

Em obra já destacada, Netto e Braz (2006, p. 31) citam Marx a fim de pontuar que o processo de prefiguração empreendido por homens e mulheres no ato do trabalho tem como finalidade produzir valores de uso, ou seja, objetos que satisfaçam as necessidades humanas entendidas não apenas como aquelas necessárias à sobrevivência, como alimentação, reprodução, proteção etc., mas também a outras formas de necessidades que variam e surgem infinitamente de novas necessidades.

Assim, a consumação do ato de trabalho ocorre quando os sujeitos, intencionalmente, materializam, através de suas ações sobre a natureza, aquilo que

anteriormente foi idealizado no campo da abstração e da reflexão, resultando deste processo a exteriorização de sua ação ou sua objetivação, isto é, a produção de objetos.

Segundo Alves (2007, p. 19):

A exteriorização ou objetivação são traços ontológicos da atividade do trabalho humano-genérico. O homem é um animal que produz objetos, isto é, se objetiva em produtos- é o que denominamos objetivação ou exteriorização. É através deste processo de objetivação (do trabalho) que o animal homem se tornou ser humano.

Marx pontua que a atividade vital do homem é a objetivação de sua vida, isto é, “por ela a natureza aparece como sua obra e sua realidade efetiva. O objeto do trabalho é portanto a objetivação da vida genérica do homem” (MARX, 1984, p. 156-157).

Nesse sentido, as objetivações não se restringem apenas aos aspectos materiais designados pelo processo de trabalho. Há objetivações que operam no campo das ideias, da ciência, da filosofia, da arte etc. “para denotar que o ser social é mais que trabalho, para assinalar que ele cria objetivações que transcendem o universo do trabalho” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 47).

Além disso, o trabalho possui outro traço ontológico constitutivo: a subjetividade - que compõe, juntamente com a dimensão da objetivação, acima apresentada, o que Marx denominou trabalho vivo.

A subjetividade apreendemos como a constituição propriamente do ser, suas disposições mentais (vontades, desejos, afetos, medos, a espiritualidade, o consciente, a cognição) e suas disposições físicas (a corporalidade, as habilidades, a força), pois:

[...] a subjetividade, como instância da atividade prático-sensível do sujeito humano é constituída, em si, tanto pela ‘personalidade mental’ quanto pela ‘corporalidade viva’. Estas são dimensões inalienáveis do sujeito, cuja separação é apenas heurística (ALVES, 2011, p. 148).

Quanto ao trabalho vivo, categoria que engloba as dimensões destacadas, o autor faz a seguinte elucidação:

O trabalho vivo é a dimensão anímico-pessoal do homem criativo, sujeito de vontade e de desejo, do produtor, autônomo, imprevisível como a lógica da vida e que se contrapõe, por exemplo, na sintaxe marxiana, ao *trabalho morto*, identificado com as máquinas, os autômatos plenamente adequados à produção capitalista (ALVES, 2007, P. 97).

Conforme nos esclarece Marx (1985, p. 207-208, grifos do autor), o trabalho vivo transforma, coloca em movimento e dá vida à produção:

Uma máquina que não serve ao processo de trabalho é inútil. Além disso, deteriora-se sob a poderosa ação destruidora das forças naturais. O ferro enferruja, a madeira apodrece. O fio que não se emprega na produção de tecido ou malha, é algodão que se perde. O trabalho vivo

tem de apoderar-se dessas coisas, de arrancá-las de sua inércia. De transformá-las de valores de uso possíveis em valores de uso reais e efetivos. O trabalho com sua *chama delas se apropria, como se fossem partes de seu organismo, e de acordo com a finalidade que o move lhes empresta vida* para cumprirem suas funções [...].

O trabalho vivo é, pois, trabalho concreto e útil que homens e mulheres, através de suas capacidades, produzem; são objetos, bens com valores de uso. Ora, vimos que foi o trabalho vivo, colocado a cabo por nossos ancestrais, visto suas necessidades de sobrevivência, que impôs um salto qualitativo em nossa evolução e nos colocou na condição que hoje nos distingue dos demais animais. Netto e Braz (2006, p. 34) sobre este aspecto são enfáticos: “estamos afirmando que foi através do trabalho que a humanidade se constituiu como tal”.

Em suma, concluímos que a conceituação histórico-ontológica da categoria trabalho nos remete aos primórdios da relação do homem com a natureza, resultando desta um processo que estruturou a atividade humana e constituiu o homem enquanto ser social. “O trabalho mostra-se, então como momento fundante da realização do ser social, condição para sua existência; é, por isso, ponto de partida para a humanização do ser social” (ANTUNES, 2005, p. 68).

Contudo, com a transformação da força de trabalho em mercadoria promovida pelo modo de produção capitalista, o trabalhador passa a ser assalariado e seu trabalho transforma-se em um meio de subsistência, ocorrendo um processo de perda do sentido e natureza do trabalho como condição emancipadora e vital do desenvolvimento da sociabilidade humana. É o assunto que pretendemos, na sequência, abordar.

1.2 Perdas do sentido e natureza do trabalho

Dissemos anteriormente em alusão a Marx que o processo de trabalho humano-genérico constitui-se em uma atividade cuja finalidade é produzir objetos com valores de uso para a satisfação das necessidades humanas. Dissemos ainda que esse processo, marcado pela interação do homem com a natureza, representa a condição natural através da qual a espécie humana evoluiu, promovendo seu processo de humanização.

Entretanto, com o advento do capitalismo e a mercadorização da força de trabalho o processo de trabalho sofre novos determinismos que alteraram a sua natureza intrínseca de atividade vital e estruturante do processo de objetivações humano-genéricas, transformando-se em meio de sobrevivência.

Conforme ratificam Marx e Engels (s/d, p. 63):

Mas a força de trabalho em ação, o trabalho mesmo, é a atividade vital peculiar ao operário, seu modo peculiar de manifestar a vida. E é esta atividade vital que ele vende a um terceiro para assegurar-se os meios de subsistência necessários. Sua atividade vital não lhe é, pois, senão um meio de poder existir. Trabalha para sobreviver.

Ou seja, nesta perspectiva o trabalho transforma-se de uma atividade vital, cuja finalidade é a produção de coisas úteis à vida, à reprodução e torna-se uma atividade que passa a atender um único e exclusivo aspecto da condição humana: sua subsistência.

As alterações que o capital promove no processo de trabalho faz com que ele assuma novas dimensões. Sob o capital, a atividade produtiva passa a ser uma atividade que visa mais-valia através da exploração humana pelo ato laboral, transfigurando sua dimensão realizadora em trabalho estranhado e abstrato.

Ao invés da produção de objetos com valores de uso, objetos úteis, concretos em sua finalidade e necessários à sobrevivência humana em seus diversos aspectos, os trabalhadores passam a produzir objetos-mercadoria com valores de troca para a venda e lucro.

Essa nova ordem metabólica do trabalho, imposta pelo capital, ao garantir a produção e reprodução de mercadorias gera outra determinação do trabalho, que é o trabalho abstrato.

Nas palavras de Antunes (2005, p. 69):

Deixando de lado o caráter útil do trabalho, sua dimensão concreta, resta-lhe apenas o dispêndio de força humana produtiva, física ou intelectual, socialmente determinada. Aqui aparece a dimensão abstrata do trabalho, o trabalho abstrato, em que desaparecem as diferentes formas de trabalho concreto, que, segundo Marx, reduzem-se a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato. Nesse último caso, trata-se de uma produção voltada para o mundo das mercadorias e da valorização do capital. O trabalho encontra-se envolto em relações capitalistas, que alteram em grande medida seu sentido histórico original.

Com efeito, tal ordem sociometabólica não se instala apenas no interior da atividade produtiva, mas, antes, em toda sociedade capitalista, ditando regras a todos os seres sociais de como ser, viver e consumir. Quanto ao trabalho abstrato, esse será o responsável pela implantação dessa nova sociabilidade, pois como trabalho produtor de mercadorias, sua mercantilização estrutura a lógica constitutiva dessas sociedades: produzir valor sobre as mais diversas relações sociais existentes na totalidade da vida social. Assim, sob a sociabilidade do trabalho abstrato tudo vira mercadoria.

Nessas sociedades a mercadoria atinge uma importância fundamental, uma vez que se torna elemento vendável, pois “é tão somente através da venda de mercadorias que ocorre a acumulação de capital-dinheiro” (ALVES, 2007, p. 17).

Sob esse aspecto, Marx nos elucida que:

Só com a troca, adquirem os produtos do trabalho, como valores, uma realidade socialmente homogênea, distinta da sua heterogeneidade de objetos úteis, perceptível ao sentido. Esta cisão do produto do trabalho em coisa útil e em valor só atua na prática, depois de *ter a troca atingido tal expressão e importância que se produzem coisas úteis para serem permutadas, considerando-se o valor das coisas já por ocasião de serem produzidas* (MARX, 1985, p.82, grifos nossos).

Vejamos, pois que o trabalho produtor de mercadorias, ou de objetos com valores de troca tem como objetivo a obtenção de lucro, somente possível através da venda de seus produtos. Daí a importância do trabalho abstrato no interior das sociedades capitalistas: será ele o responsável pela reprodução e hegemonia desse modo de produção.

O trabalho abstrato assume a forma generalizada de trabalho, ou seja, trata-se da atividade produtiva em si, do dispêndio de força humana que desconsidera as diferentes formas do trabalho individual; as diferenças particulares que caracterizam os diversos tipos de trabalho. Ele faz oposição ao trabalho vivo, concreto e útil, à forma de trabalho humano no seu sentido histórico original. Assim,

A igualdade completa de diferentes trabalhos só pode se assentar numa abstração que põe de lado a desigualdade existente entre eles e os reduz ao seu caráter comum de dispêndio de forma humana de trabalho, de trabalho humano abstrato (MARX, 1985, p. 82).

Em síntese, nas sociedades capitalistas a ordem metabólica capital-trabalho, imposta a partir das alterações das condições de propriedade dos meios de produção, das alterações no processo de produção com a divisão hierárquica do trabalho e a conversão da força de trabalho em mercadoria, transforma o trabalho útil, concreto em trabalho abstrato; o trabalho vivo em trabalho estranhado.

Aqui um adendo: obviamente que a divisão social do trabalho, bem como as condições de propriedade dos meios de produção não se desenvolvem a partir das sociedades capitalistas, mas, ao contrário, remontam o limiar das civilizações, porém, isso não significa que a presença dessas condições naquelas sociedades implicava na existência de um processo produtivo alienado, tal como desenvolve-se no capitalismo.

Encontramos naquele momento histórico um elementar processo de divisão social do trabalho, por exemplo, a divisão do trabalho entre as tribos que desenvolviam

a atividade pastoril e aquelas que viviam da caça e do usufruto do meio ambiente; depois, a divisão entre a manufatura e a agricultura e, por último, o comércio. Além disso, aqueles trabalhadores que inicialmente possuíam instrumentos e habilidades para o desenvolvimento de suas respectivas atividades, foram, paulatinamente, perdendo essa condição, pois a divisão social do trabalho leva à divisão daquelas sociedades em classes e à individualização e privatização da posse dos meios de trabalho, incluindo a terra, de modo a concentrá-los nas mãos das classes economicamente dominantes.

Assim, a produção e o consumo que eram primitivamente comunitários invertem-se para a forma individual; a produção de mercadorias acaba por destinar-se à troca em detrimento do consumo próprio.

E, as transformações não param: a complexidade dos processos de troca com a inserção da figura dos comerciantes, da forma-dinheiro, a ampliação dos mercados etc., acaba retirando dos produtores o controle sobre a produção, bem como sobre o destino e a circulação de suas mercadorias em âmbito global.

Segundo Marx (1984, p. 333):

Quanto mais uma atividade social, uma série de processos sociais, se torna poderosa demais para o controle consciente dos homens, lhes cresce por cima da cabeça, quanto mais ela aparece abandonada ao puro acaso, tanto mais se lhe impõem nesse caso as suas leis próprias, imanentes, como uma necessidade natural. Tais leis dominam também os acasos da produção de mercadorias e da troca de mercadorias; frente ao produtor e ao comerciante isolados, aparecem como forças estranhas, no começo até desconhecidas [...].

Com efeito, essa característica que envolve os processos de produção complexos de firmar-se como uma regularidade ao acaso regida por lei própria e estranha ao produtor e seu processo produtivo, sofre alterações ao longo do desenvolvimento sócio-histórico do processo de produção. Tais transformações que sofre o processo de trabalho alteram suas relações naturais e a direção consciente que atua sobre seu domínio.

Sob esse aspecto nos diz Marx (1984, p. 334):

Essas leis econômicas da produção de mercadorias se modificam com os diversos graus de desenvolvimento dessa forma de produção; grosso modo, no entanto, todo o período da civilização está sob o seu domínio. E ainda hoje o produto domina o produtor; ainda hoje a produção global da sociedade é regulada não por um plano deliberado conjuntamente, mas através de leis cegas, que se impõem com força elementar, em última instância nas tempestades das crises comerciais periódicas.

Assim, verificamos nas condições existentes daquele momento histórico do processo produtivo o fundamento sobre o qual está assentado o trabalho alienado ou

estranhado que se desenvolve hoje no processo de produção capitalista: a alienação do trabalhador do objeto de trabalho, dos meios de produção e do próprio trabalho vivo.

Contudo, conforme já salientado anteriormente, as condições históricas acima apresentadas não nos autorizam a dizer que havia trabalho estranhado nas sociedades pré-capitalistas. Ocorre que, sob as condições existentes, o trabalho passa a ser atribuído a uma classe social determinada estando, portanto, o “estranhamento ligado ao metabolismo social primitivo, vinculado às determinações de poder político [...]. É nesse sentido que surge uma socialidade estranhada propriamente dito” (ALVES, 2007, p. 78).

Ou seja, partia-se de uma sociedade, a sociedade gentílica, que produção e consumo eram comunitários para outra que “por força das condições gerais da vida econômica, tinha tido de se dividir em homens livres e escravos, em ricos exploradores e pobres explorados, uma sociedade que não só não podia reconciliar novamente essas condições, como precisava levá-las cada vez mais a seus extremos” (MARX, 1984, p. 328).

Pode-se dizer, portanto, que as sociedades pré-capitalistas não desenvolviam um trabalho estranhado como é desenvolvido hoje no modo de produção capitalista. Salvo exceção aos escravos na Antiguidade que, apesar de realizarem um trabalho estranhado, não eram livres, antes eram indivíduos sem cidadania, mercadoria vendida junto com sua força de trabalho, portanto não integravam à sociedade. “Os homens escravos estavam imersos na negação total de si próprios, inclusive como força de trabalho, trabalho vivo, tendo em vista que eram em si mercadorias” (ALVES, 2007, p. 79).

Quanto às relações de servidão na Idade Média, estas eram pautadas no pertencimento do servo a terra, embora não tivesse a propriedade da mesma. No entanto, ele detinha todo o conhecimento de seu processo de trabalho e os meios necessários para realizá-lo. O proprietário da terra recebia uma parte de sua produção como forma de tributo. Portanto, apesar de sua condição de subalternidade, o servo não realizava um trabalho estranhado (ALVES, 2007).

Porém, no capitalismo os trabalhadores (pequenos produtores, artesãos etc.) expropriados de seus instrumentos de trabalho são reconhecidos como homens livres para que, desta forma possam vender sua força de trabalho: “o operário não pertence nem a um proprietário nem a terra, mas 8, 10, 12, 15 horas de sua vida diária pertencem a que as compra” (MARX; ENGELS, 1975, p. 63-64).

Assim, no sistema capitalista o indivíduo livre é o trabalhador assalariado, sujeito que não possui os meios de produção, nem o controle sobre o processo de trabalho, restando-lhe como alternativa para sobreviver vender sua força de trabalho e seus conhecimentos acumulados em troca de salário.

Sob o capital, o trabalhador assalariado é trabalhador alienado, pois o trabalho que desenvolve é um trabalho produtor de mercadorias que transforma sua força de trabalho em mercadoria. O trabalho alienado ou estranhado inverte a condição ontológica do trabalho humano-genérico em seu oposto. Assim, aquilo que seria a realização efetiva do homem em objetivações passa a ser a sua desrealização posto que os objetos que produz estão alienados de si, isto é, não lhe pertencem: “A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador se vê roubado dos objetos mais necessários não só à vida, mas também dos objetos de trabalho” (MARX, 1984, p. 150).

Neste sentido, ocorre a perda do objeto pelo trabalhador, pois o produto apresenta-se como algo independente do produtor:

O resultado do processo de trabalho, o produto, aparece junto ao trabalhador como um ser estranho e alheio ao produtor. Tem-se, então, que essa realização efetiva do trabalho aparece como desefetivação do trabalhador. Esse processo de alienação do trabalho (que Marx também denomina estranhamento) não se efetiva apenas no resultado – a perda do objeto – mas abrange também o próprio ato de produção, que é o efeito da atividade produtiva já alienada (ANTUNES, 2005, p. 70).

Tanto o produto resultante do processo de trabalho, quanto o próprio processo de trabalho em si apresentam-se estranhos ao trabalhador, este já não os domina mais, não os reconhece. Pois, como diz Marx (1984, p. 152, grifos do autor):

[...] a alienação não se mostra apenas no resultado, mas no *ato da produção*, dentro da *atividade produtiva* mesma. Como o trabalhador poderia se defrontar alheio ao produto da sua atividade se no ato mesmo da produção ele não se alienasse de si mesmo? Pois o produto é só o resumo da atividade da produção.

Enfim, o trabalho alienado ou estranhado no modo de produção capitalista surge com a divisão hierárquica do trabalho e a propriedade privada dos meios e objetos de produção, alterando significativamente a natureza do trabalho humano.

A divisão hierárquica do trabalho, por sua vez, explicita o trabalho alienado em relação à atividade, o desenvolvimento do trabalho em si; já a propriedade privada anuncia o produto da atividade alienada, ela é “de um lado o produto do trabalho exteriorizado e em segundo lugar o meio pelo qual o trabalho se exterioriza, a realização desta exteriorização” (MARX, 1984, p. 161).

O processo de alienação se desenvolve a partir de uma nova ordem produtiva instalada pelo capital. Primeiro, o produto, não é mais fruto da ação por excelência de um único trabalhador e trabalhadora, pois passa a ser produzido por diversas mãos e mentes (período relativo à cooperação simples e manufatureira do trabalho) depois, em um estágio mais avançado do desenvolvimento do capital (período relativo à introdução das máquinas), resulta, predominantemente, de um processo conduzido pelo trabalho morto.

Segundo, assim como o produto, o processo se perde do alcance do trabalhador, este já não utiliza seus conhecimentos, habilidades e sentidos para, passo a passo, compor a produção, mas ao contrário restringe sua participação a uma única e isolada ação. Aqui o sujeito não atua plenamente sobre a atividade produtiva, não precisa dispor de suas habilidades, técnicas, conhecimentos; também não impregna com seus sentimentos, talentos e peculiaridades o que seria sua marca sobre o objeto produzido. Como não o criou não o reconhece, pois o objeto produzido, conforme denominou Marx (1984, p.149) “se fez coisal”, se transforma em um ser estranho diante do trabalhador.

Terceiro, as mercadorias resultantes desta nova ordem produtiva, encontram-se fetichizadas, isto é, as relações sociais dadas no trabalho capitalista, marcadas pela exploração da força de trabalho para a extração da mais-valia, estão mascaradas, encobertas pela própria mercadoria, os valores de troca. “Assim, o fetichismo da mercadoria é a ocultação da própria natureza da forma-mercadoria, a ocultação do produto-mercadoria como produto da atividade do trabalho social” (ALVES, 2007, P. 21).

Segundo Marx (1985, p. 81):

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho [...]. Uma relação social definida, estabelecida entre homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas.

Em síntese, quando o trabalhador produz, como resultado do ato produtivo capitalista, objetos com valor de troca, objetos-mercadoria, verificamos que estes se transformam em coisas, entes estranhos ao sujeito produtor. O produto gerado ou *a coisa* requer, como verificamos também, um processo de produção gerenciado pela própria coisa que aniquila a condição humana, resultando deste extenso processo um

sujeito alienado, incapaz de interromper a ordem sociometabólica do capital, uma vez que tal ordem encontra-se oculta à consciência deste trabalhador, posto que o fetiche da mercadoria coloca tal processo como algo inerente, como algo dado e com ele toda condição derivativa do mundo do trabalho capitalista pelo qual o trabalhador encontra-se submetido (ANTUNES, 2005).

Esta *segunda pele* que o fetiche assume no modo de produção nas sociedades capitalistas, na realidade, se expande e se instala em todas as dimensões da sociedade, tornando a sociedade capitalista a sociedade do fetiche (ALVES, 2007).

O fetiche é o próprio estranhamento, pois este não apenas inverte as relações de produção naturais dadas ontologicamente como trata de encobrir sua existência histórica e suas possibilidades de vir a ser efetivamente.

Para efetivar tal empreitada o capital utiliza de variadas e sofisticadas estratégias a fim de levar a cabo seu objetivo histórico e estrutural de se apropriar, a partir do trabalho estranhado ou alienado, dos resultados da mais-valia, ao mesmo tempo em que procura ocultar a exploração sobre o trabalho vivo.

Em sua busca desenfreada pela acumulação, o capital, ao longo de seu desenvolvimento histórico, reorganiza suas bases de produção implantando modelos de organização e gestão da atividade laboral e imprimindo, desta forma, suas determinações sobre a atividade produtiva do homem.

Os modelos implantados seguem normas, regras, protocolos e técnicas procedimentais estruturadas a partir de um arsenal tecnológico, informacional e científico que produzem profundas transformações nas condições de trabalho levando a classe trabalhadora a um processo de precarização extremado.

Serão exatamente tais formas de precarização do mundo do trabalho nas sociedades capitalistas que, na sequência, pretendemos analisar, isto é, nos propomos a discutir como o capital tratou de desenvolver nas fábricas, empresas, nas escolas e demais locais de trabalho estratégias de organização das atividades laborais que permitiram ajustar o aumento do lucro, com a diminuição dos custos e, ainda, em que medida tais reestruturações implicaram em novas e adversas condições de trabalho para a classe trabalhadora.

Pretendemos ainda discutir como tais modelos se propagaram e se reproduziram no interior das escolas conferindo ao mundo do trabalho docente um universo precarizado e alienado.

1.3 A Organização do trabalho no capitalismo

A organização da produção capitalista foi assumindo características cada vez mais complexas à medida que as relações comerciais de compra e venda de mercadorias foram se ampliando e universalizando

O mercado, que já existia antes do advento da sociedade capitalista, torna-se predominante neste sistema uma vez que as relações de compra e venda fazem movimentar o capital, gerando dinheiro acrescido de mais-valia: fundamento da reprodução capitalista.

Desde então, o trabalho volta-se à produção de mercadorias para geração de mais-valia e ocorrem mudanças significativas no desenvolvimento das forças produtivas visando diminuir o custo dos produtos através da redução do valor da força de trabalho.

Com este intuito, a organização do trabalho torna-se cada vez mais necessária e são desenvolvidas várias formas históricas de trabalho pelo capital, pois conforme nos esclarece Marx (1985, p. 384):

Se o modo de produção capitalista se apresenta como necessidade histórica de transformar o processo de trabalho num processo social, essa forma social do processo de trabalho se revela um método empregado pelo capital para ampliar a força produtiva do trabalho e daí tirar mais lucro.

Assim, a primeira forma histórica manifesta do processo de trabalho capitalista é a cooperação simples e a divisão manufatureira do trabalho. Com ela o trabalho torna-se parcelar e a “mercadoria deixa de ser produto individual de um artífice independente que faz muitas coisas para se transformar no produto social de um conjunto de artífices, cada um dos quais realiza ininterruptamente a mesma e única tarefa parcial” (MARX, 1985, p. 388).

A manufatura revolucionou o modo de o trabalhador executar sua atividade produtiva, pois limitou o trabalho a uma especialidade que obstrui o desenvolvimento pleno das capacidades humanas.

A partir das modificações introduzidas por essa forma de trabalho no processo de produção surge a necessidade de adequações dos instrumentos de trabalho, principalmente na diferenciação e diversificação de ferramentas que eram até então utilizadas pelo trabalhador no trabalho artesanal, compatibilizando-as às ações parcelares desenvolvidas pelo trabalhador na manufatura.

No avanço do processo histórico, essas transformações, por seu turno, se complexificam e criam condições propícias para a introdução de uma nova forma de trabalho: a maquinaria e o sistema de máquinas.

O período manufatureiro simplifica, aperfeiçoa e diversifica as ferramentas, adaptando-as às funções exclusivas especiais do trabalhador parcial. Com isso, cria uma das condições materiais para a existência da maquinaria, que consiste numa combinação de instrumentos simples (MARX, 1985, p. 392).

Assim, os primeiros elementos científicos e técnicos para o desenvolvimento da indústria advieram dos instrumentos, das ferramentas, bem como dos estudos e adequações procedidas no período da manufatura.

Com a introdução das máquinas e depois do sistema de máquinas ocorre um novo revolucionamento no modo de produção, agora a partir dos instrumentos de trabalho. Ou seja, a tarefa parcelar realizada na manufatura pelo trabalhador por meio de ações limitadas e sequenciais passa a ser realizada pela máquina, a qual é composta por diversas ferramentas e, posteriormente, pelo sistema de máquinas, composto, por seu turno, pelo conjunto de máquinas independentes.

Nesse estágio, o trabalhador é incorporado à máquina passando a desenvolver sua tarefa no interior do conjunto do funcionamento da máquina, como se fosse uma de suas ferramentas que, juntamente com as demais, compõe o mecanismo de seu funcionamento.

Na manufatura o trabalhador também era incorporado ao processo produtivo, porém, nesse modo de produção, o processo de trabalho, em que pese sua divisibilidade e hierarquização das funções, era organizado levando-se em conta as condições subjetivas dos trabalhadores, suas habilidades, a proporcionalidade de tarefas entre os grupos etc. Já no sistema de máquinas a divisão do trabalho não será mais organizada a partir desse princípio, pois as condições para a consecução das etapas da produção estão determinadas pelo sistema coordenado das máquinas interdependentes (MARX, 1985).

Na sequência, o desenvolvimento das indústrias aliado ao avanço tecnológico segue sua trajetória ascendente e novos avanços são verificados nesse estágio do processo de produção capitalista, resultando no desdobramento de novos ramos industriais e na transformação das relações sociais de produção.

A grande indústria também impulsiona o desenvolvimento social e transforma as relações sociais de produção de outras áreas da economia, como o ramo de serviços,

comunicações, transportes etc. Os avanços faz-se sentir, por exemplo, na substituição de navios a vela pelos a vapor; na construção de vias férreas; telégrafos etc.

Nas primeiras décadas do século XIX a produção mecanizada edifica sua base técnica e torna-se capaz de progressivamente fabricar máquinas-ferramenta a partir de suas próprias máquinas.

Esse processo, em franca expansão e desenvolvimento, requereu dos capitalistas uma nova organização do trabalho nestes espaços com introdução de estratégias que visavam aumentar a produção dos trabalhadores combinada com o uso de novas técnicas de produção proporcionadas pelo incremento tecnológico das máquinas.

Se, para o capital a introdução da tecnologia e de novos procedimentos no processo de produção fabril foi decisiva para o início de um período de grande expansão e consolidação hegemônica, para o trabalhador assalariado, conforme já apontamos anteriormente, representou o revolucionamento no seu modo de produção que, a serviço do capital torna-se processo de produção do capital, uma vez que o trabalhador, ao se submeter aos protocolos gerenciais de produção realiza um trabalho estranhado; ao trabalhar com a máquina a ela se incorpora como se fosse uma de suas ferramentas, perdendo o protagonismo no processo de produção e realizando um trabalho desumano e degradante.

A grande proliferação de estratégias cada vez mais agressivas visando aumentar as escalas de produção, padronizar a qualidade dos produtos, diminuir os custos de produção e transporte, etc., consolidou e levou ao mais cruel estágio o controle sobre o trabalho humano empregado nas produções [...] (PINTO, 2007, p. 17).

Neste contexto a organização do trabalho incorporou princípios técnicos e metodológicos de pesquisas realizadas, principalmente por Taylor e Ford, que desenvolveram sistemas de organização do trabalho, que dizimaram de vez a participação dos trabalhadores no controle sobre o processo de organização da produção.

As inovações tayloristas e fordistas introduziram no modo de produção capitalista “um longo processo de mutações sócio-organizacionais e tecnológicas que alteraram a morfologia da produção de mercadorias em vários setores da indústria e dos serviços” (ALVES, 2007, p. 161).

O sistema de Frederick Winslow Taylor (1856-1915) desenvolvido no final do século XIX e início do século XX consistia em buscar qualidade aos produtos combinado com a utilização do menor tempo possível a ser gasto na produção do

mesmo. Para tal dividiu e subdividiu a tarefa em etapas infinitamente limitadas de modo que cada trabalhador realizasse uma única ação extremamente simples tal como um único gesto: apertar, girar, levantar etc.

Ilustram com genialidade este contexto, as cenas do filme de Charles Chaplin, “Tempos Modernos”, do ano de 1936, em que o personagem Carlitos, interpretado pelo próprio Chaplin, é um operário que trabalha em uma grande indústria realizando a tarefa de apertar com uma chave os parafusos que passam por ele por meio de uma esteira rolante (alusão ao fordismo que abordaremos mais adiante). A repetição da ação infinitas vezes e numa velocidade espantosa fez o operário entrar numa espécie de descontrole que o levou a abandonar seu posto e, alucinado, saiu fábrica afora apertando, com o mesmo gesto que realizava no desempenho de sua tarefa, tudo ao seu redor.

Taylor compreendia que quanto mais dividida fosse a tarefa, tanto na esfera da produção quanto na administrativa, maior a produtividade em um menor tempo e a possibilidade de sua realização com sucesso pelo trabalhador (PINTO, 2007).

Com seu sistema não havia necessidade da empresa empregar um trabalhador qualificado que dominasse profundos conhecimentos e detivesse habilidades sobre o produto e o ato produtivo. A ideia era controlar o tempo, o ritmo e a intensidade do trabalho de modo a implementar alta produtividade e qualidade da produção garantindo a extração da mais-valia dos trabalhadores pelo trabalho realizado nestas condições.

As inovações propostas por Taylor também se estendiam aos setores administrativos da empresa, às chefias que passariam a ser numerosas e com tarefas específicas e reduzidas (PINTO, 2007).

O processo taylorista de racionalização do trabalho capitalista foi um dos principais sistemas que norteou a produção capitalista no século passado atingindo variados setores da economia em diferentes partes do mundo (ALVES, 2007).

Quanto ao sistema desenvolvido, no século XX, por Henry Ford (1862-1947) a novidade, além da linha de produção em série, foi a introdução de uma espécie de estrutura mecânica (a conhecida esteira rolante) que movimenta pelo interior da fábrica a matéria prima às sucessivas etapas de transformação que será submetida até sua conclusão.

Com a introdução deste mecanismo o operário acaba fixo em seu posto de trabalho e a cadeia produtiva fica mais ligeira ainda, pois o trabalhador não perde tempo se movimentando ao longo da fábrica para buscar, junto à equipe do estágio anterior, o

produto que irá manipular por sua vez. Este chega até ele por meio de um sistema de rolagem que assim segue percorrendo toda a fábrica.

Com as tarefas infinitamente reduzidas a tal ponto que qualquer indivíduo possa realizá-las (taylorismo) e agora fixo em um único ponto no interior da fábrica (fordismo) o trabalhador foi se degradando e seu trabalho se intensificando: a) perde seus conhecimentos acumulados e com isso pode ser substituído a qualquer momento (gerando medo e angústia pela possibilidade do desemprego); b) nem de longe domina o processo produtivo, pois este é subdividido infinitas vezes, impedindo o trabalhador de ter a noção das etapas necessárias à produção. Aqui novamente nos remetemos ao universo do cinema a fim de ilustrar esse contexto: no filme *A Classe Operária vai ao Paraíso*, de 1971 do cineasta e roteirista italiano Elio Petri, o personagem Lulu Massa, interpretado pelo ator italiano Gian Maria Volonte, é um operário que trabalha na linha de produção em uma fábrica na Itália que produz peças para motores e em conversa com seu companheiro de trabalho Miltina, velho operário que enlouquece e acaba no hospício, hesita ante a pergunta do ancião: “O que produzimos na fábrica?” Revela, então, que um de seus maiores desejos é percorrer toda a fábrica para descobrir o que é produzido ao final da linha de montagem; c) realiza um trabalho mecânico, simples e infinitamente repetitivo e tem seu ritmo controlado pela velocidade da esteira, uma vez que é a esteira rolante que determinará quanto tempo o trabalhador deverá levar para executar cada ato que, obviamente, será sempre mais intenso a fim de que a produtividade seja aumentada.

Em síntese, no sistema taylorista-fordista não há lugar para o trabalho criativo que solicita do homem o emprego de conhecimentos, habilidades e, portanto, lhe traz satisfações, posto que o domínio sobre o processo produtivo encontra-se com a máquina que transforma o trabalhador, como disse Marx (1985, p. 434), em uma peça de sua engrenagem: o homem submetido à coisa; o trabalho vivo aniquilado pelo trabalho morto.

Contudo, na história do processo produtivo capitalista esse modelo entra em crise e é substituído por outro, conforme abordaremos na sequência.

1.4 A crise do capitalismo e a implantação do toyotismo

O período histórico que corresponde ao pós Segunda Guerra Mundial até os anos setenta foi marcado por uma notável expansão econômica, principalmente nos países ocidentais.

Neste contexto, difundem-se os modelos tayloristas-fordistas de organização produtiva, enquanto avança a luta dos trabalhadores pela conquista de direitos sociais ao mundo do trabalho.

Regulando e conduzindo este novo período histórico ascende um Estado político, o Estado de Bem Estar Social que, devido ao crescimento acelerado do capital, garante à população a manutenção de políticas sociais conquistadas pela classe trabalhadora, uma vez que, neste período, os Estados-Nação exerciam certa soberania política, regulando e intervindo no sistema econômico nacional e em suas relações com o capital internacional¹.

Todavia, a partir de 1970 com a decadência e crise estrutural do sistema capitalista, profundas transformações ocorreram que impulsionaram o capital a reorganizar suas bases no plano econômico visando sua retomada no processo de acumulação (NOMA; CZERNISZ, 2010).

O excerto transcrito das pesquisas de Souza (2010, p. 133) representa resumidamente o cenário engendrado no período em questão:

O conjunto de transformações vivenciadas desde os anos de 1970 significa a materialização da crise de um modelo de desenvolvimento do capital fundado no regime de acumulação rígida que possuía no taylorismo/fordismo seu modelo de organização produtiva, e no Estado de Bem Estar Social, seu modelo de regulação social. O esgotamento deste modelo de desenvolvimento fundado no pós II Guerra Mundial, somado ao acúmulo de inovações tecnológicas no campo da microeletrônica e da informática e ao avanço das conquistas políticas da própria classe trabalhadora, constituíram-se as condições objetivas que condicionaram a empreitada do capital e obrigaram-no a recompor suas bases de acumulação e implantar novas modalidades de produção e de mediação do conflito capital/trabalho no nível mundial.

A crise estrutural do capitalismo nos anos 1970 leva a esse movimento de reorganização que permite ao capital não somente transformar seu regime de acumulação como também o modo de travar as relações sociais e políticas (SOUZA, 2010).

Assim, no plano econômico assistimos, nos países de capitalismo central, a um processo de reestruturação produtiva marcada principalmente pela implantação de um novo modelo de organização do trabalho e da produção, o toyotismo e pela introdução de um novo regime de acumulação de capital, a acumulação flexível.

¹ Esse assunto será melhor desenvolvido no capítulo II desta pesquisa.

Com a acumulação flexível passa a vigorar “a flexibilização do mercado de trabalho, das relações de trabalho, dos mercados de consumo, das barreiras comerciais, do controle da iniciativa privada sobre o Estado [...]” (PINTO, 2007, p. 40).

Nesse novo estágio de desenvolvimento do capital o processo de internacionalização e mundialização da economia se intensifica e o mercado torna-se globalizado, impulsionado pela estruturação e instalação das empresas transnacionais mundo afora.

As transformações na esfera econômica levam a alterações na estrutura de poder e a relativa soberania política dos Estados–Nação, que outrora vigorava no período de ascensão e crescimento do capitalismo, cujo modo de produção predominante era o modelo taylorista-fordista, acaba inteiramente cooptada pela esfera dos interesses das corporações, grandes empresas que têm capacidade de acumular e transferir dinheiro e ainda disputar mercados instalando filiais à revelia das barreiras nacionais protecionistas, visto que são credoras nestes países e, por conseguinte, controlam os governos locais neutralizando as resistências impostas às suas instalações (BRUNO, 1997).

Com a economia assim globalizada², o Estado–Nação é sobrepujado em seus poderes públicos pela economia, assumindo uma nova forma política de atuação: trata-se do Estado neoliberal que legitima a hegemonia do domínio econômico sobre os variados aspectos da vida social e ainda promove a perda dos direitos sociais e trabalhistas conquistados pelos trabalhadores e trabalhadoras no estágio anterior à desregulamentação das leis e condições de trabalho.

Resulta desse processo a crescente precarização dos empregos e salários, bem como se instala uma crise de representatividade da classe trabalhadora em face ao crescente desemprego estrutural instalado, reflexo dos efeitos do novo modelo de acumulação flexível promovido pelo capital e caracterizado pelos empregos temporários, informais, terceirizados, de período parcial etc.

A classe trabalhadora, sob a hegemonia do capitalismo financeirizado e mundializado e de suas políticas neoliberais, sofreu um duro golpe, atingida pelo aprofundamento da precarização das condições objetivas de trabalho, pela flexibilização de seus direitos trabalhistas e sociais e ainda pela ameaça do crescente desemprego estrutural.

² Os conceitos de globalização e neoliberalismo serão aprofundados no capítulo II desta pesquisa.

Além disso, com a implantação do modelo toyotista de organização do trabalho produtivo uma nova, sofisticada e intensa forma de exploração e controle sobre os trabalhadores se instalou.

O Toyotismo foi uma resposta que o capital engendrou a fim de reverter a crise que se instalou no sistema a partir de 1970 quando o crescimento econômico refreou gerando instabilidade no mercado e a urgente necessidade das empresas em acirrar a concorrência em níveis internacionais. A estrutura macroeconômica naquele período apontava déficits comerciais, recessões, queda da produtividade e consequente desemprego que, por sua vez, pressionava para baixo os níveis salariais.

Com este novo contexto emergente, o modelo taylorista-fordista, caracterizado pela produção em larga escala e de forma padronizada, tornou-se obsoleto, pois a nova ordem, sob a égide da concorrência, demandava, para sobreviver, a produção personalizada e com maior qualidade do processo produtivo e do produto final, envolvendo desde a superioridade da matéria-prima, os baixos custos, até a rapidez na entrega de seu destino final, nas mãos dos consumidores (PINTO, 2007).

Por outro lado, nas empresas, os operários encontravam-se desmotivados para o trabalho: primeiro devido à baixa na produtividade desencadeada, conforme já assinalamos, pela crise instalada no sistema econômico naquele período e, segundo, porque o modelo taylorista-fordista de racionalização do processo produtivo, aliado ao incremento tecnológico - que impunha a máxima quantidade de trabalho no menor tempo possível, bem como aumentava a divisão do trabalho e a intensidade do seu ritmo, elevando o nível de exploração a patamares que ultrapassavam os limites da condição humana - é rejeitado pelos trabalhadores que, em resposta apresentam resistências.

Na verdade, toda a insatisfação do operariado devia-se ao fato de não conseguir adaptar-se às constantes alterações de cadência do trabalho, dentro de uma rígida disciplina, que também já dava sinais de esgotamento. Daí as altas taxas de absentismo, de *turnover* (rotatividade), e o crescimento de refugos, que põem à mostra as limitações do fordismo (HELOANI, 2003, p. 83).

À reação dos trabalhadores foram empreendidos estudos que buscavam neutralizar os sentimentos aflorados, bem como garantir a manutenção do controle sobre o processo produtivo e a consequente taxa de mais-valia advinda do sobretrabalho empregado. Assim, variadas propostas de organização do trabalho surgiram tendo como mudança principal o envolvimento do trabalhador através do apelo aos seus aspectos

psicológicos. Com esta determinante implícita, o sistema toyotista logrou o melhor resultado dentre os demais.

Desenvolvido por Taiichi Ohno, engenheiro da empresa japonesa Toyota, com o propósito de enfrentar a crise econômica do país instalada no contexto do final da II Guerra Mundial, o toyotismo, como ficou batizado, modificou o método de organização do trabalho dentro da empresa a partir de uma perspectiva *flexível* e engendrou uma sutil, porém intensa e sofisticada manipulação da subjetividade do trabalhador. Sob essas novas condições, o toyotismo se apresentou como um poderoso e, sem dúvida, mais cruel sistema de organização do trabalho sob o capital até agora empregado.

Sua filosofia consiste em apelar à subjetividade dos trabalhadores e trabalhadoras com o intuito não apenas de aumentar a produtividade, mas, principalmente, de manter a dominação da força de trabalho sob o controle do capital. Muito embora este seja o objetivo convergente dos modelos de organização do trabalho no capitalismo, cada um deles adotam estratégias diferentes para alcançar tal intento.

Dentre os modelos apresentados, Taylor, por exemplo, tinha como proposta de controle da subjetividade do trabalhador a disseminação e naturalização da ideia de cooperação entre capital e trabalho. Argumentava para a necessária interação como um modo de trazer vantagens a ambos, contudo, desconsiderava em seus discursos que a acumulação de capital só pode ocorrer com a exploração do trabalhador; que a cadência dos movimentos corpóreos do trabalhador durante a atividade produtiva resulta da imposição do capital sobre a forma de trabalho na linha de produção, redundando em sua degradação física e intelectual. Pois, conforme expõe Heloani (2003, p. 30-31):

Explicitamente, Taylor nos induz a pensar que capital e trabalho se fortalecem com a prosperidade e a cooperação. Implicitamente, inicia o processo de modelização do corpo com a construção dessa arquitetura de determinada visão sobre o trabalho.

No fordismo, coerção e persuasão caminham juntas. A proposta de cooperação do taylorismo converte-se no estabelecimento de sociedade para Ford. Assim, patrão e empregados devem ter uma relação de sócios, pois o trabalhador será o maior interessado em aumentar a intensidade de seu trabalho, uma vez que receberia salários compatíveis com sua produtividade. Além disso, sob o fordismo, os salários podiam melhorar ainda mais se os trabalhadores de suas fábricas adotassem um estilo de vida regrado e disciplinado (sem alcoolismo e relacionamento extraconjugal, por exemplo) em conformidade com o padrão de comportamento que o sistema fordista queria

alcançar de seus trabalhadores dentro e fora da fábrica. “Assim, produziam-se carros confiáveis em larga escala, mas também obtinha-se a garantia do fornecimento contínuo de trabalhadores disciplinados e dependentes financeira e emocionalmente da organização” (HELOANI, 2003, p. 53).

No Toyotismo, o processo de conformação e regulação da subjetividade dos trabalhadores ocorre por meio de formas inconscientes de dominação, ou seja, são utilizados mecanismos sofisticados de poder que promovem a identificação do trabalhador com os valores da empresa, os quais devem nortear suas atitudes dentro da empresa. Para alcançar tal intento, as empresas se utilizam daquilo que Heloani (2003) chama de “princípios culturais” que consistem basicamente na criação de programas motivacionais³, os quais recorrentemente solicitam a participação de trabalhadores e trabalhadoras na gestão da empresa, inclusive delegando responsabilidades para que possam, em equipe, apontar soluções para os problemas emergentes e assim incutem a ideia fictícia de que estão atuando no círculo da gerência e participando dos processos decisórios da empresa.

Na verdade, tais metodologias, intituladas de *gestão participativa*⁴, geram uma falsa sensação de participação através do apelo à subjetividade de seus trabalhadores e trabalhadoras que “são mobilizados para a produção, reduzindo os custos das operações e neutralizando a resistência operária no âmbito do coletivo e individual [...]” (HELOANI, 2003, p. 147).

Enquanto no modelo taylorista-fordista os trabalhadores e trabalhadoras são explorados em sua força física e, em alguma medida, expropriados em suas capacidades de gerir o processo produtivo, com apelos à subjetividade, no toyotismo o capital necessita, além disso, intensificar a expropriação também da dimensão psíquica e *espiritual* da classe trabalhadora, uma vez que esse modelo encontra-se num novo patamar de racionalização do processo produtivo, desencadeado no momento histórico do desenvolvimento capitalista marcado pela crise do capital e pelos processos de reestruturação produtiva visando a retomada da acumulação.

³ Um desses programas refere-se ao Círculo de Controle de Qualidade (CCQ): trata-se de pequeno grupo de empregados que trabalha, além da linha de produção, na gestão dos problemas da empresa, discutindo, sugerindo a fim de solucioná-los.

⁴ Muito embora a gestão democrática enquanto processo de luta de educadores e movimentos sociais da década de 1980, na defesa de um projeto de educação pública, de qualidade social e democrática também empregue o termo *gestão participativa*, esse termo não se restringe somente ao campo educacional e aqui é empregado na perspectiva da racionalização do processo de produtivo. No capítulo III verificaremos a introdução deste protocolo na produção e gestão do trabalho docente na Rede em estudo quando da parceria firmada entre a Secretaria Municipal de Educação e o Instituto Ayrton Senna.

Portanto, faziam-se necessárias novas medidas que superassem o modo de regulação social taylorista-fordista até então vigente. À classe trabalhadora desestimulada, em greves e em fuga do trabalho, verificado pelos crescentes índices de absenteísmo, seriam necessários novos protocolos organizacionais que cooptassem os interesses, a boa vontade e os consentimentos dos trabalhadores (HELOANI, 2003). O apelo à subjetividade da classe trabalhadora, na medida em que garantia a retomada do desenvolvimento do capital, intensificava o processo de precarização no mundo do trabalho a patamares nunca antes vividos.

Sob o ponto de vista da produtividade a metodologia toyotista traz variadas inovações como, por exemplo, a automação que consiste em garantir, ainda na linha de produção, o controle de qualidade sobre os produtos fabricados, tal recurso utiliza máquinas capazes de interromper imediatamente o processo caso ocorra algum defeito com a mercadoria que está sendo produzida. O sistema evita desperdícios ao abortar a possibilidade de ser produzida uma série de itens ou até mercadorias defeituosas. Como tais máquinas são supervisionadas pelo mesmo trabalhador que está atuando na linha produtiva, o sistema permite, ainda, enxugar postos de trabalho que tinham por função apenas este tipo de tarefa e incorporá-los a um único trabalhador. Trata-se do trabalhador multifuncional ou polivalente, que realiza variadas etapas do processo produtivo e não uma única e específica tarefa como preconizava o taylorismo-fordismo.

Outro protocolo organizacional que enxuga etapas do processo produtivo remetendo tais tarefas à figura do trabalhador polivalente, é o kanban (significa cartaz em japonês), sistema que controla as encomendas dos produtos a serem fabricados através de um dispositivo mecânico que transporta caixas que percorrem a fábrica no sentido inverso ao da linha produtiva, dentro das quais contém cartazes informando sobre a quantidade de produtos necessários que o posto imediatamente posterior precisará para executar suas tarefas.

Esse procedimento garante a produção apenas do necessário diante daquilo que foi encomendado pelo regime “jus-in-time” (no tempo certo) evitando a formação de estoques que, sob o toyotismo, deixou de existir. O referido regime que direciona o kanban, introduz a produção sob encomenda, ou seja, a fabricação do solicitado, na quantidade exata do pedido e somente quando ocorrer o pedido. Desta maneira mais uma vez evita-se o desperdício, baixam-se os custos e personaliza-se a produção, melhorando a qualidade.

Para o desempenho das tarefas sob este novo formato foi necessário modificar o espaço fabril de modo que surgiram as células, grupo de trabalhadores responsáveis por uma etapa completa do processo produtivo e não mais por tarefas individualizadas como acontecia no modelo anterior. Nas células todos os trabalhadores desempenham todas as funções pertinentes àquela etapa do processo, pois os postos de trabalho são flexíveis, apesar de existir a figura de um líder do pequeno grupo.

Os grupos aglutinados ao redor das máquinas formam uma trajetória sinuosa e eliminam o designer que fixava as máquinas e dispunha o trabalhador em linha reta no interior das fábricas, permitindo a visualização e o consequente controle de todos por todos do processo (PINTO, 2007).

Toda esta rigidez nos procedimentos permite um estudo exato do desempenho dos trabalhadores, inclusive com a capacidade de controlar o tempo a ser utilizado na produção, o qual passa a ser variado conforme a demanda existente.

A idealização do trabalhador multifuncional intensifica o volume de tarefas diárias, uma vez que o mesmo é responsável por várias etapas do processo produtivo acumulando vários postos de trabalho sob sua responsabilidade e ainda produzindo sobre um patamar de metas a ele estipuladas, as quais precisam ser cumpridas sob o risco de comprometer toda a linha produtiva, uma vez que uma célula depende da outra para concluir sua etapa produtiva, pois o sistema funciona harmonicamente permitindo facilmente a identificação dos empregados que não correspondem às metas traçadas, inclusive através do uso do expediente da publicação de um ranking produtivo, classificando o desempenho de cada trabalhador e trabalhadora.

Tal situação pode ocasionar variações nas jornadas de trabalho com a utilização, quando necessário, de horas extras, uma vez que o número de funcionários é fixo. Além do mais, quando um trabalhador ou toda a célula trava o processo produtivo todos os demais não podem concluir suas metas, situação que ameaça o grupo como um todo “que passará por força de circunstâncias como a estabilidade no próprio emprego, a coagi-lo [o trabalhador ou célula que atrapalhou o processo], pessoalmente, em nome da empresa” (PINTO, 2007, p. 68). Vejamos, pois que não é a empresa que coage os trabalhadores, mas, ao contrário, são os próprios companheiros que se constroem entre si.

Pari e passu à coação, o toyotismo induz seus trabalhadores e trabalhadoras ao consentimento, convidando-os a participarem ativamente, a sugerir, propor e analisar questões relativas à empresa, estratégia que faz com que os funcionários e funcionárias

tenham a ilusão de que são parte indispensável dela, sentimento que estimula o empenho, a produtividade e o compromisso por parte dos trabalhadores para com a empresa. Trata-se de uma sutil estratégia inaugurada pelo sistema visando o aumento da produtividade através da intensificação da exploração e da flexibilização das tarefas a serem executadas.

Da coação ao consentimento, o toyotismo vem logrando êxito em sua empreitada pela acumulação do capital à custa da exploração não apenas da força de trabalho, mas também da subjetividade de trabalhadores e trabalhadoras e assim se constituindo no mais perverso modelo de produção desenvolvido pelo capital em toda sua trajetória histórica.

1.5 As condições objetivas da precarização do trabalho e a constituição da nova morfologia da classe trabalhadora

A reestruturação produtiva e o novo modelo de organização do mundo do trabalho estabelecido a partir dos protocolos toyotistas, assim como a ascensão do neoliberalismo, imprimiram uma nova morfologia ao mundo do trabalho, a qual no Brasil corresponde aos últimos vinte anos. Estamos diante de um novo cenário em que a força de trabalho sofre, conforme analisamos até agora, não apenas com o incremento e intensificação da produtividade e com o controle sobre a gestão da produção, mas também com o surgimento de novas e precárias relações de trabalho, que implicou em novas formas de exploração da classe trabalhadora. Assim temos: a) flexibilização dos contratos de trabalho, b) diferentes formas de remuneração, c) variadas formas de jornada de trabalho, d) diferentes tipos de trabalho - sem contar, obviamente, o desemprego - etc., elementos que caracterizam as condições objetivas da precarização do mundo do trabalho.

Segundo Antunes (2005, p. 28-31), neste momento histórico, em função da produção enxuta e *sob encomenda* do modelo toyotista ocorre uma redução do operariado fabril com condições estáveis e clássicas de empregabilidade e, juntamente a isso, surge o novo proletariado, classe de trabalhadores das fábricas e do ramo de serviços imersa em novas formas de empregabilidade, as quais tendem a ser flexíveis.

Por conseguinte, surgem diferentes modalidades de contratos de trabalho que desregulam o regime trabalhista e promovem a introdução de variados tipos de trabalhos precários, tais como: i) as terceirizações, em que os trabalhadores contratados sob esse regime não possuem vínculos empregatícios com a empresa onde trabalham e

geralmente recebem salários inferiores e não dispõem dos benefícios trabalhistas que a empresa oferece aos seus funcionários; ii) o trabalho de meio-período que pagam salários compatíveis com a jornada para a realização de serviços semelhantes àqueles trabalhadores que, na mesma função, trabalham jornada completa; iii) os trabalhos temporários e de prazo determinado⁵, ambos têm como característica a relação efêmera da estabilidade de seus empregos; iv) os trabalhos voluntários, assistenciais que garantem às empresas isenções quanto às obrigações trabalhistas geralmente preenchidos por trabalhadores e trabalhadoras excluídos do emprego formal que buscam uma reinserção precária, instável e desregulamentada no universo produtivo; v) os contratos no serviço público destinados a trabalhadores não efetivos com prazo determinado.

Assim, as novas modalidades de contrato de trabalho flexíveis não apenas alteram os direitos e benefícios trabalhistas previstos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) ou os direitos clássicos dos trabalhadores públicos, mas também introduzem variações nas jornadas de trabalho e uma nova forma salarial flexível, precária e adequada às especificidades dos diferentes contratos existentes.

Esse arcabouço de regulações contratuais e organizacionais estrutura a nova morfologia social do trabalho que se consolidou no país, principalmente nos últimos vinte anos, ele representa um conjunto de reestruturações promovidas pelo capital que compõem as condições objetivas da precarização do mundo do trabalho.

1.6 A precarização do mundo do trabalho docente

Vínhamos tratando até agora da trajetória histórica do sistema capitalista, explicitando seus momentos de desenvolvimento e aceleração na economia, bem como seus períodos de refluxos, crises e recessões. Para cada período histórico, o capital, visando sempre a acumulação, reestrutura suas bases produtivas implementando diferentes formas de organização do trabalho, bem como o modo de travar as relações sociais e políticas.

Foi assim no período Pós-Segunda Guerra Mundial até os anos de 1970 com a ascensão do capital estruturado a partir do modelo taylorista-fordista de produção, do incremento tecnológico, da introdução de máquinas no processo produtivo, e,

⁵ Os contratos temporários têm como característica o emprego de mão de obra para atender situações excepcionais e transitórias na empresa; os contratos por prazo determinado são aqueles que têm previsibilidade acordada de início e término e não podem ser superiores a dois anos sob o risco de tornarem-se indeterminado

posteriormente, na sequência histórica, com a crise estrutural que se instalou no sistema e a resposta engendrada com a introdução do modelo toyotista de organização do ato produtivo e as políticas neoliberais.

A reprodução destas formas de organização do trabalho se expandiu para além dos muros das fábricas atingindo as categorias de trabalhadores dos diversos setores da atividade econômica. No sistema educacional brasileiro não foi diferente e nele assistimos a um amplo processo de reformas que se instalou no interior das escolas, refletindo as transformações operadas no mundo empresarial.

Segundo Alves (2007, p. 141):

Ora, a produção industrial é aquela que se baseia na exploração da força de trabalho e no trabalho estranhado. Se antes ela predominava na indústria propriamente dita, hoje ela se dissemina pelas atividades de serviços. O que se pode dizer é que a indústria penetrou nas atividades de serviços, com o capital permeando atividades de produção imaterial e de reprodução social.

Neste sentido, o novo modelo de organização do trabalho docente, instalado a partir das reformas promovidas pelo Estado no Sistema Educacional Brasileiro, afetou de modo negativo as condições de trabalho e vida dos profissionais do magistério aprofundando a precarização existente, desregulamentando e flexibilizando os contratos de trabalho.

Com efeito, o movimento que impactou na precarização do mundo do trabalho docente “ergue-se sobre a mesma base da reestruturação capitalista, que pressupõe: maior concentração de capital, precarização das relações de trabalho, restrição de direitos à classe trabalhadora, ampliação das taxas de lucro, extensão progressiva do tempo de exploração da força de trabalho e crescente produtividade, etc.” (MINTO, 2009, p. 3).

Vejam, pois, que o processo de precarização dos trabalhadores e trabalhadoras da educação subjaz à trajetória do sistema capitalismo, estando condicionado às reestruturações que o capital promove no seu modelo produtivo, na economia, bem como nas pressões que exerce sobre o Estado-Nacional, direcionando seu papel acerca de suas ações, regulações e intervenções na sociedade, inclusive no campo educacional.

Contudo, a precarização das condições do trabalho docente no Brasil segue cronologia diversa da grande maioria das categorias de trabalhadores e trabalhadoras assalariados do país. Nos anos de 1950-1960, enquanto os trabalhadores de uma maneira geral e, particularmente os operários, estavam submetidos aos processos

regulatórios dos protocolos tayloristas-fordistas em seu ambiente de trabalho, os professores mantinham diferenciadas “funções nas relações de produção pedagógica, rendimentos, status social e condições de trabalho”, usufruindo de um relativo privilégio que lhes garantia condições especiais na profissão e na vida particular (VIEITEZ; DAL RI, 2011, p.137).

Segundo estes autores, principalmente os docentes do setor público, dispunham, no período indicado, de bons salários, carreiras estáveis, direitos trabalhistas e previdenciários especiais e particularizados, bem como conservavam controle sobre o processo de trabalho pedagógico, o que era determinante para garantir-lhes tal situação diferenciada.

Entretanto, as reformas promovidas no Sistema Educacional Brasileiro, aliadas à implantação de medidas no plano econômico, ainda no regime militar e, depois, no neoliberalismo, culminaram com a perda gradual desta condição diferenciada.

No plano econômico, os militares, com poderes para adotar medidas antipopulares, implementaram ajustes que visavam conter a inflação instalada, e assim permitir a retomada do crescimento da economia. Congelamento de créditos e salários, aumento tributário e contenção de gastos públicos erigiram o cenário à época refletindo no mercado de trabalho e, conseqüentemente, atingindo todas as categorias de trabalhadores, incluindo a docente.

De imediato, estes profissionais passaram a sofrer com a queda nos níveis salariais que até então ostentavam, assistindo também a sua carreira ser comprometida com retirada de direitos, perda de benefícios e alterações na jornada de trabalho. Foi nesse período que ocorreu a introdução do regime de tempo parcial, impondo à categoria a dupla jornada de trabalho para garantir um padrão salarial e de vida com relativa similaridade ao que usufruía nos anos de 1950 e 1960.

No que concerne às reformas promovidas no Sistema Educacional Brasileiro, assistimos no decurso do período relativo ao regime militar e, principalmente, a partir de 1990, sob a vigência do neoliberalismo, a um contínuo complexo de reestruturações introduzidas a partir de premissas empresariais que exigiram da escola a adoção de parâmetros econômicos na prestação de seus serviços com o estabelecimento de metas e a exigência de produtividade como quesito à qualidade e excelência, resultando na implantação de um novo modelo de gestão e organização do trabalho pedagógico e didático dos professores (no capítulo III, iremos demonstrar como esse processo se

caracterizou na Rede Municipal de Educação de Marília, apresentando suas particularidades).

As transformações no modelo de gestão e organização escolar e do trabalho docente determinaram uma orientação perversa: centralidade e controle no planejamento e na formulação das políticas educacionais em nível de Estado e descentralização no processo de implantação, execução, administração e responsabilização pelo sucesso ou não de tais políticas em nível de unidade escolar.

Essa combinação permitia um controle total pelo Estado, em consonância aos interesses do capital, sobre os rumos que deveriam trilhar a educação no país e para tal, através do uso da informática e da eletrônica, lançavam mão de mecanismos de padronização e massificação dos procedimentos administrativos e pedagógicos. Estes mecanismos serviam também para reduzir gastos, através da unificação, sob uma única matriz, dos dispositivos adotados.

Todas as mudanças empreendidas reestruturaram o trabalho docente e paulatinamente aprofundaram o processo de precarização que estava em curso.

Vieitez e Dal Ri (2011) apontam para dois aspectos compositivos deste processo, a precarização geral, pela qual se encontram submetidas as diversas categorias de trabalhadores assalariados, incluindo a docente, e a precarização específica sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico-didático do professor.

No que concerne às condições gerais de precarização, igualmente ao que já assinalamos anteriormente em relação ao mundo o trabalho, os autores ressaltam o trabalho flexibilizado, em que ocorre o desmantelamento e a desregulamentação das relações trabalhistas e previdenciárias, através da perda de direitos e benefícios historicamente conquistados, tais como quinquênios, sexta-parte, abonos, fim da estabilidade no serviço, no caso de servidores públicos, e alterações nos benefícios relativos à aposentadoria. Quanto às condições específicas de precarização do processo de trabalho docente, os autores apontam fundamentalmente para a expropriação da liberdade de cátedra.

A liberdade de cátedra é um conceito que exprime controle relativo, porém não destituído de significado real, que o docente pode ter sobre o processo de trabalho, ou seja, sobre o processo ensino-aprendizagem (VIEITEZ; DAL RI, 2011, p. 149).

A perda desta liberdade apresenta-se como um fenômeno semelhante ao ocorrido com os operários a partir da vigência do taylorismo-fordismo no modelo de produção fabril. O professor e a professora, assim como aqueles trabalhadores, deixam de

dominar o processo de sua atividade laboral, perdendo autonomia e controle sobre o mesmo.

O fenômeno pode ser buscado nesta nova forma de organização do trabalho, marcado pela padronização de importantes processos como material didático pronto, propostas curriculares previamente definidas, sistema de avaliações internas e externas centralizadas, propostas de intervenção sobre os conteúdos etc.

Este universo de procedimentos, protocolos, metodologias organizacionais massificadas instala-se no interior do trabalho pedagógico a partir do acúmulo de inovações tecnológicas desenvolvidas no campo da informática e da eletrônica. O avanço científico constituiu as condições necessárias e suficientes para a implantação de um modelo organizacional que controlasse e direcionasse o trabalho pedagógico. A este fenômeno os autores em destaque denominaram neotaylorismo:

O neotaylorismo, que não descarta a burocracia tradicional e a supervisão hierárquica imediata, opera preferencialmente com a capacidade das novas tecnologias para captar, armazenar, processar e editar uma imensa quantidade de informações cognitiva ou simbólica, o que pode ser aplicado no universo acadêmico com reconhecido sucesso, inclusive ensejando o ensino a distância (VIEITEZ; DAL RI, 2011, p.152).

Como consequência o professor “perde o controle sobre o processo de trabalho, perde a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção” (OLIVEIRA, 2004, P. 1134).

Sob este novo modelo, a natureza do trabalho pedagógico-didático do professor sofre mutações assemelhando-se ao processo que alterou as características ontológicas do trabalho emancipador que esteve à frente de todo processo de desenvolvimento humano.

O trabalho vivo, útil e concreto, conforme elucidada Marx (1985, p. 201-207), impulsionador da dignidade, da humanidade e da felicidade social, destacado por Antunes (2005, p.13) e que marcou com relativa influência um período da atividade docente no país, se transforma em trabalho abstrato, morto e separado entre o professor e seu ato produtivo.

Neste sentido, o sistema educacional, do qual se podia dizer que cultivava uma espécie de *nostalgia do mestre artesão*, industrializou-se. Porém, se industrializou no sentido de que completou a expropriação dos saberes dos trabalhadores da educação e o capital pode, finalmente, dominar molecularmente o processo de trabalho pedagógico, tanto quanto já dominava os demais fatores inerentes à produção pedagógica (VIEITEZ; DAL RI, 2011, p.153-154).

A perda de autonomia do professor transformou-o em um trabalhador incapaz de controlar e dominar a gestão e o processo de seu trabalho (o processo pedagógico, o processo ensino-aprendizagem, o processo avaliativo etc.) transformando-o em um sujeito alienado, expropriado de seus saberes, de sua condição de dirigente e ente planejador de seu trabalho a ser aplicado em interação com seus alunos. Sob estas condições sua atividade docente torna-se mecanizada, uma vez que sua função é a de seguir um rol de atividades previamente programadas em nível macro, portanto, deixa de ser uma ação criadora, emancipadora, afetando sua condição humano-genérica. Quando o professor deixa de dominar o ato de produção (produzir conhecimento, ensinar, transmitir o conhecimento a seus alunos) seu trabalho torna-se um trabalho negado a si mesmo, e o processo pedagógico se apresenta como algo estranho a ele, visto que a relação de seu trabalho com a atividade pedagógica e ainda com os resultados desta resta-lhe fora de si, deslocada e separada de si.

Novaes (2014, p.18) expondo sobre o processo educativo alienado, faz os seguintes questionamentos:

São os professores estatais [no sentido de agente público] trabalhadores alienados? Parece-nos que sim, pois eles: a) não participam da construção do sistema educacional, b) participam de uma forma subordinada de uma gestão escolar hierárquica e que é regida por inúmeras leis e normas que não foram criadas por eles, c) exercem seu papel de mando numa relação social de dominação, d) recebem um salário pelo seu trabalho, e) não participam da construção do material didático, f) veiculam um tipo de conhecimento que tende muito mais a manter a sociedade de classes, g) na melhor das hipóteses, dominam o conteúdo de uma disciplina, h) não controlam seu tempo de trabalho, portanto, não tem tempo para pesquisar e se informar sobre a atualidade, i) exercem uma atividade rotineira, não prazerosa, sem sentido social que leva a consequências como absenteísmo, rotatividade, fuga do trabalho. Em outras palavras, este trabalho tende a ser alienante porque não está umbilicalmente conectado com as lutas anti-capital do seu tempo histórico.

A condição de alienação dos trabalhadores da educação é um dos aspectos que compõe o complexo de reestruturações ocorridas no sistema escolar brasileiro e que, juntamente com os demais já apontados (trabalho flexibilizado, intensificado, explorado etc.), representou um novo mundo do trabalho para esta categoria profissional, marcado por transformações profundas nas relações interpessoais, na rotina, na vida pessoal, inclusive com a instalação de doenças laborais, restando-lhes um universo precarizado

de circulação profissional e social, sobre o qual Alves (2007, p. 133-139; 265; 286) denominou “novo e precário mundo do trabalho”.

No próximo capítulo pretendemos aprofundar as análises abordadas nesta última seção – que é o que nos interessa diretamente - demonstrando que a precarização estrutural do trabalho docente é a *cara metade* da precarização da educação em nosso país, ambas engendradas pela sanha inesgotável do capital por acumulação e reprodução que, para atingir tal intento, promove via políticas educacionais reformas nos Sistemas de Ensino, malogrando ao campo educacional um universo precarizado, afetado por contradições e que coloca em xeque os agentes da educação, a escola e o ensino nela praticado. Vejamos como esse processo ocorre.

Capítulo II: As políticas educacionais e as reformas nos Sistemas de Ensino do País: o caminho da precarização do trabalho docente

Vimos no capítulo anterior que o capital organiza o mundo do trabalho conforme seus interesses e necessidades de produção e acumulação. Igualmente, a mesma ofensiva implementa, via Estado, para promover reformas em setores da sociedade que venham operar em seu favor; em favor dos valores do mercado. E, este é o caso da educação.

As políticas públicas implantadas no campo educacional em nosso país sempre estiveram articuladas ao movimento do capital e nas relações deste com o Estado Nacional. Ao analisarmos a trajetória histórica das políticas educacionais implantadas no país é possível constatar a força e a capacidade de interferência do capital em influenciar governos quanto ao papel que deveriam imprimir no Sistema Educacional Brasileiro (SHIROMA, 2002, DOURADO, 2002, ALGEBAILLE, 2004, MINTO, 2005).

As diversas leis, decretos, programas, projetos etc., que instruíram as reformas implantadas no ensino, em que pese os diferentes contextos históricos e políticos em que foram produzidas, cumprem um papel específico: o de servir aos interesses hegemônicos das classes dominantes - os representantes do capital de dentro e de fora do país - com a possibilidade de promover pequenas aberturas às forças contrárias, a fim de minimizar conflitos e tensões, perpetuando a ordem instalada (SHIROMA, 2002).

Contudo, os argumentos oficiais utilizados para fundamentar a necessidade das reformas no ensino caminham em outra direção: salientam ser a educação a saída e a resposta aos problemas econômicos e sociais da nação; a solução contra as mazelas do país.

Conforme elucida Oliveira (2004), os discursos utilizados nas reformas ocorridas nos anos de 1960 e nos anos de 1990 salientavam diferentes aspectos, embora ambos empoderam à educação tais prerrogativas, vejamos:

As reformas educacionais dos anos de 1960, que ampliaram o acesso à escolaridade, assentavam-se no argumento da educação como meio mais seguro para a *mobilidade social individual ou de grupos*. [...] Já as reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como principal eixo a *educação para a equidade social*. (OLIVEIRA, 2004, p. 1129, grifos nossos).

Com relação às reformas implantadas a partir de 1990, complementa:

O argumento central dessas reformas poderia ser sintetizado na expressão largamente utilizada nos estudos produzidos pelos organismos internacionais pertencentes à ONU para orientação dos

governos latino-americanos com relação à educação: *transformação produtiva com equidade* (OLIVEIRA, 2004, p.1129, grifos da autora).

Apesar das reformas no Sistema de Ensino Brasileiro - e seus discursos - seguirem do Brasil Imperial à República Presidencialista na atualidade, em nosso estudo o recorte histórico, conforme já apontado inicialmente, dar-se-á do período relativo à ditadura militar ao neoliberalismo, ou seja, tomamos como ponto de partida o período em que a classe trabalhadora docente viu seu trabalho ser organizado sob novas bases, pautadas na exploração de sua força de trabalho, no aumento da produtividade, na extensão da jornada de trabalho, na ampliação e intensificação das tarefas, no aviltamento salarial, no controle sobre o processo de produção pedagógica etc.

Isto não significa dizer que antes do período histórico destacado a categoria não esteve às voltas com lutas e reivindicações por melhores condições de trabalho. Sob esse aspecto Vieitez e Dal Ri (2011, p. 4) esclarecem:

A história da categoria docente encontra-se pontuada, desde a República, por manifestações, greves e reivindicações circunstanciais e localizadas. Porém, nos anos de 1950 e 1960 os professores ainda não haviam se organizado como categoria para a luta social e, portanto, não participaram significativamente do movimento⁶.

As razões que retardaram a participação docente nas lutas pelos direitos da categoria, segundo os autores em epígrafe, encontram-se diretamente ligadas às condições profissionais e de vida pessoal que dispunham até meados de 1970, assunto que voltaremos a discutir na seção 2.3 deste capítulo, quando será abordado de modo pormenorizado como as políticas públicas educacionais, ao realizarem reformas nos sistemas de ensino do país, contribuíram com o processo de precarização do trabalho docente refletindo nas condições de vida destes profissionais. Antes, porém, pretendemos buscar compreender, ainda que em caráter ensaístico, cuja intencionalidade não é a de esgotar o assunto, o papel e sentido das políticas públicas promovidas no campo educacional brasileiro, bem como a intervenção do Estado Nacional na indução deste contexto com vistas ao favorecimento do capital através do mercado, dos setores econômicos e empresários da educação. Será o que pretendemos analisar respectivamente nas duas próximas seções.

⁶ Movimento pela Revolução Brasileira que atuava no sentido de promover a revolução socialista no país.

2.1 O Papel das políticas públicas educacionais

As políticas educacionais desenvolvidas em diferentes contextos políticos e econômicos da história de nosso país foram responsáveis por amplas reformas implantadas no Sistema de Ensino Brasileiro.

Tais reformas, por sua vez, trouxeram em seu bojo reestruturações que atingiram desde a organização dos sistemas de ensino até o trabalho dos professores no interior das escolas, adequando legislações, planejamentos, gestão, currículos, avaliação, financiamento, etc. (ROSEMBERG, 2010).

Por conseguinte, compreender o sentido das políticas públicas e a que se deve sua elaboração e implementação nos permite não apenas conhecer o cenário educativo brasileiro, mas, também, apreender o caráter regulador que elas assumem no âmbito do trabalho educacional e, principalmente, reconhecê-las como produto de lutas travadas entre os diversos atores que compõem o universo educativo, político e econômico - nacional e internacional - o que, inegavelmente, confere a nós educadores uma possibilidade de resistência e atuação “no sentido de resgatar as bandeiras e princípios históricos que marcam e balizam a luta sindical docente no país e na Educação Pública, Gratuita, Laica e de Qualidade socialmente referendada” (AZEVEDO, 2008, p.13).

Segundo Shiroma (2002), as políticas públicas representam um conjunto de ações que o Estado propõe, promove e implementa a fim de buscar superar as contradições constitutivas da própria sociedade.

Pois, conforme já discutimos no capítulo anterior, formas contraditórias nas relações de produção, de trabalho, nas condições e necessidades sociais se instalam nas sociedades capitalistas, as quais passam a ser mediadas pelo Estado-Nacional⁷, instância de regulação social e política.

Contudo, esse Estado político e social⁸, que, a rigor é o Estado Neoliberal, impossibilitado de superar as contradições constitutivas da sociedade e dele próprio, visto que atende aos interesses do capital, pois possui compromissos financeiros com as grandes corporações e oligopólios, busca manter tais contradições sob controle através das políticas públicas.

⁷ Em consonância com a delimitação histórica desta pesquisa, explicitada na primeira seção deste capítulo, referimo-nos à estatalidade política que se desenvolve sob as condições históricas da crise estrutural do capital da década de 1970, nos países de capitalismo central e que se disseminou pelo globo, sob o predomínio do capital mundializado.

⁸ Trata-se de um Estado político porque impõe forma de governo às Nações, garantindo a reprodução do capital; é Estado social, na medida em que procura articular as necessidades da sociedade e os interesses em conflito, ainda que de modo precário e mínimo.

As políticas públicas, por um lado, são empregadas em momentos de conflitos sociais, materializados por meio de reivindicações, manifestações, lutas, movimentos sociais etc., visando o controle e a cooptação do público através da promoção de ajustes na ordem instalada, porém, ajustes estes que não alteram estruturalmente as relações estabelecidas. Funcionam como pequenas concessões necessárias ao reestabelecimento, manutenção e reprodução do sistema, por isso, sua elaboração e implantação anunciam que, naquele momento histórico, há a existência exacerbada das correlações de forças em jogo na sociedade (SHIROMA, 2002).

Outrossim, são empregadas pelas pressões e demandas do capital com o objetivo de reestruturar o Estado Nacional quanto ao seu modelo de atuação e intervenção sobre os diversos setores da sociedade, da economia e do mercado.

No campo educacional, as políticas públicas visam atender ambos os aspectos. De um lado acatam as exigências do capital reestruturando os sistemas de ensino a fim de garantir que a formação e qualificação destinadas a seus estudantes-trabalhadores estejam em consonância com as demandas do mercado de trabalho.

Por outro lado, assumem a pretensa função de eliminar os conflitos de classes gerados pelas desigualdades econômicas através da oferta de uma escolarização que capacite o estudante a obter a formação necessária a sua inserção no mercado de trabalho, melhorando sua condição de vida. Acontece que tal expectativa não atinge a todos os estudantes-trabalhadores do país, uma vez que o acesso a uma formação completa é restrito a alguns poucos e, além disso, nem sempre tal formação garante a obtenção de melhores postos de trabalho no mercado, pois, os melhores empregos são limitados e não conseguem absorver o universo de estudantes formados, gerando novos processos conflituosos e tensões, expondo o caráter contraditório que caracteriza as políticas públicas educacionais no país.

Enfim, para concluir, as políticas educacionais implementadas em nosso país consideram o movimento do capital, bem como as forças contrárias a ele, garantindo a hegemonia capitalista nos aspectos estruturais da sociedade em meio à promoção de pequenas aberturas às massas (SHIROMA, 2002). Neste movimento, o papel do Estado Nacional passa a ser preponderante na conciliação dos interesses divergentes em jogo na sociedade, orquestrando-os através da governabilidade.

2.2 As políticas públicas educacionais e o papel do Estado Nacional

As reformas no Sistema de Ensino Brasileiro sempre estiveram atreladas, em nível de discurso, à ideia de modernização do país no sentido de construção de uma nação que busca alcançar o desenvolvimento pleno em seus aspectos econômicos e sociais (SHIROMA, 2002, OLIVEIRA, 2004).

Neste contexto, a educação seria a engrenagem principal para a construção da nova ordem, representando o instrumento que conduziria o país ao alcance do projeto idealizado. Com algumas nuances, o enredo possui uma matriz universal: educando seus cidadãos e preparando-os para o mercado de trabalho a educação introduziria o país nos rumos do progresso, melhorando as condições de vida da população e tornando a economia competitiva em nível internacional. Eis o ideal salvacionista da educação que sempre esteve presente ao longo de sua história, o qual serviu de pretexto para a implantação de diversas políticas educacionais no âmbito do Estado brasileiro.

Um panorama histórico sobre as diversas legislações que regularam o sistema educacional no país aponta para a ideia da educação como direito civil e político dos cidadãos brasileiros (ALGEBAILLE, 2004).

Todavia, quando investigamos o contexto que as engendrou, bem como o escopo da lei verificamos que, na realidade, as reformas assumem uma lógica privatista estando a serviço do mercado, engendradas pelo Estado capitalista que, integrado à ordem do capital consente aos interesses das classes dominantes de modo que, atua monitorando os momentos de pressões e conflitos sociais, através de uma difusa política de concessões no seio da ordem burguesa.

Segundo Silva e Lima (2009, p.70-71), o caráter interventor do Estado, sob suas diversas modalidades, deve ser refletido em suas relações de submissão ao mercado e às políticas sociais adotadas. Assim, por exemplo, em momentos de crises no sistema financeiro o Estado capitalista intervém assumindo os prejuízos e socializando-os com a classe trabalhadora o que acaba por provocar “inevitáveis impactos no financiamento das políticas sociais como também na intensificação dos mecanismos da pauperização do trabalhador, de acentuação do desemprego, do subemprego e demais mazelas sociais”. Nesse aspecto concordamos com as autoras quando inferem: “o investimento em políticas sociais é desprovido apenas de vontade política e não de recursos financeiros” (SILVA; LIMA, 2009, p. 72).

Com efeito, o Estado neoliberal submetido aos interesses mercantis tende a implementar políticas sociais a partir da lógica da própria reprodução social, daí a minimização da oferta de serviços públicos aos seus cidadãos.

Essa tendência, que remodelou o papel do Estado Nacional e depois se estendeu à gestão dos estados e municípios, tomou corpo através da implantação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, no então governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002):

Este documento fundamentou-se na premissa que o Estado, na forma como estava constituído, representava um entrave ao processo de fortalecimento da economia do mercado, em razão do caráter de uma administração pública pautada na burocracia, rigidez dos procedimentos e ineficiência (ROMERO; NOMA, 2008, p. 90).

O documento de cunho neoliberal, que visava a reforma na gestão pública, concebia um Estado gerencialista, cujas medidas administrativas deveriam estar pautadas na competitividade, autonomia, concorrência, redução de gastos e descentralização.

A descentralização administrativa, como quesito de um Estado moderno, imprimiu uma nova forma de gestão pública, alicerçada na aproximação e na participação das comunidades e da sociedade de um modo geral nas políticas de Estado. Apesar dos discursos, na realidade, a reforma operada no Estado “efetivou um passo decisivo rumo à redução de seu grau de interferência no âmbito da oferta dos serviços sociais” (ROMERO; NOMA, 2008, p. 90)

No campo educacional, a minimização do papel do Estado Nacional preconizada no documento, deu-se através das reformas promovidas no sistema de ensino brasileiro, as quais, além de orientadas para o mercado, conforme já destacado, diminuíam as funções do Estado como provedor na prestação dos serviços educacionais e, para tal, articulavam a oferta de ensino ao financiamento privado, como foi o caso, principalmente, das reformas promovidas no ensino superior⁹ pelo governo Fernando

⁹ Segundo Ferreira (2012) várias medidas adotadas pelo governo FHC favoreceram tal paradigma, dentre elas a criação do Conselho Nacional de Educação (em 25/11/1995) que, ao assumir funções deliberativas, delegou maiores responsabilidades ao setor privado culminando na facilidade e rapidez aos processos de credenciamento /autorização de cursos e instituições privadas, além disso, houve a diminuição de recursos públicos para a manutenção das universidades federais, bem como o incentivo à diversificação das fontes de financiamento através de vários vetos à Lei 10.172 de 09/01/2001 (Plano Nacional de Educação) resultando, implicitamente, no direcionamento e transferência de tal responsabilidade à sociedade; o estabelecimento de parcerias público-privadas através do Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação (Lei 10.168 de 29/10/2000); a criação do Fundo e Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES) que transfere verbas públicas às instituições privadas (Lei 10.260 de 07/12/2001), etc.

Henrique Cardoso. No que se refere à educação básica, a estratégia do Estado em se desincompatibilizar de sua obrigação constitucional, de oferta e manutenção do ensino público e gratuito à população, conforme prevê o artigo 4º, Inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394/96 (Brasil, 1996), também se orientou pela política de transferência desses serviços à sociedade, neste sentido, vários acordos foram celebrados, no período em questão, entre governo e o denominado terceiro setor¹⁰, inaugurando uma nova forma de relação do Estado com a sociedade civil em que esta passaria a atuar na oferta de serviços essencialmente sociais, incluindo a educação.

Argumenta-se que o denominado terceiro setor foi um dos alicerces das políticas governamentais do período [final do século XX] para cumprir os compromissos de educação para todos, assumidos internacionalmente. Assim, a execução compartilhada com a sociedade civil na oferta de serviços educacionais, orientando-se pelos critérios da negociação e da parceria entre os serviços públicos e privados, reforçou o discurso a favor da *minimização do Estado, legitimando-se na valorização de caráter privado, sejam filantrópicas ou lucrativas* (AZEVEDO, 2008, p. 11, grifos nossos).

A fim de efetivar com sucesso as reformas propostas, o então governo investiu fortemente na construção de consensos, utilizando como expediente o discurso, dentre outros, da gestão democrática na educação¹¹. O ideário serviu de estratégia para reestruturar a gestão e financiamento educacional ao enfatizar o princípio da participação da comunidade e da sociedade à mera captação de recursos e ao trabalho voluntário e comunitário, concepção que, implicitamente, distorce o aspecto da participação efetiva relacionada à tomada de decisões quanto aos desígnios da educação no país e que fundamenta a luta pela escola pública e democrática.

Enfim, é sob esta perspectiva que o Estado neoliberal, o Estado político e social do capital, vem desempenhando seu papel ante a produção e aplicação das políticas públicas educacionais no país: ora articulando-as aos ditames do capital, seja atrelando-as às possibilidades de financiamento privado e, deste modo, atendendo sobremaneira

¹⁰ O terceiro setor, conforme Romero e Noma (2008, p. 81) “é a formação de um espaço ocupado por organizações sociais situadas entre o mercado e o Estado, que assumem papel mediador entre coletividades de indivíduos organizados e as instituições do sistema governamental, [cuja função é] participar mais diretamente da oferta de serviços de bem-estar, com destaque para a educação”.

¹¹ A gestão democrática do ensino público passou a ser uma exigência legal prevista no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e no artigo 14, Inciso II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Escolar (9.394/96) que destaca “a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, princípio fortemente reivindicado pelos movimentos sociais, profissionais da educação e intelectuais de esquerda na década de 1980 que defendiam maior participação da comunidade escolar nos processos decisórios nas escolas.

os empresários da educação, seja atendendo aos interesses do mercado formando a mão de obra requisitada por este. Atua, também, estabelecendo constantes mediações com diversas organizações da sociedade civil, resguardando espaço, de modo complexo e contraditório, para a atuação destas na prestação de serviços nas áreas sociais, incluindo a educacional, condição que propicia sobremaneira a minimização de sua atuação na prestação direta destes serviços.

Ao nosso entender, essa forma de Estado político apresenta-se como elemento compositivo do processo de precarização do mundo do trabalho, com ênfase ao trabalho docente, pois não é apenas a partir da determinação econômica que nos será possível apreender a lógica da precarização tal como ela se apresenta na atualidade. Assim, a forma de atuação do Estado neoliberal, com políticas públicas alinhadas aos interesses do mercado constituiu fator determinante na precarização do trabalho docente e, conseqüentemente, no rebaixamento da qualidade do ensino público no país, assunto a ser abordado na sequência.

2.3 A trajetória da precarização da classe docente à luz das políticas educacionais

A precarização do trabalho docente no Brasil, conforme já assinalamos, acentua-se no final dos anos de 1970 e eclode entre 1980 a 1985, com a participação desses trabalhadores e trabalhadoras nos movimentos sociais em curso no país.

Deste modo professores e funcionários entram em greve por melhores salários, mas, logo em seguida, engrossam a luta contra a ditadura e pela volta ao estado de direito. Além disso, defenderam o ensino público e gratuito e, também, apresentaram uma propositura insólita e inovadora: a gestão democrática na escola (VIEITEZ; DAL RI, 2011, p. 2).

As políticas educacionais implementadas neste período promoveram reformas no Sistema de Ensino Brasileiro que, inegavelmente, levaram a classe docente a tal situação e, juntamente a isso, engendraram um processo de contínua e gradual desqualificação da educação no país.

Deste modo, a ditadura militar representou o momento de transição para a condição de proletarização da classe docente no país, ou seja, “a questão básica residia nas *características adversas* que a organização da educação e o mercado de trabalho estavam assumindo *pela ação da ditadura militar*” (VIEITEZ; DAL RI, 2011, p. 2, grifos nossos).

As diversas reformas implantadas ao longo de regime foram gradativamente impondo um novo cenário à educação no país e às condições de trabalho da classe docente, impelindo a categoria a organizar-se contra as ofensivas do regime.

Na sequência iremos aprofundar nossas reflexões sobre este momento da história da precarização do trabalho docente no país tendo como fundamento as análises das políticas públicas implantadas.

2.3.1 A precarização do trabalho docente sob a Ditadura Militar

Durante o período da Ditadura Militar no Brasil (1964 –1985) predominou a repressão exacerbada com o desmonte das organizações remanescentes do movimento anterior¹², a censura, a cassação de mandatos eletivos, a suspensão de direitos políticos, etc., numa escancarada subversão às normas estabelecidas pela Constituição de 1946 que vigorava até então.

Na contra mão do texto constitucional ressurgem os inquéritos policiais militares, as comissões gerais de investigações e as intervenções federais nos governos dos estados.

Assim, por meio de atos institucionais a ditadura militar vai impondo novas e rígidas exigências ao cenário político até a culminância da promulgação de uma nova Constituição em 1967, adequando as diretrizes políticas às ideias e práticas do regime militar. Tratava-se de formalizar o que já acontecia de fato no exercício do regime.

Economicamente, conforme já apontado, os ajustes implantados atingiram o plano trabalhista com recessões, cortes salariais, elevação da carga tributária e inflação. Nesse período, os militares contaram com a ajuda do capital norte americano obtido por meio de altos empréstimos e o reescalonamento de nossa dívida externa.

¹² O período que antecedeu o golpe militar foi marcado por um intenso clima de mobilizações no país com vistas à revolução brasileira, posto que o Brasil e os países da América Latina vivam um cenário de atraso econômico, fragilidades, pobreza e subdesenvolvimento. Os movimentos sociais que atuavam no projeto revolucionário brasileiro aglutinavam várias organizações, tais como partidos políticos, ligas camponesas, trabalhadores rurais, sindicatos, movimento estudantil, movimento operário, assalariados etc. Externamente, um novo cenário mundial se desenhava com Estados Unidos e União Soviética surgindo como grandes potências mundiais rivais que passaram a promover a guerra fria, onde o bloco soviético seguia ampliando o número de países aliados e, em Cuba, Fidel Castro vencida a guerra e tomava o poder. No Brasil, o ambiente político de cariz populista de Jânio Quadros e depois João Goulart e os movimentos sociais fortemente mobilizados passaram a representar perigo de iminente processo de revolução socialista, exigindo das classes dominantes e do imperialismo norte americano providências no sentido de encerrarem o período e, assim o fizeram, com um golpe de Estado e a implantação do regime militar, o qual perduraria por mais de duas décadas deixando um rastro de atraso e obscurantismo no país.

As medidas e os investimentos estrangeiros ajudaram a retomada do crescimento e a contenção da inflação, mas promoveram uma mudança radical nas bases da economia de modo que grandes conglomerados econômicos multinacionais vieram aqui investir seu capital levando à falência pequenas e médias empresas brasileiras. Por outro lado iniciou-se um profundo processo, presente até nos dias de hoje, de concentração de rendas entre classes sociais e regiões do país, o que promoveu profundas desigualdades sociais (TAVARES; ASSIS, 1985).

Neste período, as mudanças ocorridas no campo da educação foram marcadas por políticas públicas que visavam implantar um sistema integrado em todos os níveis e centralizado com relação às decisões, de modo que servisse como controle político e ideológico pelo Estado.

Segundo Vieitez e Dal Ri (2011, p. 8), nesse período surgiram “as primeiras experiências com novas tecnologias educacionais, como, por exemplo, o ensino programado, métodos de avaliação, entre outros, cujo objetivo último era o controle do processo de trabalho pedagógico-didático por parte do Estado ou empresariado”.

Aprofundando ainda mais a natureza ideológica e controladora do sistema, o regime decreta, em 1968, em caráter obrigatório e em todos os níveis de ensino, as disciplinas de educação moral e cívica, educação artística e programa de saúde estimulando o civismo, o patriotismo ufanista e a obediência. Cerceando, assim, todos os focos de luta e resistência contra o regime que poderiam irradiar dos movimentos sociais sobreviventes na sociedade e, particularmente, dos segmentos do campo educacional, ainda incipientes.

Assim, configura-se o uso da repressão e censura ao ensino; a introdução de disciplinas calcadas na Ideologia da Segurança Nacional, o fechamento de diretórios e grêmios estudantis e sua respectiva substituição pelos denominados *centros cívicos escolares*, devidamente tutelados e submetidos às autoridades oficiais (GERMANO, 1994, p. 168, grifos do autor).

O regime também considerava a educação estratégica para o desenvolvimento econômico do país, pois através dela seria possível superar o subdesenvolvimento que leva à fome, miséria e pobreza.

O plano consistia em investir no ensino que formaria o capital humano¹³ necessário à inserção no mercado de trabalho, promovendo a mobilidade social desses

¹³ Segundo Lalo Watanabe Minto (2008), a teoria do Capital Humano tem sua origem em 1950, na disciplina norte americana ‘Economia da Educação’ que estudava como a produtividade no setor econômico poderia ser aumentada através do trabalho humano, desde que este fosse devidamente

trabalhadores e o crescimento econômico da nação, ultrapassando a barreira do subdesenvolvimento.

[...] nações subdesenvolvidas, que investissem pesadamente em capital humano, entrariam em desenvolvimento e, em seguida, se desenvolveriam. Os indivíduos, por sua vez, que investissem neles mesmos em educação e treinamento, sairiam de um patamar e ascenderiam para outro na escala social (FRIGOTTO, 1995, p. 92-93, apud NOZAKI; ANDRADE, 2011, p.65).

Contudo, tal abordagem serviu, na realidade, aos dirigentes do regime, representantes do capital, de estratégia ideológica ao insuflar a ideia de progressismo via escolarização, de modo que “inclusive os trabalhadores [transformam-se] em capitalistas, a medida que adquirem conhecimento e habilidades que representam valor econômico” justificando que as desigualdades econômicas de cada indivíduo dependiam do grau de escolarização que alcançavam (GERMANO, 1994, p. 182).

Encobria-se, porém, que as desigualdades, social e de renda, advêm da forma como está constituída a sociedade capitalista, cuja classe dominante se apropria da riqueza produzida pelos trabalhadores e devolve a estes o mínimo necessário a sua sobrevivência; que a ascensão via escolarização se dá em caráter excepcional à regra e que o mérito advindo do empenho e da extremada dedicação do estudante-trabalhador não altera a estrutura sobre a qual está assentada a sociedade de classes sob o capital.

A teoria do capital humano foi um modelo de formação do trabalhador requerido pelo capital no estágio relativo ao Estado de Bem Estar Social, à ideologia desenvolvimentista e ao modelo produtivo organizado a partir de padrões taylorista/fordista. A responsabilidade social do Estado com a política de empregos e a perspectiva de carreiras partia da premissa que educar para o emprego implicava também na emergência de uma economia sólida e estável para a nação. A despeito deste ideário, o pano de fundo deste projeto político era, inegavelmente, o de atender a formação humana requerida pelo mercado “na perspectiva da extração de mais-valia” organizada pelos protocolos taylorista/fordista de produção (NOZAKI; ANDRADE, 2011, p.65).

qualificado por meio de uma formação adequada. No campo educacional, o paradigma transformou a educação em valor econômico ao ensejar a ideia de que a mesma poderia promover o desenvolvimento econômico de uma nação e dos indivíduos particularmente, desde que estes se dispusessem a buscar qualificação necessária ao seu desempenho profissional e sua manutenção no emprego. A Teoria do Capital Humano tinha como ideologia transferir os problemas sociais e econômicos de uma nação ao plano individual de cada cidadão, responsabilizando-os pela sua condição social.

A partir deste projeto político, o governo promoveu reformas no ensino superior e de 1º e 2º graus através das Leis 5.540 de 1968 e 5.692 de 1971, respectivamente.

Esta última, implementada no auge do regime militar, no período relativo ao milagre econômico, unificou os antigos níveis de ensino primário e ginásial em um único nível, o primeiro grau, previu o atendimento à faixa etária dos sete aos quatorze anos e instituiu a obrigatoriedade do ensino.

Seu objetivo “era o de assegurar a ampliação da oferta do ensino fundamental para garantir a formação e qualificação mínimas à inserção de amplos setores das classes trabalhadoras em um sistema produtivo ainda pouco exigente” (SHIROMA, 2002, p. 36).

Contudo, a expansão deste nível de ensino sem os correspondentes investimentos resultou em um gradativo rebaixamento da qualidade do ensino e no avanço da precarização do trabalho docente.

Com relação à qualidade do ensino, trazemos alguns dados das pesquisas de Germano (1994, p. 169):

A ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas, portanto, se revestiu de um caráter meramente quantitativo, através da diminuição da jornada escolar e do aumento do número de turnos que comprometeram a qualidade do ensino. Ao lado disso, os gastos do Estado com a educação foram insuficientes e declinaram dez pontos percentuais entre 1981-1985 (cf. Folha de São Paulo, 10-10-1989: B-3). Desse modo o próprio MEC revelou que em 1985 apenas 27% dos prédios escolares estavam em condições satisfatórias de uso (cf. Silveiras, 1989: B-3).

No que tange à precarização das condições do trabalho docente, o autor acrescenta:

Por sua vez, o número de professores leigos aumentou em 5,4% entre 1973 e 1983, fato que se apresenta de forma mais grave no nordeste onde, em 1981, 36,0% do professorado tinha apenas o 1º grau. Os salários e as condições de trabalho dos professores sofreram um agudo processo de deterioração. As escolas se degradaram (GERMANO, 1994, p. 169).

Por outro lado, o estímulo que o milagre econômico provocou na economia, inclusive com a entrada de recursos estrangeiros, permitiu ao país investir em grandes obras públicas proporcionando geração de empregos que não exigia mão de obra com grandes qualificações, principalmente no setor da construção civil. A situação ajudou a equacionar a falta de emprego a um grande número de pessoas, as quais passaram a receber nas escolas de primeiro grau, como eram denominadas à época, oferta de ensino

que consistia no preparo dos trabalhadores para o uso elementar da leitura e do cálculo simples, habilidades que não demandavam altas performances, mas que atendiam as necessidades do mercado “[...] muito embora significativos contingentes das camadas populares tenham tido acesso à escola, na verdade foi proporcionada a esses contingentes uma educação de segunda categoria, de baixa qualidade” (GERMANO, 1994, p, 170).

Neste sentido a Lei 5.692 do ano de 1971 ajudou a resolver o problema da geração de emprego às massas desempregadas e de formação de mão de obra adequada satisfazendo os diversos interesses em jogo: de um lado atendia, com migalhas, a população exposta às mazelas sociais com sua inserção no mercado em postos de trabalho subalternos e precários e, por outro, os interesses do mercado, formando a mão de obra requerida por este; ganhava também o governo tirando vantagens com a imagem de um Estado provedor dos interesses da sociedade.

Em nível de segundo grau, o aspecto principal garantido pela reforma foi a generalização do ensino profissionalizante. A proposta oficial continha dupla intencionalidade: enquanto qualificava mão de obra conforme os interesses do mercado, imprimia caráter terminal à formação dos estudantes, retirando-os do universo escolar ao findar o ciclo e, com isso, diminuía a demanda rumo às limitadas vagas no ensino superior (GERMANO, 1994).

Neste ínterim, o regime dava sinais de exaustão, principalmente no campo econômico, com o retorno da inflação e taxas zero de crescimento. No cenário internacional a crise do petróleo e a crise do capital, com o esgotamento do modelo taylorista/fordista de produção, atingem diretamente o trabalhador que, aqui no Brasil, acaba por ter muitas de suas condições de trabalho modificadas negativamente com a retirada de direitos conquistados na era Vargas.

O fim do regime militar deixa o país numa crise sem precedentes: dívida externa entre as mais altas do mundo, inflação, concentração social e regional de renda, corrupção, clientelismo, acobertamentos; no campo educacional restou um sistema público de ensino que não conseguiu erradicar o analfabetismo, uma política de financiamento para a educação que se pautou pela expansão sem qualidade, vindo a afetar sobremaneira a formação consciente e crítica das gerações que frequentaram suas escolas e o início de um processo gradual e intenso de precarização do trabalho docente com salários em franca decadência, introdução de políticas de controle sobre o processo pedagógico e más condições de trabalho nas escolas deterioradas.

2.3.2 A transição para a democracia e o período neoliberal

Na sequência histórica, o Brasil passou por um período de transição para a democracia com a eleição indireta pelo colégio eleitoral de Tancredo Neves e José Sarney (1985 -1990). Tancredo, escolhido pelos militares por seu trânsito nas alas políticas da direita e esquerda e ainda por acenar a um projeto de governo que promoveria a transição da ditadura para a democracia sem traumas, “sem caça às bruxas” ou revanchismos.

Contudo, uma fatalidade o tira do cenário político e assume Sarney. Seu governo promulgou, em 1988, a atual Constituição, marcada pelos princípios liberais e democráticos, promoveu uma maior abertura política e as eleições diretas para presidente da república, após 29 anos da última ocorrida, quando foi eleito Jânio Quadros em 1960.

No governo Sarney acentuou-se uma crise econômica que elevou a inflação a patamares jamais registrados na história do país, mesmo com a adoção de diversos planos econômicos, tais como o Plano Cruzado, que conseguiu um impacto positivo e passageiro na economia, o Plano Cruzado II, o Plano Bresser, em referência ao então ministro da Fazenda, e o Plano Verão, os quais, à medida que naufragavam, levavam o governo a realizar empréstimos, promover moratória dos juros da dívida externa, criar empréstimos compulsórios sobre o consumo e aumentar o preço dos serviços públicos, acelerando o processo inflacionário (RUIZ, 2003).

Politicamente foi um governo marcado pelo fisiologismo, proximidade com os autores do regime militar, denúncias de corrupção, descrédito da população quanto a sua capacidade de combater a inflação, dada às sucessivas tentativas promovidas por meio dos planos econômicos, o que lhe rendeu um dos mais altos índices de impopularidade.

No plano educacional, a Constituição de 1988 proclama os ideais de igualdade de acesso e permanência em uma escola pública, gratuita, com qualidade e gestão democrática, consolidando assim, as bandeiras defendidas pela classe docente a partir de suas incursões nos movimentos sociais, ainda no regime militar. Tais princípios deveriam nortear a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujos trabalhos já estavam em curso desde o ano anterior, em 1987, porém, só seriam concluídos nove anos mais tarde, em 1996, no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso.

No que diz respeito às condições de trabalho da categoria docente, o decurso daquele período, já sob a influência neoliberal, tratou de retirar direitos que chegaram a ser expressos no documento inicial aprovado em 1990 pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Neste sentido, Saviani (1988) citado por Caldas (2007), esclarece:

O texto do projeto de LDB, aprovado na Comissão de Educação, assegurava entre outras condições de trabalho: piso salarial profissional nacionalmente unificado, com reajuste periódico que preservasse seu valor aquisitivo; progressão salarial por tempo de serviço; adicional para aula noturna, para regiões de difícil acesso e para professores que lecionem nas quatro primeiras séries do ensino fundamental; regime de trabalho preferencial de 40 horas semanais, com no máximo 50% do tempo em regência de classe, e o restante do tempo em trabalho extraclasse, com incentivo para dedicação exclusiva [...]. Tais definições foram substituídas, na redação final da nova LDB, por um genérico "condições adequadas de trabalho" (Lei nº. 394/96, art. 67) (SAVIANI, 1988, p.107 apud CALDAS, 2007, p. 27).

A partir da década de 1990, dos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), adentramos em um período que corresponde à propagação do neoliberalismo¹⁴ no Brasil, assim como nos países da América Latina.

O neoliberalismo juntamente com a disseminação dos grandes monopólios, a financeirização¹⁵ do capital, o padrão toyotista de produção e a globalização¹⁶ caracterizaram um conjunto de transformações ocorridas no regime capitalista como resposta à crise estrutural que se instalou nos países de capitalismo central a partir de

¹⁴ O neoliberalismo é um sistema ideológico e político de dominação do capital que utiliza políticas sociais e econômicas como medida para atingir seus propósitos (NOMA; CZERNISZ, 2010). Apesar de esta doutrina ter surgido no final dos anos de 1930, ganha força a partir de 1970 com a crise estrutural do capitalismo e sua implantação trouxe impactos violentos no mundo social e do trabalho. “A ideologia neoliberal [...] tenta impor uma nova ordem capitalista mundial centrada no mercado” (ALVES, 2001, p. 40).

¹⁵ “O capital financeiro é aquele que se valoriza conservando a forma dinheiro” (CHESNAIS, 1997, p. 27 apud ALVES, 2001, p. 51). No período relativo à grande indústria, sob os protocolos fordistas de produção, o investimento se dava em capital produtivo predominantemente do setor industrial. Com a reestruturação produtiva na década de 1970, novos rumos na economia e na política nortearam o processo de acumulação capitalista em direção ao capital financeiro (ibid., p. 51).

¹⁶ Segundo Alves (2001), a globalização é o capital mundializado, isto é, o capital que se disseminou pelo globo através da expansão das empresas multinacionais e transnacionais impelindo o totalitarismo do mercado sobre os Estados-Nacionais e os diferentes aspectos da vida social (emprego, cultura, lazer, meio ambiente, educação, saúde etc.). Ela transfere os processos decisórios políticos de uma nação aos interesses econômicos do mercado desterritorializado, impondo o capitalismo como modo de vida social; é, portanto, um processo civilizatório. A ideologia da globalização tende a homogeneizar tudo, sob o pretexto da modernidade aniquila as culturas dos povos disseminando uma cultura mundial: “na medida em que a globalização tende a reduzir tudo à lógica mercantil, a tornar o mundo (e o pensamento) unidimensional, instaura-se um novo totalitarismo, que, inclusive, inibe o pensamento a pensar em alternativas para além do mercado” (Ibid., p.20).

1970, levando o sistema a um novo estágio de desenvolvimento caracterizado pelo capital financeiro mundializado, (assunto que voltaremos a abordar mais adiante).

O neoliberalismo defende o mercado como regulador do mundo do trabalho e do capital e apregoa a instalação de um Estado mínimo, com o corte de gastos em políticas sociais, em despesas previdenciárias e o fim da proteção aos trabalhadores.

Segundo Nokasi e Andrade (2011, p. 63), enquanto o neoliberalismo defende um Estado mínimo na economia, propõe um “Estado máximo na política, o que torna a educação um campo fecundo de manifestações e teses neoliberais”.

Com o neoliberalismo amplas reformas educacionais propostas por organismos internacionais¹⁷ foram realizadas na América Latina. Podemos citar as principais para o período e seus respectivos organismos fomentadores: Relatório Educação e Conhecimento de 1992, elaborado pela CEPAL/UNESCO; Relatório Prioridades e Estratégias para Educação de 1995, elaborado pelo Banco Mundial; Relatório Cueller de 1997, elaborado pela Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento para UNESCO; Pilares da Educação para o século XXI de 1998, elaborado pela UNESCO; Relatório Delors de 1999, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI para UNESCO e, a nível local, o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001.

Os ideários neoliberais, na década de 1990, veiculam a ideia de que a educação, formando seus estudantes para atuar no mercado de trabalho garante, ao mesmo tempo, a promoção da equidade social através da mobilidade destes estudantes nas classes sociais e o desenvolvimento econômico do país de modo a inseri-los no mundo globalizado com competitividade.

Para que tal empreitada lograsse êxito, diziam os neoliberais, seria necessário que o sistema educacional brasileiro passasse por reformas que garantissem a oferta de educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos, erradicando o analfabetismo no país e no mundo.

¹⁷ Conforme Alves (2001), tais instituições como o Banco Mundial, a UNESCO, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Cepal etc. constituem-se aparatos políticos e econômicos do sistema capitalista em seu processo de mundialização, no pós II Guerra, criados com o objetivo de consolidar no globo o novo padrão de acumulação do capital. Segundo Filho (2010, p. 214), tal projeto se consolida “mediante processos políticos e negociações de poder entre as elites dominantes locais e o capital internacional”. A consecução deste processo consiste na sujeição dos países de capitalismo periférico “às condicionalidades estabelecidas pelos organismos internacionais” - representantes do capital internacional - para obter concessões de financiamentos. “Essas condicionalidades foram se constituindo como verdadeiras imposições de estabilização econômica (maxidesvalorização da moeda local, desindexação dos salários, cortes em programas sociais) e de reformas estruturais (privatizações, quebra de estabilidade, demissão de servidores públicos, etc.)”.

Este foi o tom uníssono dos discursos propalados na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, ocorrida de 5 a 9 de março de 1990. Naquele evento, o Brasil se comprometeu no decurso de dez anos, portanto em 2000, alcançar tal meta, posto que pertencia ao grupo dos nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo.

Outro aspecto de cunho ideológico a considerar que ensejou a necessidade de reformas no ensino do país se referia à baixa competitividade do mercado interno frente ao cenário internacional e o conseqüente atraso econômico, uma vez que não dispúnhamos de mão de obra formada adequadamente.

Discursos à parte é importante investigar os elementos histórico-sociais que levaram à implementação de reformas educacionais neoliberais no país. Assim, “um ponto de partida para a análise das mudanças no campo da educação seria a mudança do modelo de formação do trabalhador requerido pelo capital” passando do modelo que atende ao padrão taylorista /fordista àquele que contempla às exigências da reestruturação produtiva, do modo de produção toyotista, o qual requer um novo tipo de trabalhador, capaz de executar tarefas coletivamente e de cunho gerencial (NOZAKI; ANDRADE, 2011, p. 64).

Ou seja, o novo estágio de desenvolvimento do capital com a reconfiguração da estrutura econômica e o avanço da informatização levou a transformações no modelo de mercado e, conseqüentemente, no perfil da mão de obra empregada. Essa dinâmica necessita de um trabalhador adaptável às mudanças, às novas exigências, aos novos conhecimentos a fim de que possa, constantemente, se encaixar a este novo mercado e suprir sua demanda. Neste sentido, o trabalhador de novo tipo deverá ser capaz de:

[...] responder positivamente a eventos ocorridos durante o processo produtivo. Tais respostas seriam balizadas por um modelo de competências do novo trabalhador, a partir de atributos cognitivos, atitudinais e valorativos tais como abstração, raciocínio lógico, facilidade de trabalho em equipe, comunicabilidade, iniciativa, resolução de problemas, decisão, criatividade, responsabilidade pessoal sob a produção, atenção, autonomia, disciplina, conhecimentos gerais e técnico-tecnológicos, entre outros (NOZAKI; ANDRADE, 2011, p. 66).

Assim, a década neoliberal impregnou no sistema educacional brasileiro inúmeros e extensos programas, leis, projetos, decretos, procedimentos, etc. todos alinhados às orientações dos relatórios emitidos pelos organismos internacionais, acima mencionados.

Segundo Filho (2010), os relatórios da Cepal e do Banco Mundial, por exemplo, acima destacados, são encontrados em grande número de citações bibliográficas e de referências em documentos oficiais dos governos e instituições.

Além de constatar a disseminação dos relatórios em programas governamentais, o autor desvela no conteúdo dos mesmos a existência de orientação que “extrapola o campo das ações conjunturais e de programas ou níveis educacionais [...] para situar-se no campo das ações estratégicas que visam *orientar o modelo estatal e as políticas institucionais* que serão conduzidas no campo educacional para o conjunto dos países de baixa e média renda [...]” (FILHO, 2010, p. 215, grifos nossos).

Vejamos, pois que o núcleo dos relatórios propostos está em buscar uma redefinição do papel do Estado Nacional, conforme discutimos na seção anterior, com o intuito de, por meio de políticas públicas, consolidar econômica e politicamente a propagação do novo estágio de desenvolvimento do regime capitalista, ou seja, o capital financeiro mundializado do centro à periferia.

Neste sentido, as reformas na educação estariam a serviço da consolidação deste processo cumprindo “um papel importante como parte estratégica de manutenção da hegemonia da economia política internacional” (FILHO, 2010, p. 213).

Sob essa ótica é possível compreender a intenção dos organismos internacionais – representantes do capital internacional - em propor e financiar reformas para os sistemas educacionais dos países periféricos, incluindo o Brasil. Ou seja, “a possível razão das políticas educacionais dos organismos internacionais para a América Latina pode ser buscado no papel reservado aos países da região na divisão internacional do trabalho” (FILHO, 2010, p. 228).

A esses países, onde prevalecem setores econômicos menos desenvolvidos, cabe uma qualificação profissional necessária a atividades simples, garantida com investimentos no ensino básico. Já a qualificação científica e tecnológica dar-se-á a uma parcela reduzida de estudantes desses países, geralmente aos provenientes da classe econômica dominante, e se concentrará predominantemente nos países desenvolvidos, (que detém um sistema produtivo altamente avançado) configurando a divisão internacional do trabalho entre setores econômicos e países periféricos e centrais, promovida pelo capitalismo mundial.

Segundo Bruno (1997, p. 19), o processo de reconfiguração da divisão internacional do trabalho sofre, com a globalização, profundas mudanças, as quais ocorrem na gestão da economia em nível local e mundial, rendendo às empresas

transnacionais o poderio de coordenar o processo econômico em escala global. Formadas por grandes grupos e conglomerados econômicos, as empresas transnacionais têm a capacidade de acumular e transferir dinheiro “criando redes de empresas e operações interdependentes para onde se desloca a tomada de decisões e a gestão da economia mundial”.

Alves (2001, p.16) destaca que “o totalitarismo da globalização não se dá mais sob a direção do Estado, mas sim da economia”. Segundo sua análise, ao discutir conceito de globalização, elucida:

A globalização sustentada por regimes globalitários, isto é, governos que promulgam o monetarismo, a desregulamentação, o livre comércio, o livre fluxo de capitais e as privatizações maciças, *tenderam a diminuir o papel dos poderes públicos* (ALVES, 2001, p. 16, grifos nossos).

Ainda nos auxiliando nesse autor, verificamos que os gestores dos regimes globalizados, outrora materializados nos bancos e nas grandes empresas e atualmente nos fundos de pensão e de investimentos, “dominam setores importantes da economia dos Estados do Sul – tais como o Brasil” e determinam como se darão os investimentos em amplos aspectos da vida social destes países, tais como “emprego, saúde, educação, cultura, proteção e meio ambiente” (ALVES, 2001, p. 16).

Em um período anterior à consolidação da globalização, que se estende do pós Segunda Guerra à década de 1970, o capital internacionalizado orientava-se pela ordenação dos poderes políticos locais, os Estados Nacionais, que negociavam acordos e exerciam regulações na macroeconomia (BRUNO, 1997, p. 17).

Uma vez que a globalização suplantou os Estados-Nação em decorrência dos setores econômicos mundialmente integrados, assistimos países cuja economia possui setores mais dinâmicos e produtivos, enquanto outros, como o Brasil e demais países periféricos há o predomínio de setores econômicos arcaicos, com baixa capacitação tecnológica “prevalecendo as formas de exploração do trabalho calcadas nos mecanismos da mais-valia absoluta em suas formas mais cruéis” (BRUNO, 1997, p. 21).

Vieitez e Dal Ri (2011) caracterizaram esse fenômeno como “deslocamento da produção” e “proliferação de empregos lixo”: movimento organizado pelo capital que consiste em retirar plantas produtivas de locais onde há organização trabalhista, deslocando-as para outros onde a força de trabalho é barata, com baixa qualificação e não organizada em sindicatos, associações e outros movimentos que defendem a

garantia de direitos relativos ao mundo do trabalho, resultando no aumento da exploração da força de trabalho, desemprego, queda nos salários praticados, competitividade entre os trabalhadores e a desarticulação da representatividade organizada para a resistência.

Tais interesses e propósitos balizaram as políticas públicas para o campo educacional no país na década neoliberal. Sua efetivação por meio de reformas nos sistemas de ensino transformou o trabalho docente nas escolas acentuando a precarização das condições existentes a patamares ainda mais intensos daqueles vividos no período relativo à ditadura militar.

2.3.3 A precarização do trabalho docente: intensificação na Era neoliberal

Segundo Oliveira (2004), na teia de reestruturações produzidas pelas reformas no Sistema de Ensino Brasileiro uma série de regulações transformaram a gestão e organização do trabalho nas escolas públicas do país, refletindo nas condições, natureza e produção do trabalho docente, a saber: a) aperfeiçoaram-se os mecanismos de avaliações nacionais e institucionais como estratégia de controle pelo Estado sobre o ensino praticado nas escolas públicas do país; b) promoveu-se a municipalização do Ensino Fundamental em todo o país como medida de expansão deste nível de ensino e parte do projeto mais amplo de reforma do Estado promovida pelas políticas neoliberais no período; c) instituíram-se novos procedimentos de gestão do financiamento do ensino público e intensificaram-se os mecanismos de incentivo à participação da sociedade civil nas políticas do Estado, através de propostas relacionadas ao comunitarismo, voluntarismo e solidarismo; d) reorganizou-se a gestão e produção do saber nas escolas dando ênfase à centralização administrativa e pedagógica.

Conforme Werle (2011), a regulamentação e ampliação dos processos avaliativos começam a delinear-se na década de 1990 com alguns ciclos de avaliações desenvolvidas localmente por estados e municípios e, um pouco adiante, em 1998, surgem algumas experiências pilotos de avaliação em larga escala para a educação básica. Contudo, será a partir do início da década de 2000, por meio da promulgação do Plano Nacional de Educação de 2001, que diretrizes foram estabelecidas para que a sistematização de exames de avaliação em larga escala e em âmbito institucional ocorresse de forma definitiva a todos os níveis de ensino do país e a todos os agentes do processo pedagógico: alunos, professores e instituições, objetivando intensificar e refinar o controle do Estado no direcionamento do processo educacional, constringendo

os sistemas de ensino locais, as unidades escolares e os trabalhadores e trabalhadoras da educação, uma vez que os aspectos do conteúdo, currículo e aprendizagem passaram a ser ministrados em consonância aos programas e conteúdos solicitados nas avaliações. Igualmente, a obtenção de créditos, financiamentos, suporte técnico, parcerias, etc. se condicionavam à adesão e ao desempenho destas instituições nos referidos exames. Além disso, no bojo da sociabilidade capitalista - assim como acontece em outros setores do mundo do trabalho - tais exames, implicitamente, instituíram a competitividade entre as escolas, redes de ensino e professores, os quais passaram a ser comparados e classificados a partir de um *ranking* invisível e supostamente informal, tendo como parâmetro os índices oficiais de mensuração¹⁸ e o alcance ou não de metas estabelecidas pelo próprio índice.

Esse processo acabou limitando os professores quanto às possibilidades de organização e flexibilização de seus planos de ensino, de construção coletiva com seus alunos sobre os possíveis caminhos da aprendizagem, de reflexão sobre o processo formativo, seus avanços e retomadas etc. O limite do trabalho didático-pedagógico passou a ser as avaliações exógenas e seus resultados, os quais remetem professores, escolas e sistemas de ensino a constantes pressões por desempenhos positivos, condição que tem impactado sobremaneira nas condições de saúde desses profissionais causando ansiedade, medo, insegurança, entre outros males. Importante destacar que a política não discute as causas da degradação do ensino público no país, o porquê seus alunos não aprendem, os motivos da evasão escolar, a falta de sentido que crianças e adolescentes encontram no universo escolar etc., porém é incisiva quanto às metas a serem atingidas e a quem cabe a responsabilidade sobre o alcance ou não das mesmas.

O fato das políticas atribuírem às escolas centralidade sobre os programas, não significa que será o conjunto dos entes educativos que dividirão esta tarefa, pois, na realidade, sua execução e implantação, bem como o desempenho dos alunos nos processos avaliativos recaem, em última instância, sobre os professores: um contrassenso que desnuda a perversidade contida nessas medidas, uma vez que o professor é reconhecido, pelas políticas, como mero coadjuvante, peça auxiliar dos

¹⁸ Segundo Werle (2011), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 27/04/2007, por exemplo, instituiu o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que mede a qualidade da aprendizagem para este nível de ensino e estabelece metas para a sua melhoria; o índice é obtido sintetizando a média dos resultados alcançados nas avaliações em larga escala e o fluxo escolar indicado pelo censo educacional.

procedimentos criados por outrem, porém, em contrapartida, é considerado o maior responsável pelo processo.

Quanto à municipalização do Ensino Fundamental, tal política apresentou-se como medida de ampliação e expansão da educação básica em consonância às orientações das agências internacionais e aos compromissos assumidos pelo país internacionalmente para a universalização deste nível de ensino e o combate ao analfabetismo, ambos essencialmente necessários aos processos da reestruturação produtiva e à divisão internacional do trabalho, promovidos pelo capital mundializado. Embora as reformas buscassem estender a escolarização a maior parcela possível da população, os investimentos destinados a este fim não ocorreram na mesma proporção, impelindo o poder central a buscar medidas alternativas que não comprometessem o erário público e, assim, uma série de estratégias de gestão escolar e de financiamento foram desenvolvidas com este intuito. Sua aplicação refletiu no trabalho do professor, acentuando a precarização e também na qualidade da educação oferecida nas escolas públicas do país, aliás, este aspecto é bastante nítido na Rede em estudo que será abordado no próximo capítulo e representou àquela categoria de docentes um divisor de águas entre dois momentos bastante distintos relativos às suas condições de trabalho e de carreira.

A política de financiamento do ensino adotada no período, alinhada à proposta da municipalização do Ensino Fundamental, representou a saída encontrada pelo governo para expandir esse nível de ensino no país, promovendo o acesso da população à escolarização básica sem, contudo, investir adequadamente nessa missão, desresponsabilizando-se de sua obrigação constitucional, conforme analisamos na seção 2.2 deste capítulo, ao minimizar sua participação no que tange à questão orçamentária. Tal arranjo se efetivou por meio de ações como: doações particulares, parcerias público-privada, promoções de eventos com o intuito de angariar fundos, trabalhos voluntários poupadores de mão de obra remunerada, campanhas publicitárias, doações empresariais, ações sociais promovidas pela iniciativa privada, pelas ONGs e o terceiro setor, como por exemplo, o programa educacional do Instituto Ayrton Senna (sobre as ações deste Instituto abordaremos de modo pormenorizado no próximo capítulo, apresentando um caso concreto de parceria com a Rede em estudo), o projeto Amigos da Escola da Rede Globo, o programa Brasil Voluntário- Faça Parte, entre tantos outros que se disseminaram país a fora.

Para os docentes, tal política chegou, em alguns aspectos, a colocar em cheque a própria profissão, uma vez que a aproximação da comunidade ao ambiente escolar possibilitou a participação desta em assuntos não apenas voltados aos aspectos administrativos, financeiros ou de apoio à infraestrutura, vida escolar e o funcionamento escolar, mas também a temas que, a princípio, são afetos ao mister pedagógico, tais como o processo ensino aprendizagem, as metodologias e práticas aplicadas, a didática, a elaboração de projetos pedagógicos etc. situação que acabou por vulgarizar a profissão, que poderia então ser discutida por leigos, desqualificando o conhecimento técnico, a formação acadêmica inicial, o cabedal teórico e a autoridade que são implícitas às profissões e seus profissionais. A perda do controle exclusivo pelo professor sobre o processo educativo implica no deslocamento deste às regulações alheias que nem sempre dispõe de capacidade e de conhecimentos específicos desejáveis ao desempenho da atividade laboral, contexto que acaba por afetar o valor socialmente atribuído à profissão. O privilégio monopolista que deveria dispor a categoria, oculta na realidade uma questão muito mais grave (já discutida no capítulo I), a alienação deste profissional sobre a integridade (concepção, execução e avaliação) de seu processo de trabalho – o processo didático pedagógico - cuja consequência alija o professor, expropriando seus conhecimentos e tornando-o um mero executor de tarefas. A este respeito, os processos de padronização do ensino, o material didático-pedagógico pronto e as tecnologias da educação¹⁹ se constituem elementos cruciais determinantes desta condição.

No que tange à reestruturação do modelo de gestão escolar, consideramos que esta representou uma das mais cabais políticas que colaboraram com o processo de precarização do trabalho docente na atualidade. A medida, conforme já assinalado anteriormente, consistia em regulações que centralizavam a elaboração e controle das políticas pelo Estado e descentralizavam sua implantação e execução nas escolas. Ou seja, a reforma colocava a escola no centro da gestão do trabalho pedagógico, do planejamento conferindo-lhe local de excelência do ensino praticado a milhares de alunos. No entanto, esse deslocamento objetivava, antes de tudo, transferir responsabilidades, mantendo a nível central o controle sobre os programas e projetos

¹⁹ As tecnologias da educação que tem por base o desenvolvimento da microeletrônica, das telecomunicações, da informática e robótica têm por atributo se apropriar do saber produzido historicamente compondo um arsenal de conhecimentos que substituem a transmissão do conhecimento pelo docente, tornando supérfluo o trabalho de pesquisa do professor, posto que as informações estão disponíveis nos programas e banco de dados, podendo ser aplicados no ensino.

implantados. Assim, medidas de padronização e massificação dos processos administrativos e pedagógicos foram difundidas nas escolas do país “sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade”, entretanto, o que se buscava era “baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131). Na prática o que competia aos profissionais nas escolas era a mera execução de projetos e políticas idealizadas e elaboradas nas instâncias do poder, sobre as quais sequer tinham conhecimentos adequados, tratava-se apenas de seguir etapas previamente determinadas e de responsabilizar-se pelo sucesso ou não das mesmas.

Alinhada a essa medida que reorganiza a gestão e produção do trabalho pedagógico nas escolas, acrescenta-se outra que aniquila por vez o magistério fechando o ciclo de precarizações que as políticas educacionais sob o neoliberalismo reservaram à categoria docente, principalmente à pública, em nosso país: a política de investimentos e o modelo de formação e capacitação de professores. Antes, porém, das reflexões acerca deste aspecto, apontamos as diretrizes do Banco Mundial para o conjunto dos professores e professoras do Terceiro Mundo no que tange à formação. Assim, o Banco Mundial:

Desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e recomenda priorizar a capacitação em serviço, considerada mais efetiva em termos de custo [...] e recomenda que ambas aproveitem as modalidades à distância, também consideradas mais efetivas em termos de custo do que as modalidades presenciais (TORRES, 2000, p. 162 apud MINTO, 2009, p. 7).

Essa visão está profundamente articulada ao tipo de educação que se pretende designar à classe trabalhadora destes países, pois quando o capital promove melhorias no ensino, o faz atrelada à demanda por força de trabalho advinda de setores econômicos desenvolvidos, inovadores e altamente produtivos. Inversamente, em países cujos setores econômicos são menos avançados e tecnologicamente desenvolvidos, os investimentos em educação devem mover-se primordialmente à educação básica em detrimento dos demais níveis de ensino.

Ora, a essa lógica deve estar articulada a formação dos professores, ou seja, os investimentos em formação inicial e continuada de professores, bem como em formação de pesquisadores está condicionada ao tipo de ensino que se pretende oferecer e a quem deve ser destinado. Afinal, por que o capital qualificaria o ensino e os professores dos

filhos das famílias da classe trabalhadora dos países com predomínio de economia subdesenvolvida?

Segundo Bruno (1997, p. 43) o Banco Mundial justifica que para esses países “é o investimento nas quatro primeiras séries que trazem retorno financeiro mais rápido, já que permitem a estes segmentos sociais inserirem-se direta e rapidamente na economia informal”. Para a autora, tal orientação pode revelar que “na nova divisão internacional do trabalho, o Brasil vem sendo pensado como um país de economia predominantemente informal, especializada na produção de bens e serviços, pouco complexos e de baixo valor agregado” (BRUNO, 1997, p. 43).

O Banco propõe ainda que os investimentos nesse campo sejam revertidos em materiais em detrimento da valorização e formação do professor:

A justificativa é que investir em Recursos Humanos, no caso, professores da rede pública, em termos de capacitação, condições de trabalho, provocaria uma valorização social destes profissionais do setor público, tornando-os muito reivindicativos, o que certamente, segundo o Banco, desencadearia novo processo inflacionário (BRUNO, 1997, p. 42).

Daí a ênfase na pedagogia pragmática, centrada na metodologia em detrimento aos conteúdos, por isso também o receituário de procedimentos que direcionam, passo a passo, o trabalho didático do professor subordinando-o ao controle dos ideólogos das políticas neoliberais e resultando na desqualificação da profissão e degradação do professor; no esvaziamento de sua carreira, bem como no rebaixamento dos salários, da qualidade do ensino no país e seu enquadramento segundo os desígnios demarcados pelas soberanias econômicas e suas políticas ideológicas.

Capítulo III: A precarização do trabalho das professoras da Rede Municipal de Educação de Marília

As condições adversas de trabalho que as professoras da Rede Municipal de Educação de Marília vêm enfrentando em seu cotidiano têm levado a categoria a um intenso processo de precarização laboral.

As sucessivas reestruturações implantadas, principalmente a partir da municipalização do Ensino Fundamental em 1998²⁰, bem como as que se encontram em curso têm provocado transformações profundas nas relações sociais de trabalho da categoria.

É possível verificar a estreita relação entre as reformas educacionais ocorridas no país no período histórico destacado e as reestruturações operadas em nível local: de modo sistêmico foram reproduzidos e adaptados programas, propostas e orientações, as mesmas que subsidiaram as reformas implantadas na educação nacional.

Seus impactos têm afetado sobremaneira as condições de carreira da categoria, refletindo, a nível micro, aspectos da nova morfologia social do trabalho que se constituiu no Brasil nas últimas duas décadas.

Com efeito, a precariedade salarial e de carreira reflete nas condições de vida e de saúde das professoras erigindo um cenário de progressivo descomprometimento com a prática pedagógica e de desefetivação do ser social.

Alves (2013, p. 176-177) denomina este fenômeno, já analisado no capítulo I, como a precarização do homem-que-trabalha²¹ explicitando que “as novas condições salariais de exploração/espoliação da força de trabalho” implicam na ruptura de seu metabolismo social “reverberando em desequilíbrios metabólicos das individualidades pessoais de classe”, ou seja, levado ao extremo, tais condições de exploração, atingem as pessoas individualmente no âmbito de sua vida pessoal e cotidiana, culminando, inclusive, em “situações de adoecimentos”.

Ora, temos vislumbrado nessa pesquisa a relação intrínseca entre as práticas escolares e as condições de trabalho docente, ambas afetando-se mutuamente. Por conseguinte, quanto mais explorada é a força de trabalho e quanto mais precárias são as condições objetivas para o desenvolvimento da prática docente, maior será o

²⁰ O Ensino Fundamental em suas séries iniciais (1º ao 5º ano) foi instituído no município no ano de 1997 por meio da Lei 4336 de 23/10/97 e implantado em 1998. O Conselho Estadual de Educação referendou a municipalização em Marília através do Parecer 248/98.

²¹ “O conceito de homem-que-trabalha, expressão utilizada por Georg Lukács, diz respeito ao homem como ser genérico da espécie humana, incluindo, portanto, homens e mulheres” (ALVES, 2013, p. 176).

arrebatamento à subjetividade do trabalho vivo, ou seja, a participação ativa, o envolvimento e a atividade criativa dos trabalhadores é sucumbida, corroída; ocorre a perda do sentido e do compromisso com a profissão e, conseqüentemente, o comprometimento da qualidade da educação.

Com o desrespeito, a indisciplina nas salas de aula, a falta de apoio, dentre inúmeras outras falhas [...] sem contar nos baixos salários que o professor vem recebendo. Ou seja, todos esses fatores colaboram grandemente para que o professor de hoje em dia trabalhe desmotivado e sem perspectiva de melhoras, o que é muito ruim para toda a sociedade (PROFESSORA A).²²

Acabou aquela satisfação, aquela alegria, aquele entusiasmo que tinha a cada início de ano para nos surpreender e surpreender os alunos com práticas cada vez mais atrativas [...] neste momento estou sem esperanças de que a atual situação melhore (PROFESSORA B).

Não há como negar que a qualidade do trabalho também é prejudicada e diretamente afetada devido à exaustão do professor (PROFESSORA D).²³

Na Rede de Educação em estudo essa é uma realidade crescente que vem desenhando um novo ambiente de trabalho reestruturado.

O trabalho do professor aumenta a cada dia e sempre lhe é atribuídas outras áreas, mesmo que este não as domine (PROFESSORA D).

Penso que a desvalorização do profissional é algo que progride anualmente, juntamente com as condições de trabalho, com cargas horárias excessivas, com a falsa autonomia no trabalho pedagógico (PROFESSORA D).

A impressão que tenho é que o trabalho de ser professor está se acumulando numa ordem crescente a cada ano (PROFESSORA C).

De fato, as mudanças operadas avançam em direção à intensificação e ampliação de tarefas, flexibilização das relações de trabalho, desprofissionalização, desvalorização da categoria, alienação das professoras e precarização das condições nos locais de trabalho com desdobramentos no plano da subjetividade humana.

Neste contexto, pretendemos, no presente capítulo, demonstrar como esse processo se constituiu na Rede, principalmente a partir da municipalização do Ensino Fundamental, e como se intensificou ao longo destes quase vinte anos. Em primeiro plano apresentamos um breve histórico sobre o Sistema Municipal de Educação de Marília e, depois, analisamos o contexto de trabalho da categoria no interior o período

²² As entrevistas concedidas à autora e transcritas ao longo deste capítulo ocorreram no ano de 2016.

²³ Com o intuito de destacar e realçar as narrativas, optamos por seguir um padrão único de apresentação, mantendo as citações das informantes em recuo, mesmo para aquelas com menos de três linhas.

histórico relativo às décadas de 1980 e 1990, período indutor do processo de municipalização do Ensino Fundamental e de profundas reestruturações no processo de trabalho docente na Rede em estudo. Na sequência, buscando uma análise da totalidade concreta desse fenômeno, procuramos articular as transformações organizacionais/estruturais ocorridas na conjuntura local com o momento sociopolítico mais amplo, engendrado pelo modelo neoliberal e suas políticas públicas, discutidas no capítulo II.

Em um terceiro momento, finalmente, analisamos a conjuntura atual utilizando as categorias compositivas do processo de precarização que atinge o mundo do trabalho capitalista (analisadas no capítulo I) a fim de apreender as transformações operadas na gestão e organização da produção pedagógica, bem como nas condições estruturais de trabalho da categoria que culminaram na precarização do trabalho docente na Rede em estudo.

3.1 Histórico sobre o Sistema Municipal de Educação de Marília/SP e caracterização da Rede

Em 06 de outubro de 1948, no governo do prefeito Dr. Miguel Argolo Ferrão, é criada a primeira escola municipal de Educação Infantil do município de Marília, denominada Parque Infantil de Marília Monteiro Lobato. Na sequência histórica, várias Escolas foram criadas a fim de atender a demanda escolar que surgia em função expansão do município compondo, assim, a Rede Municipal de Educação de Marília.

Em consonância com a expansão da Rede, uma série de legislações é, paulatinamente, instituída a fim de regulamentar o funcionamento das escolas e o trabalho dos servidores lotados neste setor. Assim, em 1996, o plano de cargos e salários do magistério municipal é regulamentado através da Lei Municipal 3.200 que cria o Estatuto do Magistério Público Municipal de Marília. No ano de 1991 são estabelecidos os dispositivos legais sobre a educação de Marília, através da Lei Orgânica do Município, a Lei Complementar nº 11 de 17 de dezembro de 1991, que dispõe sobre o Código Administrativo do Município de Marília.

Nesse mesmo sentido, segue também o Decreto 10.132 de 19 de novembro de 2.009 que institui as Normas Regimentais para as escolas municipais de Marília, as quais, dentre várias outras disposições, estabelecem os princípios e objetivos da Educação no município de Marília.

No que concerne às características gerais da Rede na atualidade, apontamos para os seguintes aspectos: o Sistema Municipal de Ensino de Marília é composto por 56 unidades escolares, sendo 37 escolas de Educação Infantil e 19 de Ensino Fundamental. Somam-se a estas, outras 03 escolas de Educação Infantil Particulares sem fins lucrativos que são conveniadas com a Prefeitura Municipal de Marília. Dentre as escolas de Ensino Fundamental, 04 unidades atendem em regime de escola de tempo integral.

A Rede conta ainda com 18.000 mil alunos matriculados que são atendidos nas etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Além disso, são oferecidos os seguintes atendimentos: aulas de inglês e aulas de reforço escolar aos alunos do Ensino Fundamental, atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos e problemas de aprendizagem, sala Bilíngue-linguagem de sinais-libras.

3.2 O trabalho docente na Rede Municipal de Educação de Marília: panorama histórico das décadas de 1980 e 1990

Até o ano de 1997 a Rede Municipal de Educação de Marília contava com o atendimento exclusivo à Educação Infantil, a exemplo do que acontecia com a maioria dos municípios do estado de São Paulo.

Eram poucos os municípios paulistas que atendiam o Ensino Fundamental em sua rede de educação. Callegari (2004, p. 1) afirma que:

[...] em 1996 havia 422 mil crianças matriculadas entre a 1ª e a 4ª séries de escolas municipais de ensino fundamental no Estado de São Paulo, a maior parte delas estudando na Capital e em cidades grandes como Campinas, Ribeirão Preto e Santos.

Até o final do ano de 1994 o governo paulista era o principal responsável pela oferta do Ensino Fundamental no Estado, constituindo-se, até então, “no Estado brasileiro com menor índice de municipalização” (MILITÃO, 2007, p. 59).

Ao passo que a Educação Infantil, apesar da inexistência de uma política específica de financiamento²⁴ até o advento do FUNDEB (Fundo Nacional de

²⁴ Até a instituição e regulamentação do FUNDEF (Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), em 1997, a grande maioria dos municípios paulistas lançava mão dos recursos vinculados constitucionalmente ao Ensino Fundamental para, na ausência deste nível de ensino, aplicar na Educação Infantil, bem como em sua ampliação e, subsidiariamente, na Rede Estadual (apoio à merenda, transporte escolar e manutenção de escolas).

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério), instituiu-se tradicionalmente pela incumbência e manutenção dos municípios²⁵.

Com a realidade existente até então, a Rede de Marília ostentava um modelo de gestão e organização do trabalho docente nas escolas de Educação Infantil que, longe de apresentar as condições favoráveis que gozavam os professores e professoras na década de 1950 e 1960 no país, conforme discutimos no capítulo II, ainda assim preservava um arcabouço legal de direitos, razoáveis condições de trabalho e maior liberdade sobre a produção pedagógica, o que resultava em melhores condições para o ensino, uma relativa autonomia das professoras em sala de aula e maiores satisfações em sua vida pessoal, contexto referendado pelas narrativas das professoras que atuavam neste segmento de ensino, no período em questão:

Eram boas [as condições de trabalho], salários e direitos trabalhistas respeitados, desenvolvíamos nosso trabalho dentro dos parâmetros [das normatizações], mas com autonomia à frente da sala (PROFESSORA B).

Quanto ao desenvolvimento do trabalho, alguns professores socializavam atividades, projetos que demonstraram êxito (PROFESSORA A).

Quanto ao trabalho, nós tínhamos autonomia em sala de aula. O trabalho era feito de acordo com a necessidade da turma (PROFESSORA C).

Assim como a autonomia na gestão da produção pedagógica era um aspecto significativo para a atuação profissional e a realização de um trabalho prazeroso e de qualidade, as oportunidades oferecidas para aperfeiçoamento da formação inicial, bem como o apoio à atividade docente pelo parceiro mais experiente ou hierarquicamente superior - conforme destacado nos depoimentos - favoreciam o desenvolvimento de uma prática pedagógica criativa que colaborava com as possibilidades de objetivações pelas professoras com as produções ocorrendo em um contexto onde “havia uma troca de experiências” (Professora B), e outras formas humanizadoras de relação:

Diante das dificuldades que vivenciei no início da carreira, relacionei-me com a coordenação. Nossa relação foi fundamentada em orientações construtivas e positivas (PROFESSORA A).

²⁵ A Resolução nº 224/1993, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo veda definitivamente a criação, manutenção e transferência de classes de educação pré-escolar na Rede Estadual de Ensino, determinando que a educação pré-escolar ficaria, a partir de então, exclusivamente sob incumbência dos municípios paulistas.

Aprendi a fazer um levantamento sócio-histórico e cultural, conhecer a criança e a *bagagem* que ela trazia, por se tratar de uma comunidade de periferia [...] (PROFESSORA A).

Não tenho do que reclamar, pois tinha auxiliar quando precisava [...]. Estava sempre lendo bons autores ligados à educação e ainda fazia cursos em outras cidades ligados à educação infantil (PROFESSORA C).

Aprendi ‘ouvir’ a criança e sua família, conhecer a realidade da comunidade, as dificuldades enfrentadas pelos moradores... [...]. Tudo isso e muitas outras coisas aprendi com a diretora que fazia reuniões com as professoras [...] (PROFESSORA A).

No que concerne ao cotidiano escolar é possível verificar que, no início da carreira dessas professoras - conforme seus depoimentos - havia na rede uma prática constante de estudos e reflexões acerca das concepções pedagógicas e do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Os estudos aconteciam em reuniões pedagógicas bimestrais toda última sexta-feira do segundo mês do bimestre, bem como em encontros coletivos e cursos de reciclagem²⁶ institucionalizados no calendário escolar com dispensa de aulas para que os mesmos ocorressem dentro da grade horária de trabalho da professora. As professoras, em sua maioria, com tempo disponível até então, visto que a dupla jornada de trabalho era ainda incipiente na política trabalhista da rede, igualmente buscavam se atualizar e, o que é muito importante, havia debate acerca das concepções; discussões que levavam a categoria a construir opções pedagógicas fundamentadas e conscientes: nem *laissez-faire*, nem imposições.

O contexto de estudos, reflexões e trocas de experiências, bem como as condições relativamente favoráveis de trabalho e de salário contribuíram para a construção pelas professoras de percepções positivas sobre a profissão, com o desenvolvimento de produções pedagógicas criativas engendradas a partir do conhecimento produzido, o que culminou com a capacitação de uma geração de professoras atuantes que deixou um legado para a Rede de Educação Infantil: “Professor é, necessariamente, pesquisador, ou seja, profissional de reconstrução do conhecimento do ser aluno”. (Professora A).

Seus depoimentos gravam na história da Rede o contexto que vivenciavam acerca do valor social da educação:

²⁶ O termo reciclagem foi muito utilizado na rede até meados da década de 1990 quando um novo léxico é incorporado para designar este tipo de curso de formação, substituindo-o. O termo fazia jus à ideia de curso esporádico, visto que acontecia uma vez por ano, geralmente em julho e não possuía intenção de ter continuidade com o subsequente, neste sentido sua característica coaduna com a descrição apresentada por Marin (1995) acerca desta terminologia.

A sensação [de ingressar no magistério municipal] era muito boa, além de receber elogios de todos por estar ingressando na carreira (PROFESSORA C).

Muita satisfação, emprego público, segurança, boa remuneração, finais de semana livres, interação com a família (PROFESSORA B).

A sensação de quando ingressei era a melhor possível, cheia de ideias, sonhos e ansiedade de colocar tudo em prática o que havia aprendido na vida acadêmica (PROFESSORA A).

No plano referente às relações sociais no trabalho entre colegas e com o grupo foi destacada a presença de práticas solidárias e coletivas, explicitando a integridade de uma dimensão essencial do ser genérico como ser humano, que é a “dimensão dos laços afetivos com outro e laços de autorreferência pessoal” (ALVES, 2012, p. 21), hábitos que, como veremos mais adiante, foram solapados pela nova jornada de trabalho flexível e pela reestruturação da produção pedagógica através da introdução de diretrizes que burocratizaram o trabalho docente, transformando-o em trabalho estranhado, sem sentido, vazio; individualizando as ações e estabelecendo a emulação através de um conjunto de metas a serem alcançadas que afastou a parceria, o companheirismo e instituiu no interior das escolas o modo de ser capitalista pautado pela competitividade e individualidade implicando em transformações nas experiências pessoais e afetando as relações sociais, tornando-as superficiais e instrumentalizadas. No decurso daquele período, contudo, predominava a vivência de boas relações sociais na escola, pois havia a confiança como eixo norteador, conforme esclarece a Professora B: “as relações eram boas, de confiança”, aspecto corroborado pelas demais depoentes:

As relações na escola eram tranquilas, pois tive a sorte e a bênção de iniciar a carreira com um dos melhores seres humanos que conheci na minha vida, a diretora da escola era além de ótima profissional, extremamente humana, me ensinando a olhar a criança em sua individualidade, não apenas chegar e desenvolver o meu trabalho e fazer pedagógico [...] (PROFESSORA A).

As relações na escola com os colegas eram muito boas. Havia uma troca de experiências e vivíamos em harmonia em nosso dia a dia (PROFESSORA C).

As relações entre a maioria dos professores eram enriquecedoras; presenciei poucos que não compartilhavam do sentimento de solidariedade (PROFESSORA A).

Eu não ouvia reclamações por estarem saindo [abandono da profissão] e sim porque não queriam sair (PROFESSORA C).

Quanto à política salarial, as professoras responderam positivamente apontando a presença de uma conjuntura favorável, pois, conforme esclarece a Professora B: “remuneração, salários e direitos trabalhistas respeitados”.

[...] recordo que com o salário conseguia até guardar uma parte em caderneta de poupança [...], pois recebíamos aumento de salário acima daquele colocado por lei (PROFESSORA C).

As análises e percepções das docentes são corroboradas pelos números oficiais dos salários da categoria. Assim, em 1997, ou seja, um ano antes da municipalização do Ensino Fundamental, o salário inicial de uma professora de Educação Infantil era de R\$ 396,05²⁷ (referência 13 na tabela de referências salariais da Prefeitura de Marília), enquanto o valor do salário mínimo à época era R\$ 120,00²⁸. Portanto, as professoras recebiam uma remuneração que correspondia a 3,3 salários mínimos. Estabelecendo um paralelo com os níveis salariais praticados na atualidade, verificamos que no ano de 2017 o salário inicial dessa mesma categoria de professoras é de R\$1.422,75²⁹ ao passo que o salário mínimo nacional em 2017 é R\$937,00³⁰, ou seja, a remuneração da categoria no ano de 2017 corresponde a 1,5 salários mínimos. Destarte, ao longo destes vinte anos a quantidade de salários mínimos recebidos pela categoria reduziu mais de cinquenta por cento.

Outro aspecto destacado pelas professoras diz respeito ao tempo de trabalho e ao tempo de vida ocupado em seu cotidiano. Segundo as respondentes, tempo de vida particular e de trabalho eram instâncias partilhadas que guardavam entre si a possibilidade da realização pessoal e profissional com a satisfação da vida social, em família e o desenvolvimento de um trabalho pedagógico criativo:

Era cômodo, tranquilo. Com certeza a vida particular e o trabalho recebiam atenções específicas, conseguíamos um bom relacionamento familiar e social, era fácil adaptar-se às responsabilidades familiares e às funções profissionais (PROFESSORA B).

Nossa, eu fazia muitas coisas, coisas que hoje e não consigo mais, pois não me sobra mais tempo. Ía na ginástica, no inglês, na faculdade [...] (PROFESSORA C).

²⁷ Para conferir a tabela de referências salariais da Prefeitura de Marília em 1997 consultar a Lei Complementar 134 de 23/05/1996.

²⁸ Fundamento legal: Lei 9.971/2000

²⁹ Para conferir a tabela de referências salariais da Prefeitura de Marília em 2017, consultar a Lei Complementar 725 de 12/05/2015, que está em vigor, haja vista que a última atualização salarial da categoria em questão ocorreu no ano de 2015.

³⁰ Fundamento legal: decreto nº 8.948 de 31/12/2016

Era fácil, alegre, sem correrias e insatisfações, cada papel era desenvolvido perfeitamente na medida e nos momentos oportunos (PROFESSORA B).

Até esse momento as professoras da Rede conseguiam delimitar o tempo de vida e de trabalho em seus cotidianos sem dificuldades, pois, a gestão e organização da produção pedagógica, além de desenvolvida por cada professor e sua escola, em que pese à existência de uma base comum³¹ organizada em nível de Secretaria da Educação não eram ainda pautadas pela rotina intensificada, pela reordenação espaço-tempo com a extensão do tempo de trabalho e a compressão do tempo de vida particular que vivem hoje e pelas parafernalias burocráticas que se disseminaram a partir da municipalização do Ensino Fundamental (assunto que abordaremos na próxima seção). Pois conforme relata a Professora C: “Eu não levava tantos papéis para casa e conseguia ter momentos prazerosos com minha família”.

Importa-nos, por fim, consignar, a título de encerrar esta seção, que as experiências relatadas pelas professoras sobre o contexto da década de 1990, período relativo ao ingresso destas profissionais no magistério municipal, revelam não um período de nostalgias de uma época de ouro que já passou, mas sim um momento histórico, social e político em curso na cidade que justifica o fato da categoria, no período considerado, ostentar condições de carreira e pessoal diferenciadas, as quais foram desmontadas, incontestavelmente, pela lógica neoliberal que atingiu o ensino no país naquele período e que não demoraria a reestruturar a educação municipal, ainda que tardiamente, a partir de 1998 com a municipalização do Ensino Fundamental. Porém, antes disso, em âmbito municipal reverberavam as ideias, concepções e conquistas tecidas no espaço social e político mais amplo da década de 1980.

Assim, de um lado, vivíamos na década de 1990 a nível local, os reflexos das conquistas, ideias e valores disseminados no país na década anterior, período demarcado pelo processo de abertura política e redemocratização do país: em 1983-1984 houve as lutas e mobilizações pelas eleições diretas para presidência da República, protagonizadas pelo movimento Diretas Já; em 1985 o fim da Ditadura Militar; em 1988 a promulgação de nossa Constituição Federal, a constituição cidadã, e, mais adiante, em 1996 a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394 de 20/12/96, que promoveu os ideais democráticos preconizados em nossa Carta Magna ao

³¹ Até o advento da municipalização do Ensino Fundamental, a Rede Municipal de Educação fomentava estudos pertinentes aos referenciais teóricos interacionistas com destaque às abordagens piagetianas e vygotkianas.

regulamentar juridicamente a oferta de educação pública, de qualidade e socialmente referendada. Enfim, foram uma série de eventos, ações e conquistas que marcaram uma época e contribuíram para a proposição de políticas de cunho progressista nos setores públicos, principalmente na educação.

Por outro lado, caminhando *pari passu* às lutas e forças modernizadoras em curso no país, a classe docente municipal conquistava direitos indiscutíveis para a carreira, tais como a implantação, em 30 de dezembro de 1986, do Estatuto do Magistério Público Municipal³² assegurando direitos e vantagens especiais de carreira ao magistério em consonância com as diretrizes nacionais da educação; em 1989 era fundado o primeiro sindicato dos servidores públicos municipais de Marília, o SINDMMAR, cuja fundadora e presidente era uma professora da Rede (LOPES, 2013, p. 140), anunciando as pré-condições favoráveis que o momento oportunizava para a construção de um programa de lutas e resistências pela unidade e emancipação dos trabalhadores e trabalhadoras do setor público municipal e, em particular, da educação.

Além disso, os discursos oficiais – e oficiosos – sobre a valorização da educação ocupavam o cenário nacional e local daquele período: as forças políticas municipais de cariz populista do prefeito Abelardo Camarinha (1983-1988) e depois de seu sucessor e aliado político, Domingos Alcalde (1989-1992) - apenas para ficarmos no período histórico considerado nesta seção - intensificaram a prática bastante corriqueira nos rincões brasileiros, de utilizar a educação municipal como palanque político, fundamentando uma política de investimentos no setor com fins eleitoreiros.

Acontece que tal conjuntura, apesar de paradoxal, contribuiu - juntamente com o excedente de recursos à disposição da administração que, constitucionalmente, deveria ser destinado ao Ensino Fundamental, mas que pela ausência deste nível de ensino no município, era utilizado na Educação Infantil - para que ações e investimentos fossem alocados na rede, culminando em condições favoráveis ao magistério municipal, conforme apontadas pelas professoras respondentes.

Assim, por exemplo, de 1983 a 1990 foram inauguradas sete escolas de Educação Infantil na Rede; de 1991 a 1997 mais seis, perfazendo um total de 13 escolas³³ com uma média de, praticamente, uma por ano, o que levou à ampliação do quadro do magistério municipal com a criação de mais cargos de professores. Desta

³² O Estatuto do Magistério Público Municipal de Marília tem como fundamento legal a Lei Municipal nº 3.200 de 30/12/1986.

³³ No Anexo I consta relação da criação das Escolas da Rede Municipal de Marília.

maneira, em 1983 havia 140 cargos criados (Lei 2909 de 23/09/1983), ao passo que, em 1997 esse total subiu para 400 cargos, sendo 390 para professor de Educação Infantil e 10 para professor de classe especial (Lei Complementar 146 de 07/02/1997), representando um crescimento da categoria de aproximadamente 185%.

Contudo, a partir do ano de 1998 essa realidade começa apresentar transformações. O processo de municipalização do Ensino Fundamental provocou mudanças nos aspectos gerais da política educacional desenvolvida nas escolas mantidas pela Prefeitura e administradas pela Secretaria Municipal da Educação de Marília.

Novas regulamentações impulsionadas pela municipalização e por seus antecedentes históricos, debatidos no capítulo II, reestruturaram o trabalho desenvolvido nas Escolas municipais de Educação Infantil³⁴ em sintonia com o novo modelo produtivo concebido para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental³⁵.

Enquanto a nível nacional as novas regulamentações oriundas das políticas educacionais, pautadas pelas interferências internacionais e pela reforma do Estado Nacional, preconizavam a municipalização do Ensino Fundamental como medida compositiva desse movimento; em nível local, a municipalização foi a porta de entrada para que tais reformas se instalassem.

O Sistema Educacional Municipal, em Marília, ao ser reorganizado para o atendimento ao Ensino Fundamental passa por significativas transformações. A formulação e implantação de novas medidas atinge a Rede já existente, reestruturando o modelo de gestão do processo de trabalho docente de modo a compatibilizá-lo ao programa de educação para o Ensino Fundamental, recém-inaugurado.

A partir daquele momento, em sintonia com as políticas educacionais neoliberais e com a nova morfologia social do trabalho em curso no país, o trabalho docente na rede foi paulatinamente se degradando e acumulando, ao longo desses quase vinte anos, uma série histórica de perdas trabalhistas e programáticas que tem provocado o avanço sistemático da precarização estrutural do trabalho docente e da educação no município de Marília.

Neste sentido, a municipalização do Ensino Fundamental foi o divisor de águas entre o projeto educacional então existente e a nova política que passa a vigorar, a qual

³⁴ EMEI's.

³⁵ EMEF's.

vem sendo intensificada e atualizada sistematicamente pelo mesmo bloco político no poder desde então³⁶.

3.3 A municipalização do Ensino Fundamental e a reestruturação do trabalho docente

Em 1998 quando a municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental ocorreu no município de Marília³⁷, o governo local³⁸ não mediu esforços para assumir a gerência da maioria das matrículas para este nível de ensino, uma vez que, por força de lei³⁹ parte do orçamento municipal seria retida no FUNDEF⁴⁰ e só retornaria às mãos da administração local se a oferta deste nível de ensino fosse promovida no âmbito municipal.

É incontestável que a decisão pela municipalização do ensino fundamental na Região Administrativa de Marília⁴¹, semelhante ao que ocorreu também na maioria dos municípios paulistas foi claramente motivada pelo enfoque predominantemente economicista, uma vez que parte considerável das administrações locais assume matrículas *somente após a criação e regulamentação do FUNDEF* (MILITÃO, 2007, p. 116, grifos nossos).

Marília optou pela criação de rede própria, ou seja, não promoveu parceria com o Estado através da Secretaria de Estado de Educação para a oferta deste nível de ensino. Esta foi uma opção minoritária no universo dos municípios paulistas e, segundo Militão (2007), no ano de 2002 dos municípios que promoveram a municipalização do Ensino Fundamental no Estado, 88% deles optaram por fazê-lo por meio da celebração

³⁶ O período de 1997-2000 corresponde à gestão do prefeito Abelardo Camarinha (retorno após a gestão 1983-1988); de 2001-2004 Abelardo Camarinha se reelege perfazendo um total de três gestões a frente do município; 2005-2008 corresponde à gestão de Mário Bulgareli, vice de Camarinha na gestão anterior; de 2009-2012, Mário Bulgareli se reelege e, devido a uma dissidência com seu patrocinador e pai político - Abelardo Camarinha - esta gestão corresponde ao único interstício do período relativo à municipalização do Ensino Fundamental até a presente data, em que o bloco político do grupo de Camarinha fica fora do centro de decisões do governo de Marília. Bulgareli renuncia no início de 2012 e seu vice, José Ticiano Dias Tóffoli termina o mandato. No atual mandato (2013-2016), retorna ao poder o grupo de Camarinha com a eleição de seu filho, Vinícius Camarinha.

³⁷ Para aprofundar a leitura sobre a municipalização do ensino fundamental em Marília, ver Militão (2007).

³⁸ O processo de municipalização do ensino fundamental em Marília aconteceu na segunda gestão do prefeito Abelardo Camarinha (1997-2000).

³⁹ A Emenda Constitucional nº 14 de 1996 instituiu o FUNDEF. A Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996 e o Decreto nº 2.264 de junho de 1997 regulamentaram seu funcionamento.

⁴⁰ O FUNDEF foi implantado nacionalmente em 1º de janeiro de 1998 quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

⁴¹ Agrupamento de municípios limítrofes cuja finalidade é integrar a organização, o planejamento e a execução das funções públicas de interesse comum. É composta por quatorze municípios, sendo Marília sede da região.

de convênios com a Secretaria de Estado da Educação, ao passo que apenas 12% prestavam tal atendimento por meio de rede própria municipal.

Ao nosso entender, a opção pela rede própria reside no aspecto econômico, como aponta o autor em epígrafe, mas também, há um componente político que motivou a escolha em questão, revelador do perfil de professora que o município requeria para compor seus quadros. São várias razões que nos levam a tal análise.

Primeiro, Marília dispunha de uma rede de EMEI's bastante extensa⁴², que demandava obrigações trabalhistas e de manutenção, e a obrigatoriedade da vinculação dos recursos ao Ensino Fundamental representou uma drástica diminuição destas receitas na aplicação daquela etapa do ensino, quadro que se agravaria ainda mais se houvesse a parceira com o Estado, pois este contava com instalações físicas bastante precárias e outras demandas com relação à manutenção, o que representaria ao município, caso houvesse a parceria, tomar para si prejuízos de longa data displicentemente abandonados pelo Estado.

Depois, a rede própria confere ao governo municipal autonomia financeira para gerir os recursos que chegam diretamente aos cofres municipais, ao passo que, com a parceria, esses recursos seriam primeiro alocados no Estado, que retém sua parte no que tange a encargos no geral e aos salários dos professores (que, em caso de parceria, continuariam funcionários estaduais, apesar de estarem prestando serviços nos municípios) para depois enviar o restante da verba ao município, retardando a gestão da mesma.

Por último e, eis o caráter político, uma rede compartilhada entre município e Estado representaria a incorporação à Rede Municipal de uma categoria docente, os professores e professoras da Rede Estadual, com tradição de lutas trabalhistas, representatividade própria e atuante, com direitos e garantias trabalhistas consolidadas, com experiências na resistência e na capacidade de negociação etc. o que traria sérios problemas à Administração Municipal acostumada a outra forma de relação com a categoria local, sem tradição neste campo.

O exemplo de que suas práticas políticas e reivindicatórias pudessem influenciar as professoras da Prefeitura constituiu-se, junto com o aspecto econômico, ponto decisivo na opção da Administração Municipal pela rede própria de ensino na cidade de Marília.

⁴² Até o ano de 1997 a Rede era composta por vinte e quatro escolas de educação infantil e duas entidades conveniadas.

[...] o receio de uma convivência difícil de heranças nebulosas e da incorporação de um magistério politizado, indócil e com direitos adquiridos [...] leva o município a constituir rede própria (BUENO, 2004, p. 189-190 apud MILITÃO, 2007, p. 171).

Apesar da opção cuidadosamente planejada, as duas categorias de docentes chegam a trabalhar temporariamente juntas na mesma rede. Segundo Militão (2007, p. 140), por um curto período de seis meses, o segundo semestre do ano de 1999, os professores da Rede Estadual exerceram suas funções no município de Marília, eram em torno de aproximadamente trinta classes da rede estadual que ficaram sob a supervisão municipal, a fim de que fossem conciliadas as necessidades do município que não tinha professores e da Rede Estadual que não tinha para onde enviá-los.

Contudo, essa convivência não chegou a influenciar o *modus operandi* da rede local. A categoria municipal ainda não conseguiu organizar-se de modo efetivo e autônomo para fazer frente de modo organizado e sistemático às sucessivas reestruturações operadas na produção do trabalho pedagógico e nas relações de trabalho em curso desde a municipalização do Ensino Fundamental.

Logo no início do processo de municipalização, as reformas implantadas atingiram *em cheio* o trabalho na Educação Infantil e representaram de imediato, alterações na produção pedagógica deste nível de ensino que se voltou, predominantemente, à alfabetização das crianças ainda nas EMEI's, uma vez que a continuidade da vida escolar desses alunos se daria, a partir de agora, na mesma Rede, nas EMEF's. Sendo assim, as cobranças pelo sucesso desta empreitada seguiam numa ordem decrescente, partindo do Ensino Fundamental, onde esse processo é formalizado, até atingir a Educação Infantil que passou a ser cobrada *a preparar adequadamente o alunado nas bases*.

Os alunos das turmas de pré III (última etapa do ciclo da Educação Infantil à época) passaram a ser submetidos a um processo sistemático e intenso de alfabetização, outrora desenvolvido em um contexto mais amplo de formação integral sem, no entanto, compromisso formal com este fim.

Seguia-se em nível local a trajetória nacional que impunha um novo paradigma à Educação Infantil no Brasil, refletindo os ideais neoliberais que norteavam o Estado brasileiro e a educação no país.

O jardim da infância mudou radicalmente no país nas últimas duas décadas. As crianças já passam muito mais tempo sendo ensinadas e testadas em alfabetização e matemática do que fazendo aprendizagem através de brincadeiras e da exploração, exercitando seus corpos e

utilizando sua imaginação. Muitos jardins de infância usam currículos altamente prescritivos orientados a novos padrões do Estado, ligados a testes padronizados. Em um número crescente de creches, os professores devem seguir scripts do qual não podem se afastar (MILLER; ALMON, 2009, p. 1 apud FREITAS, 2012, p. 60).

Como havia muitas incertezas e inseguranças com relação à formação dos alunos maiores, das séries iniciais do fundamental, bem como inexperiência em trabalhar com este nível de ensino e, ainda, a herança de um alunado paulista que apresentava formação de baixa qualidade, verificada pelos altos índices de repetência e evasão escolar, foram adotadas mudanças nas práticas escolares das EMEI's, de modo a direcioná-las à alfabetização, ampliando para baixo a formação promovida nas EMEF's.

O imperativo da alfabetização mudou a matriz formativa desenvolvida na Educação Infantil conduzindo o trabalho a um processo direcionado àquele intuito, o que restringiu e limitou a capacidade docente de produção pedagógica.

[...] me senti obrigada a seguir um currículo engessado, que não permitia compartilhar todo o potencial que posso ter como educador, em sala de aula, para tornar o aprendizado de meus alunos atraente [...] (PROFESSORA C).

[...] é preciso [ao professor] ser formulador de proposta própria, ou seja, precisa saber elaborar conteúdos para os alunos [...] tem que saber cuidar da aprendizagem do aluno e ter domínio da atividade [...], sobre a teoria da aprendizagem [...] sobre como avaliar e orientar (PROFESSORA A).

Sem autonomia, as professoras de Emei passaram a realizar um trabalho pautado em práticas bastante direcionadas não apenas em seus planos de aula, mas também nos conteúdos e nas avaliações. Nesse momento o caderno de linhas, as fichas xerocadas, as escritas isoladas de palavras, as avaliações dos níveis conceituais das hipóteses de escrita das crianças no pré III e até do pré II (crianças com cinco anos de idade) encharcaram a rotina pedagógica de professoras e alunos da Educação Infantil.

O planejamento do trabalho era direcionado de acordo com as perspectivas e convicções da equipe da Secretaria da Educação (PROFESSORA D).

A Secretaria [de Educação] adotava práticas fundamentadas no atual referencial teórico⁴³ sem ceder espaços para discussão, estudo e reflexão dos principais envolvidos: os professores (PROFESSORA D).

⁴³ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, de 1997, ambos elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto e que foi utilizado como documento oficial pela rede local.

Tudo feito e baseado em resultados conforme interesses da SME [Secretaria Municipal da Educação], tirando a autonomia do professor (PROFESSORA B).

Os relatos demonstram a instalação de um processo que levou a categoria a afastar-se do desenvolvimento de uma produção pedagógica autônoma comprometendo a realização de um trabalho ativo, de pesquisa, criativo e independente revelando a dimensão da precarização que atingiu as professoras da Rede, afetando suas possibilidades de objetivações enquanto produção humano-genérica, pois como coloca Alves (2013, p. 178): “o que se desvaloriza não é apenas a força de trabalho como mercadoria, mas sim, o trabalho vivo como atributo ontológico do ser humano”.

Não obstante, ao trabalho direcionado que buscava complementarmente sanar as falhas estruturais da formação dos alunos recebidos do Estado, soma-se a redução de investimentos que a Rede de Educação Infantil passou a sofrer em função da vinculação dos recursos do FUNDEF exclusivamente ao Ensino Fundamental. A diminuição de verbas logo se fez sentir nas condições gerais das escolas: piora dos materiais didáticos recebidos, suspensão dos investimentos em infraestrutura, contenção de gastos, suspensão de contratação de novos servidores e até desaceleração das matrículas deste nível de ensino.

Quando o conteúdo desenvolvido ou o projeto a ser realizado com a turma se choca com gastos, fica difícil a realização do mesmo. E quanto à SME [Secretaria Municipal da Educação] eu não me recordo em nenhum momento ter tomado conhecimento deste ou daquele projeto ou terem oferecido auxílio (PROFESSORA C)

Quanto às condições de trabalho relacionadas ao material utilizado não há preocupação com a qualidade do material a ser utilizado pelo professor (PROFESSORA C).

Segundo dados do Seade⁴⁴ (apud MILITÃO, 2007, p.179) o município de Marília, que apresentava uma série histórica ascendente de matrículas na educação pré-escolar até o ano de 1997, passou a ter uma queda nestes índices, evidenciando o impacto que a retenção dos recursos no FUNDEF representou à Educação Infantil local: em 1995 foram efetuadas 9.599 matrículas na pré-escola mariliense; em 1996 foram 9.684; em 1997 foram efetuadas 10.239 matrículas; em 1998, ano de funcionamento do FUNDEF, foram matriculadas 8.070 crianças; em 1999 foram 8.256; em 2000 foram 8.212; em 2001 foram 8.794; em 2002 foram 8.722.

⁴⁴ Fundação Sistema Estadual de Análises de Dados (portal de estatística do Estado de São Paulo).

Os dados mostram que o número de matrículas na Educação Infantil no município seguia uma evolução ascendente até o ano de 1997 e, a partir da implantação do Ensino Fundamental em 1998, sofreu uma brusca queda com a redução de 2.169 matrículas. É possível verificar também, partir de 1998, uma oscilação nos números, ano a ano, para mais ou para menos, demonstrando o entrave que a delimitação dos recursos representou para este nível de ensino e a dificuldade do município em atingir o número de matrículas que atendia em 1997, antes da municipalização. Os dados explicam também a demanda reprimida de alunos por falta de vagas, principalmente nas creches na atualidade, reflexos de um período em que os recursos estiveram escassos e comprometidos com o Ensino Fundamental inaugurado.

A falta de disponibilidade de recursos para a Educação Infantil pode ser constatada através dos dados apresentados por Militão (2007, p. 115, Quadro 13). Por meio de suas informações é possível analisar o impacto que este nível da educação básica experimentou com a implantação da municipalização do Ensino Fundamental, assim, por exemplo, é possível constatar que o total das receitas de impostos recebidos pelo município de Marília no ano de 1997 foi no montante de R\$39.605.087,00 sendo que 25% deste valor devem ser aplicados na educação, ou seja, R\$ 9.901.272,00. Contudo, com a municipalização implantada apenas 40% desta quantia fica disponível para a Educação Infantil, ou seja, R\$ 3.960.509,00 significando uma drástica redução que este nível de ensino, que sempre gozou do privilégio da totalidade dos recursos a serem aplicados na educação, passou a sofrer a partir de então.

Foram perceptíveis os reflexos que a redução de verbas causou na rede de Emei's. A falta de investimentos se fazia notar na comparação com as escolas do Fundamental: estas com laboratório de informática, equipe escolar estruturada e investimentos em construções e infraestrutura de prédios escolares⁴⁵. Ao passo que as escolas de Educação Infantil seguiram à margem destas condições, só vindo a ter melhoras com a política de distribuição equitativa dos recursos da educação promovida a partir da implantação do FUNDEB em 2007.

Deste modo, as escolas de Educação Infantil foram gradativamente se reestruturando a fim de se adequar à nova realidade trazida pela municipalização não somente em relação à aplicação de recursos, mas também no que concerne às relações sociais de trabalho.

⁴⁵ Entre 1998 a 2007, advento do FUNDEB, foram instituídas na Rede municipal seis EMEI's contra dezesseis EMEF's no mesmo período.

Na verdade, a municipalização em si não é a responsável pelas alterações das relações de trabalho. Ela é o meio pelo qual as reformas educacionais promovidas no país, que modificaram o metabolismo social do trabalho na educação, atingem o Sistema de Ensino local.

Se, para as professoras da Educação Infantil acarretou no surgimento de um novo sociometabolismo laboral que, entre outras coisas, promoveu mudanças na organização da gestão e produção do trabalho pedagógico, nas relações de contrato de trabalho, nas condições de trabalho etc., para as professoras do Ensino Fundamental, recém-chegadas, as mudanças operadas pela municipalização apresentaram-se como uma realidade cabal, a constituição de um mundo do trabalho nas condições históricas da reestruturação produtiva e do neoliberalismo. Diríamos, então, que, enquanto o trabalho na Emei se precarizou, na Emef já nasce precarizado.

Os sentimentos que permearam o meu ingresso na rede municipal [de Ensino Fundamental] eram o de insegurança e frustração. Toda a satisfação e prazer presente na prática docente eram suprimidos por um contexto que apresentava inúmeros problemas (aprendizagem, disciplina, inclusão, inexperiência) (PROFESSORA D).

As condições de trabalho neste contexto já não eram as melhores. O salário para aquele momento era suficiente para uma 'estudante'. Porém com o passar dos anos a remuneração tornou-se insuficiente por diversos fatores (PROFESSORA D).

Atuei em uma instituição [de Ensino Fundamental] com inúmeros problemas; dentre eles a comunidade, o contexto social, econômico e cultural das famílias; as diversas dificuldades de aprendizagem em grande parcela dos alunos (PROFESSORA D).

Caldas (2007) analisa que as condições de trabalho docente se agravam quando as condições sociais dos alunos e do próprio entorno social em que atuam estão comprometidas, potencializando os problemas e dilemas que os professores enfrentam no desenvolvimento do processo educativo:

Exige-se dos educadores que desenvolvam competências para suprir, em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe dos alunos num contexto de agravamento das condições sociais e redução de investimentos públicos (KUENZER, 1999, p. 11 apud CALDAS, 2007, p. 79).

Ainda, segundo a autora, esse contexto, que cada vez mais está presente no espaço do trabalho docente na Rede em estudo, intensifica-se quando os educadores se deparam sozinhos no enfrentamento e resolução destes conflitos:

Às vezes o apoio vem se o conflito não ultrapassar as barreiras impostas por eles [Direção e/ou Secretaria da Educação] ferindo interesses políticos e/ou paternal no qual é baseada a educação hoje (PROFESSORA B)

Em alguns momentos não vi esse apoio, apenas julgamentos. Porém, também, já convivi com gestores que simplesmente sentavam, não auxiliavam e orientavam em nada e ao final apenas julgou o trabalho de toda a equipe. Porém ao apontar a falha de uma equipe toda não reconheceu as suas falhas (PROFESSORA D).

Conforme vimos nos relatos, as dificuldades que as professoras da Educação Infantil passaram a encontrar e as do Ensino Fundamental se depararam logo ao ingressar na carreira se potencializavam por conta de diversos contextos (aprendizagem, inexperiência, problemas sociocultural, falta de autonomia, salários já achatados etc.), contudo havia um fator que, igualmente, preocupava os dirigentes educacionais do município: o contexto relativo à aprendizagem dos alunos.

Notamos que em 1999 o índice de alunos alfabetizados nas 1^{as} séries era apenas de 55,8%. A partir de 2000 foi iniciado um trabalho de capacitação com os coordenadores e nos HECs (Horário de Estudos em Conjunto) com os professores, que percebemos já um grande avanço no final do ano. Outros pontos críticos eram a defasagem idade-série e a evasão escolar que nos preocupava muito, mas através de ações pontuais conseguimos superá-los [...] (MARÍLIA, 2004, p.3).

Essa realidade, logo de início, representava o maior desafio a ser enfrentado com a municipalização. A saída encontrada pelas administrações política e educacional do município coaduna com as propostas adotadas em nível nacional e, assim, Marília celebra, em 2001, convênio com o Instituto Ayrton Senna no sentido de reverter a situação herdada. Através do Programa Escola Campeã, a Secretaria Municipal da Educação buscava melhorar os resultados das ações até então engendradas. O convênio, no entanto, promoveu uma profunda reestruturação no trabalho docente da Rede de Marília, intensificando a precarização em curso, desde a municipalização do Ensino Fundamental.

3.3.1 A Parceria⁴⁶ com o Instituto Ayrton Senna: materialização das reformas neoliberais no Sistema de Ensino de Marília

O Instituto Ayrton Senna (IAS) foi criado após a morte do piloto em 1994. Trata-se de uma fundação de assistência social que visa promover o desenvolvimento de projetos de cunho cultural, científico e de pesquisa, artístico, educacional, social e beneficente-assistencial, e esportivo em vários setores da sociedade brasileira.

Sua inserção em âmbito educacional teve como principal justificativa contribuir através de seus Programas com ações que auxiliem e orientem os Sistemas de Ensino do país a realizarem um ensino de qualidade que promova o sucesso de seus alunos através da implantação de *escolas eficazes*⁴⁷.

[...] pode-se afirmar que a parceria com o IAS segue o movimento de racionalização financeira da gestão pública típica da década de 1990 que tem como parâmetro a *eficiência* do setor privado. Assim, na impossibilidade de privatização da educação básica, adota-se a lógica de gestão privada por dentro do público, incentivando a máxima produtividade com o mínimo de recursos (GUTIERRES; COSTA, 2011, p. 102, grifos dos autores).

Os convênios ocorriam através de contrato com o Ministério de Educação (MEC) ou diretamente com as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

Via de regra, as parcerias entre o Instituto e os municípios ocorreram após o processo de municipalização do Ensino Fundamental no país, cujo propósito era organizar normativas e legislações auxiliando o funcionamento dos sistemas de ensino. Em alguns municípios o Instituto contribuiu ainda com a implantação de colegiados e com a elaboração do Plano Municipal de Educação, até então inexistentes.

Os Programas que o Instituto apresenta como políticas públicas são: Escola Campeã, Circuito Campeão, Acelera Brasil, Se Liga, e Fórmula da Vitória, os dois últimos de cunho tecnológico com o intuito de disseminar ferramentas (*software* e provedor e suporte técnico) desenvolvidas pelo Instituto.

⁴⁶ A presente subseção não segue na integralidade a metodologia aplicada a este Capítulo, posto que há poucos relatos das professoras especificamente acerca desta temática, uma vez que as questões norteadoras apresentadas às respondentes, para a entrevista, não contemplaram perguntas pontuais sobre a Parceria. Os trechos das narrativas das professoras inseridos em determinados momentos da análise aqui procedida representam respostas às nossas perguntas sobre as regulações do trabalho docente que as levaram a evocar momentos vividos com a Parceria. A análise empreendida nesta seção tem como predominância pesquisas em bibliografias e em documentos produzidos tanto pelas instâncias locais como pelo próprio Instituto.

⁴⁷ Escolas eficazes em linhas gerais são aquelas que garantem igualdade na oferta educacional promovendo o desempenho de seus alunos além do esperado, porém o tema vem sendo ressignificado pela concepção neoliberal como escolas produtivas, princípio incorporado pelo Instituto Ayrton Senna. Para uma análise mais aprofundada sobre o assunto ver Adrião e Peroni (2011, p. 167).

No município de Marília foi implantado o Programa Escola Campeã entre o período de 2001 a 2004, no terceiro mandato, segundo consecutivo, do prefeito Abelardo Camarinha. O princípio do Programa está centrado na gestão e nas avaliações em larga escala como instrumentos de promoção de escolas eficazes, bem como em ações que otimizem recursos financeiros e humanos.

O programa de cunho gerencialista, perfeitamente alinhado às orientações dos organismos internacionais para as políticas educacionais do país na década de 1990, propôs intervenções nas gestões da Secretaria de Educação e nas escolas da Rede, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino.

O modelo preconizado racionalizou o trabalho nas escolas através da implementação de protocolos, técnicas e procedimentos da Gestão por Resultados, que sumariamente consiste no planejamento, acompanhamento e execução de metas laborais, bem como em um sistema de avaliações, visando alcançar os resultados previstos nas metas. Trata-se de uma forma de racionalização e gestão do trabalho que prima pela designação de tarefas e pela responsabilização dos resultados obtidos. A Gestão por Resultados insere-se no interior do processo de reestruturação produtiva promovida pelo capital em seu momento histórico de crise estrutural vivenciada desde os anos de 1970 e apresenta-se como mais uma forma de organização do trabalho com vistas à extração da mais-valia e controle sobre o trabalhador.

Assim, na Rede em estudo, uma série de ações elaboradas pelo IAS era designada às professoras, diretores e à própria Secretaria Municipal da Educação que se incumbiriam em realizá-la. Tudo se iniciava através de um Plano Anual de Metas, semelhante aos protocolos das empresas filiadas à gerência de Qualidade Total, analisadas no capítulo I, composto por estratégias de racionalização e divisão do trabalho, assim organizadas: a) definição de metas a alcançar por cada segmento envolvido; b) descrição de ações a serem executadas com o intuito de atingir as metas estipuladas; c) avaliação dos resultados alcançados, geralmente obtidos por meio de avaliações externas (no caso da verificação do desempenho dos alunos) e análise dos dados diuturnamente produzidos pelas instâncias envolvidas, incluindo as professoras, a partir de um arsenal de instrumentos propostos pelo IAS; d) retomada e correção das ações iniciais e replanejamento das metas iniciais.

Quando se tem um governo neoliberal estas características aparecem nos documentos que direcionam o planejamento e o fazer educacional. Tais documentos oficiais são norteados por princípios neoliberais e

norteiam o trabalho do professor; o trabalho torna-se limitado e simples reprodutor (conteúdos) (PROFESSORA D).

No tocante ao trabalho docente, o Programa, sob o argumento de que precisava melhorar a qualidade do ensino desenvolvido, direcionou de modo absolutamente radical a gestão da produção pedagógica nas escolas, alterando a morfologia do trabalho realizado com vistas a obter controle sobre o processo através da padronização, avaliação e comparação das práticas escolares:

Presenciei momentos em que o trabalho do professor era quantificado a fim de elencar um ranking [...] (PROFESSORA D).

As políticas destinadas à educação tendem a transformar o professor em um reprodutor das teorias e práticas que a SM [Secretaria Municipal da Educação] julga como mais adequada (PROFESSORA D).

[as condições de trabalho mudaram] no momento em que a educação passa a ser tratada como interesse político, quando passa a ser medida quantitativamente e não qualitativamente (PROFESSORA B).

Para tanto as metas eram definidas nas instâncias hierárquicas de poder, porém sua execução ocorria nas escolas, principalmente pelas professoras que passaram a ser cobradas pelos resultados auferidos, os quais eram obtidos por meio das avaliações externas⁴⁸ produzidas pelo próprio Instituto: “IAS irá promover avaliações externas [e] analisar e aprimorar instrumentos diagnósticos e avaliação da alfabetização” (MARÍLIA, 2004, p. 2). Assim, o controle sobre o trabalho docente se dava pelos resultados do desempenho dos alunos nessas avaliações, bem como no direcionamento do que ensinar em consonância com os conteúdos cobrados nas avaliações.

À exemplo do que acontecia no mundo empresarial, não competiam às professoras a organização e a produção do processo pedagógico, a elas cabiam apenas a execução e o monitoramento do ato educativo por meio do desempenho de seus alunos. Havia uma clara divisão de tarefas entre quem decide/elabora e quem executa, fragmentando o processo educativo e retirando a possibilidade da concepção, elaboração, controle e decisão das docentes, as quais, igualmente suas colegas da Educação Infantil, realizavam um trabalho atomizado e alienado. A título de ilustração

⁴⁸ À exemplo do que se consolidava em nível nacional com relação aos exames de avaliação em larga escala e, ainda, sob orientação expressa do IAS, “Município poderá ampliar escopo e cobertura de avaliação” (MARÍLIA, 2004, s/p), em 2004 é instituído na Rede o Sarem (Sistema de Avaliação do Rendimento do Ensino de Marília). O exame objetivava quantificar a aprendizagem dos alunos das 4^{as} séries (nomenclatura utilizada para designar essa etapa do Ensino Fundamental, hoje corresponde ao 5^o ano), o desempenho das professoras e estabelecer uma classificação que as escolas ocupariam dentro da Rede.

destacamos as orientações do IAS sobre o seu entendimento acerca do desenvolvimento do processo pedagógico no município:

SE [Secretaria da Educação] deve estabelecer orientações concretas para *orientar elaboração da proposta pedagógica das escolas*, com ênfase nos aspectos acadêmicos do currículo;

SE deve avaliar e acompanhar evolução do programa de ensino de cada escola.

SE deve assegurar que diretores orientem professores na escolha de livros e materiais didáticos *compatíveis com Proposta Pedagógica e Programa de ensino* (MARILIA, 2004, s/p, grifos nossos).

Outro aspecto que colaborou fortemente para a intensificação do trabalho das docentes da Rede do Ensino Fundamental foi a implantação de normatização que previa o preenchimento de um conjunto de dados sobre a rotina escolar com seus alunos: eram mapas, formulários e relatórios, que, somados às atividades intrínsecas ao ensino, como o preparo das aulas, elaboração de atividades etc., acabavam por consumir grande parte do trabalho voltado ao preparo de aulas. Tarefas que realizavam mecânica e individualmente com o intuito de atender a determinação requerida, por essa razão apresentam-se sem significado, uma vez que são concebidas e organizadas por outrem, nas instâncias hierárquicas de poder. Tais propostas acabaram colaborando para o desenvolvimento de um trabalho estranhado, uma vez que é trabalho subordinado, atomizado e mecânico cuja ação não despende ato criativo da professora.

Segundo Soares (2010, p. 134, grifo da autora), o método de gestão da produção, realizado por meio do preenchimento de formulários, por exemplo, possibilita um controle total sobre o trabalho docente desenvolvido:

Os formulários eram destinados basicamente ao controle de frequência, de notas, níveis de aprendizagem dos alunos, e do fluxo idade-série. A padronização dos documentos garantiria um gerenciamento *eficaz* de toda Rede, na medida em que todos produziam o mesmo tipo de informação, e era também garantida pelos Manuais que orientavam sobre o correto preenchimento destes formulários.

Conforme esclarece a autora, os referidos manuais direcionavam o preenchimento dos dados de modo que fossem asseguradas informações sobre “quem deveria preencher, de que forma e em que periodicidade”, além de prever “o grau de responsabilização” de cada envolvido no processo (SOARES, 2010, p. 134).

A partir dessas premissas as professoras deveriam cumprir todas as etapas do Plano Anual de Trabalho, assim, além da coleta dos dados e seu acompanhamento

estava previsto em suas responsabilidades a reformulação dos procedimentos a fim de garantir o atendimento das metas, quando estas não alcançavam o êxito projetado.

Enfim, os anos de 2001 a 2004, período em que a Rede de Ensino de Marília esteve sob a ação do Projeto Escola Campeã⁴⁹, a categoria docente vivenciou um profundo processo de reestruturação na gestão e produção de seu trabalho pedagógico com excesso de tarefas, exacerbado controle e a realização de um trabalho que não lhes trazia satisfações.

Ainda com relação à parceria com o IAS temos um último ponto a destacar. Trata-se da análise acerca dos resultados alcançados pela Secretaria Municipal da Educação nos quesitos gestão municipal e gestão escolar em consonância com as orientações recebidas do Instituto. De acordo com os dirigentes à época (MARÍLIA, 2004, p. 5-7), a Parceria com o Instituto promoveu: a) “Melhoria no processo de articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental”. Leia-se, enquadramento do ensino infantil às necessidades e demandas do fundamental, bem como padronização da gestão e organização do trabalho docente infantil aos ditames do método utilizado pelo IAS ao fundamental; b) “Implementação dos instrumentos gerenciais: PDE⁵⁰, Proposta Pedagógica, Plano de Curso e Plano de Aula, em todas as escolas”. Leia-se aqui também, introdução dos pressupostos da Gestão por Resultados por meio de uma parafernália instrumental de fichas, relatórios, mapas e o Plano Anual de Trabalho, deixando, como consequência para a posteridade na Rede Municipal de Educação de Marília, uma cultura da produção docente pautada na realização de um trabalho direcionado, pragmático e alienado; c) “Sanção da Lei de Gestão Democrática que inclui a autonomia financeira nas escolas”; d) “Implementação das autonomias administrativa e pedagógica”; e) “Envolvimento mais eficaz dos pais e comunidade nos eventos das escolas”.

Acerca destes três últimos quesitos cabe uma análise que pode ser buscada na Lei Municipal 5.885 de 23/06/2004⁵¹ que regulamenta a implantação da gestão democrática do ensino no município de Marília. A referida Lei, segundo o documento

⁴⁹ O período de 2005 a 2008 corresponde a uma nova administração municipal no governo em Marília. Em que pese o prefeito eleito, Mário Bulgareli, ter sido o vice do anterior e manter a Secretaria da Educação sob a mesma gestão, desde 2003, o convênio com o IAS perde forças e, após um período desenvolvido à distância, a parceria é encerrada.

⁵⁰ PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

⁵¹ Em 05 de novembro de 2007 foi promulgada a Lei 6660 que institui a criação da Gestão Democrática do Orçamento do Município de Marília e do Conselho Municipal de Gestão Democrática do Orçamento que dispõe sobre a participação comunitária no planejamento e controle de execução de programas como Lei do Orçamento Anual (LOA), do Plano Plurianual (PPA) e da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO).

em epígrafe, fundamenta-se nas orientações oriundas da Parceria com o IAS. Na referida legislação, a gestão democrática visa conferir maior grau de autonomia às escolas (artigo 2º.), contudo tal processo “será fortalecido por meio de medidas e ações dos órgãos centrais e locais responsáveis pela administração e supervisão da Rede Municipal de Ensino” (MARÍLIA, Lei 5.885, art. 3º). Ou seja, a autonomia ocorre desde que em consonância com aquilo que for estabelecido pelos órgãos centrais e locais. Assim, o próprio corpo da lei se contradiz, revelando o caráter direcionador que subjaz à concepção de gestão democrática adotada pelo município em consonância às orientações propostas pelo Instituto.

Seguindo, no artigo 4º, a Lei expressa que a gestão democrática dar-se-á, entre outras medidas, pela autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas. Assim, a Seção I fundamenta como será a autonomia administrativa, conferindo ao Regimento Escolar o instrumento pelo qual será assegurado este aspecto da gestão democrática, uma vez que deverá ser elaborado pela própria escola e reelaborado sempre que for necessário, contando, para isso, com as instituições escolares (Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil), bem como com os órgãos colegiados (Conselho de Escola e Conselho de Classe e Série). No entanto, o artigo 13, da subseção III, evidencia novamente a contradição contida na Lei, demonstrando o caráter centralizador que permeia o documento ao regulamentar que o Conselho de Escola, apesar de possuir natureza consultiva e deliberativa, deverá ser presidido pelo diretor da escola, ou seja, um órgão cuja existência é descentralizar e democratizar as decisões no âmbito escolar fica submisso à figura da autoridade máxima dentro da escola.

Avançando com a análise do documento legal, encontramos na Seção II as regulamentações acerca da autonomia pedagógica: “A autonomia pedagógica será assegurada na garantia da escola elaborar sua proposta pedagógica em consonância com as políticas e normas emanadas do sistema de ensino” (MARÍLIA, Lei 5.885, art. 17), entretanto, encontramos nos artigos subsequentes, de forma minuciosa, regulamentações acerca da organização e composição dos itens que deverão ser contemplados no Projeto Pedagógico das unidades escolares, de modo a regular e padronizar tal documento em todo o Sistema de Ensino.

Por último, a Lei também prevê como quesito da gestão democrática a autonomia financeira das escolas. Assim, encontramos na Seção III sua concepção e finalidade: o artigo 21 descreve que a autonomia financeira dar-se-á por meio da gestão

parcial de recursos oriundos de programas governamentais, de verbas da Secretaria Municipal da Educação, quando houver, e de arrecadações angariadas pela escola, através de eventos e doações da comunidade. Em contrapartida, o mencionado artigo também se incumbem de ditar em quais circunstâncias as verbas devem ser empregadas “para custear despesas decorrentes de pequenos reparos, bem como na aquisição de material didático, de manutenção e/ou permanente, conforme regulamentação específica” (MARÍLIA, Lei 5.885, art.21).

Enfim, a Lei acima apresentada é emblemática quanto às concepções do IAS disseminadas no Sistema de Ensino de Marília a partir da Parceria: buscava-se através de novos procedimentos na gestão da produção pedagógica e da administração das escolas implementar controle total sobre a educação no município. Para tal, aplicava-se os paradigmas da gestão privada no interior da educação pública, através da centralização e controle da produção pedagógica, redução de custos com a participação da comunidade e responsabilização dos agentes públicos quanto os resultados alcançados pelas metas estipuladas. Porém, tudo isso conduzido por meio de um léxico progressista e fetichizado, que versava sobre autonomia e gestão democrática, com o intuito de encobrir as reais intenções engendradas pela Parceria.

Segundo Campos (2006), os discursos e os léxicos operados pelo IAS e pelas Secretarias eram necessários a fim de que houvesse consensos e adesões das instâncias envolvidas, principalmente as professoras, nas ações do programa. Com este propósito, foi emblemática a ampla propagação da ideia de gestão democrática nas escolas, no entanto, consolidavam-se ações e práticas de gestão participativa, a fim de atender os propósitos do Programa:

A concepção de gestão democrática vem sendo resignificada pelos preceitos da gestão participativa, cujos pressupostos sustentam-se naqueles presentes nos programas de qualidade total implementados pelas empresas e largamente difundidos no meio educacional. Diferentemente da gestão democrática, a gestão participativa tem seu centro na participação, cooperação, compromisso e envolvimento do grupo, ao passo que a gestão democrática tem seu cerne no partilhamento de poder, ou seja, no estabelecimento de instâncias colegiadas de decisão, de modo que todos os integrantes da comunidade escolar possam atuar criticamente e transformar a escola (CAMPOS 2006, p. 21 apud SOARES, 2010, p. 154).

3.4 O trabalho docente na Rede: intensificação da precarização e as consequências para a subjetividade docente

O avanço da precarização sobre o trabalho docente delineado até este momento teve como eixo principal as mudanças operadas na gestão e produção do processo pedagógico. As interferências e padronizações engendradas impuseram um controle exacerbado sobre a atividade docente, comprometendo o desenvolvimento de uma produção autônoma e implicando na realização de um trabalho estranhado que não traz satisfações e motivações no desenvolvimento do ato educativo.

Decorrente dos métodos de gestão introduzidos surge o excesso de burocracia com a intensificação de tarefas, muitas vezes desnecessárias e a flexibilização das funções que têm alterado a natureza do mister pedagógico, ou seja, ocorre a perda da essência da profissão refletindo em seu valor e reconhecimento social e nas percepções positivas que o professor tem de si no exercício da mesma.

Na verdade, os protocolos e métodos que reorganizaram a gestão do trabalho docente e a administração das escolas na Rede promovidos pelo IAS não foram abandonados após o encerramento da Parceria. O expediente de auditoria permanece, apesar de suprimidos muitos dos instrumentos então utilizados. O controle sobre a produção docente não deixou de existir, o que ocorre são mudanças no conteúdo, e não na forma, assim, alteram-se os discursos, as abordagens teóricas, as metodologias e os tipos de registros e avaliações exigidos etc., sendo que, via de regra, “as principais mudanças ocorrem quando há uma nova Administração Direta” (PROFESSORA D).

A cada nova gestão que passa surgem novos documentos, por muitas vezes desnecessários. Embora haja o discurso de que é para auxiliar o professor, o mesmo não vê sentidos em preencher mais e mais documentos. Passam os anos, as administrações mudam, documentos são criados e extintos constantemente, termos são criados e outros abolidos. (PROFESSORA D).

A própria história é negada, em um eterno recomeço que impede que a educação avance e que os conhecimentos produzidos e as experiências consolidadas estejam fundamentando a práxis docente. Muitas vezes reinventamos a roda, outras vezes, novas exigências educativas são solicitadas, porém, estas vêm apartadas das discussões, reflexões e capacitações necessárias, ocorrendo treinamentos para que o professor desempenhe, sem reflexões, as novas tarefas solicitadas, como pode ser observado nas declarações das depoentes acerca das capacitações:

Vejo fora da nossa realidade. São, além disso, estratégias curtas, rápidas sem aprofundamentos, ficando difícil de contribuir para a formação continuada da nossa profissão (PROFESSORA B).

Não suprem minhas necessidades. Penso que numa formação continuada, o professor poderia ter um incentivo em fazer um mestrado ou um doutorado e até uma ajuda de custo para isso (PROFESSORA C).

Neste sentido, essa realidade que foi se desenhando no magistério municipal, nesses quase vinte anos de implantação da municipalização do Ensino Fundamental, levou a patamares inusitados a precarização do trabalho docente da Rede em estudo. As mudanças operadas não apenas reeditam o excesso de controle sobre o trabalho como promovem alterações nas relações de trabalho, nas condições de trabalho, ampliando o espectro da precarização para além da exploração da força de trabalho e atingindo a dimensão da subjetividade humana, do trabalho vivo como atributo ontológico do trabalho humano emancipador. Surge, daí uma nova morfologia social do trabalho docente, sob a qual estão submetidas as professoras da Rede de Educação de Marília.

3.4.1 O trabalho alienado: cerceamento da gestão e produção pedagógica

Após a era Ayrton Senna, novos protocolos organizacionais foram implantados de modo sistêmico na Rede. Os principais consistem na padronização do uso dos seguintes instrumentos de organização e gestão pedagógica docente: i) implantação de um modelo único de semanário (plano de aula do professor) engessando e uniformizando sob uma única matriz as possibilidades de preparação das aulas; ii) validação das avaliações em larga escala como instrumento de aferição do desenvolvimento/aprendizagem dos alunos no Ensino Fundamental; iii) mapas avaliativos recentemente substituídos por relatórios descritivos como instrumento de registro, acompanhamento e avaliação das crianças na Educação Infantil; iv) definição metodológica para o desenvolvimento do trabalho a partir de projetos investigativos na Educação Infantil.

A produção pedagógica segue cerceada por meio da implementação de documentos que embasam o ato educativo: a) Proposta Curricular unificada (partindo das primeiras etapas da educação infantil aos últimos anos do primeiro ciclo do ensino fundamental); b) unificação de enfoque teórico para nortear o trabalho pedagógico na rede; c) definição didática na perspectiva da proposta do trabalho com cantos de atividades diversificadas como modalidade de organização do espaço e produção

pedagógica na Educação Infantil, etc.; d) obrigatoriedade do desenvolvimento de projetos educativos com temas⁵² já definidos em nível de SME e padronizados a toda Rede de Ensino, tais como Projetos: ‘Disciplina’, ‘Inclusão’, ‘Aleitamento Materno’, ‘Dengue’, ‘Doador de Sangue e de Órgãos’.

Destarte, faz-se necessário tecer algumas considerações. Com relação à alínea (a) é importante esclarecer que a referida Proposta Curricular está em vigor e é documento oficial⁵³ do Sistema Municipal de Ensino de Marília, a mesma consiste em um resumo bastante sintético dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Importante destacar também que tanto a Proposta (a) quanto o modelo padrão de semanário (i) são bastante criticados pelas docentes devido ao caráter impositivo que engessa o trabalho e circunscreve o ato de planejar aos limites de um documento que se apresenta deficitário.

Em levantamento⁵⁴ realizado recentemente acerca das percepções que as docentes da Educação Infantil fazem sobre a dobradinha semanário/Proposta Curricular é possível verificar o quanto a elaboração do mesmo representa a essas profissionais um ato mecânico, sem sentido que inibi a criação pedagógica, transformando a concepção/criação, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem em trabalho alienado.

Assim, para as docentes consultadas a elaboração padronizada do semanário tendo a Proposta Curricular como guia representa um trabalho:

Obrigatório; burocrático; trabalhoso; demanda tempo do professor e do coordenador; o relatório reflexivo diário fica repetitivo; o formato do semanário engessa; único formato não respeita individualidade do professor; atividades fragmentadas; não há tempo para trocas; não há tempo para auxiliar o professor a refletir sobre sua prática; intenção do professor deveria ficar mais explícita; não encontra a expectativa da atividade na Proposta Curricular, cita as expectativas no início do semanário; cópia de expectativas (MARÍLIA, Secretaria Municipal da Educação, 2015, s/p).

⁵² A partir do presente ano os projetos educativos temáticos foram retirados pela SME, porém um tema – Dengue - ainda continua sendo obrigatório ser desenvolvido nos projetos educativos das professoras de Educação Infantil.

⁵³ A partir do ano de 2013 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental passaram a integrar o rol de documentos norteadores dos trabalhos na Rede.

⁵⁴ Trata-se de uma consulta solicitada pelo departamento de supervisão da Educação Infantil da SME às docentes da rede através das professoras coordenadoras das escolas, as quais ficaram incumbidas de levantar as dificuldades das professoras com relação à estruturação e elaboração do semanário. As respostas obtidas foram agrupadas produzindo a listagem ora transcrita.

Quanto à alínea (b) que trata da adoção unilateral de uma corrente teórica, no caso a Teoria Histórico-Cultural, fundamentando e norteando a proposta educacional da Rede em estudo, e a alínea (c) que trata do trabalho na perspectiva didática da organização dos cantos de atividades, temos as seguintes considerações a fazer: em que pese o vigor teórico-conceitual da referida teoria (b) e do valor emancipatório que subjaz a proposta didática (c), tais definições em nível de Secretaria da Educação acabaram cerceando a produção pedagógica na Rede tendo como artifício os mesmos procedimentos historicamente adotados pelos gestores que passaram pelo Sistema de Ensino local e curiosamente rechaçados na atualidade, qual seja: mudanças de paradigmas, abandono das produções anteriores, desconsideração pelo trabalho existente e instruções para o recomeço. Prevaecem, portanto, os mesmos expedientes utilizados por ocasião da municipalização do Ensino Fundamental em 1998 e depois pelo IAS em 2001, ou seja, padronização dos instrumentos de controle didático-pedagógico, cerceamento da produção pedagógica e a falta de autonomia dos professores que acabam desenvolvendo um trabalho alienado, atomizado e sem sentido.

Acreditamos que o avanço na qualidade do ensino praticado passa por escolhas teóricas, metodológicas e conceituais, porém, compreendemos que estas devem ser pautadas em convicções forjadas em “concepções ou conteúdos formativos [que] para adquirirem solidez e organicidade histórica precisam ancorar-se em práticas concretas, que aparecem como o fundamento e a finalidade da teoria” (CALDAS, 2007, p.111). Ora, tais práticas que cremos não são absolutamente derivativas de uma relação passiva, meramente receptiva e alienada, as quais vêm fundamentando a atuação docente no processo de gestão e produção de seu trabalho na rede, portanto não podem concorrer à formação ou alargamento de convicções. Do contrário é cerceamento pedagógico, é alienação do ato educativo:

[...] outro aspecto é a tentativa de cercear o trabalho autônomo do professor quando alguns projetos descontextualizados ou metodologias são impostas e o professor deve cumprir, mesmo desconhecendo ou discordando das propostas. Penso que exista um diálogo sobre a autonomia do professor, porém vejo-a cerceada por interesses diversos, dentre eles os políticos (PROFESSORA D).

Nos falta autonomia. São projetos pré-estabelecidos pela SME [Secretaria Municipal da Educação]. Nenhuma autonomia. Tudo se esbarra em interesses políticos, assistencialistas, fugindo de nossa alçada (PROFESSORA B).

No que tange à alínea (d), em que pese sua recente extinção, faz-se importante analisar como exemplo de uma prática que norteou e continua norteando a forma de encaminhar e resolver na Rede assuntos polêmicos e inevitáveis do cotidiano escolar. Assim, ressaltamos que as escolhas pré-definidas a nível central sobre os temas *Disciplina/Inclusão* para serem desenvolvidos nos projetos pedagógicos nas escolas da Rede possibilitaram por quase uma década, além do controle e padronização já citados, a desresponsabilização das instâncias superiores sobre possíveis conflitos que viessem a ocorrer nas relações professor-aluno e/ou escola-comunidade acerca destas demandas, as quais poderiam de alguma maneira, resultar em enfrentamentos entre esses atores no decorrer do processo educativo. Nestas circunstâncias os projetos implementados via Secretaria isentavam e resguardavam seus agentes da necessidade de engajamento nestas searas, posto que, naquilo que lhes competia, já haviam promovido as condições adequadas para assegurar às profissionais nas escolas o aperfeiçoamento de competências necessárias, através do desenvolvimento dos projetos, para lidar com tais situações e para suprir as possíveis dificuldades encontradas no ato educativo com seus alunos e comunidade escolar. Casos que não vertessem em sucesso deveriam ter as causas apuradas intraescola e as falhas possivelmente seriam encontradas no inadequado gerenciamento dos projetos.

Quanto ao processo avaliativo/reflexivo da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental (ii) e mapa avaliativo/relatório descritivo sobre desenvolvimento das crianças da educação infantil (iii), este aspecto foi e continua intensamente monitorado pelas instâncias superiores, pois é por meio dele que o município se projeta nos índices - como, por exemplo, o IDEB - e cumpre as normatizações exigidas pelo MEC que, como vimos, condicionam o financiamento de determinados programas ao cumprimento destas regulações. Além das avaliações exógenas para o ensino fundamental como o SAREM, o SARESP⁵⁵ e a Prova Brasil⁵⁶ alunos e professoras também estão submetidos às interferências de nível central no que tange ao desenvolvimento de processos avaliativos da aprendizagem intraclasse.

Quanto à Educação Infantil, esta também se encontra às voltas com o gerenciamento pelas instâncias superiores sobre esta etapa do processo educativo. Os

⁵⁵ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, aplicado anualmente, na Rede a partir de convênio celebrado com a Prefeitura previsto na Lei municipal 7167 de 24/08/2010 e destinado aos alunos dos 2º, 3º e 5º anos.

⁵⁶ Avaliação em larga escala do ensino público do país aplicada, na Rede em estudo a cada dois anos aos alunos dos 5º anos.

instrumentos impostos são alvo de queixas, seja o mapa avaliativo (documento substituído a partir de 2015) que discorre acerca das competências e habilidades das crianças para as quais eram atribuídos graus, de 1 a 3; seja o relatório individual/semestral (em vigência) que deve discorrer sobre o processo do desenvolvimento individual dos alunos nas diferentes linguagens.

Me questiono se são realmente essenciais, porque vivemos preenchendo papéis, realizando avaliações e relatórios e estamos nos perdendo em nosso foco que é ser professor (PROFESSORA C).

Talvez no papel, na teoria [as avaliações são necessárias], no concreto, na realidade não. Em teoria é fácil, mas nos falta respaldo para desenvolvermos na prática dentro da realidade de cada unidade escolar (PROFESSORA B).

A função do professor hoje tornou-se mais automática. A cada dia que passa o professor destina seu tempo mais a questões burocráticas (planilhas, tabelas, médias, documentos e diversos registros) que a questões realmente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem (PROFESSORA D).

Além dos problemas apontados relativos ao desenvolvimento de um trabalho alienado que muitas vezes não guarda pertinência com a realidade vivenciada, outras críticas recaem sobre o tempo que a sua elaboração consome na rotina já intensificada das professoras, aspecto que abordaremos mais adiante.

3.4.2 O trabalho flexibilizado

Já discutimos no capítulo II que as políticas educacionais ao incentivar a participação da sociedade no planejamento e organização do processo educativo, apesar de produzir avanços para a consolidação da gestão democrática nas escolas públicas do país, atingiram um limiar que desautorizou e banalizou a profissão; o limiar que separa a participação efetiva e legítima dos atores que compõem o cenário educativo no âmbito escolar do diagnóstico e parecer técnico pautado em conhecimento especializado, como deve ser o dos pedagogos. Dissemos naquele momento que o magistério tornou-se *terra de ninguém*, pois, muitas vezes são emitidos juízos, conceitos que não guardam a necessária especificidade, conhecimento e formação que o assunto requer.

Este se constitui um aspecto que agrava o esvaziamento da profissão, leva à falta de reconhecimento social e o compartilhamento entre os profissionais de percepções negativas sobre si. Contudo, infelizmente, há outros que potencializam essa realidade: é o caso da flexibilização das atribuições que engrossam as tarefas docentes,

transformando o professor em um profissional polivalente, multifuncional, preconizado no modelo produtivo toyotista.

Neste sentido, a professora da Rede em estudo transformou-se em uma trabalhadora polivalente e multifuncional, pois ao realizar atividades que deveriam ser desempenhadas por outros profissionais assume um largo espectro de funções que intensifica suas tarefas e empobrece a essência de seu trabalho. Essa condição de exploração é muito vantajosa à Administração, pois lhe possibilita enxugar cargos e transferir as tarefas às professoras, gerando sobrecarga de trabalho e afetando a qualidade do serviço prestado:

A menor quantidade de profissionais no ambiente escolar faz com que o professor tenha que desempenhar funções que não estão relacionadas ao seu fazer pedagógico (PROFESSORA D).

Estão nos delegando funções e afazeres pertencentes a outros profissionais, deixando o professor sobrecarregado sendo obrigado a deixar a pedagogia em segundo plano (PROFESSORA B).

Temos que exercer muitas funções ao mesmo tempo: psicóloga, orientadora, babá, enfermeira, mãe e acabamos deixando de lado nossa verdadeira identidade que é de ser professora (PROFESSORA C).

São todos os tipos de atribuições (psicóloga, nutricionista, dentista, auxiliar de serviços gerais, pai, mãe, pediatra, auxiliar de escrita...) e o professor sobrecarregado, abaixa a cabeça e aceita tudo, ficando a educação pedagogicamente em segundo plano (PROFESSORA B).

A exposição das ideias das respondentes não deixa dúvidas quanto à consciência e preocupação que têm com a possibilidade de a qualidade do ensino oferecido aos seus alunos acabar comprometida, visto a necessidade de, a todo custo, cumprir com outras tarefas imputadas. A raiz desta problemática encontra-se nas políticas públicas municipais implantadas principalmente recentemente⁵⁷, as quais, por opção política e ideológica dos Administradores locais levam adiante um projeto de minimização de gastos com a prestação de serviços públicos e, para tal, reestruturaram o trabalho nas escolas enxugando postos de trabalho, limitando a contratação de funcionários das áreas

⁵⁷ A atual Administração Municipal do prefeito Vinícius Camarinha (2013-2016) agudizou esta realidade através da implantação de diretrizes pedagógicas e administrativas, tais como a exigência da professora ser a responsável pelo banho nas crianças das creches; a política de contenção de contratação de auxiliares de desenvolvimento escolar (responsáveis por estas e outras tarefas relacionadas ao cuidar das crianças) e a proliferação de contratação de estagiárias para desempenhar com a professora estas funções.

correlatas ao ensino e flexibilizando as funções docentes. Tudo isso tem gerado uma série de conflitos, críticas e resistências refletindo no processo educativo.

O trabalho flexibilizado segue atingindo outros aspectos dos dispositivos organizacionais, assim, não são apenas as funções docentes que se flexibilizam, mas as relações institucionais de trabalho, ou seja, flexibilizam-se as formas de contratação, de jornadas de trabalho e de remuneração, aprofundando ainda mais o processo de precarização do trabalho docente no município de Marília.

3.4.2.1 O rebaixamento salarial e a busca pela segunda jornada de trabalho

A categoria docente municipal sempre dispôs de algumas relações de trabalho reguladas, isto é, com direitos e garantias trabalhistas, inclusive após o advento da municipalização do Ensino Fundamental. Em que pese a falta de Plano de Carreira, melhores salários e incentivo à formação continuada etc. o que mais impacta de modo negativo no exercício da docência, segundo a percepção das respondentes, é a precarização das condições de trabalho que afetam a sua vida pessoal e familiar.

Penso que com o passar dos anos a atuação do professor enfrentou problemas em outras esferas que se relacionam mais às condições de trabalho que aos direitos perdidos (PROFESSORA D).

Conforme já assinalamos, a precariedade que a municipalização do Ensino Fundamental trouxe às trabalhadoras da educação teve como eixo predominante os impactos nas condições de trabalho decorrentes das mudanças (para as professoras de Emei) e do contato (para as professoras de Emef) com um modelo de organização do processo produtivo pautado na padronização dos instrumentos de gestão, no controle da produção pedagógica, na multiplicação de tarefas etc., afetando o trabalho enquanto atributo ontológico da objetivação humano-genérica, através da produção de um trabalho alienado.

No que se refere às condições salariais, estas sempre foram incompatíveis com o valor social da profissão, mesmo antes do advento do Ensino Fundamental sob a gerência do município. No entanto, é inegável que as políticas educacionais implantadas no país e no município foram promovendo um achatamento ainda maior nos salários da categoria.

No que tange ao município, a política de abono salarial largamente praticada por décadas foi reduzindo o valor real dos salários praticados aos servidores públicos no geral e à categoria docente por consequência. A política consistia em fixar um abono a

todos os servidores, cuja quantia representava pouco impacto, geralmente abaixo da correção inflacionária do período, na recomposição salarial da categoria docente, principalmente às professoras que já contavam com alguns anos na profissão.

O abono não integra vantagens como décimo terceiro salário e não incide na carreira, pois não se incorpora ao salário referência, sobre o qual se calculam as vantagens pessoais, como anuênios, gratificações, sexta-parte etc. Além disso, somente após um ano a quantia sob a forma de abono é integrada à referência salarial de cada servidor, representando uma perda significativa nas vantagens da carreira e no poder aquisitivo do salário, posto que o valor do abono a ser incorporado já se encontra comprometido pelas inflações e perdas ao longo do período.

Os direitos pecuniários foram os mais atingidos. O que percebo é que a cada ano os reajustes não condizem com as taxas inflacionárias. O salário não é suficiente para arcar com os custos e despesas domésticas (PROFESSORA D).

É displicente e vergonhosa [a política salarial praticada no município], esquecem-se da responsabilidade e o valor desse profissional (PROFESSORA B).

[...] todos os governantes e prefeitos precisam respeitar a Lei e pagar o piso e a correção de cada ano. Para isto é fundamental que os professores tenham planos de carreira municipal, que englobe todos os professores da educação infantil (PROFESSORA C).

O quadro abaixo apresenta uma série histórica sobre a política salarial praticada e demonstra o predomínio da modalidade Abono, responsável pelo achatamento salarial da categoria.

Quadro 2: Política de reajuste salarial

PERÍODO 1997 A 2016	REAJUS TE %	ABONOS R\$	DATA INCORPO- RAÇÃO DO ABONO	LEGISLAÇÃO	VALOR REF. SALARIAL	PROGRES SÃO POR MÉRITO
1997	-	-	-	-	396,05	-
1998	-	38,00	-	4470/98	396,05	-
2000	-	138,00	ABR- NOV/2000	4835/00	409,92	3,5%
2001	-	-	-	-	497,92	-
2002	-	50,00	-	5064/01	547,92	-
2003	-	70,00	-	5457/03	547,92	3,5%
2004	-	70,00+ 50,00	JAN/2004	367/04; 8896/04	567,10	
2005	-	50,00	JUN/2005	433/05	567,10	
2006	2%	60,00	-	470/06	729,80	3,5%
2007	-	60,00+60, 00	JUN/2007	470/06; 504/07	729,80	
2008	-	100,00+6 0,00	JUN/2008	531/08; 534/08; 504/07	729,80	
2009	-	100,00+1 10,00	JAN/2009	531/08; 534/08; 561/09	755,35	3,5%
2010	5,31%	110,00	JUN/2010	604/10; 561/09	1.180,76	
2011	7%	-	-	624/11	1.263,42	
2012	7%	-	-	648/12	1.427,89	3,5%
2013	7,22%	-	-	689/13	1.530,98	
2014	5,62%	-	-	689/14	1.617,02	
2015	4,50%	-	-	725/15	1.748,92	3,5%
2016	-	200,00	-	746/16	1.748,92	

Quadro elaborado pela autora a partir da análise das leis acima mencionadas.

Assim, o quadro nos permite visualizar que, enquanto predomina a política de abono, a referência salarial sobe em função da progressão por mérito (vantagem de carreira da categoria que reajusta a referência salarial em 3,5% a cada três anos) e/ou quando o abono é incorporado na referência, geralmente após um ano de vigência, portanto o reajuste para recomposição das perdas salariais provocadas pela inflação do período não segue o padrão clássico de reajuste anual das demais categorias trabalhistas, incluindo aqui todos os trabalhadores assalariados do país. O reflexo desta realidade é impactante quando verificamos a evolução salarial da categoria e a comparamos com a evolução do salário mínimo, por exemplo. Deste modo, de 1997 a 2016, o salário referencial de uma professora de Emei da Rede em estudo evoluiu 342% em dezenove

anos e 18% ao ano aproximadamente. Ao passo que o salário mínimo⁵⁸ no mesmo período evoluiu 633% e 33,3% ao ano, evidenciando a nociva política que representa a modalidade Abono.

Essa política salarial em muito contribuiu para o achatamento dos salários da categoria e foi um dos principais fatores que levaram as docentes a buscar a segunda jornada de trabalho na própria Rede (professoras de Emei) ou nas redes particular e estadual (professoras de Emei e Emef).

Como já relatei, o professor se tornou uma *máquina* em busca do salário. Trabalha às vezes os dois períodos ou dois empregos para suprir as necessidades da família (PROFESSORA D).

Os professores, em grande quantidade, passam a cumprir jornadas excessivas de trabalho; fato que aumentam as doenças e diminui o tempo para o professor se atualizar e capacitar-se em cursos e diversos estudos (grupos de estudo, pós-graduação etc.) (PROFESSORA D).

Com o crescente rebaixamento salarial, a grande maioria das professoras de Emei passou a dobrar seu período de trabalho na própria Rede, pois vários motivos contribuía para essa possibilidade. Primeiro por conta da menor carga horária de sua jornada efetiva (20 horas/semanais) que tornava compatível realizar o contraturno na sua integralidade; depois devido à inexistência do HEC (Horário de Estudo em Conjunto) no período contrário às funções docentes, que deixava livre todo contraturno para exercer a dupla jornada e, por último e principalmente, graças à consolidação de uma política, conquistada pelas próprias professoras, que garantia na segunda jornada a maioria dos diretos trabalhistas de seu período efetivo de trabalho, o que estimulava e engajava a professora a buscar o segundo turno de trabalho.

Às professoras do Ensino Fundamental havia um complicador para a realização da segunda jornada: o Horário de Estudo em Conjunto (HEC) que realizavam acontecia uma vez por semana no período contrário à jornada efetiva da professora, impossibilitando-a de buscar uma segunda jornada de trabalho amparada no arcabouço da legislação trabalhista, pois como precisava faltar uma vez por semana no segundo emprego para cumprir a legislação do HEC, seus vínculos empregatícios no contraturno eram precários, geralmente desregulamentados e compostos por horas-aula avulsas na Rede Estadual ou particular ou ainda, atuavam na informalidade em outras áreas.

Contudo, a partir de 2014 a SME alterou o horário do HEC nas Emef's passando a ocorrer das 18 às 20 horas, ou seja, logo após o término do último turno de aulas

⁵⁸ Em 1997 o salário mínimo nacional era de R\$120,00 e atualmente R\$ 880,00.

diurnas, favorecendo de um lado, as professoras a realizar sem empecilhos a dupla jornada de trabalho e, de outro, colaborou com o seu próprio favorecimento, pois, formou um exército reserva de trabalhadoras da educação sôfrego em complementar a ínfima renda recebida no turno regular. Desta forma, a categoria desimpedida do HEC, passou a substituir na própria rede, porém submetendo-se a um perverso regime de contrato trabalhista que fora estrategicamente instituído no bojo da mudança do horário do HEC: a Carga Suplementar de trabalho docente, sobre a qual analisamos na sequência.

3.4.2.2 A Carga Suplementar de trabalho docente

A Carga Suplementar de trabalho docente instituída pela Lei Municipal ° 7.595 de 28/02/2014, modificada posteriormente pela Lei nº 7715 de 02/12/2014 e revogada em 30/06/2015 pela Lei nº 7.825, abriu caminho para a institucionalização de relações contratuais de trabalho flexíveis no magistério municipal (até então ocorriam por força de caráter emergencial, temporário e revogado posteriormente após a regularização da condição de excepcionalidade).

A referida Lei, de caráter neoliberal, instituiu um novo arcabouço de regulações trabalhistas relativo à segunda jornada, paralelo e flexibilizado em relação à modalidade Substituição então existente, sob o usufruto das professoras de Emei, conforme já assinalamos anteriormente.

De imediato percebe-se a manipulação contida na proposta: oculta-se que a carga suplementar é na realidade uma segunda jornada de trabalho e como tal deveria contemplar todos os preceitos legais imanescentes da legislação que regulamenta o serviço público do magistério na Prefeitura Municipal de Marília, assim como ocorria na modalidade Substituição. Do contrário como se explicaria a possibilidade aventada pela Lei de a servidora estar autorizada a realizar uma jornada semanal de trabalho de até 64 horas? O que é plausível de suplementação em uma equação onde o total de horas trabalhadas é duas vezes ou mais o total de horas realizadas no turno oficial senão outra jornada de igual quantidade de horas? Vejamos como se apresenta o caput da Lei:

Artigo 18-A Entendem se por carga suplementar de trabalho docente as horas prestadas pelo docente que excederem a jornada de trabalho em que estiver incluído, respeitando a carga horária máxima de 64 (sessenta e quatro) horas semanais (MARILIA, Lei nº 7715 de 02/12/2014, grifos nossos).

Na verdade todo o artigo 18-A, que cria a referida Carga Suplementar, instala uma nova condição de precarização para o trabalho docente ao flexibilizar os direitos trabalhistas, vantagens e garantias pecuniárias inscritas na modalidade *Substituição* que as professoras de Emei tinham garantidas por lei⁵⁹. A nova precariedade, contida na Lei da Carga Suplementar de trabalho e que atingia uma significativa parcela de professoras de Emef, ao instituir uma nova modalidade de contrato de trabalho à segunda jornada na Rede Municipal de Educação de Marília, preparava o terreno para provável extinção, *a posteriori*, do contrato na modalidade regulada como era o caso da segunda jornada por *Substituição*. A título de ilustração reproduzimos os parágrafos da Lei da Carga Suplementar que explicitam a desregulamentação sobre os direitos clássicos do trabalho docente na Rede:

§ 8º - Os valores recebidos a título de carga suplementar *não* integrarão a remuneração para quaisquer efeitos, bem como *não serão* incorporados e *não* servirão de base para o cálculo de contribuição previdenciária (MARÍLIA. Lei nº 7715 de 02 de dezembro de 2014, grifos nossos).

O parágrafo sétimo, transcrito logo mais abaixo, anuncia que o valor da hora-aula será calculado sobre a referência inicial do cargo, não importando o real tempo de serviço de cada profissional, ou seja, as professoras com mais tempo na carreira recebem uma remuneração no período efetivo compatível com seu tempo de serviço, porém, para efeito de remuneração da segunda jornada o valor recebido corresponde ao salário inicial da carreira em uma clara degradação das condições salariais:

§ 7º - O valor hora aula prestada a título de carga suplementar de trabalho corresponderá ao *valor da referência salarial inicial do respectivo cargo*, acrescido da gratificação de que trata o artigo 20 desta Lei [...] (MARÍLIA. Lei nº 7715 de 02 de dezembro de 2014, grifos nossos).

Ora, a Administração serve-se de força de trabalho com experiência acumulada, conhecimentos consolidados e trajetória profissional, mas não as considera nem as reconhece perante a Lei para efeito de remuneração da segunda jornada. Além disso, intensificando ainda mais a exploração preconizada no contrato, para efeito de

⁵⁹ A Lei 3200, Estatuto do Magistério Público Municipal de Marília, previa às docentes de Emei que dobravam o período direito à licença saúde por até dois dias na dobra (artigo 23-D da Lei 6030 de 30/09/2004); licença por acidente de trabalho (artigo 23-E da mesma Lei 6030) e incorporação a sua remuneração de adicional de valores recebidos a título de substituição na proporção de um décimo por ano (caput do artigo 23-F da Lei 6741 de 28/04/2008, modificada posteriormente). Após a modificação da referida Lei a incorporação passou a ser de 5% da média do valor recebido por cada ano atualizado toda vez que houvesse reajuste dos vencimentos (Lei 7072 de 09/03-2010, incisos I a IV). Ambas as leis foram revogadas permanecendo os incisos da última para cálculos da Jornada Especial (modalidade que será analisada na próxima seção).

segunda jornada, as professoras só recebiam sobre as horas-aula trabalhadas, conforme alude o artigo 6º do decreto nº 11234 de 30/04/14 que regulamenta o processo de atribuição da carga suplementar: “os docentes só farão jus a pagamento das horas efetivamente trabalhadas, não sendo considerados os afastamentos, as licenças e as faltas previstas na legislação vigente” (MARILIA, Decreto nº 11234 de 30 de abril de 2014).

Outra agravante implícita nesta modalidade de contrato de trabalho refere-se à instabilidade no serviço e conseqüente facilidade de demissões pela Administração, pois as professoras da Rede, servidoras públicas, na segunda jornada são trabalhadoras não efetivas, temporárias e passíveis de demissão a qualquer tempo:

A Direção da Escola poderá cessar a carga suplementar de trabalho dos docentes que não atenderem as metas constantes no Plano Político Pedagógico das unidades escolares (MARÍLIA, Lei nº 7715 de 02/12/2014, §5º).

Importante consignar que na vigência desta modalidade de contrato a Administração dispõe de mão de obra alinhada à filosofia da empresa e integrada à rotina de trabalho na Rede, visto que é servidora efetiva no contraturno do trabalho suplementar, opção vantajosa a uma política trabalhista voltada a franca espoliação do trabalhador público, pois agrega força de trabalho qualificada sob condições de rebaixamento salarial e nulidade de benefícios trabalhistas. Infere-se que esta foi uma das razões pelas quais a Administração optou pela não contratação de professoras externas ao quadro municipal para a segunda jornada de trabalho na Rede. Parece ter representado também motivo mais que suficiente para a não instalação de concurso público para o preenchimento das vagas existentes pela modalidade clássica de contrato de trabalho.

Destarte, podemos concluir que no interstício entre a aprovação da Lei da Carga Suplementar até a sua revogação, em 30/06/2015 pela Lei nº 7.825, o magistério municipal submeteu-se a uma nova precariedade nas relações de trabalho verificada pela vigência de um contrato de trabalho desregulamentado com os clássicos direitos trabalhistas flexibilizados e a remuneração reduzida ao menor valor possível de ser praticado.

A Lei nº 7.715 foi revogada após ser deflagrada pela categoria docente, com adesão majoritária das professoras de Emef, uma greve que perdurou mais de trinta dias, de 14 de maio a 19 de junho de 2015. As docentes denunciavam e protestavam contra as condições de exploração contidas na proposta da Lei, entre outras coisas. A

Administração municipal apresentou como proposta, visando negociar o fim da paralisação, a substituição da Lei da Carga Suplementar pela instituição da Jornada Especial, outra modalidade de regulamentação para a segunda jornada de trabalho docente na Rede Municipal.

3.4.2.3 A Jornada Especial de trabalho docente: conquista da categoria ou ocultação da precarização?

Em 30 de junho de 2015 a Administração municipal promulga a Lei nº 7.825 instituindo a Jornada Especial de trabalho docente no magistério municipal e, assim, visava reverter os efeitos que a legislação anterior causou nas relações de trabalho da categoria referente à segunda jornada. Em linhas gerais a Jornada Especial é a atual forma de contrato de trabalho da categoria docente da Rede Municipal de Educação de Marília referente à segunda jornada de trabalho. Contudo, ela apresenta uma singularidade: unifica a totalidade das horas de trabalho docente na composição de uma única jornada, dando a impressão que a professora que *faz jornada* tem um contrato de trabalho de tempo integral com a Prefeitura, conforme alude o parágrafo primeiro da lei em questão: “§ 1º a Jornada especial será realizada em 2 (dois) turnos, com intervalo de, no mínimo 1 (uma) hora entre eles” (MARÍLIA, Lei nº 7.588 de 30/06/15). A Lei prevê também que garantias legais se estendam para a totalidade das horas trabalhadas (período efetivo e contraturno), exceto para o caso da estabilidade no emprego referente ao contraturno, uma vez que a portaria de nomeação da professora para a jornada pode ser revogada, inclusive com previsibilidade no escopo da Lei.

Neste sentido, a referida Lei representou avanços às condições de trabalho docente, uma vez que restituiu direitos pecuniários e de carreira flexibilizados na Carga Suplementar, a saber: hora aula compatível com o tempo de serviço da professora no município; incorporação proporcional das gratificações da jornada na remuneração efetiva, inclusive para efeito de aposentadoria; remuneração proporcional dos valores recebidos da jornada no décimo terceiro salário, férias e recesso escolar; direito a afastamento por 15 dias por licença médica ou outros (para jornadas por tempo determinado) ou por quanto tempo necessário, nos termos da lei do servidor (para jornadas por tempo indeterminado); pagamento pela totalidade do período da jornada compreendendo finais de semana e feriados etc.

O cenário que emerge é, sem dúvida, de vitória da categoria que através da organização e da luta forjou a criação de espaços e tempos concretos, materializados na

greve, para não apenas restituir direitos históricos usurpados, mas, principalmente construir um embrião de resistência no interior de uma estrutura institucional e política.

Por outro lado, a Lei veio para por fim às tensões e a situação atípica que se instalou com a greve. Porém, se não houvesse resistência e a manutenção da greve, que perdurou em torno de trinta e cinco dias, algo bastante excepcional para o histórico do magistério local, a Lei não passaria, pois contavam com a desistência da categoria aguardando que as forças grevistas fossem minadas através do jogo da espera.

Foi infrutífera a estratégia da Administração, restando-lhes propor algo que soasse conciliador e ao encontro das reivindicações, desmobilizando as grevistas. No entanto, ao nosso entender, a lei construída mantém e até exacerba a exploração sobre as trabalhadoras da educação, porém tal espoliação encontra-se oculta na regulação dos direitos e só apresentou-se perceptível à categoria muito depois, no usufruto da mesma.

Com efeito, a Jornada Especial é uma modalidade de relação de trabalho sob as condições históricas do capitalismo em sua fase de acumulação flexível com predomínio de métodos e protocolos toyotistas de gestão e produção do trabalho. Os impactos dessa nova morfologia laboral atingem os trabalhadores em sua dimensão subjetiva, de ordem pessoal, daí seu caráter invisível.

Nossa intenção é trazer à luz essa nova precariedade demonstrando o seu componente perverso e as consequências para o trabalho vivo e para o processo de emancipação humano-genérica das trabalhadoras da Educação Municipal de Marília.

3.4.3 A nova morfologia social do trabalho na Rede de Educação e os impactos para a subjetividade das trabalhadoras docentes

A reinstalação do trabalho com direitos na segunda jornada e o insuficiente nível salarial recebido pela categoria no período efetivo acabou influenciando as docentes a aderir à Jornada Especial com expectativas positivas em relação ao novo vínculo contratual de trabalho que se desenhava.

Não obstante, às condições apresentadas terem sido favoráveis às professoras, na verdade, a Jornada Especial, apesar de restituir direitos trabalhistas acabou, paradoxalmente, introduzindo uma nova precariedade no metabolismo social do trabalho docente não identificada no corpo da legislação (uma vez que os direitos trabalhistas foram preservados) atingindo uma dimensão da força de trabalho que se encerra no plano da subjetividade humana, comprometendo a totalidade da sociabilidade da vida destas profissionais.

Paradoxalmente, a Jornada Especial, compreendida por dois turnos de trabalho (período efetivo e contrário a este) composto por 40, 42 e até 44 horas-aula semanais incluindo o HEC, garante o emprego e as possibilidades do sustento razoável da professora e sua família, em contrapartida expõe a trabalhadora docente, refém de suas necessidades pessoais de sobrevivência, a uma intensa rotina de exploração subsumida no cumprimento da jornada.

A formalização deste tipo de contrato com direitos e vigência de prazo indeterminado parece ser promessa de melhora nas condições de trabalho da categoria. Contudo, Alves (2012, p. 16) nos alerta para o risco de vincular qualidade de emprego assalariado a garantias contratuais, visto que:

Na ótica da macroeconomia do trabalho, a qualidade do emprego assalariado vincula-se tão somente a formalização contratual (empregos com carteira assinada). [...]. É claro que o emprego assalariado com carteira assinada garante ao operário ou empregado uma série de direitos trabalhistas indispensáveis e necessários, mas não suficientes para lhe garantir a qualidade de vida do homem-que-trabalha [a qual] não pode ser aferida tão somente pela natureza do vínculo contratual [...], mas deve-se observar, principalmente, a dinâmica do vínculo sociometabólico proporcionado pelo trabalho, isto é, a relação trabalho-vida inscrita naquela experiência de emprego assalariado.

Com efeito, a Jornada Especial é uma modalidade de contrato de trabalho marcada pela intensa produtividade e formas de organização e gestão do trabalho estranhadas.

As condições compositivas deste metabolismo laboral se articulam, por um lado por meio de determinações objetivas, estruturais, de ordem concreta, física e visível, tais como: as quarenta ou mais horas-aula semanais; o preparo das aulas e o trabalho burocrático realizados nos finais de semana; os eventos, cursos, festas geralmente aos sábados; os grupos de estudos (Emei's) e os HEC (Emefs) que se estendem ao período da noite etc.

Por outro lado, atinge também o âmbito das dimensões subjetivas, das experiências humanas, geralmente invisíveis, ocultas, recônditas que operam no plano da individualidade, ou seja, a pessoa consigo mesma; sua autorreferência em objetivações humano-genéricas, bem como o plano das relações sociais, isto é, as interações com o outro no sentido da construção de lastros (SENNET, 1999 apud ALVES, 2012, p. 19)

Segundo Alves (2011, p. 129), é “a subjetividade humana composta por mente e corpo que, de modo indissociável, constituem a individualidade social”. A subjetividade compõe o trabalho vivo que esteve na base do desenvolvimento humano, portanto, devem as produções humanas contemplar a participação ativa não somente do corpo, mas da inteligência, da criatividade, da *espiritualidade*, para que suas objetivações tenham significado, ou seja, que haja uma relação consciente e intencional entre o ser humano que produz e o objeto de sua exteriorização.

Não obstante, quando a subjetividade do trabalho vivo é obstruída, impedida de efetivação, o desenvolvimento do homem enquanto ser humano-genérico é constringido de sua plenitude, reduzindo as instâncias da produção e reprodução social de homens e mulheres a uma vida sem sentido, conformada e encarcerada aos ditames das relações capitalistas de reprodução da vida.

Sob o capital são vários os elementos presentes nas instâncias da produção e reprodução social que constringem a subjetividade humana. No mundo do trabalho docente, em particular o das professoras da Rede de Marília, que nos interessa diretamente, as formas de atuação do capital na produção de subjetividades estranhadas encontram-se, por exemplo, nas condições políticas postas, na nova morfologia social do trabalho que rege as relações sociais de produção da categoria (contidas não apenas na Lei da Jornada Especial, mas nas demais condições de precarização que temos salientado ao longo deste capítulo), assim, por exemplo, encontramos a corrosão do trabalho vivo na instância da compressão espaço-tempo da rotina de trabalho e de vida da professora; no temor pela perda da jornada de trabalho; nos sentimento de desvalorização traduzidos pela não realização profissional; nos adoecimentos etc.

Com relação à instância da compressão espaço-tempo, temos vislumbrado que essa *categoria* perpassa toda a legislação que fundamenta a Lei da Jornada, atingindo as condições de trabalho e vida das professoras da Rede que estão submetidas a essa relação contratual de trabalho. Portanto, não é a jornada em si que afeta o desenvolvimento da subjetividade do trabalho vivo, mas o modelo produtivo que subjaz em suas determinações e que estabelece uma “*reordenação* espaço-temporal, tanto do trabalho quanto da vida social” (ALVES, 2011, p. 118, grifo do autor).

Com efeito, a Jornada Especial incorporou o segundo turno do trabalho docente na totalidade das atividades destas profissionais, ampliando não apenas o seu tempo de trabalho, mas também reduzindo o tempo de vida, transformando sua vida em vida de trabalho.

Como a legislação vincula a integralidade da jornada ao exclusivo exercício do trabalho em sala de aula, as demais tarefas docentes (remuneradas pela jornada, porém, diga-se de passagem, não na proporção da quantidade de tarefas realizadas, ocorrendo aqui a extração de mais-valia) não se desenvolvem no período de trabalho da professora na escola, por isso acabam sendo levadas para casa ocupando uma grande parte do pouco tempo que resta fora do tempo de trabalho, aquele que deveria ser tempo de vida particular.

O tempo é o campo do desenvolvimento do sujeito humano e, portanto, da subjetividade humano-genérica. Na medida em que o tempo de vida se reduz a tempo de trabalho estranhado, tende a operar-se o processo de desefetivação humano-genérica do sujeito humano (ALVES, 2012, p. 20).

A somatória de serviços levados para casa e a dupla jornada têm-se acumulado, produzindo uma sobrecarga de trabalho e tomando quase que a totalidade do tempo de vida particular destas profissionais, comprometendo os finais de semana que deveriam ser resguardados para o descanso e a vida em família.

Esta condição pela qual o trabalho docente encontra-se submetido faz com que ocorra a redução do tempo de vida a tempo de trabalho, ou seja, a vida pessoal é invadida pelos “requerimentos da atividade produtiva do capital”, tornando-se, a atividade produtiva, “totalidade social” e o trabalho “assume um caráter invasivo, corroendo a estrutura familiar e impregnando a vida pessoal com formas derivadas do trabalho abstrato” (ALVES, 2013, p.177).

Além disso, não se trata apenas da extensão da jornada de trabalho, mas também de sua intensidade produzida em função da diversidade de tarefas que competem agora à professora, do incremento da burocracia, da ampliação e padronização dos instrumentos de produção didático-pedagógico, do grau de responsabilização sobre os resultados do processo de aprendizagem de seus alunos etc. As professoras também levam para casa as implicações (preocupações, envolvimento, estímulos) oriundas de um trabalho cuja essência é a mediação das pessoas (seus alunos) com o mundo.

Segundo Marx (1985, p. 467), “o tempo de trabalho é medido agora de duas maneiras, segundo sua extensão, sua duração e segundo seu grau de condensação, sua intensidade”.

Esse movimento marcado pela extensa e intensa produtividade docente tem ano a ano, juntamente com a carga integral da Jornada Especial, se ampliado, comprimindo o tempo de vida particular e provocando “mudanças significativas no sentido da

experiência humana [...]. Ocorre a alteração das relações sociais humanas que se tornam voláteis e líquidas” (ALVES, 2012, p. 20).

A rotina intensificada é a maior queixa apresentada pelas docentes, representa um dos maiores motivos de problemas nas relações familiares: a culpa pelo abandono da casa, dos filhos etc., além disso, a falta de tempo aparece também como o empecilho para o aperfeiçoamento profissional e para o desenvolvimento de laços sociais com amigos e a própria família.

No momento em que iniciei trabalhava apenas um período. Tempo suficiente para conciliar com a faculdade ainda em curso e com os afazeres diários. O tempo destinado ao planejamento semanal poderia ser distribuído no período contrário ao trabalho. Os finais de semana poderiam ser dedicados exclusivamente à família. Hoje a minha realidade é bem diferente. Excesso de trabalho e poucas vivências em família (PROFESSORA D).

Deixa uma situação de sobrecarga ocupacional comprometendo o lazer, descanso e saúde; sentimento de perda de interação com a família e conseqüentemente distúrbios do sono com influência na saúde e qualidade de vida (PROFESSORA C).

O fator que mais me inquieta e incomoda é o fato de não me restar tempo para prosseguir com os estudos e com atividades prazerosas no dia a dia. Como discorri acima, com o passar dos anos o trabalho tornou-se excessivo. Restam-me poucas horas para dedicar-me as outras funções. Quando iniciei, conseguia conciliar o trabalho com o estudo, porém, hoje, participo de menos cursos, estudos e palestras. Não é o interesse que diminuiu, mas sim o pouco tempo que nos resta para dedicar-se aos estudos (PROFESSORA D).

Além do impacto do tempo nas condições de trabalho e vida das docentes da Rede, outros elementos contribuem para a produção de subjetividades estranhadas que, apesar de reais encontram-se invisíveis no corpo da referida Lei.

Assim, por exemplo, o temor da perda da Jornada Especial por Tempo Indeterminado, que deveria, a priori, ser o porto seguro e a tranquilidade da professora, mas, ao contrário, se apresenta como um aspecto de insegurança pelo contraditório fato de ser por tempo indeterminado, pois se por alguma razão a professora precisa deixar ou é dispensada da Jornada, sua vaga é imediatamente preenchida (com poucas possibilidades, a curto prazo, de retorno) por um contingente de professoras reservas disponíveis a partir da mudança do horário da HEC (nas Emef's) ou pelas professoras de Emei com menos tempo no magistério que objetivam incorporar parcelas da dobra em seu parco salário oficial. A ameaça simbólica representada, por exemplo, por essa realidade leva a professora aos consentimentos de toda ordem nas relações com o seu

trabalho afetando-a em suas experiências individuais, em uma espécie de renúncia de si mesma, de sua individualidade. Na mesma direção seguem outras relações contidas não apenas nas condições do contrato vigente, mas na totalidade das precarizações que estruturam o trabalho docente, como a desvalorização profissional, a desrealização no trabalho, ou seja, a impossibilidade da realização do ato educativo com sentido emancipatório, sentimento que acaba trazendo insatisfações, sofrimentos, angústias e muitos relatos de adoecimentos relativos à ordem emocional.

Assim, quando questionamos às professoras sobre seus sentimentos acerca de sua realização profissional percebemos a dimensão desumana que o trabalho estranhado impregnou em sua subjetividade:

Esta é uma pergunta que tenho feito a mim mesma, pois falta pouco para me aposentar... Fico feliz quando eu encontro ex-alunos e estes relatam momentos vividos quando eu era professora deles (PROFESSORA C).

Ainda não consegui esta realização profissional. Me sinto acuada, por tanta burocracia, pela falta de autonomia. Acabou aquela satisfação, aquela alegria, aquele entusiasmo que tinha a cada início de ano para nos surpreender e surpreender nossos alunos com práticas cada vez mais atrativas (PROFESSORA B).

Considero que hoje, embora com toda a formação e experiência que adquiri com o passar dos anos, trabalho muito mais para garantir o sustento de minha família (PROFESSORA D).

O mesmo sentimento foi-nos relatado quando perguntamos às professoras se sentem satisfação no trabalho que desenvolvem:

Se esta pergunta fosse feita há alguns anos atrás, eu diria que sim. Mas agora eu não tenho mais certeza (PROFESSORA C).

Pouca satisfação por causa do apoio que não vem, pela valorização esquecida. Mas ainda recebo apoio e reconhecimento de uma ou outra família (PROFESSORA B).

Há também relatos de agravo da saúde com o passar dos anos, principalmente de ordem emocional, gerados pela vivência de um trabalho intenso, invasivo e estranhado:

Lembro-me que as principais queixas eram relacionadas ao uso da voz e a questões emocionais, porém vivenciei uma progressão na quantidade dos casos. A saúde mental do professor é um dos aspectos que mereceria maior atenção (PROFESSORA D).

Sou alérgica a produtos químicos e o cheiro destes produtos utilizados na limpeza do ambiente escolar me prejudicaram muito (PROFESSORA C).

Todos os problemas de saúde oriundos da sobrecarga, de stress, ansiedade, insatisfação, burocracia... [porém quando iniciou a carreira há dezenove anos] apenas problemas de saúde naturais a qualquer ser humano ou qualquer outro profissional (PROFESSORA B).

Os últimos anos foram os que mais afetaram minha saúde física e mental. Foram os anos em que trabalhei mais de 10 horas diárias. A alimentação era ruim. Com apenas 1 hora para locomoção, com poucas e irregulares noites de sono, com desgaste físico e mental proporcionado pela profissão, foram os anos que mais precisei de licença médica (PROFESSORA D).

Segundo Paparelli (2009, p. 32), o nexos trabalho-saúde, na perspectiva da Saúde do Trabalhador⁶⁰, tem como núcleo central o poder e o controle da organização do trabalho pelo trabalhador. Neste sentido, há o resgate do real ethos do trabalho como trabalho emancipador e a suspensão da atividade geradora de desgaste mental e penosidade.

No que concerne aos adoecimentos em consequência do trabalho docente, a Síndrome de Burnout tem sido considerada a doença mais provocada ou agravada pelo contexto do trabalho. Síndrome de Burnout ou Síndrome do Esgotamento profissional é uma modalidade de estresse que afeta os trabalhadores, os quais têm como característica funcional o contato direto com os usuários de seu serviço prestado, como é o caso do trabalho docente. Os principais sintomas da Síndrome de Burnout são: exaustão mental, despersonalização, sentimento de diminuição de competência e de sucesso no trabalho, os quais geralmente vêm associados a sintomas inespecíficos como insônia, fadiga, irritabilidade, tristeza, apatia, angústia, depressão, ansiedade etc. (PAPARELLI, 2009, p. 37).

A partir desta perspectiva, é plausível concluir que as condições de saúde, bem como os sentimentos relatados pelas docentes sobre suas condições emocionais, as insatisfações, os sentimentos de desprestígio profissional, o desinteresse pelo trabalho, etc. têm sua gênese no trabalho estranhado que desenvolvem, o qual impossibilita ou cria entreve as suas objetivações humano-genéricas em função do modelo de organização da gestão e produção pedagógica e da sobrecarga deste mesmo trabalho com possibilidades de introdução de novas regulações que ampliam e intensificam as condições existentes, pois no fechamento deste capítulo, quando pensávamos ter

⁶⁰ Campo que estuda as relações entre saúde-doença e trabalho em que o trabalhador participa da interlocução com os estudiosos de diversas áreas afetas ao tema e o conhecimento produzido no sentido de buscar interferir nas causas de seus sofrimentos (PAPARELLI, 2009).

esmiuçado apresentando as condições existentes, fomos, no entanto, surpreendidas com novas medidas em curso.

Foi assim que recebemos a notícia da criação da Lei nº 7.904 de 17/12/2015, promulgada às vésperas do natal de 2015, já com o magistério em saída para o recesso de natal e férias escolares, porém, com vigência para o ano letivo de 2016 (fato que levou a grande maioria das docentes ter conhecimento das mudanças apenas em 2016) que modificou em alguns aspectos a Lei da Jornada, acirrando ainda mais a exploração sobre as trabalhadoras da educação.

Em linhas gerais a recente Lei novamente retira direitos concedidos pela Lei da Jornada Especial, passíveis de verificação pelo confronto entre as duas legislações exibidas abaixo.

Quadro 3: As modificações na Jornada Especial docente

Lei nº 7.825 de 30/06/15 Concede Direitos	Lei nº 7.904 de 17/12/15 Retira Direitos/Intensifica a exploração
Artigo 17-B § 2º concede JE para período superior de 15 dias. Ou seja: até 15 dias trabalha e recebe sob a modalidade substituição (modalidade precarizada/sem direitos, com hora aula paga);	Artigo 17-B §2º é modificado e a JE é concedida para período superior a 30 dias contados a partir da instalação da Portaria de nomeação. Ou seja, amplia-se a precariedade para 30 dias ou mais a depender do trâmite da Portaria;
§9º por até 15 dias a docente pode afastar-se do serviço em Licença Médica sem prejuízo da revogação da JE por tempo determinado (Jornada com prazo para encerrar-se até um ano);	§9º docente não pode afastar-se em Licença Médica por um dia sequer sob o risco de perder a JE por tempo determinado, exceto por afastamentos com prerrogativas legais, tais como: luto, gala, abonada, júri, etc. Ou seja, não pode ficar doente;
Artigo 18-B não existia o § 5º, ou seja, não havia necessidade de a mesma professora aguardar nenhum prazo entre uma substituição e outra;	Artigo 18-B o § 5º é acrescentado regulamentando que a mesma professora deve aguardar o intervalo de três dias entre uma substituição e outra. Ou seja, objetiva-se provocar uma interrupção do trabalho para garantir o ciclo da modalidade desregulamentada de trabalho no contraturno. Enquanto isso e na ausência de outra docente os alunos ficam sem professora para que o interstício se cumpra. O Decreto 11.665 de 17/12/15 que regulamenta o § 5º do Art. 18 define que nesses três dias a classe deverá ficar com estagiários.

Fonte: quadro produzido pela autora em consultas às fontes citadas no mesmo.

A partir da análise da nova legislação exposta no quadro é possível verificar a progressiva retirada de direitos da classe docente e o concomitante aumento da exploração sobre sua força de trabalho. Assim, por exemplo, a nova Lei em seu artigo 17-B, parágrafo 2º, dobra o período para a instalação da Portaria, postergando a nomeação do professor para o exercício da Jornada Especial, sem a qual, fica o docente sem o direito de receber salário com os finais de semana e os feriados remunerados. Portanto, enquanto não se instala a Portaria, se prolonga o prazo do trabalho precarizado, sem garantias, cujo pagamento ocorre apenas sobre as horas aulas trabalhadas. Na mesma direção encontra-se o parágrafo 9º que, ao ser modificado, proíbe o afastamento do docente por motivos de saúde, numa escancarada afronta aos direitos trabalhistas que asseguram ao trabalhador o direito de ausentar-se, de forma remunerada, do serviço quando encontra-se doente. Quanto à introdução do artigo 18-B, no seu parágrafo 5º, a referida Lei não apenas cria uma estratégia de impedir que a docente emende uma substituição em outra (o que ensejaria um trabalho contínuo de mais de trinta dias consecutivos, caracterizando o exercício de um trabalho sob a modalidade de Jornada Especial, ou seja, um trabalho com direitos), mas também compromete a qualidade do ensino praticado na Rede, na medida em que, ao término de trinta dias, o exercício da docência realizado pelo profissional é interrompido e, por três dias consecutivos, passa a ser realizado por estagiários.

A desvalorização salarial, a retirada de direitos e a exploração sobre o trabalho docente expõem as intencionalidades trazidas pela nova Lei nº 7.904 que, enquanto precariza o trabalho docente, compromete a educação praticada no município de Marília.

CONCLUSÃO

Ao longo desta pesquisa nos dedicamos em demonstrar os processos de precarização instalados no trabalho docente da Rede Municipal de Educação de Marília. Buscamos, através do estudo realizado, jogar luz nos procedimentos, protocolos e estratégias adotadas que culminaram com o cenário existente na atualidade, possibilitando uma análise ampliada sobre o mundo do trabalho docente.

Neste sentido, o estudo permitiu um melhor entendimento do modo de funcionamento da sociedade capitalista: a forma de produção e reprodução das forças produtivas e suas reestruturações que instauram novas precariedades inscritas na morfologia social do trabalho, em constante mutação.

Demonstramos, também, a intrínseca relação que rege o mundo do trabalho docente e as políticas educacionais implantadas em nosso país, denunciando estarem estas a serviço do capital – nacional e internacional – na consecução de projetos que atendam aos interesses do mercado, da economia e da divisão internacional do trabalho.

Notadamente, o Estado brasileiro, estando historicamente a serviço das elites, os proprietários dos meios/instrumentos do processo de trabalho, reorganiza os setores da sociedade em consonância com as necessidades do capital. Foi assim na ditadura militar com as reformas nos sistemas de ensino brasileiro visando à formação do capital humano requerido pelos protocolos de produção tayloristas-fordistas, bem como o controle pelo Regime sobre o processo pedagógico docente (VIEITEIZ; DAL RI, 2011). E, depois com o Estado neoliberal, a disseminação do capital financeiro pelo mundo e o modelo toyotista de organização do trabalho que consolidaram sua hegemonia pelo globo reestruturando os Estados Nacionais por meio de diretrizes fomentadas pelos seus representantes, os organismos internacionais. Estes propuseram e financiaram reformas nos setores públicos dos países de capitalismo tardio, visando equipará-los a mesma lógica produtiva dos setores privados. No campo educacional operou reestruturações na gestão e organização da administração escolar, atingindo o modo de produção do trabalho dos professores e professoras no interior das escolas.

Resgatamos ainda a processualidade inserida na precariedade social do trabalho docente reafirmando o caráter histórico e dinâmico sobre os quais os fatos sociais são construídos e reconstruídos. Assim, delineamos a Rede de Educação de Marília antes do processo de municipalização do Ensino Fundamental que consideramos ser o deflagrador da intensificação da precariedade no âmbito do magistério municipal e, na sequência, as transformações operadas na gestão e produção pedagógica das professoras

de Emei com o intuito de atender as necessidades educacionais do nível de ensino recém-instalado.

Demonstramos posteriormente as dificuldades encontradas pela Rede em reverter as condições de aprendizagem que chegaram os alunos transferidos da Rede Estadual por ocasião da municipalização, assim como as saídas engendradas pelo Sistema de Ensino local, sendo uma delas a celebração do Convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e o Instituto Ayrton Senna.

Mostramos que as reestruturações disseminadas pelo referido Instituto naquele momento histórico reconfiguraram o trabalho realizado nas escolas da Rede a partir da racionalização da gestão e produção do trabalho docente por meio da adoção de protocolos utilizados na gestão do mundo empresarial, os quais persistiram e até se acirraram, mesmo após o encerramento do convênio.

Apresentamos, por fim, o atual momento histórico pontuando o incremento da precarização através de reestruturações de amplo espectro sobre o trabalho docente com implicações diretas às professoras no que tange à dimensão de sua subjetividade e vida pessoal.

Com este propósito, detectamos as seguintes determinantes estruturais (objetivas) no interior do contexto atual: a) baixos salários praticados impelindo a categoria a buscar a segunda jornada de trabalho; b) relações flexíveis de trabalho, desprestígio profissional inscrito na ausência de uma política municipal de valorização do magistério (categoria sem plano de carreira em pleno ano de 2016; sem incentivo à qualificação, à pesquisa; sem política salarial; com modalidades precárias de contrato de trabalho – vide a segunda jornada por Substituição e a contratação de professores temporários - convivendo lado a lado com os servidores efetivos e com Jornada Especial); c) mudanças ocorridas na carreira com a retirada de direitos (lembremos-nos da extinta Carga Suplementar e da atual ofensiva inserida na Lei 7.904 de 17/12/2015 que modifica a Lei da Jornada Especial proibindo, entre outras coisas, Licenças Médicas e ampliando para trinta dias o prazo para o início da segunda jornada regulamentada ou, se preferirem, ampliando por trinta dias o período de trabalho em condições precárias, etc.); d) intensificação do trabalho por meio da burocratização e multiplicação de tarefas e flexibilização de funções com atribuições atípicas ou correlatas ao magistério.

Apontamos ainda que esses fatores têm contribuído na consecução de um trabalho estranhado, configurando uma dimensão da precarização do trabalho docente na rede em estudo que tem atingido as trabalhadoras no plano de suas individualidades,

da ação humana, das objetivações humano-genéricas levando-as ao empobrecimento pessoal e social, pois conforme nos esclarece Alves (2013, p. 84):

[...] a precarização do trabalho que ocorre sob o capitalismo global, seria não apenas *precarização do trabalho* no sentido de precarização da mera força de trabalho como mercadoria; mas seria também a *precarização do homem-que-trabalha*, no sentido de desefetivação do homem como ser genérico.

No capitalismo, o trabalhador assalariado é, por um lado, força de trabalho como mercadoria; e por outro lado, ser humano-genérico (o que denominamos *trabalho vivo*, na medida em que o homem, na perspectiva ontológica, é um animal que se faz homem através do trabalho).

O que significa que o novo metabolismo social do trabalho implica não apenas tratar de novas formas de consumo da força de trabalho como mercadoria, mas sim novos modos de (des) constituição do ser genérico do homem.

Destacamos, em fim, as consequências pessoais que se desdobram das instâncias objetivas (estruturais) da força de trabalho e implicam na constituição de subjetividades estranhadas que, como vimos nos depoimentos, passam pela carga mental elevada, os adoecimentos, o sofrimento/cobrança de si pelas dificuldades enfrentadas na realização de um trabalho criativo, os consentimentos pelo medo, a invasão do tempo de trabalho no tempo de vida particular reduzindo a sua vida à vida de trabalho, a falta de tempo para si, no sentido que nos alerta Alves (2013, p. 117), ou seja, de “dispor-se da própria vida”, para a realização de “sua individualidade pessoal, manifestando-se como singularidade pessoal” e, por último, o comprometimento das relações sociais e familiares.

Neste íterim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para a reflexão sobre a precarização do mundo do trabalho docente e sobre o papel da educação em nosso país, passando pela compreensão de que as reformas nos sistemas de ensino brasileiro têm servido a interesses que caminham na utilização da educação para fins econômico-mercadoriológicos; assim como pelo desvendamento de estratégias fetichizadas que direcionam a gestão e produção do trabalho docente; ainda, pela imperiosa necessidade da reflexão sobre a quem cabe o controle sobre o processo de produção pedagógica; pela vigília, articulação e organização da categoria docente na luta pela valorização da profissão e por condições dignas de trabalho e, enfim, pela inserção destas trabalhadoras em espaços que contribuam com a formação de concepções críticas e joguem luz sobre a alienação possibilitando as objetivações no trabalho e a emancipação humano-genérica na totalidade das relações sociais.

Porém, é imprescindível considerar o movimento dialético de uma práxis social que coexiste no seio da ordem estruturante do capital. Assim, se, por um lado, podemos destacar a existência pontual, momentânea e na maioria das vezes isolada de “processos que acionam mudanças e transformações da relação com o trabalho, com os pares e consigo, iluminando possíveis caminhos emancipatórios” (CALDAS, 2007, p. 131), como por exemplo, a greve deflagrada pela categoria em maio de 2015, assim como o caminho percorrido neste estudo e tantos outros, anônimos, que insurgem ao sociometabolismo dominado pelo capital; por outro lado, fez-se mister a compreensão de que tais caminhos emancipatórios apresentam-se parcelares no sentido de que “as práticas isoladas que se elevam ao genérico-universal não possuem a capacidade de universalizar esta tendência e representam *momentos de suspensão*” (CALDAS, 2007, p. 132). Justamente por isso precisam juntar-se a uma série de outras e múltiplas objetivações humano-genéricas, ações intencionais “constantemente fecundadas” para produzir coletivamente com a categoria docente municipal e tantos outros trabalhadores e trabalhadoras a necessária retomada do controle sobre o processo produtivo e a manifestação do trabalho vivo como práxis social.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional**. Relatório CNPq, UNICAMP, Campinas, 2011.
- ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: FAPERJ, Lamparina, 2004.
- ALVES, Giovanni. **Dimensões da precarização do trabalho: ensaios de sociologia do trabalho**. Bauru: Práxis, 2013.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e Subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. Londrina: Práxis, 2007.
- ALVES, Giovanni. **Dimensões da Globalização: o capital e suas contradições**. Londrina: Práxis, 2001.
- ALVES, Giovanni. A nova morfologia social do trabalho no Brasil. **Revista do Saseal**. Maceió, ano 13, n.11, p. 7-23, mai. 2012.
- ANTUNES, Antunes. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves. Políticas públicas educacionais: conflitos, debates e projetos. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves (Org.) **Políticas públicas e educação: debates contemporâneos**. Maringá, Eduem, 2008.
- BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e Educação: trabalho e formação docente, **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, Set/Dez. 2004.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF, 1996.
- BRUNO, Lúcia Emília; Nuevo Barreto. Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BUENO, Maria Sylvia Simões. Descentralização e municipalização do ensino em São Paulo: conceitos e preconceitos. In: MARTINS, Ângela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sylvia Simões (orgs.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p, 177-192.

CALDAS, Andrea do Rocio. **Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba**. 2007. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CALLEGARI, César. **Uma nova supervisão para um novo mapa educacional paulista**, 2004. Disponível em www.cesarcallegari.com.br/. Acesso em: 10 fev. 2016.

CAMPOS, R. F.. **Relatório final da pesquisa “Concepções e práticas dos diretores das escolas públicas das redes estadual e municipal da 9ª GEECT**. Joaçaba-SC. Versão impressa, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, vol. 23, n. 80, p. 235-253, set/2002.

FERREIRA, Suely. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.36, p. 455-472, maio/ago. 2012.

FILHO, Domingos Leite Lima. Reformas educacionais e redefinição da formação de sujeito. In: SOUZA, José dos Santos; ARAUJO, Renan (Org.). **Trabalho, educação e sociabilidade**. Maringá: Práxis: Massoni, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1994.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; COSTA, Marilda. O financiamento e o controle social dos recursos da educação no contexto das parcerias firmadas entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e os municípios brasileiros. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional**. Relatório CNPq, UNICAMP, Campinas, 2011, p. 84-102.

HELOANI, Roberto. **Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.68, p.163-183, dez. 1999.

LOPES, Daniel Henrique. **Homens, Mulheres e Escola: relações de gênero, memória e subjetividade na educação e na sociedade mariliense na década de 1990**. Marília, 2013 Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MARÍLIA, Lei nº 3.200 (Estatuto do Magistério Público Municipal) de 30 de dezembro de 1986.

MARÍLIA, Lei nº 5.885 de 23 de junho e 2004, dispõe sobre a gestão democrática do Ensino Público Municipal de Marília.

MARÍLIA, Lei nº 7.595 de 28 de fevereiro de 2014.

MARÍLIA, Lei nº 7.715 de 02 de dezembro de 2014.

MARÍLIA, Decreto nº 11.234 de 30 de abril de 2014.

MARÍLIA, Lei nº 7.825 de 30 de junho de 2015.

MARÍLIA, Decreto nº 1.665 de 17 de dezembro de 2015.

MARÍLIA, Lei nº 7.904 de 17 de dezembro de 2015.

MARÍLIA, Secretaria Municipal da Educação. Planejamento do Professor- Reflexões e Propostas de ações (reunião com professoras coordenadoras), 2015.

MARÍLIA, Secretaria Municipal da Educação. Programa Escola Campeã. Relatório Final (2001-2004), 2004.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, n. 36, p.13-20, 1995.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 10. ed. São Paulo: Difel, 1985. Vol.1.

MARX, Karl; ENGELS, Frederick. **Textos**. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 1975. Vol. 3. (Instituto Marx-Engels-Lenin).

MARX, Karl. **Marx, Engels**: história. Organizador Florestan Fernandes; [tradução Florestan Fernandes... et. al.]. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984. 475 p. (Coleção Grandes Cientistas Sociais; 36).

MILITÃO, Sílvio C. Nunes. **O Processo de municipalização do ensino no Estado de São Paulo**: uma análise do seu desenvolvimento na região de governo de Marília. Marília, 2007. 219 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

MILLER, E.; ALMON, J. Crisis in the kindergarten: why children need do play in school. 2009 apud FREITAS, Luis Carlos. Os novos reformadores: o impacto da lógica empresarial na organização escolar. In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, 2012, Campinas: UNICAMP, 2012.

MINTO, Lalo Watanabe. **O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro**: do golpe de 1964 aos anos 90. 2005. 328p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2005.

MINTO, Lalo Watanabe. **Educação superior, trabalho docente e capitalismo no Brasil: problematizando o Ensino à Distância.** In: 6º **Colóquio Internacional Marx e Engels**, 2009, Campinas: Unicamp, 2009.

MINTO, Lalo Watanabe. **Navegando na História da Educação Brasileira: Teoria do Capital Humano**, 2008. Disponível em www.histedbr.fe.unicamp.br. Acesso em: 27 jan. 2016.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica.** São Paulo, Cortez, 2006.

NOMA, Amélia Kimiko; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. Trabalho, educação e sociabilidade na transição do século XX para o XXI: o enfoque das políticas educacionais. In: SOUZA, José dos Santos; ARAUJO, Renan (Org.). **Trabalho, educação e sociabilidade.** Maringá: Práxis: Massoni, 2010.

NOVAES, Henrique T. **Trabalho como necessidade vital, trabalho alienado e estranhamento: o que os trabalhadores do sistema precisam.** Marília: UNESP, 2014.

NOZAKI, Hajime Takeuchi; ANDRADE Regiane A. Costa. Políticas educacionais da década de 1990 e a formação do trabalhador de novo tipo. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Orgs.). **Diálogos com a diversidade. Sentidos da inclusão.** Campinas: Mercado das Letras, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144 Set/Dez.2004.

PAPARELLI, Renata. **Desgaste mental do professor da Rede Pública de Ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar.** São Paulo, 2009. 176 f. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

PINTO, Geraldo Augusto. **A Organização do Trabalho no Século 20.** taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ROMERO, Ana Paula Hamerski; NOMA, Amélia Kimiko. “Novos” movimentos da sociedade civil, no final do século XX: o terceiro setor na educação. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves (Org.) **Políticas públicas e educação: debates contemporâneos.** Maringá, Eduem, 2008.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revistas Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 9 n. 2, p. 515-540, 2001.

RUIZ, Manoel. **A história do Plano Cruzado I e II, Plano Bresser, Plano Verão e Cruzado Novo**, 2003. Disponível em: <http://www.sociedadedigital.com.br/artigo.php?artigo=112&item=4>. Acesso em: 23 de janeiro de 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1988.

SENNET, Richard. A corrosão do caráter. Rio de Janeiro: Editora Record, 1999 apud ALVES, Giovanni. A nova morfologia social do trabalho no Brasil, **Revista do Saseal**, Maceió, ano 13, n.11, p. 7-23, mai. 2012.

SHIROMA, E. Et. al. **Política educacional**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Maria Vieira; LIMA, Idalice Ribeiro da. Globalização e educação: impactos na atuação docente e na dimensão do multiculturalismo. In: SILVA, Maria Vieira; CORBALÁN, Maria Alejandra (Orgs.). **Dimensões políticas da educação contemporânea**, Campinas/SP: Editora Alínea, 2009.

SOARES, Luana Bergmann. **A ação do Instituto Ayrton Senna na Rede Municipal de Educação de Joinville/SC (2001-2008)**: subordinação da escola pública a princípios e métodos da gestão empresarial. Florianópolis, 2010. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, educação e luta de classes na sociabilidade do capital. In: SOUZA, José dos Santos; ARAUJO, Renan (Org.). **Trabalho, educação e sociabilidade**. Maringá: Práxis: Massoni, 2010.

TAVARES, M.C; ASSIS, J.C. **O grande salto para o caos**: a economia política e a política econômica do Regime Autoritário. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

TORRES, Rosa. Melhorar a qualidade de educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. et al. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000, p 125-193.

VIEITEZ, Cândido; DAL RI, Neusa; A Educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. In: LIMA, F. C. S.; SOUZA, J. U. P.; CARDOZO, M. J. P. B. (Org.). **Democratização e educação pública**: sendas e veredas. São Luís: Ed. da UFMA, 2011, p. 133-165.

WERLE, F. O. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle do resultado à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: avaliação, políticas públicas**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

ANEXO I: Roteiro para entrevista

1. Há quanto tempo você é professora da Rede?
2. Qual era a sensação/sentimento de ingressar no magistério municipal à época?
3. Como eram as relações na escola, na rede? Como era desenvolvido o trabalho?
4. Como eram as condições de trabalho, salário e direitos trabalhistas?
5. Como era conciliar a sua vida pessoal com o trabalho? Era possível se dedicar à família e outros afazeres particulares?
6. Como era conciliar a vida de mulher, mãe, esposa, estudante, etc. com a trabalhadora da educação?
7. Você tem conhecimento de quais eram as reclamações das professoras que mais ocorriam com relação à saúde naquela época?
8. Ser professor hoje é diferente da época em que você iniciou sua carreira?
9. Em que momento você atribui que as relações e condições de trabalho mudaram?
10. O que mudou nas condições de trabalho, de salário e de emprego desde o seu ingresso no magistério municipal até hoje?
11. O que você acha das atribuições/funções que a professora desenvolve hoje no exercício de sua profissão?
12. Em sua opinião as políticas educacionais oficiais direcionam o trabalho pedagógico no interior das escolas?
13. Como você vê a política salarial que é praticada para o magistério?
14. O que você acha das exigências burocráticas da SME no trabalho do professor?
15. Você se sente apoiada pela Direção e/ou SME nos enfrentamentos dos conflitos e problemas que surgem no exercício de seu trabalho?
16. Você se sente incentivada e apoiada pela Direção e/ou SME na realização de seu trabalho pedagógico?
17. As condições de trabalho chegaram a afetar sua saúde?
18. Você acha que consegue desenvolver com seus alunos o trabalho que gostaria de desenvolver?
19. Como você vê as estratégias de qualificação docente oferecida pela SME? Atendem suas necessidades de formação continuada? Garantem a qualidade da atividade educativa?
20. Você se sente realizada profissionalmente?
21. Você tem satisfações no trabalho que desenvolve?
22. Você acha que a sociedade valoriza o trabalho do professor? E a Direção da escola? E a Administração Municipal?
23. Você acha que o seu período de trabalho invade seu tempo de vida particular?
24. Em sua opinião a condição de gênero afeta as condições de vida e trabalho da professora?
25. Você já pensou em desistir da profissão?
26. Você vê perspectivas/possibilidades de mudanças nas atuais condições de trabalho? Como poderiam ser?
27. Você gostaria de fazer alguma colocação que esta entrevista não contemplou?

ANEXO II

Quadro 4: Relação da das Escolas Municipais de Educação Infantil de Marília/SP

Nº	EMEIs	ANO	LEI DE CRIAÇÃO
1	Monteiro Lobato	1948	73 de 06/10/1948
2	Príncipe Mikasa	1958	Nada consta
3	Fernando Mauro	1961	1.397 de 23/09/1961
4	Chapeuzinho Vermelho	1967	2.448 de 25/10/1967
5	Walt Disney	1968	2.589 de 29/11/1968
6	Branca de Neve	1968	2.590 de 29/11/1968
7	Saci Pererê	1969	2.620 de 23/01/1969
8	1, 2 ... Feijão com Arroz	1979	2.583 de 09/08/1979
9	Ciranda Cirandinha	1981	2.709 de 15/04/1981
10	Pingo de Gente	1982	2.875 de 07/12/1982
11	Sítio do Pica Pau Amarelo	1982	2.799 de 13/08/1982
12	Balão Mágico	1985	4.905 de 07/03/1985
13	Roda Pião	1986	5.117 de 18/04/1986
14	Bem me Quer	1986	3.194 de 11/12/1986
15	Sambalelê	1987	5.329 de 31/07/1987
16	Criança Feliz	1988	3.338 de 06/09/1988
17	Beija Flor	1988	3.352 de 07/10/1988
18	Raio de Sol	1988	3.352 de 07/10/1988
19	Amor Perfeito	1991	3.679 de 05/09/1991
20	Arco Íris	1991	3.679 de 05/09/1991
21	Leda Aparecida Martins Casadei	1991	3.679 de 05/09/1991
22	Sementinha	1992	3.804 de 02/09/1992
23	Primavera	1995	4.064 de 13/03/1995
24	Mãe Cristina	1997	4.397 de 06/03/1998
25	Cantinho do Sossego	1998	4.569 de 18/12/1998
26	Nossa Sra. de Fátima	1998	4.428 de 05/05/1998
27	Favo de mel	2002	5.071 de 31/08/2001
28	Irmão Maurício	2004	5.915 de 13/07/2004
29	Estrelinha Dourada	2005	6.210 de 11/02/2005
30	Bem Te Vi	2005	6.210 de 11/02/2005
31	Curumim	2009	6.968 de 25/08/2009
32	Meu Anjo	2011	7.329 de 18/10/2011
33	Colibri	2012	7.494 de 27/12/2012
34	Profª. Marina Betti César	2015	7.892 de 11/12/2015
35	Catavento	2015	7.892 de 11/12/2015
36	Flauta Mágica	2015	7.892 de 11/12/2015
37	Ivani Vieira da Costa	2016	7.892 de 09/05/2016 *

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Marília

*Lei de Denominação

ANEXO III

Quadro 5: Relação das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Marília/SP

Nº	EMEFs	LEI DE CRIAÇÃO	LEI DE DENOMINAÇÃO/ MODIFICAÇÃO	DATA DA MUNICIPALIZAÇÃO
1	Américo Capelozza	4.714 de 30/09/1999	4.909 de 02/08/2000	1999
2	Antonio Garcia Egéa	4.336 de 23/10/1997	6.710 de 26/02/2008	1998
3	Antonio Moral	4.714 de 30/09/1999	4.856 de 15/05/2000	1999
4	Antonio Ribeiro	4.714 de 30/09/1999	4.882 de 28/06/2000	1999
5	Cecília Alves Guelpa	4.336 de 23/10/1997	6.527 de 20/03/2007	1998
6	Célio Coradi	4.336 de 23/10/1997	4.418 de 15/04/1998	1998
7	Chico Xavier	5.812 de 25/05/2004	6.208 de 11/02/2005	*
8	Edméa Braz Rojo Sola	6.491 de 21/11/2006	6.503 de 21/12/2006	*
9	Geralda César Vilardi	4.714 de 30/09/1999	5.066 de 28/08/2001	1999
10	Gov. Mário Covas	5.031 de 25/04/2001	5.103 de 13/11/2001	2002
11	Isaltino de Campos	4.714 de 30/09/1999	4.892 de 29/06/2000	1999
12	Myrthes Pupo Negreiros	4.336 de 23/10/1997	4.418 de 15/04/1998	1998
13	Nelson Gabaldi	4.714 de 30/09/1999	4.635 de 11/06/1999	1999
14	Nicácia Garcia Gil	4.714 de 30/09/1999	4.896 de 12/07/2000	1999
15	Nivando Mariano dos Santos	5.621 de 26/02/2004	5.635 de 16/03/2004	*
16	Olímpio Cruz	4.336 de 23/10/1997	4.513 de 06/10/1998	1998
17	Paulo Freire	4.714 de 30/09/1999	4.882 de 28/06/2000	1999
18	Reny Pereira Cordeiro	4.336 de 23/10/1997	4.418 de 15/04/1998	1998
19	Roberto Caetano Cimino	5.115 de 05/12/2001	7.766 de 25/03/2015	2002

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Marília

* Escolas criadas pelo município.