

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SUE ELEN LIEVORE

**O FAZER-SE CLASSE TRABALHADORA DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DOS/AS
PROFESSORES/AS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO ESPÍRITO
SANTO**

VITÓRIA

2022

SUE ELEN LIEVORE

**O FAZER-SE CLASSE TRABALHADORA DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DOS/AS
PROFESSORES/AS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO ESPÍRITO
SANTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para avaliação do curso de doutorado.

Orientadora: Prof^a Dr^a Eliza Bartolozzi Ferreira

VITÓRIA

2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

L722f Lievore, Sue Elen, 1982-
O FAZER-SE CLASSE TRABALHADORA DOCENTE: :
A EXPERIÊNCIA DOS/AS PROFESSORES/AS DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO ESPÍRITO SANTO / Sue
Elen Lievore. - 2022.
202 f. : il.

Orientadora: Eliza Bartolozzi Ferreira.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Política Educacional. 2. Trabalho Docente. 3. Classe social.
I. Bartolozzi Ferreira, Eliza. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

SUE ELEN LIEVORE

**O FAZER-SE CLASSE TRABALHADORA DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DOS/AS
PROFESSORES/AS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO ESPÍRITO
SANTO**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo, como requisito
parcial para avaliação do curso de
doutorado.**

Aprovada em 22 de fevereiro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Professora Doutora Marcia Ondina Vieira Ferreira
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Professora Doutora Lucélia de Moraes Braga Bassalo
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARÁ

Professora Doutora Sandra Soares Della Fonte
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Professora Doutora Silvana Ventrím
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

VITÓRIA
2022

Dedico esta tese aos/às professores/as lutadores/as que insistem na defesa de uma educação pública e de qualidade. Com vocês ando melhor.

Dedico também ao meu pai José por me incentivar e ensinar a importância dos estudos.

A prof^a Eliza Bartolozzi Ferreira pelo compromisso com a formação das professoras da educação básica.

À Antônio e Açucena por resignificarem minha vida.

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial à irmã Suilyanna e meu irmão Silvio, por me apoiarem e compreenderem os momentos de ausência.

À minha orientadora prof^a. Eliza Bartolozzi Ferreira, por me guiar em minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal, por toda dedicação, compromisso e paciência demonstrada durante o processo de orientação, não somente da tese, mas da vida.

À prof^a. Neri Aparecida de Souza pelas orientações na qualificação I.

Às prof^{as} Silvana Ventorim e Sandra Soares Della Fonte pelo aceite na participação da banca e pelas reflexões críticas que foram fundamentais para a tese.

À prof^a Marcia Ondina Vieira Ferreira pelo aceite de participação da banca de qualificação II, pelo cuidado, atenção e pelas sugestões bibliográficas que contribuíram para a compreensão do processo de femininização do magistério e organização sindical docente, essenciais para a tese.

À prof^a Lucélia de Moraes Braga Bassalo, pelo aceite de participação da banca de qualificação II e pelas pontuações fundamentais para a finalização da tese.

Aos/as amigos/as do Nepe pelo apoio recebido, fundamental para o desenvolvimento da tese, em especial, Roberta, Andreza, Joyce e Asenate pelo apoio na coleta dos dados; Alessandra e Kefren pelo apoio na parte tecnológica e Ana Paula pelo empenho e dedicação demonstrados na tabulação dos dados, elaboração dos gráficos e na abertura da sala virtual para defesa. E ainda, à Claudia, Thalita, Edilene, Leonara, Anderson e prof^a Rosimeire. Muito obrigada!

Às prof^{as} Erineusa Maria da Silva e Elda Alvarenga pelos estudos sobre as professoras capixabas que tanto inspiram nossas pesquisas.

Aos/as amigos/as da turma 14 do doutorado por todo apoio recebido, em especial, Fabian, Roberta, Danuza, Gisele, Arlete, Alice, Carol, Giovana e Mara.

À Nara Mascarenhas pela transcrição das entrevistas.

À Thiara Cruz de Oliveira pela revisão linguística e de ABNT no tempo de revisão “à conta”, mas com a qualidade reconhecida pela banca.

Às professoras que fazem parte da minha trajetória e me inspiraram para chegar até aqui, em especial: Paula, Úrsula, Eliete, Liu, Noélia, Ranielly, Tamiris, Ana Paula, Verbênia, Emiliana, Israel, Patrícia, Carolina, Marle, Danielle, Charla, Ruth, e Dalira. Aos professores: Eduardo, Josué, Paulo, Antônio, Zé Ailton, Célio, Vitor, Juca, e Pedro. Muito obrigada!

Aos/às colegas da EMEF Aldary Nunes.

À irmã que a vida me deu, Andreia, e sua família pelo acolhimento e carinho.

À cuidadora de Açucena, Maria do Carmo, pelo carinho, atenção e apoio.

Aos/às amigos/as do grupo de dança Andora, à família de Antônio, em especial Gabriel e Isabela, e seus amigos/as pelo apoio e compreensão dos momentos de ausência.

À Prefeitura Municipal da Serra pela garantia do direito à licença remunerada, imprescindível para a realização da pesquisa.

Aos/as trabalhadores/as do PPGE/Ufes, Ana, Quézia, Roberta e Diogo pelos atendimentos.

Às/aos professores/as participantes da pesquisa que, mesmo diante de uma carga horária intensa de trabalho, se disponibilizaram a responder o questionário on-line e a participar das entrevistas. Muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), no campo da política educacional, de forma a contribuir para as investigações sobre trabalho docente. Adota-se como perspectiva epistemológica a análise crítica de Edward Palmer Thompson, elegendo como objeto de pesquisa a experiência social vivida e percebida por trabalhadores/as docentes, a qual permite observar uma aproximação (ou não) de uma condição de classe. Trata-se de um estudo exploratório, com metodologia de pesquisa qualitativa com uso de dados quantitativos tensionados a partir da teoria e dos dados subjetivos – tendo como objetivo geral a análise da constituição da categoria docente como classe trabalhadora a partir de uma amostra de professores/as da rede estadual de ensino médio do Espírito Santo. Adota-se a amostragem por conveniência, que consiste no acesso aos professores/as mais acessíveis para realização da pesquisa. Os objetivos específicos são: 1) fazer levantamento das pesquisas produzidas no campo da política educacional sobre o trabalho docente e, também, de estudos desenvolvidos com base no historiador Edward Palmer Thompson; 2) refletir sobre os efeitos para os/as trabalhadores/as docentes das mudanças na sociedade salarial ocorridas a partir de meados do século XX e início do século XXI; 3) percorrer, em forma de síntese, o processo histórico da constituição dos/as professores/as como trabalhadores/as; e 4) investigar as experiências atuais de uma amostra de docentes que trabalham no ensino médio da rede estadual do Espírito Santo. As temáticas para análise são: os modos de vida, os aspectos inerentes ao trabalho docente, as relações de trabalho, as reivindicações e as formas de organização e luta constituídas pelos/as professores/as. Para a coleta dos dados utilizam-se dois instrumentos, quais são: um roteiro de entrevista semiestruturada e questionário on-line, o qual foi respondido por 204 docentes e as entrevistas foram realizadas junto a 12 professores/as. A tese está organizada em 4 capítulos, além da introdução e as considerações finais. Os dados confirmam que, mesmo sob movimentos que indicam cisões e fragilidades da consciência de classe, os/as docentes da amostra demonstram uma *disposição* para constituírem-se como classe, pois refletem sobre suas condições de trabalho, de vida, percebem a precarização, intensificação do trabalho docente na atualidade, reconhecem a relevância e aderem aos instrumentos de luta coletiva constituídos historicamente pela classe trabalhadora.

Palavras-chaves: Política Educacional. Trabalho Docente. Classe social.

ABSTRACT

This research is linked to the doctoral course of the Graduate Program in Education at the Federal University of Espírito Santo (PPGE/UFES), in the field of educational policy, in order to contribute to investigations into teaching work. The critical analysis of Edward Palmer Thompson is adopted as an epistemological perspective, choosing as the object of research the social experience lived and perceived by teachers, which allows us to observe an approximation (or not) of a class condition. This is an exploratory study, with a qualitative research methodology using quantitative data tensioned from theory and subjective data - having as general objective the analysis of the constitution of the teaching category as a working class from a sample of teachers/ those of the state high school network in Espírito Santo. Convenience sampling is adopted, which consists of access to the most accessible teachers to carry out the research. The specific objectives are: 1) to survey the research produced in the field of educational policy on teaching work and, also, studies developed based on the historian Edward Palmer Thompson; 2) to reflect on the effects for the workers/teachers of the changes in the wage society that occurred from the middle of the 20th century and the beginning of the 21st century; 3) to go through, in the form of a synthesis, the historical process of the constitution of teachers as workers; and 4) to investigate the current experiences of a sample of teachers who work in secondary education in the state network of Espírito Santo. The themes for analysis are: ways of life, aspects inherent to teaching work, work relationships, demands and forms of organization and struggle constituted by teachers. For data collection, two instruments are used, which are: a semi-structured interview script and an online questionnaire, which was answered by 204 professors and the interviews were carried out with 12 professors. The thesis is organized into 4 chapters, in addition to the introduction and final remarks. The data confirm that, even under movements that indicate divisions and weaknesses of class consciousness, the teachers in the sample demonstrate a willingness to constitute themselves as a class, as they reflect on their working and living conditions, perceive the precariousness, intensification of teaching work today, recognize the relevance and adhere to the instruments of collective struggle historically constituted by the working class.

Keywords: Educational Policy. Teaching work. Social class.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Distribuição dos/as professores/as de acordo com as despesas financeiras (01 para o que mais gasta e 05 para o que menos gasta).	119
Gráfico 2 – Percepção dos/as professores/as sobre os objetivos educacionais	128
Gráfico 3 – Percepção dos/as professores/as sobre a profissão docente.....	130
Gráfico 4 – Opinião dos/as professores/as sobre o programa Escola sem Partido	133
Gráfico 5 – Opinião dos/as professores/as sobre a reforma trabalhista, Lei nº 13.467/2017	135
Gráfico 6 – Aspectos que interferem muito na profissão docente	137
Gráfico 7 – Percepção dos/as professores/as sobre as estratégias de luta para defesa dos direitos (contribui muito/contribui de forma parcial).....	140
Figura 1 – Modos de vida dos/as professores/as participantes da pesquisa	122
Tabela 1 – Professores/as atuantes na rede estadual de ensino entrevistados/as.	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 MARCOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA E REVISÃO DA LITERATURA	22
1.1 O CAMPO DE PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL: ASPECTOS GERAIS	22
1.2 O TRABALHO DOCENTE NO CAMPO DE PESQUISA DA POLÍTICA EDUCACIONAL	23
1.3 PERSPECTIVA TEÓRICA E EPISTEMOLÓGICA	28
1.4 PESQUISAS NOS DIFERENTES CAMPOS DE CONHECIMENTO SOBRE EDWARD PALMER THOMPSON	33
1.5 PESQUISAS NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL REALIZADAS A PARTIR DE EDWARD PALMER THOMPSON	39
1.6 TIPO DE PESQUISA E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	42
1.6.1 Coleta e análise dos dados	44
2 OS/AS TRABALHADORES/AS DOCENTES NA SOCIEDADE SALARIAL BRASILEIRA	48
2.1 INFLEXÃO NA TRAJETÓRIA DO TRABALHO NO FINAL DO SÉCULO XX	48
2.2 AVANÇOS, RETROCESSOS E LUTAS NA CONSTITUIÇÃO DA SOCIEDADE SALARIAL NO BRASIL	50
2.3 TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE SALARIAL	61
2.4 DESMONTE DA SOCIEDADE SALARIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO	65
3 O FAZER-SE CLASSE TRABALHADORA DOS/AS PROFESSORES/AS EM PERSPECTIVA HISTÓRICA	74
3.1 EXPERIÊNCIA SOCIAL DA CATEGORIA DOCENTE NO CONTEXTO DA LUTA DE CLASSES NO SÉCULO XX	75
3.2 A CATEGORIA DOCENTE E AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO	89
3.3 A CATEGORIA DOCENTE E A LUTA INSTITUCIONAL NOS ANOS 2000	95
3.4 A ORGANIZAÇÃO COLETIVA DA CATEGORIA DOCENTE SOB AMEAÇA	105
4 O FAZER-SE CLASSE TRABALHADORA DA CATEGORIA DOCENTE DO ENSINO MÉDIO DO ES	108
4.1 OS MODOS DE VIDA DOS/AS PROFESSORES/AS	109
4.2 ASPECTOS INERENTES DO TRABALHO DOCENTE	122
4.3 AS RELAÇÕES DE TRABALHO DOS/AS DOCENTES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	131
4.4 A PERCEPÇÃO DOS/AS DOCENTES COM RELAÇÃO ÀS FORMAS E INSTRUMENTOS DE ORGANIZAÇÃO COLETIVA	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICE A – Levantamento das Dissertações elaboradas a partir de 2008	171
APÊNDICE B – Levantamento das teses elaboradas a partir de 2008	176

APÊNDICE C – Pesquisas realizadas no âmbito do Nepe relacionadas à temática trabalho docente	178
APÊNDICE D – Levantamento das dissertações e teses, em diferentes áreas de conhecimento, considerando o descritor Edward Palmer Thompson	179
APÊNDICE E – Levantamento das dissertações e teses, na área da educação, considerando o descritor Edward Palmer Thompson	180
APÊNDICE F – Roteiro da entrevista semiestruturada	181
APÊNDICE G – Questionário on-line	183
APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (questionário on-line)	198
APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (entrevista semiestruturada).....	200

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), da Linha de Pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas. O estudo está inserido no campo da política educacional, de forma a contribuir para as investigações que indicam a centralidade do trabalho docente na organização socioeconômica nos dias atuais (TARDIF; LESSARD, 2012) e como objeto relevante de pesquisa hajam vistas as profundas transformações ocorridas na atual organização do trabalho. O interesse pelo tema de pesquisa ocorre a partir da experiência vivida como professora da rede pública de ensino, que busca, de forma coletiva, refletir sobre as condições de trabalho e agir diante das mudanças ocorridas no trabalho docente nas últimas décadas. E, ainda, o interesse pela temática se faz a partir da experiência de pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais¹ (Nepe/Ufes), em que foi possível participar de pesquisas relacionadas à realidade dos/as trabalhadores/as da educação no contexto das recentes transformações no mundo do trabalho.

Nosso estudo parte de pesquisas anteriores iniciadas no curso de mestrado, concluído também no PPGE/UFES. Nesta tese, o objeto de pesquisa é a experiência social vivida e percebida por trabalhadores/as docentes, a qual permite observar uma aproximação (ou não) de uma condição de classe. A pergunta central que persegue nossa pesquisa é: podemos afirmar que os/as trabalhadores/as docentes se constituem como classe social? Existe uma rica literatura nacional e internacional no campo da educação que discute a complexidade que é entender a profissão docente tendo em vista a sua segmentação, fragmentação e ambiguidades extremas que dificultam sua caracterização e compreensão como classe trabalhadora. Apesar de realizar um trabalho não material e de ser um “funcionário do Estado” (FERREIRA, 1998), o ser docente traz uma especificidade. Enguita (1991) vai tratar a docência como uma semiprofissão, o que não é bem referendado pela área. Sobretudo no Brasil, autores (ARROYO, 1980; GADOTTI, 1996) registram a identificação dos/as docentes como trabalhadores/as em luta

¹ O Nepe é um órgão do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (CE/UFES), sob coordenação das professoras Dr^a Eliza Bartolozzi Ferreira e Dr^a Silvana Ventorim. O Núcleo tem parceria com a Rede de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Gestão Educacional (Replag), o Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (Giepes) e a Rede Latinoamericana de Estudos sobre Trabalho Docente (Red Estrado). No período mais recente, o Nepe desenvolve as seguintes pesquisas: “Políticas para o ensino médio no Espírito Santo – modelos de oferta, condições estruturais e ação pública” (CNPq, 2019), “Produção acadêmica sobre formação continuada de professores em 20 Anos no Brasil: diálogos entre contextos” e “Inventário das políticas e práticas da formação continuada no Espírito Santo” (FAPES, 2020).

contra a ditadura militar e a exploração burguesa. Mas também é crucial atentar para a reflexão de Ferreira (2007, p. 394) sobre a docência:

[...] é impossível pensar sua história e desenvolvimento e as imagens que foram traçadas sobre ela no transcorrer dos tempos, sem necessariamente compreendê-la com base nas interações entre gênero e classe social. Do ponto de vista macrossocial, no transcorrer dos tempos a docência alterna maioria masculina, feminina e classe social de origem.

Esta tese procura abordar esse debate. O nosso objetivo geral é analisar a constituição da categoria docente como classe trabalhadora a partir de uma amostra de professores/as da rede estadual de ensino médio do Espírito Santo. Os objetivos específicos são: 1) fazer levantamento das pesquisas produzidas no campo da política educacional sobre o trabalho docente e, também, de estudos desenvolvidos com base no historiador Edward Palmer Thompson; 2) refletir sobre os efeitos para os/as trabalhadores/as docentes, das mudanças na sociedade salarial ocorridas a partir de meados do século XX e início do século XXI; 3) percorrer, em forma de síntese, o processo histórico da constituição dos/as professores/as como trabalhadores/as; e 4) investigar as experiências atuais de uma amostra de docentes que trabalham no ensino médio da rede estadual do Espírito Santo.

A nossa tese é inspirada na perspectiva epistemológica da análise crítica de Edward Palmer Thompson, que propõe o método lógico de investigação assentado nas análises dos processos sociais em sua totalidade a partir da experiência social constituída pelos sujeitos, em suas dimensões objetivas e subjetivas, com base nas relações sociais estabelecidas no âmbito do modo de produção capitalista (THOMPSON, 1981). Thompson (1987), ao analisar a organização e luta coletiva dos/as trabalhadores/as ingleses nos séculos XVIII e XIX, período de intensas mudanças culturais nas relações e nas condições de vida e trabalho, destaca as experiências dos/as trabalhadores/as que fortaleceram o questionamento da realidade vivida e produziram ações contra as medidas empreendidas pela classe dominante, as quais resultariam em piora das condições de vida. O historiador ressalta as ações dos/as trabalhadores/as que tiveram papel determinante na formação da consciência política da classe operária naquele período, como a energia dos autodidatas, os quais, diante da precária condição da educação formal, colocavam-se o desafio de aprender por conta própria as publicações oficiais do parlamento; as leituras em voz alta em bares; as leituras coletivas realizadas em reuniões de periódicos, de jornais; os discursos e os grupos de discussões.

O historiador destaca também outras formas de organização e comportamentos que contribuíram naquele processo de constituição da classe trabalhadora inglesa, tais como: a participação dos/as trabalhadores/as em escolas dominicais e escolas noturnas dirigidas pelos

próprios trabalhadores/as; a organização coletiva para compra de periódicos e jornais radicais; a luta pela imprensa livre, desatrelada ao governo; e a difusão popular da cultura do teatro e da oficina de cartuns. Por meio desses processos formativos, os/as trabalhadores/as desenvolveram sua experiência própria de instrução e constituíram um quadro político de organização social, associando os acontecimentos de suas vidas individuais e coletivas à conjuntura política da época. Dessa maneira, Thompson (1987) pontua dois aspectos relacionados à nova consciência de classe dos/as trabalhadores/as. O primeiro refere-se à identidade de interesses constituída pelos/as trabalhadores/as em contraposição aos interesses de outras classes; e o segundo diz respeito ao crescimento de formas correspondentes de organização política que contribuíram para a fundação de sólidas instituições da classe operária, como sindicatos, sociedades de auxílio mútuo, movimentos religiosos e educativos, organizações políticas e periódicos.

Em diálogo com Thompson (1987), buscamos investigar a consciência social dos docentes de nossa amostra. Para tanto, partimos de pesquisas anteriores e buscamos aprofundar os estudos acerca da experiência social (vivida e percebida) pelos/as professores/as. Assim, daquela pergunta central derivam outras duas, quais são: como os/as professores/as se constituem como trabalhadores/as? Será que se identificam como classe social na atualidade?

Acreditamos que nossa pesquisa contribui para a reflexão sobre as condições histórico-objetivas nas quais se insere o/a professor/a e sobre as condições que favorecem a experiência de classe da categoria docente. Assim, adotamos a perspectiva crítica de análise da realidade social, considerando os aspectos econômicos e não econômicos que fazem parte da constituição das relações sociais no modo de produção capitalista que marcam a experiência social dos sujeitos. Compreendemos que a análise de tais aspectos permite a reflexão em torno das desigualdades educacionais, bem como para a compreensão e ação política dos atores sociais nos diferentes contextos (LOSADA; CASAS, 2010).

A problemática do trabalho docente no contexto de perdas de direitos tal como vivemos atualmente adicionada à complexidade que atinge essa categoria de trabalhadores/as são razões que justificam a realização desta tese. Partimos do princípio de que o trabalho docente é um fenômeno histórico constantemente em movimento e em transformação, que cabe investigação sistemática. Assim, esta tese pretende explorar os aspectos objetivos e subjetivos que perpassam a experiência vivida pelo/a docente nas últimas três décadas, de modo a contribuir com as investigações do campo da política educacional. A opção pelo recorte da pesquisa – docentes da rede estadual de ensino médio do Espírito Santo – se deu por dois motivos: 1) pelo fato de as pesquisas do Nepe ter uma centralidade no ensino médio; e 2) a recente reforma do ensino médio tende a afetar de forma significativa o trabalho docente.

A literatura do campo da política educacional revela o impacto das transformações operadas no contexto histórico atual, em que reformas neoliberais procuram inibir a ação coletiva e organizada do trabalho, assim como ocorre uma intensificação e precarização do trabalho docente com o desmonte das carreiras do magistério e a ampliação dos vínculos temporários de trabalho. Essas reformas são orientadas pelos princípios da Nova Gestão Pública (NGP) pautados na racionalidade do mercado e remetem a uma perspectiva de gestão escolar de controle e de responsabilização dos/as professores/as pelo desempenho discente sem considerar as condições objetivas de realização do ato de ensinar. Essa realidade é também observada na rede estadual de ensino do Espírito Santo, na qual, além de possuir a maioria de docentes contratados temporariamente (mais de 60%), os processos são vividos de forma mais intensa a partir da introdução acelerada de mecanismos gerenciais na gestão das políticas educacionais que induzem a alterações nos currículos e nas práticas pedagógicas de forma a privilegiar as metas de desempenho e a bonificação do trabalho a partir da melhor *performance* do/a professor/a.

As reformas neoliberais em curso desde a década de 1990, em graus diversos a depender do governo de turno, procuram fragmentar a organização do trabalho docente. Mas é bom lembrar que essas reformas enfrentam uma categoria com memória de lutas por melhores condições de trabalho e por uma escola pública, laica, gratuita e democrática. Portanto, podemos entender que os/as professores/as têm uma experiência social próxima dos demais trabalhadores/as. Pois, se organizam coletivamente em associações, sindicatos e adotam os instrumentos de luta constituídos pela classe trabalhadora, como protestos, greves etc. (VICENTINI; LUGLI, 2009).

No caso de a categoria docente ser composta majoritariamente por mulheres, o que marca significativamente a identidade desses profissionais, é inegável que seu *comportamento* como classe, no século XX, foi influenciado pelas manifestações femininas nos planos políticos e ideológicos que reivindicavam educação, trabalho e o direito ao voto, indicando uma mudança da mentalidade feminina (ALMEIDA, 2006). Ferreira (1998) identifica que após a década de 1930 com a aceleração da urbanização do Brasil, a mulher começa a definir seu papel como profissional, e, sobretudo, através da profissão docente a mulher passa a fazer parte da População Economicamente Ativa (PEA). Ou seja, a entrada das mulheres no magistério marca o surgimento do feminino na vida pública e o início de uma longa trajetória de lutas e conquistas desse gênero na sociedade brasileira.

Talvez o fato de ser uma profissão majoritariamente feminina seja um elemento que explica a baixa remuneração da categoria (YANNOULAS, 2011). A remuneração média

recebida pelos/as professores/as, ressalvadas as diferenças entre as regiões brasileiras (zonas urbanas e rurais) e entre as carreiras dos/as professores/as praticadas nos diferentes estados e municípios, varia de R\$1.490,00 a R\$3.535,00 (IPEA, 2017). Rosa, Gonçalves e Fernandes (2014), considerando os modelos de estratificação econômica mais popularmente difundidos, Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indicam os/as professores/as da educação básica na tão desigual estrutura social brasileira, na classe média (que seja baixa ou média-média). Esse fato pode revelar aspectos relevantes que interferem nas experiências sociais vividas pelos/as professores/as que são mencionadas pelo estudo em discussão, desenvolvido no âmbito do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

Ao observar a situação dos professores e de suas famílias em relação à média brasileira, as condições de vida e de trabalho são melhores. Isso pode se explicar pelo fato de a maioria absoluta do contingente de trabalhadores estar inserida em ocupações mais precárias ou dotadas de frágeis relações laborais. O professor é basicamente um assalariado, cujos direitos sociais são respeitados e o nível de rendimentos, embora seja limitado, não o coloca em uma situação de pobreza relativa ou absoluta. Existem professores que se inserem em condições de trabalho mais frágeis, e isso implica uma situação familiar dotada de carências e que requer atenção por parte dos formuladores de políticas públicas (MATIJASCIC, 2017, p. 35).

Portanto, o fato de os/as docentes no Brasil, na sua maioria, se enquadrarem entre os/as trabalhadores/as com direitos e proteção social os deixa em uma melhor condição financeira em que pese o baixo salário para o exercício da profissão. Para aprofundar mais ainda as diversidades e desigualdades da categoria docente, há uma grande diferença salarial entre aqueles/as que trabalham na educação básica da rede federal de ensino, ressalvadas as diferenças entre as regiões brasileiras (zonas urbanas e rurais), com salário entre R\$3.500,00 a R\$ 6.121,00 (IPEA, 2017).

Além da diferenciação salarial entre os docentes da rede pública municipal/estadual e da rede federal, outro agravante se revela quando consideramos a inserção dos/as professores/as nas diferentes realidades sociais das escolas localizadas nas regiões periféricas das grandes cidades, com altos índices de vulnerabilidade social. Geralmente, esses/as docentes que ali trabalham recebem um salário menor do que aqueles que trabalham em regiões mais centrais, com índices menores de vulnerabilidade social. Esse fato implica em uma desigualdade salarial e revela a reprodução das desigualdades sociais na remuneração recebida pelos/as professores/as (COELHO; SAKAL; GALDINO *et al.*, 2021). E, ainda, essa constatação revela que a respeitabilidade dos direitos sociais dos/as professores/as, mencionada no estudo do Ipea (2017), assim como a dos demais trabalhadores/as, está profundamente ameaçada e aponta para

a especificidade da situação vivida pelos/as professores/as como classe média na estrutura social brasileira.

Fato é que desde o último quartel do século XX, grosso modo caracterizado pelas reformas neoliberais e pela crise da sociedade salarial e, mais recentemente, as mudanças da lei trabalhista e a pandemia da Covid-19, projetaram-se mais mudanças nas relações de trabalho que fragilizam a organização dos/as trabalhadores/as. A Reforma Trabalhista², aprovada em 2017, representa a desproteção social do/a trabalhador/a, pois permite o crescimento da terceirização, ampliação dos contratos temporários, intensificando a precarização do trabalho e o enfraquecimento do poder dos sindicatos (KREIN, 2018). No campo educacional, de forma atrelada ao contexto de golpe institucional e político em 2016, a Reforma do Ensino Médio³ representa esse retrocesso na medida em que permite a contratação de profissionais sem formação em licenciatura para atuarem como professores/as, considerando apenas a experiência profissional, e a redução das disciplinas curriculares que tendem a inverter a prática docente assentada na titulação da carreira. Além disso, a reforma promove a interferência de grupos privados na educação pública, induz políticas de formação esvaziadas dos fundamentos da educação e incentiva a adoção de critérios meritocráticos para premiação e punição das escolas (FREITAS, 2018).

Tais medidas têm como objetivo impor um processo de perda de autonomia do/a trabalhador/a e resultam no declínio das posições ocupacionais com alto grau de autonomia. Na educação, ocorre a adoção de programas e mecanismos de controle que buscam impor a separação entre concepção e execução aos/às professores/as com o objetivo de desqualificar a categoria e a atividade docente para que se torne dependente das ideias e processos propostos pelos “*experts*” da educação. E, ainda, as medidas buscam destruir a sociabilidade entre os/as docentes e prejudicar a integração e a identificação da categoria.

Na atualidade, a imagem que vêm prevalecendo sobre os/as professores/as é a de “um profissional mal preparado e com uma remuneração insuficiente que goza de pouco prestígio na sociedade e cuja legitimidade está sob constante ameaça” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 156). Uma imagem que leva a culpar os/as docentes pelo baixo desempenho medido pelas avaliações externas. Esse quadro emerge em um contexto de desproteção social que afeta os/as docentes tanto no plano objetivo quanto no subjetivo, sendo marcante um sentimento de

² Lei nº 13.429 de 31 de março de 2017 e Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017.

³ Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

descrédito nas instituições dos poderes executivo, legislativo e judiciário, assentado na falta de identidade com as representações nesses setores.

Além disso, a separação histórica entre trabalho dentro e fora de casa, que favorece a identificação dos/as trabalhadores/as como classe, vem sendo profundamente modificada com a presença da tecnologia da informação e comunicação. Com a pandemia, essa realidade se tornou mais presente com o trabalho exercido dentro do lar. Outra característica social ressaltada por Pochmann (2021) é sobre o que ele chama de a nova classe trabalhadora. Segundo o autor, podemos observar uma dificuldade de constituição de sociabilidades das famílias em geral que prejudica a perspectiva coletiva do projeto familiar, o diálogo e a convivência com diferentes visões de mundo. A dificuldade de sociabilidade também é percebida em locais de trabalho em que os/as trabalhadores/as, focados em metas e resultados, encontram dificuldades em dialogar com os colegas e constituir diferentes opiniões. E, ainda, é notória a presença de igrejas e do crime organizado junto a esses/as trabalhadores/as, sendo as principais instituições que, na atualidade, apresentam respostas às demandas colocadas. A escola e o trabalho docente não estão distantes dessa realidade.

Podemos afirmar que as tensões e contradições se tornam maiores e mais complexas no contexto educacional atual, e é com o olhar sobre essa realidade que devemos refletir sobre os aspectos que podem influenciar um possível *comportamento* de classe da categoria docente. Para tanto, é importante analisar a origem social, as representações acerca do trabalho docente e as condições de trabalho diferenciadas. Tais aspectos são importantes, pois a classe é uma formação social e cultural constituída através do tempo, envolvendo processos de ação, reação, mudança e conflito (THOMPSON, 2001).

A nossa hipótese tem como base a própria história da profissão docente constituída por meio de lutas coletivas em defesa do reconhecimento social e de melhores condições de trabalho e vida. A essência do trabalho docente está assentada no trabalho coletivo e na interação junto aos/às estudantes, suas famílias e entre colegas da profissão em uma escola pública, instituição constituída a partir dos princípios democráticos e coletivos. É justamente essa especificidade que confere um grau de legitimidade e respeito, ainda nos tempos atuais, às instituições públicas de educação que, em essência, contribuem fortemente para a apropriação dos conhecimentos e para a sociabilidade dos/as estudantes e de suas famílias e o compartilhamento de visões diferenciadas/diversas sobre os fenômenos sociais. Esse fato indica a especificidade do trabalho do/a professor/a junto aos/às demais trabalhadores/as, pois assentada no diálogo permanente.

O fato de ser funcionário do Estado, o *fazer-se* docente é um processo desenvolvido gradativamente, constituindo sob marcas tanto de uma atividade vocacional, como profissão

liberal (ou não) e como trabalhadores/as. Esses movimentos não são lineares e guardam as memórias dessas marcas em cada tempo e contexto histórico, modulando identidades plurais, mesmo porque a divisão das responsabilidades pela oferta educacional no Brasil entre os entes da federação, além da oferta privada e ainda a localização urbana e rural, favorece o caráter segmentado que dá o aspecto de pluralidade e de diferenciação da docência.

Mesmo com esse grau alto de complexidade, entendemos com Thompson (1987) que os/as trabalhadores/as têm uma cultura política e participam ativamente dos processos de mudanças sociais por meio de sua organização como classe com potencial de denúncia e mobilização em defesa de seus interesses em contraposição aos interesses de outras classes que possam lhes prejudicar. Dessa forma, nossa hipótese dialoga com a produção teórica de Thompson (1981, 1987, 2001) na medida em que nos inspira para a compreensão de que a consciência de classe da categoria docente é um processo que se desenvolve por meio de ações e de reações construídas historicamente em defesa da carreira e com grande potencial de organização e luta coletiva para influenciar na luta de classes. Apesar do exercício da crítica que muitos/as docentes depositam sobre os/as próprios/as colegas de profissão e até mesmo sobre o sindicato, isso pode representar, do nosso ponto de vista, ao mesmo tempo uma cisão e fragilidade da consciência de classe, mas também pode ser uma revelação da consciência que os/as docentes têm dos instrumentos de poder necessários para fazer o enfrentamento real aos interesses do Estado ou da classe empresarial quando unidos para enfraquecer a categoria e a escola pública.

No atual momento de desmonte do direito ao trabalho e à educação, é fundamental recompor as experiências de organização dos/as trabalhadores/as como dispositivo de luta e resistência coletiva. Nesse sentido, recuperar historicamente os processos de organização e luta coletiva empreendidos pela categoria docente e conhecer, na atualidade, como os docentes vivem, refletem e agem torna-se imprescindível para identificar as experiências dos/as trabalhadores/as e observar o quanto se aproximam ou se afastam de uma consciência de classe, em um mundo cada vez mais adverso à organização social. Ou até mesmo para identificar as “sementes plantadas” como reações organizadas ao que está posto para a escola pública.

Vale lembrar pesquisas que indicam a confiança dos/as brasileiros/as em determinadas profissões, sendo o docente considerado um profissional altamente confiável.⁴ Podemos entender esse dado como um reflexo do reconhecimento social da importância da escola pública e da categoria docente, mesmo neste contexto em que somos afetados por uma crise política,

⁴ (BRASILEIRO...,2017).

econômica e de descrédito das instituições. Essa realidade pode ainda fortalecer os laços solidários entre professores/as e demais trabalhadores/as de forma a contribuir para uma experiência social da categoria docente mais próxima da constituída pela classe trabalhadora e mais afastada dos setores sociais dominantes que buscam impor a todo momento lógicas do mercado entre os/as trabalhadores/as.

No esforço de elencar os aspectos constituintes da experiência dos/as professores/as na atualidade a partir das contribuições teóricas de Thompson (1981, 1987, 2001), adotamos como temáticas para análise: os modos de vida, os aspectos inerentes ao trabalho docente, as relações de trabalho, as reivindicações e as formas de organização e luta constituídas pelos/as professores/as. Acreditamos que tais temáticas contribuem para a análise da identidade de interesses entre os/as professores/as e demais trabalhadores/as, bem como das formas de organização e luta coletiva constituídas na atualidade pela categoria docente e, ainda, as contradições inerentes a esse movimento.

Trata-se de um estudo exploratório, com metodologia de pesquisa qualitativa com uso de dados quantitativos tensionados a partir da teoria e dos dados subjetivos. Para o desenvolvimento da pesquisa, fizemos um recorte no universo dos/as docentes que atuam na rede estadual de ensino do Espírito Santo, estabelecendo uma amostra específica de docentes que trabalham na etapa do ensino médio. Adotamos a amostragem por conveniência, que consiste no acesso aos professores/as mais disponíveis para realização da pesquisa. Nessa amostragem, os dados coletados não podem ser generalizados com precisão estatística (BOLFARINE; BUSSAB, 2005). Para a coleta, utilizamos dois instrumentos, quais são: um roteiro de entrevista semiestruturada e questionário on-line. A entrevista semiestruturada foi realizada junto a 12 professores/as e o questionário on-line foi respondido por 204 docentes. O questionário objetiva contribuir para a participação em larga escala dos/as professores/as na pesquisa, já as entrevistas semiestruturadas são voltadas para o número reduzido de professores/as, com o objetivo de aprofundar a discussão acerca das temáticas investigadas (DALL-FARRA; LOPES, 2013).

A tese está organizada em 4 capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O capítulo 1 tem o objetivo de discutir as principais temáticas investigadas sobre o trabalho docente no campo da política educacional e, a partir de tais pesquisas, apresentamos a perspectiva teórica e metodológica adotada para o desenvolvimento da pesquisa. Ademais, apresentamos a nossa metodologia de pesquisa. O capítulo 2 discute as transformações no mundo do trabalho ocorridas no século XX e início do século XXI e sobre as formas de luta coletiva constituídas pela classe trabalhadora. No capítulo 3, retomamos historicamente a

experiência social dos/as professores/as a partir da análise dos aspectos subjetivos e objetivos que constituem a categoria docente, bem como as pautas, as formas de organização e luta coletiva empreendidas desde o século XX. O capítulo 4 é dedicado à análise dos dados coletados por meio de instrumentos de pesquisa aplicados junto aos/às docentes do ensino médio da rede estadual do Espírito Santo.

CAPÍTULO 1

1 **MARCOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA E REVISÃO DA LITERATURA**

Este capítulo tem o compromisso de atender a um objetivo específico desta tese, qual seja o de apresentar o levantamento das pesquisas produzidas no campo da política educacional sobre o trabalho docente e, também, estudos desenvolvidos com base no historiador Edward Palmer Thompson, que inspira a nossa tese. Ademais, apresentamos aqui os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa.

1.1 O CAMPO DE PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL: ASPECTOS GERAIS

O campo de pesquisa em políticas educacionais surge na América Latina, a partir das décadas de 1950 e 1960 na Ciência Política, com enfoque no planejamento educacional (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). No Brasil, os estudos em política educacional podem ser divididos em três momentos: o primeiro deles foi impulsionado por órgãos governamentais com o objetivo de organizar a educação nacional, subsidiando a elaboração de políticas educacionais de acordo com o contexto das décadas de 1950 e 1960; o segundo caracteriza-se pela institucionalização dos estudos em políticas educacionais, a partir da década de 1960, por meio da criação dos programas de Pós-Graduação (PPGEs), da Associação Nacional dos Pesquisadores em Administração Escolar (Anpae) e, na década de 1980, do GT 5 – Estado e Política Educacional no âmbito da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (Anped); e o terceiro momento, a partir da década de 1990, por meio do aumento de publicações sobre a temática, criação de grupos, linhas de pesquisas e de periódicos científicos (STREMEL, 2016).

Sendo assim, o campo acadêmico da política educacional

[...] caracteriza-se como um espaço estruturado, relativamente autônomo, de posições e de lutas, no qual os aspectos políticos interferem significativamente, ora no seu capital específico, ora no *habitus* dos seus agentes ou nas relações objetivas entre seus ocupantes (STREMEL, 2016, p. 39).

No Brasil, a criação de linhas e grupos de pesquisa em políticas educacionais contribuiu para a constituição do campo acadêmico da política educacional e para a integração de pesquisadores da temática, fortalecendo o campo por meio da aquisição de um *habitus* próprio entre seus integrantes. Importa ainda destacar que tal campo está inserido num contexto de

disputa e as pesquisas nele desenvolvidas podem legitimar ou não as políticas educacionais implementadas, podendo influenciar certos mecanismos de reprodução social (STREMEL, 2016).

Mainardes (2016) destaca a abrangência do campo de pesquisa em políticas educacionais e seus diferentes objetos de estudo, dentre eles o trabalho docente. Souza (2015), em pesquisa realizada no Grupo de Trabalho 5 – Estado e Políticas Educacionais no âmbito da Anped, com recorte temporal nos anos 2000 até 2011, ressalta o incremento nas pesquisas sobre trabalho docente, pontuando que tais estudos buscam situar o/a trabalhador/a docente no contexto das políticas educacionais.

1.2 O TRABALHO DOCENTE NO CAMPO DE PESQUISA DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Numa perspectiva histórica, Oliveira *et al.* (2003) destaca que os estudos relacionados ao trabalho docente e suas variantes (trabalho escolar, trabalho pedagógico, organização do processo de trabalho na escola, dentre outras) começam a ser objetos de pesquisas no campo da política educacional nas décadas de 1970 e 1980, como consequência da ampliação dos estudos da área de trabalho e educação, com foco na organização do trabalho docente e na gestão da escola.

Mancebo (2007), ao analisar as temáticas e as opções teóricas metodológicas das pesquisas em trabalho docente, publicadas por meio de dossiês pela Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente (Red Estrado) e por meio de trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Anped nos anos 2000, destaca os cinco temas mais recorrentes na literatura analisada, quais são: a precarização do trabalho docente, a intensificação do regime de trabalho, a flexibilização do trabalho, a descentralização gerencial e sistemas avaliativos. Com relação às opções teórico-metodológicas, são observadas duas vias de análise. A primeira refere-se às análises dos impactos no trabalho docente das mudanças ocorridas no modo de produção capitalista, com o “objetivo de dar maior visibilidade teórica aos efeitos que os novos processos de trabalho geram para a docência e para a educação” (MANCEBO, 2007, p. 475). A segunda via refere-se às análises micro, inseridas numa realidade local, partindo da perspectiva do trabalho humano como experiência vivida por sujeitos “no marco de uma história institucional, grupal e pessoal que lhe é própria e irreduzível” (MANCEBO, 2007, p. 475). Com relação aos processos de disputa inerentes às opções teórico-metodológicas identificadas, a autora ressalta

a necessidade de as pesquisas sobre trabalho docente considerarem as relações sociais, em que tanto as políticas educacionais quanto a prática docente são constituídas.

[...] impõe-se, portanto, uma dupla cautela metodológica. Primeiramente, no sentido de não transformar o docente em uma marionete de uma trajetória teórica previamente definida, situação que ocorre quando se efetua uma aderência da empiria a modelos e a causalidades estanques, que acabam por transformar o trabalho docente, bem como qualquer análise daí advinda, num epifenômeno de determinações preestabelecidas. Mas, também, se trata de tomar cautela quanto ao caminho oposto, quando, em nome do singular e das experiências específicas, se minimiza a teoria e se soterra o docente e seu trabalho no campo da absoluta contingência (MANCEBO, 2007, p. 478).

Duarte (2010) analisa as pesquisas realizadas sobre o trabalho docente elaboradas em 65 programas de pós-graduação de instituições públicas e privadas, no período compreendido entre 1987 a 2007. Trata-se de um estudo quantitativo e descritivo das produções acadêmicas (dissertações e teses) coletados no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A autora destaca que cerca de 80% das pesquisas realizadas sobre a temática estão inseridas em cursos de pós-graduação em educação e aponta os seguintes dados quantitativos de teses e dissertações pesquisadas: atividade docente (20); carreira docente (11); condição docente (3); magistério (147); ofício de professor (1); profissão de professor (18); profissão docente (54); trabalho de professor (33); trabalho docente (179). Com relação às temáticas das pesquisas, a autora pontua que

[...] as pesquisas realizadas sobre o trabalho docente, principalmente nos programas de pós-graduação em educação (mestrado e doutorado) nas instituições públicas e privadas se concentraram em temas relativos à formação docente e aos impactos das reformas educacionais sobre o trabalho docente, destacando-se aspectos como condições e relações de trabalho, natureza e processo de trabalho, representações, sentidos e significados da profissão docente [...] (DUARTE, 2010, p. 115).

As temáticas investigadas estão inseridas no contexto de transformações impulsionadas pelas reformas educacionais e das novas formas de regulação, impactando na organização da escola, no trabalho docente e afetando os/as professores/as. É latente a relação entre a produção acadêmica e os acontecimentos políticos, econômicos e sociais da época (DUARTE, 2010).

Os estudos de Oliveira (2003), Mancebo (2007) e Duarte (2010) apontam para as temáticas mais investigadas no campo da política educacional sobre o trabalho docente entre a década de 1980 até os anos 2000. As análises das autoras revelam que as pesquisas sobre trabalho docente contribuem para o campo de estudos da política educacional na medida em que buscam refletir sobre os efeitos nas condições de trabalho docente e para os/as trabalhadores/as docentes das reformas educacionais implementadas nos diferentes contextos históricos.

A partir das pesquisas anteriores, procedemos nossa revisão bibliográfica com o objetivo de conhecer as pesquisas mais recentes sobre trabalho docente realizadas na área da

educação. Para isso, em 2017, procedemos levantamento das dissertações e teses elaboradas a partir de 2008, utilizando o mecanismo de busca on-line com consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Capes. Optamos pelo recorte das pesquisas realizadas na educação básica pública das diferentes redes municipais e estaduais de ensino. Dessa forma, a partir do descritor *trabalho docente*, constante nos títulos das pesquisas, foram encontradas 58 dissertações e 20 teses. Para facilitar as análises, organizamos em um quadro a listagem das pesquisas considerando o ano em que foram publicadas. Também inserimos informações acerca dos títulos, nome dos/as autores/as e instituições as quais estão vinculadas (APÊNDICE A e B). A partir da compilação das pesquisas, realizou-se uma leitura exploratória dos trabalhos (BARDIN, 2016), com foco nos resumos e nas considerações finais.

As pesquisas encontradas em nível de mestrado foram desenvolvidas entre os anos de 2008 a 2012. A maioria delas foram realizadas no âmbito de programas de pós-graduação localizados na região Sudeste do Brasil, no total de 31 dissertações. Nos programas de pós-graduação da região Sul, foram encontradas 20 dissertações; na região Nordeste e Centro Oeste, encontramos 3 pesquisas; e na região Norte encontramos somente uma pesquisa. Sobre as pesquisas em nível de doutorado, localizamos 15 teses na região Sudeste entre os anos de 2013 a 2016; 2 teses em programas da região Sul e Norte; e uma pesquisa na região Nordeste.

As análises giram em torno dos efeitos das políticas educacionais recentemente implementadas nas condições de trabalho docente em diferentes contextos e, também, sobre a prática pedagógica do/a professor/a e a gestão pedagógica nas unidades de ensino. Tais pesquisas foram desenvolvidas a partir de abordagens quantitativas e qualitativas sendo constituídas por diversas propostas metodológicas, tais como, análise de conteúdo, pesquisa de campo, estudo de caso, cartográfica, bibliográfica, observação participante, análise comparativa e pesquisa-ação. A seguir destacaremos as evidências apontadas nos trabalhos que mais se relacionam com nossa pesquisa.

Com relação à prática pedagógica do/a professor/a, Giaponesi (2008) indica que ocorre a exigência de um novo perfil profissional assentado numa rotina automatizada de desenvolvimento do trabalho docente, dificultando o acesso a tempos de formação e reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida. Santos (2012) constata a privatização da gestão escolar que impulsiona a adoção de uma lógica mercantil em que as ações dos/as gestores/as passam a ser direcionadas a partir dos critérios de eficácia e eficiência, contribuindo para a competição entre os/as professores/as e para a intensificação do trabalho docente. Nesse sentido, Carneiro (2013) destaca as avaliações de larga escala aplicadas no ensino médio como instrumentos que contribuem para focalização nos resultados em detrimento do processo,

impulsionando o tratamento individual e estimulando a competição entre escolas, estudantes e docentes.

Serafim (2012) ressalta os aspectos relacionados às condições de trabalho que afetam o trabalho docente e provocam intensificação e precarização do trabalho docente, como ausência de boas condições estruturais das escolas, falta de tempo para as discussões pedagógicas, a responsabilização do docente. Além desses aspectos, a falta de políticas de valorização dificulta o acesso aos bens culturais e de lazer, contribuindo para o adoecimento docente e para a falta de prestígio social da profissão.

Diante dessa realidade, Francisco (2010) destaca que os docentes valorizam sua formação e organização político-sindical como formas de resistência às políticas educacionais que buscam controlar o trabalho docente, sendo tal tendência percebida em maior intensidade nos/as professores/as formados nas universidades públicas de ensino, o que, de acordo com Francisco (2010), pode revelar que a formação em uma universidade pode influenciar na reflexão crítica dos/as professores/as.

Os docentes do Espírito Santo também vivenciam tais processos, conforme apontam as pesquisas realizadas no âmbito do Nepe⁵ (APÊNDICE C). Considerando o descritor “trabalho docente” constante nos títulos das investigações, encontramos 4 pesquisas realizadas em nível de mestrado. A partir da leitura exploratória das pesquisas, destacamos a seguir as metodologias e as principais conclusões das investigações.

Junior (2013) analisa as políticas educacionais do segundo mandato do ex-governador Paulo Hartung (2007-2011) e reflete sobre os impactos no trabalho docente na rede estadual de ensino. A pesquisa foi realizada por meio de análise bibliográfica e documental de projetos de lei e portarias que regulam o sistema estadual de ensino. A pesquisa indica que as políticas educacionais implementadas nesse período foram influenciadas pelo contexto das novas formas de regulação, em que o Estado adota medidas gerenciais privilegiando mecanismos avaliativos utilizados para medir a eficácia e eficiência dos processos educativos, encadeando maior responsabilização sobre o/a trabalhador/a docente. O autor constata que tais medidas agravaram o processo de precarização do trabalho docente, sendo observado por meio do desmonte da carreira dos/as trabalhadores/as docentes, com o fim da isonomia salarial, da manutenção de vínculos temporários de trabalho, aumento da carga horária, dentre outras ações. Em resumo, na rede estadual de ensino, foi aplicado um projeto gerencial, tecnocrático e alinhado aos

⁵ As pesquisas podem ser encontradas por meio de consulta on-line ao acervo da biblioteca central da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) a partir do descritor “trabalho docente” constante nos títulos dos trabalhos.

interesses dos setores privados em que prevaleceram as noções relacionadas aos discursos vinculados ao produtivismo, ao desempenho, à eficiência e eficácia.

Lievore (2013) buscou analisar as condições do trabalho docente na rede municipal de ensino Vitória, capital do Espírito Santo. Para isso, procedeu a análise dos dados coletados no *survey* da pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil”⁶, na realização de grupos focais com os/as professores/as atuantes nas unidades de ensino fundamental pesquisadas, assistentes de educação infantil e estagiários/as e, ainda, realizou entrevistas semiestruturadas com gerentes de ensino no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (Seme). A pesquisa indica uma avaliação positiva por parte dos/as trabalhadores/as docentes com relação às condições físicas das unidades de ensino. No entanto, outros aspectos apontam para uma intensificação do trabalho docente devido ao número excessivo de tarefas a serem cumpridas. E, ainda, ocorre a adoção de um modelo de gestão gerencial assentado num controle mais sutil por meio da valorização de iniciativas individuais e da rápida resolução de problemas, considerados como aspectos relevantes para avaliação do trabalho docente.

Oliveira (2014) objetivou analisar as compreensões dos/as trabalhadores/as docentes da rede estadual de ensino do Espírito Santo a respeito dos processos de formação inicial e continuada vinculados às dimensões constitutivas da identidade e das condições de trabalho docente. Para isso, foram utilizados os dados da pesquisa “Trabalho docente na educação básica do Brasil” com foco nos municípios de Guarapari, Nova Venécia, Viana e Vitória. A pesquisa aponta que, no quadro de adoção de políticas educacionais assentadas nas novas formas de regulação, ocorre a implementação de políticas de formação que desconsideram as condições de trabalho, salário e carreira e que remetem para o/a professor/a a responsabilização por sua formação e pela qualidade na educação. Nesse sentido, o/a professor/a “[...] toma para si tal responsabilidade, implicando uma identidade profissional fundada na culpa e responsabilização docente pelo fracasso ou sucesso da escola e dos alunos” (OLIVEIRA, 2014, p. 182).

Bregensk (2016) objetivou analisar as alterações na dinâmica do trabalho docente com a implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Para isso, realizou uma análise bibliográfica e documental, entrevistas semiestruturadas, questionário semiaberto, observação participante, rodas de conversa e diário de campo numa escola pública de ensino médio da rede estadual de ensino do

⁶ Pesquisa realizada em 2009 sob a coordenação nacional do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pelas professoras Dr.^a Dalila Andrade Oliveira e Dr.^a Livia Vieira Fraga. No Espírito Santo a pesquisa foi coordenada pelas professoras Dr.^a Eliza Bartolozzi Ferreira, Dr.^a Valdete Coco e Dr.^a Silvana Ventorim (GESTRADO, 2010).

Espírito Santo. A autora observa uma nova dinâmica no trabalho docente, marcada por alterações no currículo e na prática pedagógica, que passam a ter como foco a melhoria da pontuação dos/as estudantes no Enem. Tais modificações são marcadas por tensões e dilemas no contexto das políticas educacionais implementadas nos moldes das novas formas de regulação observadas a partir da atuação de um Estado avaliador, prevalecendo um modo de gestão focando em resultados.

De forma geral, essas pesquisas realizadas, tanto no contexto nacional quanto local, vão ao encontro dos estudos desenvolvidos por Oliveira (2004), que apontam para uma reestruturação do trabalho docente, iniciada na década de 1990, a partir das políticas neoliberais adotadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. De acordo com a autora, a reestruturação do trabalho docente ocorre a partir da introdução das avaliações em larga escala, de alterações nas políticas de financiamento da educação básica e nos procedimentos na gestão escolar com o objetivo de estabelecer metas e índices a serem alcançados, condicionando a remuneração dos/as docentes, estimulando a competitividade entre as unidades de ensino e entre os/as trabalhadores/as docentes. Ozga e Lawn (1991) vão pontuar que tais políticas têm como objetivo a desqualificação e controle do trabalho docente, sendo tendências necessárias ao planejamento do trabalho sob o capitalismo que contribui para a constituição de uma força de trabalho mais manipulável e barata. Outros estudos como os de Noronha, Assunção e Oliveira (2008), indicam os efeitos desses processos para os/as trabalhadores/as docentes, sendo percebido o adoecimento docente a partir do aumento de exigências com relação à prática docente sem a garantia das condições de trabalho adequadas, o que gera insatisfação, frustração e angústia.

O processo de reestruturação do trabalho docente nos desperta para a reflexão sobre como os/as professores/as vivem, refletem e agem diante das políticas educacionais que afetam suas condições de trabalho. Nesse sentido, nosso estudo parte das pesquisas citadas e busca aprofundar as análises acerca da experiência social (vivida e percebida) constituída pela categoria docente na atualidade.

1.3 PERSPECTIVA TEÓRICA E EPISTEMOLÓGICA

As pesquisas sobre trabalho docente no campo da política educacional apontam para uma perspectiva teórica de análise crítica da realidade social, voltada para a reflexão acerca das experiências dos/as trabalhadores/as docentes no contexto político, econômico e social em que

vivem. Nesse sentido, aproximamo-nos da produção teórica sobre trabalho docente e elaboramos nossa pesquisa a partir dos teóricos críticos que consideram as estruturas econômicas e não econômicas e buscam investigar e denunciar as injustiças, explorações e dependências dos atores sociais na sociedade, recorrendo à história para guiar as ações políticas (LOSADA; CASAS, 2010).

Dessa forma, concordamos com Tumolo e Fontana (2008), que, ao analisarem a produção investigativa sobre trabalho docente elaborada na década de 1990, alertam para a necessidade de compreensão do trabalho docente de forma inserida nas relações sociais de produção e, na atualidade, do/a professor/a como trabalhador/a que está inserido/a nas relações sociais de produção capitalista.

Nosso propósito, ao apontarmos os limites analíticos da produção acadêmica sobre o trabalho docente na década de 1990, foi o de trazer à tona a questão da relação entre os trabalhadores docentes e as classes sociais, o que reabre a discussão sobre o papel dos professores, não apenas como professores, mas sobretudo como classe, no processo de transformação revolucionária do capitalismo. Não como “classe-em-si”, mas como “classe-para-si”, classe revolucionária, síntese histórica de todas as classes e segmentos sociais que se contrapõem ao sistema sociometabólico do capital (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 174).

Para compreensão do papel dos/as docentes na atualidade, buscamos nos distanciar das perspectivas abstratas de análise que desconsideram as relações entre as condições de trabalho docente, o mundo do trabalho e as formas de sentir, refletir e agir dos/as professores/as. Dessa forma, esta tese se inspira na perspectiva epistemológica de Edward Palmer Thompson, que propõe estudar os fenômenos sociais a partir da “lógica histórica”, compreendida como um método lógico de investigação “adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores” (THOMPSON, 1981, p. 49).

Os pressupostos do método de Thompson (1981) seguem os seguintes princípios: 1) o objeto do conhecimento histórico compreende “fatos” dotados de existência real que podem ser conhecidos mediante a análise dos métodos históricos de investigação; 2) o conhecimento histórico é provisório, incompleto, seletivo, limitado e definido pelas perguntas feitas à evidência, bem como pelos conceitos que respondem às perguntas, sendo “verdadeiro” no campo de conhecimento em que está inserido; 3) as perguntas formuladas devem ser adequadas à evidência histórica, de forma que as teorias sejam elaboradas em conformidade com as determinações das evidências; 4) as perguntas e respostas estão relacionadas de forma determinada, sendo essa relação compreendida como um diálogo; 5) o objeto do conhecimento histórico e a história “real”, sendo as evidências consideradas como incompletas e imperfeitas,

pois envolvem a complexidade dos sujeitos sociais (como seres racionais e valorativos) que influenciam as formas de autoconhecimento social; 6) a compreensão da história como processo pressupõe a consideração de uma sucessão de acontecimentos e as noções de causação, contradição, mediação e de organização da vida social, política, econômica e intelectual; 7) os princípios da teoria marxista encontram-se no objeto humano e em todas as manifestações passadas e presentes, podendo ser reconhecido por meio de disciplinas separadas a partir de conceitos unitários; 8) algumas categorias e conceitos críticos só podem ser compreendidos como categorias históricas voltadas para investigação de processos que, no momento da interrogação, modifiquem sua forma ou se dissolvam nos fatos, como manifestação ou contradição (THOMPSON, 1981).

Tais pressupostos contribuíram para que Thompson evidenciasse a “experiência humana” como conceito-chave para compreensão da forma como homens e mulheres vivem, refletem e agem nos diferentes contextos históricos, em contraposição às análises marxistas que desconsideram, em nome da “empíria”, a experiência social dos sujeitos.

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo - não como sujeitos autônomos, "indivíduos livres", mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida "tratam" essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura* (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, "relativamente autônomas") e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1981, p. 182, grifos do autor).

O autor ressalta como aspecto primordial da teoria marxista a análise da compreensão das relações sociais no modo de produção capitalista a partir da experiência histórica constituída pelos sujeitos por meio dos sistemas densos e complexos que encontram sua expressão na vida familiar, social, na consciência social e exercem pressão sobre o conjunto das relações sociais estabelecidas (THOMPSON, 1981).

Podemos inferir que a experiência social vivida pelo autor contribuiu para a elaboração desses pressupostos. Thompson fez parte do Grupo de Historiadores do Partido Comunista da Grã-Bretanha (CPGB). O Grupo reorganizou a história da classe trabalhadora e dos camponeses ingleses, defendendo um movimento mais democrático em busca do comunismo, propondo a “história vinda de baixo”. Nesse sentido, o CPGB elaborou uma abordagem que revitalizou a concepção materialista da história a partir do desenvolvimento de estudos relacionados à cultura, política, historiografia e filosofia. Os/as teóricos/as do Grupo formularam uma síntese única entre materialismo e a historiografia marxista, considerando como premissa teórica

fundamental da história o princípio da luta de classe, colocando os estudos historiográficos em prol dessa luta (MÜLLER, 2002). Dessa forma, o Grupo conferiu

[...] uma perspectiva mais dinâmica de análise da luta revolucionária e da intervenção de intelectuais que consideravam como sua a responsabilidade de reescrever a história da classe trabalhadora no âmbito das lutas do Partido, era percebida pelo Grupo como possibilidade efetiva de superação de uma abordagem ortodoxa da história (MÜLLER, 2002, p. 59).

A ideia era de que os estudos sobre cultura popular favoreceriam a compreensão por parte do povo das relações de classe, do processo de dominação e da formação de consciência política. E ainda os estudos buscavam evidenciar que as lutas do passado interferem no presente. Por divergências com relação à metodologia e às ações do Partido Comunista Inglês, a maioria do Grupo abandonou o Partido e fundou o movimento *new left*. O movimento foi liderado por Thompson, que defendia a perspectiva teórica denominada de humanismo socialista, compreendendo o socialismo como um movimento radical de defesa dos interesses da classe trabalhadora. A propagação das ideias do movimento foi realizada por meio da publicação dos periódicos “The New Reasoner”, “Universities and Left Review” e “New Left Review”, os quais contribuíram para o exercício teórico de Thompson, voltado à análise das experiências e das ações dos/as trabalhadores/as, com o objetivo de reconstruir o materialismo histórico a partir das necessidades da classe trabalhadora (MÜLLER, 2002).

Como esse objetivo, Thompson elabora uma vasta produção teórica, as quais destacamos: “A formação da classe operária inglesa I e II” (1987), “A formação da classe operária inglesa III” (2012), “A miséria da teoria” (1981) e “Costumes em comum” (1998). A contribuição teórica do autor possibilita a análise da sociedade a partir de uma concepção dinâmica assentadas nas noções de processo, relação, experiência, formação e consciência de classe em contraposição a uma análise estática que, do ponto de vista do Grupo, se centra somente das determinações econômicas (ROCHA, 2015). Inclusive, com relação às análises estruturalistas, Thompson (1981) tece críticas principalmente à obra de Louis Althusser.

Sua posição epistemológica impede que compreenda os dois “diálogos” a partir dos quais se forma nosso conhecimento: primeiro, o diálogo entre o ser social e a consciência social, que dá origem a experiência; segundo, o diálogo entre a organização teórica (em toda a sua complexidade da evidência, de um lado, e o caráter determinado de seu objeto, do outro. Em consequência da segunda deficiência, ele não pode compreender (ou deve representar erroneamente) o caráter daqueles procedimentos empíricos que são elaborados, nas diferentes disciplinas, não só para interrogar os “fatos”, como para assegurar que eles respondam, não com a voz do interrogador, mas com a sua voz própria. Em consequência da primeira incapacidade, Althusser não pode compreender nem a gênese real, existencial, da ideologia, nem as maneiras pelas quais a práxis humana contesta essa imposição ideológica e pressiona contra suas amarras (THOMPSON, 1981, p. 43, grifos do autor).

Segundo Thompson (1981), as formas estruturalistas de análise dificultam a investigação dos valores morais, das práticas culturais e das condições econômicas que influenciam nos modos de reflexão, de organização e ação dos/as trabalhadores/as nos diferentes contextos históricos. Dessa forma, em contraposição ao estruturalismo, Thompson (1981) propõe a investigação sobre as experiências vivenciadas e compartilhadas pelos/as trabalhadores/as em diferentes períodos históricos, para compreender as respostas mentais e emocionais diante dos acontecimentos vividos e as mudanças sociais observadas nos movimentos da classe trabalhadora. Portanto, a experiência de classe e a consciência de classe desenvolvidas pelos/as trabalhadores/as tornam-se elementos-chaves para exploração nas investigações.

A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe. Podemos ver a *lógica* nas reações de grupos profissionais semelhantes que vivem experiências parecidas, mas não podemos predicar nenhuma *lei*. A consciência de classe surge da mesma forma em tempos e lugares diferentes, mas nunca exatamente da mesma forma (THOMPSON, 1987, p. 10).

A experiência vivida por homens e mulheres é inerente ao contexto vivido e possibilita a reflexão acerca dos processos relacionados a eles/as e ao mundo, contribuindo para a constituição de uma consciência social e permitindo a elaboração de novas questões e ações diante da realidade, *comportando-se* como membros/as de uma classe. Dessa forma, a classe é uma formação social e cultural definida a partir das relações de ação, reação, mudança e conflito com outras classes de formas diferentes em diversos períodos históricos. A luta de classes é um conceito prioritário e universal, pois implica um processo histórico.

[...] as classes não existem como entidades separadas que olham ao redor, acham um inimigo de classe e partem para a batalha. Ao contrário, para mim, as pessoas se veem numa sociedade estruturada de um certo modo (por meio de relações de produção fundamentalmente), suportam a exploração (ou buscam manter poder sobre os explorados), identificam os nós dos interesses antagônicos, debatem-se em torno desses mesmos nós e no curso de tal processo de luta, descobrem a si mesmas como uma classe, vindo, pois, a fazer a descoberta de sua consciência de classe. Classe e consciência de classe são sempre o último e não o primeiro degrau de um processo histórico real (THOMPSON, 2001, p. 274).

Esse movimento acontece de formas variadas em diferentes períodos históricos, a depender das relações de produção vivenciadas pelos/as trabalhadores/as e de suas experiências culturais compartilhadas de forma coletiva. As experiências vividas em um coletivo contribuem para a constituição da consciência de classe e sua organização como classe, em que os interesses comuns são identificados em contraposição aos interesses antagônicos de outras classes. Nesse

sentido, o *fazer-se* do/a trabalhador/a como classe trabalhadora é um fato da história política, cultural e econômica (THOMPSON, 1987).

Com o objetivo de conhecer as pesquisas realizadas no contexto brasileiro sobre Thompson, realizamos um levantamento da bibliografia produzida a partir do mecanismo de busca on-line com consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Capes. Utilizamos o descritor “Edward Palmer Thompson” e não aplicamos filtros na pesquisa e, como critério para recorte, consideramos os trabalhos acadêmicos que em seus títulos constavam o nome do autor. Dessa forma, foram selecionados 05 (cinco) trabalhos acadêmicos para análise, publicados entre os anos de 2010 a 2018, desenvolvidos em universidades localizadas nos estados de São Paulo, da Paraíba e do Rio Grande do Sul: 03 (três) realizados em nível de mestrado, sendo 01 (um) no campo da sociologia e 02 (dois) no campo da história; e 02 (dois) realizados em nível de doutorado, sendo 01 (um) no campo da história e 01 (um) no campo da história econômica. Na análise, concentramo-nos e descreveremos brevemente, no próximo item, as temáticas, tipos de pesquisa, fontes utilizadas, alguns autores citados e as principais conclusões.

1.4 PESQUISAS NOS DIFERENTES CAMPOS DE CONHECIMENTO SOBRE EDWARD PALMER THOMPSON

Cavalcante (2010), por meio de pesquisa qualitativa, realizada em nível de mestrado em história na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), investigou a repercussão na historiografia brasileira da produção teórica do autor inglês durante o período compreendido entre os anos de 1980 a 1998. Para desenvolver a análise, usou como fontes parte da produção historiográfica do historiador brasileiro Sidney Chalhoub, entrevistas realizadas junto a ele e ementas dos programas das disciplinas do curso de história, no período 1980-1998 da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), destacada pela autora como instituição irradiadora e difusora da historiografia de Thompson no país. Cavalcante (2010) destaca que Sidney Chalhoub contribuiu muito para visibilidade e influência do pensamento de Thompson no Brasil, nas diferentes áreas de conhecimento (sociologia, antropologia, ciências sociais), a partir de seus estudos a respeito do cotidiano e da cultura dos trabalhadores brasileiros por meio da análise das condições de trabalho, habitação, família, lazer, diversão e da repressão policial.

Soares (2011), em pesquisa qualitativa desenvolvida em nível de mestrado em história na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pesquisou a construção narrativa dos conceitos de estrutura e sujeito na obra “A miséria da teoria”, publicada por Thompson em

1978. Para desenvolver sua análise, Soares (2011) retoma a trajetória política do autor, o contexto histórico inglês em que a obra foi elaborada e o embate teórico entre autores estruturalistas e não estruturalistas no campo marxista, destacando a forma com que Thompson elaborou sua narrativa e suas reflexões a partir dos sujeitos pesquisados (William Blake, William Morris etc.) e dos autores citados ao longo de suas obras (Gianbattista Vico, Karl Marx, Friedrich Engels, Louis Althusser, Karl Popper etc.). Soares (2011) pontua que Thompson ao defender a análise das experiências subjetivas dos sujeitos, nos diferentes contextos históricos, contribui para a reflexão do passado como uma importante fonte para buscar respostas no presente e possibilidades para o futuro.

Ramos (2014) em pesquisa qualitativa, realizada em nível de doutorado em história na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Assis (Unesp – Campus de Assis), estuda os efeitos na historiografia brasileira durante a década de 1980 da apropriação do pensamento de Edward Palmer Thompson e de Michel Foucault pelos historiadores brasileiros. Como fontes, Ramos (2014) analisou teses e dissertações defendidas entre 1980 e 1990, nos programas de pós-graduação da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual Paulista – Campus Assis, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); entrevistas disponibilizadas em revistas científicas, periódicos, livros, entre outros documentos.

Ramos (2014), após análise detalhada das produções acadêmicas, explica suas principais conclusões. A primeira delas é a de que as reflexões de Thompson são mais recebidas que as de Foucault devido ao contexto histórico de difusão do pensamento marxista durante a década de 1960 e dos questionamentos elaborados por Foucault acerca das análises documentais e da concepção de história. A segunda refere-se ao volume significativo do uso simultâneo de Thompson e Foucault, compreendida por alguns historiadores como concepções equivocadas a respeito das obras dos autores e por outros como uma busca de legitimidade no campo marxista das análises culturalistas e, ainda, outros compreendem tal relação em caráter de complementariedade na produção do conhecimento histórico. A terceira diz respeito ao contexto da segunda metade da década de 1980 em que as produções buscavam destacar as diferenças e incompatibilidades entre os dois autores, sendo observada a apropriação das concepções de Thompson referentes à luta de classes e de Foucault à microfísica do poder. Ramos (2014) aponta ainda, a partir das conclusões de pesquisadores do campo da historiografia, que o contexto de apropriação dos autores era de crise na historiografia brasileira.

E ressalta, assim como Cavalcante (2010), o papel fundamental dos historiadores da Unicamp na disseminação do pensamento de Thompson.

Macedo (2017) em pesquisa quanti-qualitativa, em nível de doutorado em história na Universidade de São Paulo (USP), analisa as teses e dissertações elaboradas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em História da Unicamp (PPGHU) durante os anos compreendidos entre 1982 a 2002. A análise buscou explorar as relações entre as transformações observadas nas instituições universitárias de produção historiográfica no Brasil e a conjuntura sociopolítica-cultural durante o período. Macedo (2017) buscou também mapear a circulação das obras de Edward Palmer Thompson entre os/as estudantes com o objetivo de analisar as apropriações realizadas e os trabalhos produzidos relacionados à produção teórica do campo em que foram elaborados. Macedo (2017) evidencia que na década de 1980 os/as pesquisadores/as ressaltavam o ativismo político de Thompson engajado em lutas sociais, contribuindo para a renovação da produção historiográfica brasileira, principalmente no campo da história e do trabalho. Na década de 1990 é observado o uso das obras de Thompson como importante dispositivo de contraposição às teorias marxistas estruturalistas e às teorias pós-modernas.

Santos (2018) desenvolve pesquisa em nível de mestrado no campo da sociologia na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com o objetivo de analisar a influência de Thompson sobre a produção de cientistas sociais brasileiros na década de 1980, com foco no debate das classes sociais, a partir de categorias como experiência e formação de classe. Por meio da análise de livros, artigos científicos e teses, Santos (2018) pontua que, no contexto da expansão dos programas de pós-graduação, da revisão crítica das macroteorias e dos movimentos de luta observados no período investigado, os conceitos defendidos por Thompson foram disseminados entre os cientistas sociais no interior do debate a respeito das classes sociais, ressaltando os conceitos *experiência*, *consciência*, *formação* ou *fazer-se* da classe. Santos (2018) destaca que outros fatores também contribuíram: como a circulação das obras de Thompson no Brasil, como o retorno de intelectuais exilados e não exilados, a chegada de intelectuais estrangeiros mediante a expansão dos programas de pesquisa nas instituições públicas, surgimento de centros de pesquisa como o Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (Cedec), contexto brasileiro com as organizações e lutas populares e a crise de representação do Partido Comunista e de sua ortodoxia teórica.

As pesquisas descritas anteriormente confirmam a repercussão no Brasil da obra de Thompson nas áreas acadêmicas da sociologia e da história, notadamente a partir da década de 1980, sendo destacada a produção acadêmica sobre Thompson no âmbito da Unicamp. Os/as

pesquisadores/as ressaltam a relevância da produção teórica de Thompson, que influenciou o pensamento do campo da história e da sociologia, principalmente na década de 1980, período intenso de lutas sociais no contexto brasileiro. Podemos inferir que a ressonância de Thompson nesse período reflete o esforço dos/as pesquisadores/as em captar o cotidiano e a cultura compartilhada pelos/as trabalhadores/as e seus sentidos. Nossa pesquisa pretende contribuir para esse campo de conhecimento na medida em que busca investigar a cultura compartilhada pelos docentes no atual contexto histórico.

No campo educacional, no âmbito mais específico da história da educação, a construção metodológica de Thompson também é reconhecida, sendo destacada sua paixão e intelecto que conduzem para pensar, analisar e redigir a história a partir de uma atitude crítica com relação às evidências e da compreensão do necessário embate entre teoria e empiria, necessárias à produção do conhecimento (HOSTINS, 2004).

Tais atitudes são extremamente valiosas para os pesquisadores que, nos dias atuais, têm sido cada vez mais seduzidos - ou pressionados - à manipulação formalista do empírico e à construção de teorias que se justifiquem por sua adequação empírica e por sua utilidade instrumental (HOSTINS, 2004, p. 2).

A lógica instrumental de análise contribui para a *redução* da “classe social” a uma categoria estática à qual Thompson se opõe quando pontua que a classe é constituída por homens e mulheres a partir de suas experiências de luta na qual estão sujeitos. Tal perspectiva de análise permite apreender o sentido e o significado do papel ativo de homens/mulheres reais na formação de uma classe mediante a uma identidade de interesses entre si que está pautada nas relações econômicas, políticas e culturais. Essas relações constituem a experiência, gerada na vida material, estruturada em *forma* de classe. Nesse sentido, é importante que os/as pesquisadores/as rejeitem as aproximações com o relativismo histórico que exige novas categorias para cada contexto e que evitem transformar os fatos numa manipulação generalizada (HOSTINS, 2004).

Vieira e Oliveira (2010) defendem a atualidade do pensamento de Thompson articulada às concepções de Gramsci, na medida em tais autores contribuem para o entendimento da cultura e dos processos formativos como sínteses sociais constituídas a partir das lutas, negociações e acomodações operadas pelos sujeitos em contextos históricos marcados pelos determinantes econômicos, sociais, pelas resistências, por processos de resignificação e criação política e cultural. Assim, a experiência é uma dimensão cultural inserida nas relações de produção constituída pelos sujeitos a partir das ações e posições assumidas e praticadas, das formas de ver, sentir e agir no processo de *fazerem-se* trabalhadores/as. Vieira e Oliveira (2010)

argumentam que Thompson e Gramsci conferem um lugar de destaque à História quando se ocupam da compreensão dos movimentos singulares em termos históricos e políticos subjacentes às mudanças estruturais. Estudar a participação dos sujeitos a partir de suas experiências comuns envolve o conhecimento dos lugares e dos processos de formação que influenciam nos modos de agir e pensar, sendo matéria-prima da cultura (VIEIRA; OLIVEIRA, 2010).

A cultura é o terreno da luta entre homens que participam de determinadas relações objetivas de produção e de troca e que ganham a consciência da natureza dessas relações, não no âmbito imediato das relações econômicas, mas sim no plano das formas ideológicas (VIEIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 531).

Essa perspectiva política da formação da classe operária possibilita a compreensão de sua constituição num conjunto de relações que abrem possibilidades para a intervenção consciente na realidade social. Nesse sentido, Thompson e Gramsci ressaltam a relevância da formação propedêutica, profissional e política dos/as trabalhadores/as e a defendem o acesso à cultura e a educação como um direito universal, contribuindo para a crítica aos modelos formais de educação destinados à classe trabalhadora na sociedade burguesa (VIEIRA; OLIVEIRA, 2010).

No caso da educação escolar, tanto Gramsci quanto Thompson alertam-nos para o risco de pendermos da rejeição completa das suas possibilidades de contribuição para a formação dos de baixo à apologia do seu papel como instituição capaz de produzir um mundo melhor. As suas reflexões ajudam-nos a compreender o papel que a educação tem cumprido como uma dimensão fundamental da cultura e das formas cada vez mais refinadas de dominação e de controle social. Da mesma forma que suas ideias nos mobilizam a considerar a tensão entre as formas de dominação e de resistência, de maneira que entendamos os espaços de formação como momento de luta, de afirmação de hegemonias políticas e culturais (VIEIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 535).

Ainda no esforço de articular o pensamento de Thompson e Gramsci, Dutra (2012) pontua que os estudos desses autores enfatizam a questão histórica do desenvolvimento do capitalismo, articulada ao desenvolvimento da sociedade que leva a uma organização da sociedade civil em aparelhos próprios a qual permite a união entre trabalhadores/as, com o objetivo de avançar para a constituição de uma consciência real de classe.

Ambos os autores não isolam suas análises, mesmo que pesquisando situações localizadas como a situação da plebe inglesa no século XVIII, ou a cultura de determinado grupo social italiano, os autores procuram buscar a conexão social, filosófica e política, que se expressam na cultura desenvolvida por determinados grupos sociais, ou seja, não existe uma análise da cultura pela cultura, e sim a busca de um contexto social, onde se inserem negociações, resistências, lutas, organização por aparelhos de classe, organizações espontâneas, dentre outros. Sendo assim a cultura reconhecida como um campo de tensão da luta de classes (DUTRA, 2012, p. 3725).

Essa concepção favorece a percepção da educação para além dos muros escolares, do campo formal e abre possibilidades para análises das tradições e costumes populares transmitidos de forma oral, nas relações sociais estabelecidas, nas experiências e construções do dia a dia dos sujeitos que garantem uma certa autonomia perante o domínio ideológico dos governantes. No âmbito da educação formal, a contribuição teórica dos autores é destacada na medida em que contribui para a reflexão da rede escolar e divisão das escolas voltadas a determinados públicos, sendo local de conflitos, produção e reprodução a partir das experiências dos/as estudantes constituída em suas relações sociais (DUTRA, 2012).

Nessa direção, Faria Filho (2008) ressalta as contribuições de Thompson no sentido de proporcionar um *modo de fazer e entender a história* que tem na luta, no conflito, na negociação o *locus* central de elaboração, que, no campo educacional, pode contribuir para a compreensão do processo de escolarização e das culturas escolares não como pressupostos, mas como “processo e o resultado das experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados pelos atores que fazem a escola [...] os sujeitos que constroem essa cultura guardam diversos pertencimentos e identidades” (FARIA FILHO, 2008, p. 253). Tal concepção contribui para a análise das lutas constituídas em torno de projetos culturais em disputa nas reformas educativas e na capacidade destas de deslocar ou não os pilares das culturas escolares, na criação de novas oportunidades, na produção de novos sentidos e significados do processo de escolarização (FARIA FILHO, 2008).

Vendramini e Tiriba (2014), a partir da obra de Thompson, relembram o alerta do autor relacionado às generalizações nas análises dos processos de constituição de classe, que devem ser evitadas, pois a compreensão da formação como classe

[...] requer uma reconstrução histórica que considere as particularidades de cada espaço/tempo, como as formas como se materializam no tecido social as questões de religiosidade, dos laços sindicais, da cultura popular, da composição do campesinato etc. Em outras palavras, sem desconsiderar as determinações gerais do modo de produção capitalista, cabe ao pesquisador perceber as formas peculiares como os sujeitos sociais participam, de forma ativa, nos processos de produção da existência (VENDRAMINI; TIRIBA, 2014, p. 62).

É importante que a análise das formas de participação dos sujeitos no contexto vivido seja realizada a partir da experiência constituída por meio da vida concreta, real, que dizem respeito à subjetividade, ao individual e ao coletivo, bem como ao particular e ao universal. Dessa forma, é relevante a compreensão da história a partir das condições objetivas e subjetivas vividas pelos sujeitos que sustentam suas ações no processo de produção da vida social (VENDRAMINI; TIRIBA, 2014).

Os estudos de Hostins (2004), Vieira e Oliveira (2010), Dutra (2012), Faria Filho (2008) e Vendramini e Tiriba (2014) contribuem para as pesquisas no campo educacional na medida em que destacam as contribuições de Thompson, chamando à atenção para as formas de reflexão e ação, bem como para o papel que cumprem os/as pesquisadores/as em educação na atualidade, de conformação ou de transformação da realidade educacional, considerando o atual contexto de disputas inerentes às políticas educacionais. Inspirados/as em Thompson e Gramsci, tais autores/as ressaltam a importância do debate, pois a educação, enquanto prática social formativa, tem um papel preponderante na constituição das experiências dos sujeitos, marcada pelas tensões entre conformação e mudança da realidade social. Em especial, os/as autores/as destacam a experiência formativa dos/as estudantes trabalhadores/as, ressaltando a importância dos processos educativos formais considerarem a cultura constituída pelos/as trabalhadores/as nas relações sociais vividas e acrescentam, a partir de Thompson e Gramsci, sobre a necessidade de um projeto educacional comprometido com os interesses dos sujeitos que forjam a cultura escolar.

Nossa pesquisa se aproxima dessas análises e busca compreender como os/as docentes, como sujeitos que constituem sua experiência social no campo educacional, se percebem na realidade social, quais os sentidos e significados atribuem à sua prática profissional no atual contexto marcado por disputas entre diferentes projetos educacionais, de conformação ou de transformação da sociedade capitalista.

1.5 PESQUISAS NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL REALIZADAS A PARTIR DE EDWARD PALMER THOMPSON

Com o objetivo de conhecer as pesquisas realizadas anteriormente no campo da política educacional que utilizaram o historiador Thompson como referencial teórico, levantamos as pesquisas constantes no Banco de Teses e Dissertações da Capes a partir do descritor “Edward Palmer Thompson” constante nos resumos das investigações realizadas junto a professores/as (APÊNDICE D e E). Encontramos 06 pesquisas: 03 em nível de mestrado e 03 em nível de doutorado, realizadas entre os anos de 2014 a 2018 em programas de pós-graduação localizados nas regiões nordeste e norte.

Destacamos as pesquisas de Pranto (2018)⁷ e Rezende (2014)⁸ que analisam as experiências de professoras que atuaram no processo de implementação das campanhas de alfabetização no Rio Grande do Norte e Sergipe, entre as décadas de 1950 a 1970. As professoras atuantes nas campanhas geralmente eram adolescentes e mulheres formadas em nível primário de ensino, residentes nas comunidades, e, assim como a população da região, tiveram seus modos de vida marcados pela pobreza, pelo clientelismo político, pelos valores do sistema patriarcal e religioso e por práticas de resistência. A pobreza era percebida por meio da fome, das doenças que atingiam as crianças, pela falta de saneamento básico, pelo analfabetismo, dentre outras privações.

Com relação ao trabalho, destacamos as condições precárias de estrutura, sendo percebidas por meio da falta de instalações adequadas para realização das aulas, em que a própria comunidade era responsável pela construção dos espaços; pela ausência de garantia de deslocamentos, de acesso e permanência nos locais dos cursos de formação inicial, geralmente distantes das residências das professoras. Também ocorriam perseguições políticas que puniam as professoras contrárias aos grupos políticos dominantes, e o clientelismo político era praticado por meio da transferência delas para regiões distantes de suas residências. As professoras sofriam preconceito por serem mulheres, cuja atividade docente era considerada, por parte da população, uma atividade indigna de acordo com os parâmetros dos valores patriarcais da época. Por outro lado, diante da pobreza vivida, as professoras percebiam o exercício da atividade docente como uma possibilidade para melhoria nas condições de vida e de reconhecimento por uma outra parte da população que considerava relevante a tarefa docente desempenhada nas campanhas de alfabetização (PRANTO, 2018; REZENDE, 2014).

As campanhas de alfabetização sintetizam a proposta pedagógica de Paulo Freire e podem ser consideradas como uma importante forma de resistência dos/as trabalhadores/as na luta por uma educação que atendesse aos interesses da classe trabalhadora. A defesa desse projeto foi constituída no cotidiano das comunidades locais, pelos movimentos sociais, por

⁷ Pesquisa realizada em nível de doutorado desenvolvida no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal/RN. Tem como objetivo geral: analisar as relações dialógicas que ocorriam entre os acampamentos da Campanha “De Pé no chão também se aprende a ler” e a comunidade local dos bairros das Rocas e das Quintas, em Natal/RN, no período de 1960 a 1964. Dentre outras referências, adota-se o referencial teórico de Edward Palmer Thompson e utiliza-se a metodologia da narrativa oral para analisar entrevistas realizada junto a membros do governo, estudantes e professoras que participaram da Campanha.

⁸ Pesquisa realizada em nível de mestrado desenvolvida no âmbito da Universidade de Tiradentes, Aracaju/SE. Tem como objetivo geral: compreender a constituição do campo educacional na região do Alto Sertão Sergipano entre os anos de 1950 a 1970. Adota-se o referencial teórico de Edward Palmer Thompson e utiliza-se a metodologia da história oral, analisando as trajetórias de vida de 21 professoras que atuaram nessa região e época.

grupos políticos e pelas professoras que atuaram nas campanhas de alfabetização em contextos marcados pela ausência do Estado. O processo de identificação e estreitamento dos vínculos sociais entre as professoras e as comunidades foi fortalecido pela articulação entre a educação escolar e a educação popular, possibilitada pela influência do movimento de cultura popular (PRANTO, 2018; REZENDE, 2014). Esse movimento representou uma ameaça à ordem social dominante imposta pela elite brasileira e foi duramente reprimido pelos governos militares. Nas ações repressivas, os militares queimaram os materiais pedagógicos da campanha, perseguiram, exilaram e até mesmo mataram os/as percussores/as/defensores/as desse projeto (PRANTO, 2018).

A partir das pesquisas de Rezende (2014) e Pranto (2018), consideramos relevante pontuar que a experiência entre as professoras e os/as trabalhadores/as, no contexto de implementação das campanhas de alfabetização, é um exemplo que marca o processo de constituição do/a professor/a como trabalhador/a e parte da classe trabalhadora. As mulheres, ao tornarem-se professoras e trabalhadoras, identificaram-se e estabeleceram vínculos sociais mais próximos aos/às demais trabalhadores/as das comunidades. Tais vínculos contribuíram para o reconhecimento dos interesses em comum em torno das campanhas, que, de alguma forma, poderiam contribuir para a melhoria das condições de vida compartilhadas nessas localidades. Nesse sentido, a implementação das campanhas colaborou para a consciência de classe constituída a partir da luta pela sobrevivência, contra o sistema patriarcal e por uma educação compromissada com a classe trabalhadora. As professoras e demais trabalhadores/as organizaram-se e agiram como classe trabalhadora de forma a enfrentar as precárias condições de vida e trabalho, com o objetivo de garantir a implementação dessa proposta educacional, enfrentando os interesses da classe dominante.

Essa análise contribui para a pesquisa aqui proposta na medida que indica uma abordagem da perspectiva teórica de Thompson nas investigações no campo educacional, apontando aspectos da constituição das professoras como trabalhadoras, resgatando a memória histórica dos processos de luta e resistência coletiva constituída pela categoria docente, em defesa dos interesses da classe trabalhadora contra os interesses da classe dominante, que marcam a experiência social dos/as docentes. E, ainda, tais pesquisas sinalizam para instrumentos metodológicos que possam ser utilizados para coleta de dados.

Nesse sentido, apresentamos a seguir os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa.

1.6 TIPO DE PESQUISA E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento desta tese, adotamos o tipo de pesquisa qualitativa. Nas pesquisas do campo da política educacional, especialmente sobre o trabalho docente, o uso dessa abordagem é observado de forma recorrente, pois permite uma abordagem mais ampliada sobre os fenômenos que perpassam a profissão. Essa abordagem é fundamental sobretudo em nossa pesquisa na qual o objeto de análise é a percepção dos/as docentes participantes da amostra com relação aos aspectos objetivos e subjetivos das suas condições de trabalho. Essa análise favorece a compreensão dos elementos objetivos e subjetivos vinculados às condições de trabalho, ao reconhecimento social e autorrealização do trabalho docente na atualidade.

Para tanto, adotamos dois instrumentos para coleta de dados: um roteiro de entrevista semiestruturada (APÊNDICE F) e questionário on-line (APÊNDICE G)⁹. Para cada instrumento, elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de acordo com as orientações do comitê de ética e pesquisa da Ufes (APÊNDICE H e I)¹⁰. O questionário objetiva contribuir para a participação em larga escala dos/as professores/as na pesquisa, já as entrevistas semiestruturadas são voltadas para o número reduzido de professores/as, com o objetivo de aprofundar a discussão acerca das temáticas investigadas (DALL-FARRA; LOPES, 2013).

Os dois instrumentos foram elaborados considerando: 1) o contexto histórico apresentado no capítulo 2; 2) o aporte teórico-metodológico baseado em Thompson (1981, 1987, 2001); 3) as temáticas elencadas para análise (os modos de vida, os aspectos inerentes ao trabalho docente, as relações de trabalho e as formas de organização e luta constituídas pelos/as professores/as; 4) aportes teóricos e metodológicos utilizados em pesquisas anteriores¹¹; e 5) os objetivos da pesquisa.

A entrevista semiestruturada busca “compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 168). As questões do roteiro da entrevista foram elaboradas com o objetivo de aprofundar nossos conhecimentos acerca da experiência vivida e percebida pelos/as professores/as da rede estadual de ensino do Espírito

⁹ Realizamos o pré-teste do questionário com cinco professores/as atuantes na rede estadual de ensino pesquisada e após a inserção das respostas realizamos algumas adequações.

¹⁰ O projeto de pesquisa junto aos dois instrumentos, bem como os termos de consentimentos livres e esclarecidos (um para cada instrumento – apêndices H e I) foram submetidos ao comitê de ética e pesquisa da UFES, por meio da Plataforma Brasil, em fevereiro de 2019, sendo aprovado em junho de 2019, sob o parecer nº 3.378.495.

¹¹ Bourdieu (2017); Moreira (2011); Melo (2009); Oliveira; Vieira (2010); Fanfani (2007); Hirata (2014); Tardif; Lessard (2012).

Santo, as quais abordam os seguintes aspectos: 1) a rotina diária; 2) os motivos da escolha da profissão docente, as expectativas em relação aos/as estudantes; 3) as mudanças observadas no contexto educacional mais recente e as interferências no trabalho docente; 4) as condições de trabalho docente; 5) as pautas que mais mobilizam e as formas de reflexão, organização e ação coletivas; 6) participação das professoras nas ações políticas. Inserimos também uma questão referente à contribuição do/a entrevistado/a acerca de alguma temática que pudesse contribuir para o objetivo da pesquisa, mas que não fora tratada no roteiro.

O questionário on-line foi feito a partir do método de pesquisa *survey*, que consiste na coleta de dados quantitativos acerca das “[...] características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo [...]” (FREITAS *et al.*, 2000, p. 105). Foi estruturado na forma on-line por meio da plataforma do Google Forms, sendo gerado um link para envio por e-mail aos/as participantes da pesquisa. Para facilitar a elaboração do questionário e comunicação, criamos um e-mail exclusivo para a pesquisa: pesquisatrabalhodocente2019@gmail.com.

O questionário on-line é composto por 45 questões com perguntas fechadas e organizado em cinco seções: 1) perfil socioeconômico; 2) aspectos culturais; 3) aspectos inerentes ao trabalho docente; 4) relações de trabalho; 5) formas de luta e resistência. Inserimos no instrumento um resumo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ao final do texto, o/a participante decide se aceita ou não participar da pesquisa nos termos estabelecidos. No resumo, foram inseridas informações a respeito dos objetivos da pesquisa, o quantitativo de questões, o tempo previsto para respondê-las, telefones e e-mails para contato. Perguntamos ainda aos/as respondentes se teriam interesse de continuar participando da pesquisa no formato de uma entrevista.

Na primeira seção, perguntamos aos/as professores/as sobre algumas características sociais como sexo, faixa etária, raça, estado civil, se tem filhos ou não, o salário e a renda familiar, a situação habitacional da residência, os bens de consumo que têm acesso. Além desses aspectos perguntamos também sobre a percepção do/a professor/a com relação a sua posição na estrutura social brasileira, aos gastos salariais e sobre a realização das tarefas domésticas.

Na segunda seção, buscamos captar a percepção dos/as professores/as com relação às práticas culturais, como os livros que leem, locais que frequentam, atividades, viagens e estudos que realizam. Ressaltamos a limitação para apreensão dos aspectos culturais, na perspectiva adotada por Thompson (1987), num instrumento desse tipo, mas consideramos relevante a abordagem a essas questões para que pudéssemos nos aproximar das práticas culturais

vivenciadas pelos/as professores/as que possam ser aprendidas nesses limites e contribuir para os objetivos da pesquisa.

Na terceira seção, procuramos captar a percepção dos/as professores/as com relação às dimensões intrínsecas ao trabalho docente relacionadas: à formação acadêmica, à prática docente, aos objetivos educacionais, ao sentimento com relação ao trabalho docente. Perguntamos ainda sobre a Reforma do Ensino Médio (aprovada por meio da Lei nº 13.415/2017) e o programa “Escola sem Partido”. Na quarta seção, focamos em alguns aspectos relacionados às condições de trabalho, como a infraestrutura física das escolas e as relações de trabalho. E, ainda, consultamos os/as professores/as sobre sua satisfação salarial e sobre a reforma trabalhista (aprovada por meio da Lei nº 13.467/2017). Na quinta seção, questionamos sobre as formas de organização e luta experienciadas pelos/as professores/as.

1.6.1 Coleta e análise dos dados

Iniciamos a coleta de dados no segundo semestre de 2019 e, com relação ao questionário on-line, consideramos adotar a amostragem probabilística que permite a generalização dos resultados com precisão estatística (BOLFARINE; BUSSAB, 2005). Pretendíamos enviar o questionário para todos/as os/as professores/as que atuam na etapa do ensino médio na rede estadual e ensino do Espírito Santo mediante o recebimento da listagem dos e-mails a ser informado pela Secretaria Estadual de Educação (Sedu). No entanto, a Sedu alegou que não poderia informar os e-mails sem autorização dos/as professores/as e sugeriu que buscássemos junto aos/as professores/as nas unidades de ensino. Considerando tal informação, o tempo voltado à coleta de dados e as condições pessoais e materiais voltadas à realização da pesquisa, tivemos de adotar a amostragem por conveniência que consiste no acesso aos professores/as mais disponíveis para realização da pesquisa, em que os dados coletados não podem ser generalizados com precisão estatística (BOLFARINE; BUSSAB, 2005).

Dessa forma, buscamos os e-mails dos/as professores/as atuantes nessa etapa de ensino nas escolas da rede estadual localizadas na região metropolitana do Espírito Santo que compreende os municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória, em que atuam pouco mais de 40% dos/as docentes da rede estadual de ensino (INEP, 2021). Para isso, aproveitamos a ida às escolas para coleta de dados da pesquisa “Políticas para o ensino médio no Espírito Santo – modelos de oferta, condições estruturais e ação pública”¹²

¹² A pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito do Nepe/Ufes e tem como objetivo geral identificar, descrever e analisar as condições gerais de oferta do ensino médio público no estado do Espírito Santo relacionado aos

para solicitar a participação dos/as professores/as, seus e-mails e telefones. Visitamos 22 escolas localizadas na região metropolitana (01 em Fundão, 06 em Serra, 05 em Vitória, 04 em Cariacica, 02 em Viana, 04 em Vila Velha), com exceção do município de Guarapari. O critério estabelecido para recorte das escolas na pesquisa citada refere-se à implementação ou não da reforma do ensino médio, aprovada por meio da Lei nº 13.415/2017 e ao quantitativo de docentes, sendo selecionadas as escolas que possuíam maior quantitativo, de acordo com informações coletadas no âmbito da Sedu.

Durante as visitas às escolas, coletamos 289 e-mails de professores/as que atuam no ensino médio. Com o objetivo de ampliar esse quantitativo, buscamos e-mails junto à professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e diretores/as de outras escolas¹³, abrangendo até algumas localizadas no interior do estado e, assim, conseguimos coletar mais 135 e-mails de professores/as. E, ainda, mais 30 e-mails de diretores/as, professores/as e pedagogas/as que se disponibilizaram a divulgar¹⁴ a pesquisa aos/às professores/as do ensino médio. Esse esforço de mobilização resultou no envio de 420 e-mails para professores/as atuantes na rede estadual de ensino na etapa do ensino médio no Espírito Santo.

Desse total, obtivemos 69 respostas ao questionário no segundo semestre de 2019. No primeiro semestre de 2020, entramos em contato por telefone com os/as professores/as que ainda não haviam respondido o questionário e os/as convidamos novamente para participar da pesquisa por meio da resposta ao questionário on-line. Após essa ação, obtivemos mais 38 respostas, totalizando 107 respondentes ao final do semestre. No segundo semestre de 2020 e primeiro semestre de 2021, continuamos no esforço de mobilização e, então, conseguimos um total de 204 respondentes, sendo o questionário fechado para respostas no primeiro semestre de 2021. Os dados foram tabulados e atribuídas porcentagens às opções assinaladas pelos/as respondentes para análise posterior. Para facilitar a visualização, elaboramos alguns gráficos para a apresentação dos dados.

Nossos/as respondentes são de todas as macrorregiões do Espírito Santo, quais são: Metropolitana¹⁵ (Vitória, Vila Velha, Cariacica, Viana, Guarapari, Serra, Fundão, Marechal

processos de construção da regulamentação e da concretização do novo Ensino Médio, instituído por meio da Lei nº 13.415/2017, nas instituições públicas de ensino médio do Espírito Santo.

¹³ Mantivemos o recorte voltado às escolas que possuíam a etapa do ensino médio na rede estadual de ensino.

¹⁴ Elaboramos um pequeno texto contendo informações sobre a pesquisa para divulgação entre os/as professores/as que atuam no ensino médio. Alguns/mas pedagogos/as e diretores/as que contactamos se disponibilizaram a divulgar o link da pesquisa para professores/as do ensino médio nas escolas em que atuam. Importa destacar que esse procedimento só foi realizado mediante contato telefônico em que solicitamos que o link da pesquisa não fosse divulgado amplamente sendo voltado apenas para os/as professores/as que trabalham no ensino médio, para não comprometer a coleta de dados.

¹⁵ De acordo com as divisões político-administrativas indicadas no mapa do Geobases do Espírito Santo. Disponível em: <https://geobases.es.gov.br/mapas-municipios-es>. Acesso em: 16 set. 2021.

Florianópolis, Domingos Martins, Santa Maria de Jetibá, Santa Teresa e Santa Leopoldina); Norte (São Mateus, Conceição da Barra, Montanha, Nova Venécia); Central (Aracruz, Linhares, Ibirajuba) e Sul (Ibatuba e Anchieta). Dentre os/as respondentes, 54% são do sexo feminino e 46% do masculino, 60% encontram-se na faixa etária entre 20 a 39 anos e 35,5% na faixa de 40 a 59 anos. Com relação a cor, 41% assinalaram a opção branca, 35% parda e 20% preta/negra.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no segundo semestre de 2019 à medida que visitamos as escolas e os/as professores/as demonstraram interesse de participação. Além disso, à proporção que o questionário on-line era respondido e o/a respondente demonstrasse disponibilidade em participar de uma entrevista, foram realizados o contato e a entrevista agendada no local de preferência do/a professor/a. Para as entrevistas, buscamos contemplar os seguintes critérios: raça, gênero, vínculo de trabalho, tempo de serviço na educação, turno de trabalho e município de atuação. Nesse movimento, realizamos 12 entrevistas com 8 professoras e 4 professores. Após a realização das entrevistas, elaboramos um quadro dos/as entrevistados/as e organizamos em ordem alfabética. Em seguida, retiramos seus nomes para garantirmos o anonimato e inserimos uma numeração e informações sobre os critérios elencados para a realização das entrevistas. Os sujeitos de nossa pesquisa são referenciados nesta tese com nomes fictícios. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. Para análise, adotamos os critérios estabelecidos na análise conteúdo.

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p. 2).

Dessa forma, realizamos os seguintes procedimentos a partir das etapas propostas por Moraes (1999): 1) Leitura das transcrições das entrevistas com o objetivo de verificar se todas atendiam aos objetivos da pesquisa, sendo constatado que todas atendiam aos critérios e poderiam ser utilizadas na amostra; 2) Separação de alguns trechos das entrevistas que pudessem ser interpretados sem auxílio de informação adicional. Realizamos essa ação com apoio de uma tabela em que os trechos foram selecionados a partir das temáticas elencadas para análise (os modos de vida, as relações de trabalho, os aspectos inerentes ao trabalho docente e as estratégias de organização e luta coletiva). A partir dessas temáticas, para facilitar a análise, fomos observando outros subtemas abordados pelos/as professores/as que poderiam contribuir na investigação e fomos separando-os; 3) Produzimos textos-síntese a partir dos dados quantitativos e dos trechos das entrevistas citados de forma direta; 4) Realizou-se a interpretação dos dados, buscando relacioná-los com os objetivos da pesquisa e com a tese

formulada. Nessa etapa, tivemos de excluir a questão 47 do questionário on-line (“*Marque as três ações políticas no âmbito do magistério das quais você mais participou nos últimos anos*”), pois um professor no primeiro semestre de 2021 questionou que não participou de nenhuma ação e que tal opção não estava disponível para seleção entre as respostas. Alteramos a questão de forma a inserir a opção “*Não participei de nenhuma ação*” para não comprometer a participação do respondente, mas consideramos excluir a questão da análise final por compreender que os/as outros/as respondentes não tiveram acesso a tal opção.

Na análise dos dados, buscamos evidenciar as perspectivas dos/as professores/as a partir dos critérios de raça e gênero, pois compreendemos que implicam formas diferenciadas de percepção e ação nas relações sociais capitalistas no Brasil. Para isso, inspiramo-nos na perspectiva consubstancial que contribui para “[...] pensar conjuntamente as diferentes formas de divisão do trabalho e as divisões dentro de uma mesma classe” (KERGOAT, 2016, p. 22).

Ademais, apresentamos uma breve caracterização da rede estadual de ensino médio do Espírito Santo relacionada ao ano de 2020. O Espírito Santo soma 883.113 matrículas na educação básica, sendo 812.357 na zona urbana e 70.756 na zona rural, considerando as redes federal, estaduais, municipais e privada. Com relação aos/às docentes, há o total de 42.301, sendo 38.177 atuando na zona urbana e 5.683 na zona rural, considerando as redes federal, estaduais, municipais e privada. Do total de professores/as, 27.183 atuam nas redes municipais, 10.646 na estadual, 6.288 na privada e 1.231 na federal. Na rede estadual atuam 10.870 docentes, sendo 7.187 sob o vínculo de trabalho temporário, 3.674 sob o vínculo efetivo, 07 sob o vínculo terceirizado e 02 sob o vínculo CLT. Desse total de professores/as, 6.140 atuam na etapa do ensino médio, sendo que 2.591 sob o vínculo efetivo; 3.547 sob o vínculo de trabalho temporário e 02 sob o vínculo terceirizado. Na rede estadual de ensino, há 285 escolas voltadas para a etapa do ensino médio (INEP, 2021).

CAPÍTULO 2

2 OS/AS TRABALHADORES/AS DOCENTES NA SOCIEDADE SALARIAL BRASILEIRA

Este capítulo tem o compromisso de atender ao objetivo específico de refletir sobre os efeitos, para a educação e para os/as trabalhadores/as docentes, das mudanças na sociedade salarial, a partir de meados do século XX até o início do século XXI e as formas de resistência coletiva da classe trabalhadora diante dessas mudanças.

2.1 INFLEXÃO NA TRAJETÓRIA DO TRABALHO NO FINAL DO SÉCULO XX

A partir das transformações profundas ocorridas no mundo do trabalho do século XX, Castel (1995) traz uma relevante contribuição na análise da sociedade salarial caracterizada pela proteção social e por direitos estabelecidos pela condição salarial dos/as trabalhadores/as. O salário, segundo Castel (2015), assegura direitos, dá acesso a subvenções extratrabalho (doenças, acidentes, aposentadoria) e permite uma participação ampliada na vida social: consumo, habitação, instrução e, até mesmo, a partir de 1936, lazer.

A sociedade salarial é uma conquista dos/as trabalhadores/as no quadro de garantia dos direitos do Estado de Bem-Estar Social. No entanto, por se tratar de um sistema capitalista, a ampliação dos direitos não se dá de forma estrutural. Pelo contrário, a integração da classe trabalhadora na sociedade capitalista é instável e desigual. O século XX revelou uma luta do capital e trabalho que pressionou para a conformação de um Estado social que, a partir do crescimento econômico observado após a Segunda Guerra Mundial, favoreceu um sistema de ampliação de direitos e garantias sociais a partir de cinco condições observadas na prática social (CASTEL, 2015).

A primeira condição refere-se à separação entre os/as que trabalham de forma efetiva e regular e os inativos que podem ser excluídos do mundo do trabalho ou integrados de forma regulamentada. A segunda trata-se da fixação do/a trabalhador/a em um posto de trabalho, racionalizando o processo voltado para a produção de massa e, com isso, estabelecendo uma gestão controlada com o objetivo de regular a conduta do/a trabalhador/a por meio de coerções técnicas, estabelecendo uma nova dimensão da situação salarial. A terceira condição concerne à relação entre o aumento do salário, aumento da produção e aumento do consumo, colocada

em prática a partir da articulação planejada por Henry Ford entre produção e consumo de massa, por meio do fordismo. Nesse contexto, o/a operário/a tem acesso a um novo registro da existência social, agora ele, em busca de condições melhores de vida, consome além de produzir.

A quarta condição diz respeito à propriedade social e aos serviços públicos por meio do acesso dos/as trabalhadores/as aos bens coletivos a partir do reconhecimento por parte do Estado das desigualdades sociais e da implementação de políticas públicas de assistência social, saúde, educação, saneamento básico e moradia. Tais políticas contribuíram para a seguridade e proteção dos/as trabalhadores/as diante da privação absoluta. A quinta condição relaciona-se ao reconhecimento, por parte do Estado, do/a trabalhador/a como um membro de um coletivo favorecido por um estatuto social que sobrepõe o contrato individual de trabalho. Dessa forma, a pressão coletiva dos/as trabalhadores/as legitimada pelas convenções coletivas foi sobreposta aos contratos de trabalho individuais, sendo garantida a extensão das conquistas a um universo maior de trabalhadores/as (CASTEL, 2015).

Essas condições inerentes à sociedade salarial configuram uma formação social baseada na desindividualização do/a trabalhador/a, inserindo-o/a em relações públicas do direito ao trabalho e da proteção social, sendo constituído um *status* público e coletivo, de modo a permitir a estabilização dos modos de vida (CASTEL, 2015). Dessa forma, podemos inferir que na sociedade salarial foi possível à classe trabalhadora interferir politicamente no Estado capitalista e garantir, no âmbito da legislação trabalhista, uma ampla proteção na esfera laboral e social, indicando uma melhoria nas condições de vida e trabalho, observadas de forma mais intensa no contexto europeu.

No entanto, tais condições não se constituíram de forma estrutural e universal na sociedade e, nos fins do século XX, uma nova crise do capitalismo faz a classe dominante atuar nas contradições da sociedade salarial de forma a adequar o mundo do trabalho à lógica do trabalho flexível, conhecido como modelo toyotista de produção. Essa atuação ameaça profundamente os direitos sociais da sociedade salarial e interfere na lógica do Estado e na gestão das empresas, provocando mudanças nas experiências sociais dos/as trabalhadores/as. E, ainda, é preciso pontuar os limites da sociedade salarial como um projeto de sociedade, pois o contexto de desemprego estrutural impõe uma queda nas contribuições dos/as trabalhadores/as e, conseqüentemente, afetam os investimentos sociais. Os “donos do capital” rapidamente culpabilizam o Estado social pela crise gerada pelo sistema capitalista de produção. Além disso, é preciso pontuar que tanto as políticas sociais de inserção quanto as de solidariedade não têm conseguido responder à crise social colocada e nesse sentido é necessário

refletir sobre os limites das propostas reformistas, pois “[...] participar deste entendimento reformista é absolutizar a história, por um fim a qualquer possibilidade de criar o novo, no sentido emancipador, é eleger como último projeto societário construído pelos homens, o burguês” (BATISTA, 2010, p. 62).

Dessa forma, é preciso refletir sobre os movimentos que podem impulsionar as condições necessárias para que tenhamos possibilidades de constituirmos um outro projeto societário realmente comprometido com a igualdade social de forma estrutural.

Os limites dos projetos reformistas tendem a ser intensificados no contexto de uma nova gestão da força de trabalho que busca articular o consentimento do/a trabalhador/a e o controle sob seu trabalho, na tentativa de constituir uma adesão subjetiva à lógica flexível de acumulação capitalista e distanciar ainda mais os/as trabalhadores/as de um projeto social mais igualitário e justo para todos/as. O objetivo é incorporar o/a trabalhador/a às necessidades do capital como se fossem as suas próprias necessidades, num processo de apropriação da subjetividade pela lógica do capital (ALVES, 2000). Nessa lógica, o indivíduo trabalha para a empresa como se trabalhasse para si mesmo, eliminando o sentimento de alienação e distância com relação à empresa que o emprega (DARDOT; LAVAL, 2016). “Ele deve trabalhar para sua própria eficácia, para a intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

Para alcançar esse objetivo é necessário fragilizar os laços de solidariedade e o sentimento coletivo entre os/as trabalhadores/as, instituindo mecanismos flexíveis de organização das relações trabalhistas no âmbito do Estado, de forma a desproteger os/as trabalhadores/as com o objetivo de aumentar a exploração e, conseqüentemente, os lucros. A flexibilização passa a ser a palavra mais utilizada pelos/as gestores/as do capital, com a intenção de imprimir um conjunto de processos e de medidas de alteração da regulação do trabalho, de modo a possibilitar novos arranjos laborais (HOLZMANN; PICCININI, 2011).

Esse conjunto de processos e mudanças no mundo do trabalho observado na sociedade salarial ocorre de diferentes formas nos diversos contextos a partir da luta de classes. No próximo item, analisaremos tais processos no contexto brasileiro.

2.2 AVANÇOS, RETROCESSOS E LUTAS NA CONSTITUIÇÃO DA SOCIEDADE SALARIAL NO BRASIL

No Brasil, os mecanismos de proteção social vinculados ao mundo do trabalho, característicos da sociedade salarial foram consolidados, no plano legislativo, somente nos fins do século XX, em 1988, com a Constituição Federal. Este marco legal foi aprovado a partir da ampla mobilização social das associações, entidades sindicais e movimentos sociais, sendo uma conquista legal bastante relevante. A perspectiva de ampliação dos direitos sociais abre uma janela histórica para a diminuição das desigualdades sociais pujantes na sociedade brasileira.

No texto constitucional, a seguridade social ficou estabelecida como um conjunto de ações a serem desenvolvidas pelos poderes públicos e pela sociedade com o objetivo de assegurar os direitos relacionados à saúde, à previdência e à assistência social. A CF/1988 preconizou um amplo sistema de proteção social por meio de três programas de extrema relevância: a previdência social, a assistência social e a saúde. No sistema, a previdência social é constituída por um tripé, dos quais fazem parte o Regime Geral da Previdência Social (RGPS), voltado aos/às trabalhadores/as da iniciativa privada; os Regimes Próprios da Previdência Social (RPPS), abrangendo os/as trabalhadores/as do setor público; e o Regime Complementar de Previdência, que inclui os planos de previdência pública e privada que complementam tais regimes. Todo esse sistema de proteção social garante benefícios aos/às trabalhadores/as empregados/as de diversas formas, aos/às trabalhadores/as domésticos, aos/às trabalhadores/as avulsos/as, aos/às contribuintes individuais, aos/às segurados/as especiais e aos/às segurados/as facultativos/as. E, ainda, garante o pagamento de aposentadorias por tempo de contribuição, por idade e por invalidez e pensão por morte (ROMERO, 2013).

Apesar dos avanços legislativos, a década de 1990 não significou a realização dos direitos. A reestruturação produtiva global colocada na agenda do Estado brasileiro veiculou um discurso sobre uma suposta necessidade de modernização do aparato estatal, que, na prática, se revelou um recuo na implementação dos direitos constitucionais. Ademais, a pressão sobre os governos em atender aos ajustes fiscais se consolidou a partir do domínio da lógica posta pela NGP. Segundo Dale e Robertson (2001), a agenda estava organizada para a liberalização do mercado, privatização, internacionalização, reestruturação dos mercados de trabalho para uma maior flexibilidade na utilização da mão de obra, aumento de produtividade e capacidade de respostas aos mercados.

O caráter financeiro é sobreposto ao produtivo na condução das políticas econômica e social, e, no Brasil, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), optou por conduzir tal processo que afetou substancialmente o mundo do trabalho. A política de desindustrialização, marcada pela flexibilização das relações

de trabalho, provocou um aumento nas taxas de desemprego, sendo observado um contexto de precarização do trabalho no Brasil (POCHMANN, 2000, 2001).

[...]o desassalariamento tornou-se norma, com inter cruzamento no interior das plantas produtivas de distintos segmentos ocupacionais: trabalho autônomo, trabalho em cooperativas (falsas ou não), programas de estágios, trabalhadores assalariados contratados indiretamente pela terceirização, empregados assalariados diretamente contratados e sem carteira assinada (POCHMANN, 2011, p. 70).

No âmbito da administração pública, foram adotadas medidas relacionadas à privatização do setor produtivo estatal, que culminaram em processos de subcontratação e maior rotatividade dos/as trabalhadores/as, fragmentação sindical, pulverização de acordos e convenções coletivas de trabalho, descentralização das negociações e precarização nas condições e relações de trabalho (POCHMANN, 2001).

Essa realidade demonstra a tentativa de fragilizar os/as trabalhadores/as e as entidades sindicais. As conquistas no texto constitucional foram abandonadas, pois poderiam alterar a correlação de forças sociais no contexto brasileiro e dificultar a implementação de medidas políticas que favorecessem a lógica do trabalho flexível.

Os/as trabalhadores/as percebem essa ofensiva da classe dominante e, por meio das entidades sindicais, realizam ações de luta coletiva para defender os direitos sociais estabelecidos na CF/1988. As mobilizações grevistas desse período foram organizadas pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), e os/as trabalhadores/as denunciavam o governo Fernando Henrique Cardoso por adotar políticas que os/as prejudicavam, posicionando-se de forma contrária às várias reformas empreendidas que prejudicavam as condições de trabalho (ROSSI; GERAB, 2009). Em 1995, petroleiros/as, eletricitários/as, servidores/as da educação, dentre outras categorias realizaram um movimento grevista e pressionaram o governo para garantir a reposição das perdas salariais, de reajustes mensais, pela reintegração de 35 mil servidores demitidos e a retirada das propostas da reforma constitucional (MARTINS; RODRIGUES, 1999).

A reação do governo ao movimento, conforme sinalizado por Singer (1995), pode ser comparada à atuação dos governos militares e demonstra a dimensão do processo da luta de classes nesse contexto histórico no Brasil.

Desde que me conheço por gente, nunca vi uma greve de trabalhadores ser tratada de forma tão despótica e repressiva. Só mesmo no regime militar, em seu período mais autoritário. O governo se escudou detrás de uma decisão judicial para recusar qualquer conversação com os petroleiros em greve, para demitir, para ocupar refinarias por tropas do Exército, para abrir inquérito policial contra os grevistas. Está vitorioso. Obrigou os petroleiros a voltar ao trabalho de mãos abanando, sem qualquer garantia de que não haverá punições, de que o desconto dos dias parados será parcelado, de que a reivindicação salarial será negociada. Enfim, o governo impôs ao "inimigo" rendição incondicional (SINGER, 1995, s/p, grifos do autor).

A atuação do governo de Fernando Henrique Cardoso perante o movimento grevista demonstra a ausência do compromisso político com a CF/1988, mesmo tendo sido eleito para defendê-la e cumpri-la. Os métodos adotados indicavam o atrelamento governamental aos interesses da classe dominante, pois adotou-se mecanismos de coerção e punição aos/às trabalhadores/as que reivindicavam os seus direitos.

Além da luta política dos/as trabalhadores/as por meio dos movimentos grevistas, as entidades sindicais buscavam o fortalecimento de sua atuação institucional por intermédio das negociações coletivas de trabalho, que, desde o período histórico anterior, configuravam-se como instrumentos fundamentais para a defesa dos direitos trabalhistas pelos sindicatos, sendo referendadas como tal no texto constitucional (PORTO, 2012).

Aspectos do trabalho até então de domínio exclusivo da gestão capitalista, como controle disciplinar, ritmos de produção, regras de promoção, estabilidade, distribuição de horas extras, condições de higiene e segurança no trabalho etc., passaram a ser confrontados, pelo menos nos setores mais fortemente organizados, mediante a militância dos trabalhadores e a reivindicação crescente de espaços de intervenção diretamente barganhados (COSTA, 2005, p. 118).

A experiência de negociação institucional dos/as trabalhadores/as no âmbito das empresas fortaleceu a ideia da necessidade de um projeto político e econômico voltado à ampliação de emprego, renda e de proteção social, e, para isso, seria fundamental a participação do governo nessas instâncias de negociação. Essa perspectiva contribuiu para a atuação sindical no Fórum Nacional sobre Contrato Coletivo, nos conselhos tripartites e no Conselho Nacional do Trabalho, criados na década de 1990, como canais de negociação entre o sindicato, as empresas e os governos (MARTINS; RODRIGUES, 1999). A possibilidade de luta no âmbito institucional marca a experiência de organização e luta coletiva do/a trabalhador/a brasileiro/a na década de 1990 e pode ser considerada como uma conquista da classe trabalhadora, que não era experimentada no período histórico anterior e que fortaleceu a ideia de que seria possível avançar na conquista e ampliação dos direitos trabalhistas por meio de ações mais propositivas, ou seja, seria possível avançar a partir de negociações junto aos governos e aos empresários.

Esse método estava em consonância com os valores democráticos defendidos pelos/as trabalhadores/as, pois espaços institucionais voltados ao diálogo acerca das demandas da maioria da população brasileira era uma reivindicação pujante nos movimentos ocorridos na década de 1980 e garantidas no texto constitucional de 1988. No entanto, tais valores democráticos não foram compartilhados pelo governo e nem pelas entidades empresariais na década de 1990, que atuavam de forma a promover um esvaziamento do debate público dos direitos trabalhistas, impondo a transferência para o âmbito privado, para o interior das

empresas, das disputas vinculadas às relações de trabalho e emprego, fragilizando as entidades sindicais. Dessa forma, buscava-se afastar os/as trabalhadores/as das decisões políticas que afetassem suas condições de trabalho.

Na esteira desses processos, as entidades patronais adotaram a tática de negociação por categoria de trabalhadores/as de acordo com o setor em que atuavam, pressionando os/as trabalhadores/as para uma atuação mais institucional. Inicialmente, na visão dos sindicalistas, esse processo poderia induzir um efeito dominó nas negociações trabalhistas, em que os sindicatos dos setores considerados economicamente mais fortes conquistariam direitos que poderiam ser estendidos aos/às demais trabalhadores/as, mas na prática ocorreu o contrário e as negociações trabalhistas tiveram como base os setores econômicos mais fragilizados. Esse processo induziu também uma lógica de negociação pautada em ganhos econômicos mais imediatos (ARAÚJO; GITAHY, 1998), a qual pressiona os/as trabalhadores/as para uma situação de desproteção social em que negociam seus direitos sem a proteção social do Estado.

Diante dessa problemática, o aparato discursivo e as ações adotadas pelo governo transferem para a educação a responsabilidade pela desigualdade social, sendo colocada como principal requisito para o alcance do emprego. Dessa forma, as políticas educacionais adotadas na década de 1990 passaram a conceber a escola como local da “gestão do trabalho e da pobreza” (OLIVEIRA, 2000). É notável também, nesse período, a interferência de organismos internacionais como o Banco Mundial de Reconstrução e Desenvolvimento (BM) no planejamento e financiamento das políticas educacionais (OLIVEIRA, 2000). Esse processo indica um distanciamento da concepção da educação enquanto direito social a ser estabelecido de forma igualitária e com qualidade, numa perspectiva assentada na garantia de uma formação humana e cidadã.

Assim como em outros países da América Latina, no Brasil a Nova Gestão Pública nas políticas educacionais ocorre a partir de princípios advindos do campo da administração relacionados à produtividade, excelência, eficácia e eficiência. A NGP se caracteriza por ressaltar a descentralização, introduzir mecanismo *per capita* no financiamento educacional, aplicar avaliações em larga escala e avaliações institucionais e apontar para uma maior participação das famílias na gestão das unidades de ensino (OLIVEIRA, 2004).

É importante ressaltar que alguns desses aspectos, como a maior participação dos/as professores/as e das famílias na gestão da escola, são reivindicações dos/as trabalhadores/as docentes que, de certa forma, conferem maior participação e democratizam as decisões no espaço escolar, no entanto, sob a lógica da NGP, não são garantidas condições reais de trabalho para que sejam desenvolvidas de forma satisfatória, ocorrendo uma intensificação do trabalho

docente. Além disso, no contexto da ausência de um financiamento adequado, a flexibilidade das relações de trabalho atinge os/as trabalhadores/as docentes, sendo observado um processo intenso de precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004, 2005).

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Essa realidade exige dos/as trabalhadores/as da educação uma atuação intensa em defesa de uma educação pública como direito social voltada para a formação humana e integral, em um ambiente democrático. Na década de 1990, a luta foi fortalecida pela alteração do caráter político, ressaltadas as tensões nesse processo, das associações de professores/as que foram transformadas em sindicatos sob a coordenação nacional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), bem como pela atuação das associações científicas, que organizavam professores/as do ensino superior, nacionalmente, na Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes) (SAVIANI, 2008).

Os/as professores/as do ensino superior, no âmbito do Andes, buscavam produzir, discutir e divulgar diagnósticos, análises, críticas e formulações de propostas voltadas para implementação de uma educação pública e de qualidade. As associações de professores/as da educação básica, inicialmente, focavam suas reivindicações na pauta salarial e progressivamente foram incorporando pautas políticas em suas lutas. Ao final da década de 1970, as associações que congregavam professores/as de 1º e 2º graus reuniram-se na Confederação de Professores do Brasil (CPB). Em 1986 a CPB reunia 29 associações estaduais e em 1989, no congresso da entidade, foi aprovada a mudança do nome para Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e, no ano seguinte, a incorporação da Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas (CONAFEP), da Federação Nacional de Supervisores Educacionais (FENASE) e da Federação Nacional dos Orientadores Educacionais (FENOE). Essas incorporações fizeram com que a CNTE passasse a representar institucionalmente cerca de 2 milhões de trabalhadores/as da educação básica (professores/as, especialistas e demais trabalhadores/as das escolas de 1º e 2º graus). A mobilização e organização institucional contribuiu para a garantia no texto constitucional, de 1988, do direito à sindicalização de funcionários públicos e as entidades dos/as professores/as da educação básica seguiram a tendência de transformarem-se em sindicatos, filiando-se a uma central

nacional, a CUT (SAVIANI, 2008). Atualmente, a CNTE atua como importante interlocutora das políticas educacionais voltadas para a educação básica, constituindo-se como uma das mais sólidas e abrangentes entidades sindicais no contexto da América Latina, reunindo 52 entidades filiadas, sendo 26 estaduais, 24 municipais e duas distritais, somando mais de um milhão de sindicalizados (CNTE, 2022).

Mesmo diante da organização institucional dos/as trabalhadores/as da educação e da pressão política a partir do fortalecimento das entidades da classe trabalhadora da década de 1980, não foi possível constatar medidas efetivas por parte do governo federal que contribuíssem para a melhoria da educação pública. No entanto, as experiências de políticas educacionais, ainda na década de 1980, voltadas para crianças e jovens das camadas populares multiplicaram-se em estados e municípios a partir das iniciativas de governos estaduais (MG, SP, RJ, PR), de oposição ao regime militar, eleitos de forma direta (SAVIANI, 2008).

As experiências mencionadas, no entanto, esbarraram em sérios obstáculos representados pelos interesses excludentes e pela tradição de descontinuidade que predominam na política educacional de nosso país; e acabaram tendo duração efêmera. De qualquer modo, devem ser contabilizadas como ganhos da “década perdida”, pois se trata de tentativas que, em seus resultados positivos, ajudam os educadores a encaminhar formas de política educacional superadoras das desigualdades; e, em seus efeitos negativos, acautelam quanto às estratégias e táticas que devem ser acionadas para superar os obstáculos aos avanços preconizados (SAVIANI, 2008, p. 407, grifos do autor)

Essas experiências positivas com relação às políticas educacionais na década de 1980, a experiência nas negociações coletivas empreendidas pelos/as trabalhadores/as a partir da atuação das entidades sindicais e as conquistas no âmbito dos direitos sociais registrados nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT)¹⁶ em algumas cidades na década de 1990 são exemplos que contribuíram para o fortalecimento da ideia relacionada à necessária ampliação e intensificação da atuação dos/as trabalhadores/as nas disputas eleitorais com o objetivo de avançar nas garantias dos direitos sociais para a população brasileira. Por outro lado, o PT e o projeto democrático popular do partido construído pelos movimentos sociais e sindicais, com base nas reformas estruturais necessárias para a garantia dos direitos sociais, foram derrotados nas eleições presidenciais da década de 1990. Esse fato marca a experiência dos/as trabalhadores/as e interfere nas formulações do partido, que passa adotar como estratégia central as eleições e o projeto político neodesenvolvimentista, assentado na tentativa de conciliação entre as classes dominante e trabalhadora. Dessa forma, o partido conquista as

¹⁶ Importante instrumento político e institucional de formação, organização e luta dos/as trabalhadores/as brasileiros/as criado em 1980 no contexto da ampla mobilização social em defesa dos direitos sociais (RODRIGUES, 2011).

eleições presidenciais, em 2003 e 2008, por meio da liderança histórica de Luiz Inácio Lula da Silva. Nos anos de 2011 e 2014, o PT ganha as eleições presidenciais com Dilma Rousseff. Os governos petistas foram marcados por processos contraditórios inerentes à luta de classes no capitalismo dependente.

Apesar da gestão Lula ter mantido, em termos macroeconômicos, as linhas mestras de um padrão mundial de economias globalizadas, estabeleceu, ao mesmo tempo, novos canais de participação e de políticas sociais voltadas a atender os trabalhadores e os mais pobres. No que se refere ao trabalho, tentativas de reforma da legislação trabalhista e sindical não funcionaram, entre outras razões, pela necessidade de obter consenso em sua base política de apoio no Congresso Nacional, e o relacionamento entre o governo e os sindicatos acabou, ao longo dos anos 2000, por se caracterizar por apoio e por divergências e conflitos (RAMALHO; RODRIGUES, 2018, p. 71).

Dessa forma, dentre as políticas implantadas pelos governos petistas, houve a ampliação da proteção social por meio de mecanismos que incidem nas relações de trabalho: formalização do mercado de trabalho que recompôs o salário-mínimo com garantia de uma valorização real; pagamentos de benefícios aos setores sociais que compõem a base da pirâmide social, por meio de programas da previdência social com o aumento do número de beneficiados, tais como, benefício de prestação continuada para idosos e portadores de necessidades educativas especiais, pagamentos de seguro-desemprego e de abono salarial; e aperfeiçoamento e aumento da cobertura e do valor pago aos beneficiários do programa bolsa família. Tais medidas contribuíram decisivamente para o aumento do rendimento mensal das famílias brasileiras mais pobres, provocando a queda absoluta e relativa nas taxas de pobreza (POCHMANN, 2010).

O fortalecimento do sistema de garantia de emprego e proteção ao/à trabalhador/a observado nesse período contribuiu para a inserção do Brasil de forma um pouco mais decente nas condições características da sociedade salarial, conforme descrita por Castel (2015). No entanto, foi possível observar a superioridade da expansão do setor terciário, composto por um conjunto heterogêneo de atividades (transporte, a logística, a hospedagem, o ensino, a comunicação, o comércio, as finanças, a administração pública etc.), constituído por uma diversidade de trabalhadores/as e diferentes tipos de formas de contratação laboral. O mundo do trabalho brasileiro, nesse contexto, ficou assim configurado:

[...] dois terços pertencem ao setor terciário da economia (comércio e serviços em geral), acrescido de quase um terço de novas contratações impulsionadas pelo setor secundário (indústria e construção civil). O setor primário (agricultura e pecuária) responde por 5% do total das novas ocupações em todo o país. Ademais, destaca-se que quase 80% das vagas abertas concentram-se na faixa de remuneração mensal de até três salários mínimos, o que evidencia o fortalecimento da formalização do emprego na base da escala social do país (POCHMANN, 2010, p. 43).

O setor terciário absorve a força de trabalho excedente dos setores primários e secundários, alocando-a em ocupações precárias, sendo observada a ampliação do setor

informal que abrange desde formas de trabalho voltadas apenas à sobrevivência do/a trabalhador/a ao desenvolvimento de atividades para atender ao consumo final dos segmentos de alta renda: dos setores empresariais por meio de atividades serviços e no interior das cadeias produtivas. Importa ressaltar que, mesmo com a ampliação da proteção social voltada ao/a trabalhador/a, os desafios relacionados à consolidação de tais garantias no setor terciário são imensos se considerarmos as desigualdades sociais existentes nas regiões brasileiras. Nas regiões Norte e Nordeste, por exemplo, apenas um terço do total da ocupação está sob alguma proteção social e trabalhista, enquanto na região Sudeste essa proteção alcança dois terços dos postos de trabalho. E, ainda, um quarto dos ocupados, nas regiões Norte e Nordeste, é composto por trabalhadores/as por conta própria que atuam nas mais diversas ocupações (artesãos, chapeleiros, barqueiros, chaveiros, costureiras, eletricitas, vidreiros, doceiras, animadores de festas, cabeleireiras, manicures, camelôs, pipoqueiros, adestradores de animais etc.). Considerando todas as regiões brasileiras, temos cerca de 20 milhões de trabalhadores atuando sem amparo legal e proteção social e trabalhista (POCHMANN, 2010).

Essa realidade é resultante do aparato discursivo da globalização neoliberal que vive um processo de reestruturação produtiva, como já comentado anteriormente. O poder público é pressionado a adotar medidas de fortalecimento da acumulação capitalista que favorece uma minoria dominante. Por outro lado, a classe trabalhadora também pressiona para que, diante das mudanças vividas na organização do trabalho, o Estado adote medidas de proteção social e trabalhista com o objetivo de resguardar os/as trabalhadores/as. Entre os anos de 2011 a 2015, tanto no contexto nacional quanto no internacional os protestos dos/as trabalhadores/as em defesa dos direitos sociais foram observados de forma intensa (BRAGA, 2017).

Com frequência, os protestos atuais gravitam em torno da oposição à onda de mercantilização do trabalho, da terra e do dinheiro, traduzida em termos de eliminação de subsídios sobre alimentos e combustíveis, cortes salariais, aumentos de impostos sobre circulação de bens e serviços básicos, ataques à previdência social, reformas regressivas dos sistemas de aposentadoria e de saúde e precarização do trabalho. Além disso, tem se tornado cada vez mais usual à associação dessa agenda crítica da influência desmedida do poder das finanças e das grandes corporações sobre as decisões tomadas pelos governos nacionais (BRAGA, 2017, p. 28).

No contexto brasileiro, mesmo diante da ampliação da cobertura social e trabalhista implementada durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2013, protestos massivos realizados pelos/as jovens trabalhadores/as urbanos brasileiros em defesa de investimentos públicos em transporte, saúde e educação (BRAGA, 2017) indicavam que uma parte significativa da população brasileira não usufrui dos direitos sociais, sobretudo quando se observa a questão de gênero e raça.

Considerando raça e gênero, as desigualdades sociais tornam-se ainda mais evidentes. Marques e Sanches (2010), ao analisarem indicadores quantitativos, entre os períodos de 1992 a 2006, apontam que as taxas de desemprego são mais elevadas entre as mulheres e maiores entre os negros, sendo as taxas das mulheres negras maiores que as das mulheres brancas e dos homens negros. Com relação à inserção no mercado de trabalho informal, foram observadas taxas maiores relacionadas à população negra, sendo as taxas referentes às mulheres negras maiores. No que se refere à proporção de assalariados com carteira assinada, temos as menores taxas referentes aos/às negros/as, sendo menor entre as mulheres negras. Se focarmos no rendimento médio real, as desigualdades entre homens e mulheres permanecem, as mulheres negras são as mais afetadas, seguida das mulheres brancas, depois os homens negros e, somente depois, os brancos. Essa realidade revela o grau de insegurança social e a precariedade vivida por uma parcela significativa das trabalhadoras brasileiras, sendo ainda mais intensa entre as trabalhadoras negras, que, no ano de 2006, representavam 46,2% da população economicamente ativa (MARQUES; SANCHES, 2010).

No caso das trabalhadoras no serviço público, essa realidade tende a ser um pouco diferenciada, pois a carreira de servidor/a público, no plano jurídico, garante uma maior proteção social por meio da igualdade salarial, dos direitos previdenciários e da estabilidade no emprego. Dados do IBGE/PNAD de 2012 a 2020 indicam que as mulheres mais escolarizadas tendem a ser maioria nos cargos do funcionalismo público estatutário, em que 60,9% de ocupantes são trabalhadoras (IBGE, 2020).

Por outro lado, a divisão sexual do trabalho pode ser observada por meio do alto percentual de mulheres nas atividades historicamente consideradas femininas, em que 77% do total de ocupantes nos cargos das áreas de educação, saúde e serviços sociais são mulheres. Mesmo sendo maioria nos cargos, quando se observam as ocupações em posições superiores nas carreiras públicas as mulheres ocupam apenas 26%, de acordo com dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) em 2011 (ABRAMO; VALENZUELA, 2016). O relatório “Estatísticas de Gênero” do IBGE (2021) destaca que apesar de mais instruídas, as mulheres ocupam 37,4% dos cargos gerenciais e recebiam 77,7% do rendimento dos homens. Cabe um destaque com relação à divisão sexual do trabalho compreendida como

[...] a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; essa forma é historicamente adaptada a cada sociedade. Tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a ocupação pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares etc.) (KERGOAT, 2009, p. 67).

No campo do trabalho docente, a ocupação majoritariamente feminina permanece como marca da divisão social do trabalho em que 80% dos/as professores/as que atuam nas redes municipais e estaduais de ensino são mulheres (FERREIRA; OLIVEIRA; VIEIRA, 2021).

Nesse setor, diferentemente de outros, ocorre uma ampliação dos empregos estimulada pela política de financiamento instituída pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb), sendo constatado pelo quantitativo de professores/as na educação básica que saltou de 2,5 milhões, em 2002, para 3,3 milhões, em 2013, contabilizando um crescimento de 32,9%. Também, nesse período, é possível perceber um incremento positivo da população negra que acessa o campo do trabalho docente, o qual passa de 692,5 mil professores/as, em 2002, para 1,1 milhão, em 2013. Importa destacar que esse aumento contribuiu para o equilíbrio entre a proporção nos cargos do ensino público ocupados por professores/as negros/as e não negros/as nas redes estaduais e municipais de ensino, que, em 2002, era de 62,06% de professores/as não negros/as e 38% de professores/as negros/as, ocorrendo um crescimento em 2013 para 55,15% de não negros/as e 44,85% de negros/as que ocupam os cargos no ensino público. E ainda, tais alterações estão relacionadas ao crescimento da população negra que, entre 2000 e 2010, foi de 2,5% ao ano. Há também que se considerar as políticas afirmativas adotadas pelos governos estaduais e nacional que passaram a garantir o reconhecimento e a identificação da população negra em função da valorização das condições étnico-raciais (DIEESE, 2014).

No entanto, a ampliação dos empregos no campo do trabalho docente se fez de forma precarizada, pois foi reforçada pelo processo de municipalização do ensino, que gerou salários mais baixos em todo o país, com vínculos de trabalho precários, em determinadas redes de ensino, ocorrendo altos índices de contratações temporárias que atravessam as gestões e, na maioria dos contratos, sequer os direitos estabelecidos na CLT são garantidos (DIEESE, 2014). Na atualidade a precariedade é percebida por meio da diminuição na contratação de docentes, considerando que o Censo 2020 confirmou que no Brasil atuam pouco mais de 2 milhões de professores/as. A precariedade também é percebida pelo quantitativo de docentes contratados sob o vínculo precário que chega próximo dos 550 mil docentes, de acordo com o Censo 2020, somando os/as contratados/as em regime temporário e terceirizado. No Brasil, 4 em cada 10 docentes não são concursados. Essa realidade atinge notadamente as professoras e certamente contribui para as desigualdades sociais observadas entre homens e mulheres no contexto brasileiro, pois as redes municipais e estaduais de ensino concentram 86,5% dos contratos temporários de trabalho, ou seja, a maioria das professoras brasileiras atuam sob vínculos precários de trabalho (INEP, 2021).

Tais dados indicam as relações de trabalho vivida pela categoria docente nos anos 2000, sendo marcada de forma positiva de um lado pela ampliação de vagas de trabalho, mas também de forma negativa, pois tal ampliação se dá de forma precarizada e contribui para um progressivo quadro de desproteção social aos/às trabalhadores/as docentes. Esses conflitos são históricos no campo do trabalho docente e perpassam a experiência social da categoria docente no contexto brasileiro de constituição da sociedade salarial. No próximo item, analisaremos outros aspectos inerentes a esse processo.

2.3 TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE SALARIAL

No âmbito da educação, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva buscou desenvolver um planejamento de forma mais integrada entre os entes federativos, com o objetivo de conferir uma perspectiva mais sistêmica da educação. Citamos como exemplo as ações desenvolvidas no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Ações Articuladas (PAR) (FERREIRA, 2013).

No entanto, a implementação de políticas mais articuladas entre o governo federal e os estados e municípios esbarrou em problemas estruturais que atravessam o Estado brasileiro, por exemplo, as tradicionais práticas políticas assentadas no patrimonialismo, no clientelismo e nos limites orçamentários dos entes federativos (FERREIRA, 2015, 2013); ademais, a interferência de organizações do setor privado subordinando os sistemas municipais de ensino aos seus interesses (FONSECA; FERREIRA; SCAFF, 2020).

O trabalho docente é afetado pelos limites orçamentários dos estados e municípios que causam prejuízo ao planejamento da educação e na implementação de mecanismos de proteção social no âmbito das relações de trabalho. Os avanços alcançados nesse período se deram a partir dos movimentos sociais da educação e sindicais com conquistas legislativas importantes voltadas à valorização dos profissionais da educação, por exemplo, a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.738, de 2008). Mas a ausência de um financiamento adequado dificultou a implementação de políticas de valorização somada à gestão herdada dos governos anteriores que mantiveram o quadro de precarização do trabalho docente.

É sabido que o trabalho docente no Brasil é exercido de forma segmentada e dividido entre as esferas administrativas autônomas, portanto, sua característica é de uma forte heterogeneidade. São vários perfis e carreiras de profissionais construídos de acordo com a etapa do ensino (infantil, fundamental, médio e suas modalidades), de nível (educação básica e

superior), localização (urbano e rural) e de esfera federativa (municipal, estadual, federal). Essa heterogeneidade pode ser observada pela existência de diferentes carreiras e salários, formas de contratação precárias e projetos pedagógicos diversos, aspectos vivenciados em espaços escolares desiguais.

Com a aprovação do Fundeb, houve a conquista da ampliação da obrigatoriedade do atendimento da população em idade escolar pelas prefeituras e, conseqüentemente, o quantitativo de professores que, nas redes municipais, cresceu 60,3%, enquanto nas redes estaduais o aumento foi de 8,1%. O repasse da complementação da União, estabelecido pelo Fundeb para os estados e municípios que não atingiam o valor mínimo por aluno, contribuiu para o aumento do rendimento real dos/as professores/as nos estados do Nordeste e do Norte, sendo representativos no período de 2007 a 2010. No geral, considerando a remuneração média para uma jornada de 30 horas, registrou-se um aumento de 41,1% em termos reais, passando de R\$ 1.249,22 para R\$ 1.762,23. Nos estados do Nordeste, a valorização real do rendimento docente chegou a 77,6%, seguido pela região Centro-Oeste com 53,9%, região Sul com 40,5% e Norte com 39,4%. A forte mobilização dos/as trabalhadores/as docentes foi determinante para os reajustes salariais e a instituição de planos de carreiras nos estados e municípios (DIEESE, 2014).

Por outro lado, os limites na política de financiamento da educação básica brasileira de forma a garantir uma educação pública e de qualidade são evidenciados quando analisados os dados das relações de trabalho estabelecidas. Nesse sentido, o estudo ressalta que as municipalizações geraram os salários mais baixos em todo o país e destaca a precarização do vínculo de trabalho constatado por meio da observação de que, em determinadas redes de ensino, os altos índices de contratações temporárias atravessam as gestões e, na maioria dos contratos, sequer os direitos estabelecidos na CLT são garantidos (DIEESE, 2014).

Esses dados indicam um problema histórico vivido pela categoria docente e pelos/as estudantes das escolas públicas em que as matrículas escolares são ampliadas, ocorrendo o aumento do atendimento educacional, mas sem que as condições de trabalho sejam adequadas para garantir a qualidade nesse processo.

A garantia de condições de trabalho é uma reivindicação histórica da categoria docente, pauta constante nas lutas travadas pelas entidades sindicais, acadêmicas e movimentos sociais em defesa da concepção da educação enquanto direito social que precisa ser garantido para todos/as a partir do estabelecimento de metas, finalidades, objetivos e estratégias que dependem de um financiamento público adequado. Na CF/1988, a vinculação obrigatória de recursos financeiros é um avanço, mas vem sendo constantemente ameaçada, seja pela ausência de seu

cumprimento, como no caso na década de 1990, seja pela não participação de forma efetiva da União no financiamento educacional, nos anos 2000 (CURY, 2018).

Um passo importante na tentativa de corrigir essas disparidades foi dado no governo de Dilma Rousseff¹⁷ (2011-2014) a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O PNE foi aprovado depois de um longo período de tramitação e intensa participação dos movimentos sociais, entidades sindicais e demais setores da sociedade civil, sendo possível perceber a disputa em torno dos diferentes projetos de educação. As metas 15, 16, 17 e 18 podem induzir a implementação de políticas de valorização dos/as trabalhadores/as docentes, pois estabelecem os seguintes prazos: de um ano para implementação de políticas que assegurem a formação em nível superior de todos/as professores/as em curso de licenciatura; de seis anos para a equiparação do rendimento médio do magistério aos/às demais profissionais com escolaridade equivalente; e de dois anos para a elaboração de planos de carreira para os/as profissionais da educação básica, a partir dos critérios estabelecidos na Lei do Piso nº 11.738/2008 (AUGUSTO, 2015).

Para tanto, faz-se necessário uma política de financiamento com previsão de aumento dos investimentos por parte do governo federal. A meta 20 prevê a ampliação do investimento público em educação pública de forma a atingir 10% do Produto Interno Bruto (PIB), mecanismo considerado fundamental para o cumprimento das metas contidas no Plano, principalmente nas que se relacionam diretamente com as políticas de financiamento da educação básica, de continuidade do Fundeb e de implementação do Custo Aluno Qualidade (CAQ) (CURY, 2018).

Por outro lado, no PNE 2014-2024 é possível perceber a aprovação de mecanismos de avaliação da educação alinhados às propostas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que expressam a adoção dos mecanismos da Nova Gestão Pública pelas entidades governamentais. A OCDE reúne cerca de 30 dos países mais desenvolvidos do mundo e atua de forma intensa na definição da agenda educativa global sob os princípios da economia de mercado e da democracia pluralista (OLIVEIRA, 2020). Na prática, as medidas defendidas pela Organização estão assentadas no aparato discursivo da globalização, que traduzidas para o ambiente educacional vinculam-se ao discurso da economia do conhecimento que tem como objetivo forjar um

¹⁷ Representante do Partido dos Trabalhadores (PT), eleita no contexto favorável de ampliação das políticas sociais e de emprego que garantiram maior cobertura aos setores sociais que até então encontravam-se excluídos das políticas públicas.

imaginário social de forma a relacionar a educação ao desenvolvimento das economias nacionais para atuarem no contexto de competitividade econômica internacional. Nesse sentido, a OCDE defende que a educação considere o/a trabalhador/a como um capital humano e promova o acesso a uma série de competências voltadas para a sua capacidade de aprender a partir da apropriação de traços comportamentais, como adaptabilidade, habilidades em comunicação, resolução de problemas, trabalho com autonomia e sob pressão em diversos contextos culturais, com capacidade de trabalhar em equipe e liderança, dentre outras características (RIZVI; LINGARD, 2012). Dessa forma, a OCDE defende uma educação assentada nos valores individuais e competitivos da classe dominante, a qual atua de maneira a impor um processo de formação ao/à trabalhador/a restrito/a a lógica desigual e perversa do mercado de trabalho.

Em conjunto, essas ideias constituem o novo imaginário social que a OCDE hoje promove vigorosamente, e que desvia o foco da aprendizagem do “saber que” para o “saber como”, dando origem a novos conceitos sobre os modos como a aprendizagem é definida, organizada, valorizada e utilizada, recorrendo a termos eminentemente mercadológicos. Isso representa um aprofundamento quase universal de uma mudança de orientação – de social-democrata para neoliberal, em que os objetivos econômicos da educação têm prioridade sobre os objetivos sociais e culturais. Quando representado como tendo uma fundamentação intelectual sólida, quase incontestável, esse novo imaginário social não permite que questionamentos alternativos de valor sejam colocados (RIZVI; LINGARD, 2012, p. 542).

Para impor essa lógica sobre os países, a OCDE elaborou o Pisa para responsabilizar, controlar e incidir nos modos de coordenação política a partir de níveis de competitividade global. Esse instrumento fortalece o desvio dos objetivos educacionais para o imaginário social da economia do conhecimento e promove a ideia de governança educacional, que pretende deslocar o debate das questões políticas e filosóficas da educação para uma “abordagem numérica”, assentada na classificação de desempenho e posicionamento comparado entre os países a partir da “[...] mensuração de desempenho educacional, referenciais internacionais de excelência, mecanismos de garantia de qualidade, regimes apropriados de responsabilização, fontes de financiamento educacional [...]” (RIZVI; LINGARD, 2012, p. 544).

Nesse sentido, o Pisa é constituído como uma avaliação voluntária, voltada aos/às estudantes de 15 anos, aplicada nas escolas para avaliar conhecimentos nas áreas de matemática, ciências e leitura. No Brasil, a Fundação Leman atua de forma a promover esse exame e, em 2017, 46 escolas participaram, sendo 13 particulares e 33 públicas. A aprovação do Pisa no PNE como instrumento de aferição da qualidade educacional representa a intencionalidade do Inep em utilizar um referencial internacional e exercer influência sobre os governos e decisores políticos por meio do discurso do que é uma escola eficaz, um/a diretor/a

eficiente e bons/boas professores/as (OLIVEIRA, 2020). O objetivo é fortalecer “[...] discursos que vão estabelecendo modelos, tipos ideais ou imaginados, que elegem alguns exemplos para serem seguidos, tais como: a premiação de boas práticas de ensino e gestão” (OLIVEIRA, 2020, p. 84).

Essas lógicas combinam com práticas da Nova Gestão Pública, que passam a dominar a organização educacional. Nesse movimento, os/as docentes são culpabilizados/as pelo desempenho dos/as alunos/as, sendo ignorados os limites impostos ao trabalho docente relacionados às condições precárias das unidades de ensino e a ausência de trabalhadores/as para atendimento das demandas e passam a exigir o cumprimento de metas sem refletir sobre o lugar do Ideb na realidade das escolas públicas brasileiras (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017). Tais mecanismos indicam que existem forças que atuam a partir de ideologias conservadoras alinhadas à estrutura patriarcal com o objetivo de impor métodos de ensino e tornar as escolhas dos docentes, especialmente das professoras, sem sentido. Esse movimento indica “[...] uma rearticulação das dinâmicas de patriarcado e classe num local: escola” (APPLE, 1987, p. 8).

As contradições no PNE refletem as tensões inerentes aos diferentes projetos de educação em disputa na sociedade brasileira e tendem a ser intensificadas no período histórico posterior marcado pelo golpe político, jurídico e parlamentar que retirou a presidenta Dilma Rousseff da presidência do país.

2.4 DESMONTE DA SOCIEDADE SALARIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO

No plano político, o segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff (2014-2016) foi marcado pelo enfraquecimento do apoio parlamentar. No plano econômico, houve uma desaceleração da economia brasileira combinada com a desoneração fiscal, o que contribuiu para a diminuição da arrecadação tributária. Foram adotadas medidas econômicas de ajuste fiscal, sendo cortados recursos das áreas sociais e de investimento, e aumentadas as despesas financeiras como as taxas de juros. Essas ações tinham como objetivo atender à pressão exercida pelos partidos de oposição e pelos setores econômicos rentistas do mercado. Tais medidas interferiram no mundo do trabalho na medida em que foi observado um aumento na taxa de desemprego e perda do poder aquisitivo dos salários recebidos pelos/as trabalhadores/as, principalmente entre as mulheres, os/as mais idosos/as, entre os/as menos escolarizados/as e entre os chefes de família, intensificando o processo de precarização do

trabalho. O desemprego cresceu mais acentuadamente nas atividades econômicas vinculadas ao trabalho doméstico, à construção civil e à indústria (POCHMANN, 2015).

Com a perda do apoio parlamentar e popular, diante do cenário de crise política e social, houve um golpe político, jurídico e parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff. O contexto do golpe no Brasil é caracterizado pela violação das regras constitucionais, pela maioria dos/as deputados/as que compõem o Congresso Nacional e pelo poder judiciário, em especial, pelo Supremo Tribunal Federal (STF); pelo intenso processo de criminalização do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e do governo de Dilma Rousseff pela mídia; e ainda por meio da ação seletiva do Judiciário Federal, da Polícia Federal e do Ministério Público Federal (SILVA FILHO, 2018). Assim como em outros países da América Latina, o golpe foi uma estratégia utilizada para derrubar os governos que investiam em políticas sociais de combate às históricas desigualdades sociais, para, enfim, atender aos interesses econômicos transnacionais de apropriação da riqueza nacional do país.

Dessa forma, o golpe serviu para fortalecer as políticas de cunho neoliberal. O governo Temer (2016-2018) atuou de forma a privilegiar os interesses da classe dominante com a adoção de medidas que retiraram os direitos da classe trabalhadora. A primeira medida foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que instituiu um severo ajuste fiscal. O novo regime fiscal estabeleceu um limite nos investimentos da União nas políticas públicas ao longo dos próximos 20 (vinte) anos. Ao mesmo tempo em que o governo restringe os investimentos nas políticas públicas, ignora as despesas financeiras realizadas para pagamento de juros e amortização da dívida pública que consomem 45% do orçamento geral da União (DIEESE, 2016).

Os/as trabalhadores/as, tanto do setor público quanto do setor privado, são atingidos/as na medida em que a Emenda nº 95/2016, além de comprometer os investimentos nas políticas de proteção, estabelece sanções aos entes federativos que não a cumprirem. Destacamos algumas:

[...] a proibição de realizar concursos públicos, com exceção da reposição das vacâncias de cargos efetivos ou vitalícios; a criação de cargos, empregos ou funções que impliquem em aumento de despesas; a admissão ou contratação de pessoal, a qualquer título, ressalvadas as reposições previstas no inciso IV, do art. 109; a alteração da estrutura de carreira que implique aumento de despesa; e a concessão de reajuste, aumento ou adequação da remuneração de membros de Poder ou órgão, servidores e empregados públicos e militares (SILVA; ARNAUD; GOMES, 2017, p. 7).

Nessa esteira, foram aprovadas outras legislações que afetam as relações de trabalho no Brasil, quais são: a Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017, que amplia as possibilidades de trabalho temporário e flexibiliza as relações de trabalho nas empresas terceirizadas, e a Lei nº

13.467, de 13 de julho de 2017, que altera substancialmente a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), marco histórico na conquista da proteção social e dos direitos dos/as trabalhadores/as (KREIN, 2018). Esses mecanismos legislativos representam o agravamento das condições de trabalho em um quadro de alto índice de desemprego.

A legislação tem como objetivo ajustar as políticas públicas ao padrão de regulação social nos moldes do capitalismo atual, deslocando o debate acerca das regras das relações de trabalho do Estado para o interior das empresas, contribuindo para uma situação desfavorável para os/as trabalhadores/as. As mudanças referem-se a: 1) contratos de trabalho: liberalização total da terceirização é permitida inclusive para a atividade fim, em qualquer setor da atividade e a ampliação das formas de contratação em regime temporário; 2) jornada de trabalho: a ampliação da liberdade do empregador em decidir o tempo de trabalho necessário, a redução dos custos relacionados ao tempo em que o/a trabalhador/a não está efetivamente trabalhando, ampliação dos mecanismos de compensação por meio de banco de horas, a possibilidade do trabalho ser estendido para além das 8 (oito) horas diárias, não computo das horas relacionadas ao tempo de deslocamento, consideração como jornada somente o tempo trabalhado, a possibilidade de negociação do tempo de 1 (uma) hora voltado para o intervalo da refeição e não pagamento das horas extraordinárias no caso do *home office*; 3) remuneração: a legislação abre a possibilidade de redução salarial por meio de negociação coletiva ou individual; estímulo à remuneração variável; possibilidade de substituição do pagamento por meio de salário por bens, bônus e serviços; pagamento por desempenho individual ou por produtividade; gorjetas podem ser apropriadas pelas empresas que definem sua distribuição; não consideração de gratificações, auxílio-alimentação, abonos, diárias de viagens como parcela salarial (KREIN, 2018).

Os mecanismos de proteção laboral conquistados pelos/as trabalhadores/as ao longo do século XX são desmontados a partir de um discurso de inovação e de necessidade de respostas mais ágeis às instabilidades da economia globalizada. Na prática, a flexibilização das relações de trabalho representa a desproteção dos/as trabalhadores/as em face a uma grave crise do capital.

A produção discursiva dos governos que vincula as desigualdades educacionais e sociais à falta de preparação dos sujeitos, utilizada fortemente na década de 1990, retorna de forma mais intensa para justificar as desigualdades de gênero, raça e classe vividas na realidade brasileira. Em alguns estados brasileiros é possível observar a implementação de políticas educacionais que buscam

[...] o desmantelamento do sistema educacional, com um acirramento entre docentes e gestores, docentes e sociedade, além da competitividade entre docentes, o que tem tornado a classe cada vez mais frágil e suscetível às imposições do Estado capitalista que vem privatizando a escola pública (COSTA, 2017, p. 139).

O desmonte dos direitos sociais objetiva enfraquecer os laços de solidariedade entre os/as trabalhadores/as e, no campo educacional, afeta tanto os/as estudantes quanto os/as professores/as. Como exemplo desse processo, a reforma do ensino médio, aprovada por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, procura induzir a implementação de políticas educacionais assentadas na lógica individualista e competitiva. Essa lei representa o rompimento da trajetória de debates sobre o ensino médio e a tentativa de disciplinamento do trabalho docente e da formação dos jovens ao contexto do mundo do trabalho ainda mais precário.

O ensino médio, historicamente, tanto no Brasil quanto em outros países, é a etapa de ensino que mais provoca debates acerca de sua função social, sendo as disputas travadas em torno dos seus objetivos e de sua qualidade. No contexto brasileiro, o desafio colocado está relacionado ao acesso e à permanência de forma qualitativa dos jovens nessa etapa de ensino (FERREIRA, 2017).

No contexto do golpe de 2016, a reforma do ensino médio representa para os/as estudantes das escolas públicas uma ofensiva da classe dominante para adequar a formação dos jovens brasileiros à lógica do trabalho flexível e restringir o acesso a uma educação pública de qualidade, alinhada aos interesses da classe trabalhadora voltada para a integração “[...] de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar” (KUENZER, 2017, p. 333). A contrarreforma desconsidera os avanços legislativos¹⁸ do período histórico anterior e retoma os preceitos educacionais do Banco Mundial, para promover uma distribuição desigual e diferenciada da educação escolar e da formação profissional. Essa proposta está assentada numa perspectiva curricular voltada para uma formação genérica a ser complementada por estudos em áreas específicas, presenciais ou a distância, e pela validação de conhecimentos adquiridos em práticas de trabalho supervisionadas. Tal proposta educacional objetiva formar trabalhadores/as com subjetividades flexíveis adequadas às múltiplas tarefas no mercado

¹⁸ Citamos como exemplo a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008; Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009; Programa Nacional de Formação de Professores e Pedagogos do Ensino Médio (PNEM). O programa pode ser citado como um esforço coletivo na tentativa de “instalar um processo de rediscussão das práticas docentes à luz das diretrizes curriculares para a formação da juventude do país” (FERREIRA, 2017, p. 301).

flexibilizado, sendo necessário para realizá-las um treinamento a partir de um suporte de educação geral, em nível básico, técnico ou superior (KUENZER, 2017).

A perspectiva flexível de uma formação dos jovens, alinhada à lógica do trabalho flexível, interfere nas condições de trabalho docente na medida em que estimula a redução da oferta de disciplinas, a contratação de professores/as sem a formação pedagógica necessária e a manutenção da precariedade nas estruturas físicas das unidades de ensino constatada por meio da ausência de laboratórios, bibliotecas e demais espaços voltados às atividades culturais e esportivas (KUENZER, 2017).

Dessa forma, as políticas educacionais implementadas a partir dessa legislação tendem a não resolver os problemas históricos que atravessam a oferta do ensino médio no contexto brasileiro, como o acesso, permanência e oferta educacional de maneira qualitativa. A contrarreforma vai retomar o caráter dual do ensino médio, já observado no governo de Fernando Henrique Cardoso, assentado na “segmentação e diferenciação dos processos educativos que tratam as diferentes classes sociais de forma desigual” (FERREIRA, 2017, p. 296). Nesse sentido, o direito educacional dos jovens encontra-se comprometido, pois essa lógica fortalece a relação determinante da origem social e percurso escolar dos/as estudantes, dificultando sua permanência nas escolas em condições de igualdade a partir de uma proposta educacional assentada nos

[...] aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos (FERREIRA, 2017, p. 297).

Tal concepção educacional reflete as reivindicações históricas dos/as trabalhadores/as e dos movimentos acadêmicos que atuam em defesa de uma educação pública e de qualidade e está relacionada à melhoria nas condições do trabalho docente a partir da valorização dos/as professores/as e da realização do trabalho coletivo nas escolas que favorece a integração entre a realidade dos/as jovens e o conhecimento científico e cultural (FERREIRA, 2017).

No entanto, no contexto de desmonte da sociedade salarial tais princípios tendem a ser desconsiderados pelos governos; e nos últimos anos as políticas educacionais implementadas, notadamente, nas redes estaduais de ensino com base nos mecanismos da Nova Gestão Pública, estabelecem prêmios e bônus a partir de resultados alcançados em avaliações em larga escala. Essa lógica tem como objetivo mensurar, classificar e estimular a competição entre os/as trabalhadores/as docentes e sistemas de ensino (OLIVEIRA, 2019).

Tais políticas estão na contramão dos princípios constitucionais relacionados ao direito à educação numa perspectiva de formação humana e comprometida com a realidade brasileira e buscam a conformação de subjetividades alinhadas aos interesses do capital. Com a eleição de Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2018 pelo Partido Social Liberal (PSL), no contexto de ruptura constitucional, de crise econômica, de fissuras nas relações interpessoais em parcelas da população, de choques identitários, de valores e comportamentos (ALMEIDA, 2019).

Nesse contexto, a lógica neoliberal é intensificada e o Estado brasileiro deixa de atuar na mediação dos conflitos de interesses entre classes e atua de forma a favorecer somente os que estão no topo da pirâmide de renda e riqueza (DIEESE, 2019). A atuação sistemática do governo busca desconstruir os direitos sociais por meio de tentativas sucessivas de alteração da CF/1988 e impor medidas autoritárias e inconstitucionais (AMARAL *et al.*, 2021).

As ações do governo nas políticas educacionais no contexto mais recente apontam para o fortalecimento de uma concepção educacional vinculada aos preceitos neoliberais de organização social assentados na defesa de uma escola voltada para a produção de serviços educacionais com o objetivo de atender os desejos dos indivíduos livres em suas escolhas. Dessa forma, as escolas, assim como as demais instituições públicas, devem ser pautadas “[...] pelas demandas individuais e pelas necessidades locais de mão de obra, e não por uma lógica política de igualdade, solidariedade ou redistribuição em escala nacional” (LAVAL, 2019, p. 109). O discurso de modernização alinhado a esse projeto pretende eliminar as dimensões políticas da escola pública relacionadas aos conflitos de interesses, de valores e de ideais, transformando o capital ético educacional num simples recurso privado de escolha pessoal que vale tanto quanto qualquer outra a partir do cálculo das competências e da mensuração dos desempenhos (LAVAL, 2019).

No período mais recente, a pandemia da Covid-19, em certa medida, favoreceu essa lógica e intensificou no âmbito educacional alguns processos que já eram observados no âmbito da 4ª Revolução Industrial marcada pela substituição dos/as trabalhadores/as por máquinas programadas com o objetivo de diminuir a intervenção humana por meio de plataformas, aplicativos e teletrabalho (SANTOS; JAKOBSEN, 2020).

No âmbito educacional, a necessidade de interrupção das aulas de forma presencial fez com que gestores/as e profissionais da educação adotassem de forma abrupta o uso de tecnologias para realização do trabalho remoto, em muitos casos, sem o suporte técnico necessário e sem planejamento prévio. Essa nova realidade escancarou as desigualdades sociais e educacionais relacionadas à falta de acesso e suporte tecnológico dos/as estudantes e dos/as docentes e à situação de vulnerabilidade vivida pelas famílias. Os/as docentes precisaram

buscar outras formas de ensino assentadas na variedade de materiais didáticos e de avaliações, que privilegiassem a participação ativa dos/as estudantes. Esse esforço resultou numa sobrecarga de trabalho para os/as docentes, considerando a necessidade de formação para a preparação de aulas não presenciais e que grande parte dos/as estudantes não dispunham de equipamentos adequados voltados para o ensino remoto, sendo demandado mais tempo do/a professor/a para o preparo das atividades não presenciais. Se considerarmos que grande parte da categoria docente é composta por mulheres que ainda, apesar das críticas observadas no contexto atual, podem ser as principais responsáveis pela realização das tarefas domésticas, temos uma dimensão do quanto o trabalho das professoras, em especial das que são mães, foi intensificado. E, ainda, considerando a questão geracional, podemos inferir que para as professoras com mais idade o esforço pode ser ainda maior, pois à medida que aumenta a faixa etária dos/as docentes mais difícil se torna o trabalho com tecnologias digitais. Em que pese todo o esforço dispendido pelos/as docentes, esses consideram que a atividade docente realizada de forma virtual não atende às necessidades dos/as estudantes, e grande parte acredita que os conteúdos trabalhados de forma remota deverão ser retomados (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020). Essa nova realidade afeta a experiência social da categoria docente que, no contexto de intensificação das políticas neoliberais, terá suas condições de trabalho pioradas e seus direitos ignorados, sendo necessário a realização de estudos que analisem essa nova realidade com o objetivo de pontuar os retrocessos para buscar formas de diminuição dos efeitos perversos desse contexto.

Essa situação tem sido fonte de sofrimento para muitos, são receios e angústias que apresentam uma relação direta com a situação da pandemia e a insegurança em relação ao futuro. A relevância em se discutir as condições de realização do trabalho no período de distanciamento social é justamente contribuir para maior compreensão e conhecimento dos efeitos que essas condições em que os trabalhadores exercem suas atividades podem ter sobre eles próprios e sobre os resultados esperados. A exposição aos riscos de adoecimento e os níveis de insegurança nos ambientes ocupacionais, ainda que virtuais, influenciam diretamente na vida dos sujeitos (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020, p. 226).

Nesse quadro, o sentimento dos/as professores/as com relação ao futuro perpassa pela esperança da valorização da atividade docente e da escola pública pelas famílias, pois essas, ainda mais nessa realidade, compreendem a complexidade do ato educativo e a importância das aulas presenciais com a mediação do/a professor/a. Por outro lado, com relação aos governos a perspectiva é a de que ocorra uma intensificação do processo de desvalorização do trabalho docente já vivido por meio da ampliação da educação a distância; da redução do salário e aumento do trabalho; pela ausência de financiamento nas condições estruturais das escolas. E

ainda existem os/as docentes que acreditam que nada vai mudar e que tudo continuará como antes (FCC, 2021).

O cenário de incertezas com relação ao futuro tende a ser intensificado devido à hiperglobalização que reforça o modelo ultraliberal de sociedade por meio do novo processo de acumulação assentado na busca, em diferentes territórios, de custos mais baixos de produção, que estimula a competitividade e desigualdades sociais entre os países. Esse modelo, historicamente questionado pelos/as trabalhadores/as, tende a intensificar as desigualdades e a crise ambiental e exigirá a atuação do Estado em investimentos nos contextos nacionais que diminua a dependência aos países produtores de equipamentos primordiais às cadeias produtivas. Enquanto os investimentos públicos não ocorrem, as projeções relacionadas ao desemprego em escala global indicam que, no segundo semestre de 2020, ocorreu a perda de aproximadamente 400 milhões de postos de trabalho, atingindo principalmente as mulheres devido à diminuição das atividades no setor de serviços e intensificação dos serviços de cuidados não remunerados. O quadro de precariedade nas relações de trabalho somados aos fatores subjetivos, como falta de atenção às mulheres, aos imigrantes e aos jovens, reforça a tendência à baixa densidade sindical que já ocorre devido à limitação histórica dos sindicatos, notadamente do setor industrial, em *organizar* somente os/as trabalhadores/as do setor formal de produção das cadeias (SANTOS; JAKOBSEN, 2020).

Esse processo tensiona a organização sindical:

[...] para deixar de ser por corporação para se tornar a da classe partindo de um modelo híbrido apoiado pelos sindicatos existentes para que os trabalhadores por conta própria e informais se aproximem o máximo possível dos direitos de cidadania e de relações estruturadas de trabalho com acesso à proteção social, crédito, mercado, formação profissional entre outros. A forma de organização poder ser por meio de associações, cooperativas ou outras propostas coletivas (SANTOS; JAKOBSEN, 2020, p. 27).

O quadro de desemprego estrutural, com a ausência das garantias dos direitos sociais que constituíram a sociedade salarial, desafia a organização coletiva dos/as trabalhadores/as, que no decorrer do século XX foi constituída em escala global, a partir da proteção social gerada em torno do emprego.

Diante dessa realidade, no contexto brasileiro, ressalvadas as diferentes concepções de luta sindical constituídas pelos/as dirigentes sindicais que influenciam repertórios de ação diferenciados, os sindicatos, no quadro da pandemia, objetivaram afirmar sua relevância; recolocar-se como ator político, influenciando as decisões públicas e recuperar a legitimidade junto às bases que procuram representar e organizar. No campo educacional, as entidades sindicais buscaram a defesa da preservação dos contratos de trabalho dos/as trabalhadores/as

docentes que atuam sob o vínculo temporário por meio de negociações e ações judiciais; denunciaram a falta de garantia de condições materiais, tanto dos/as estudantes quanto dos/as professores/as, para realização de aulas on-line, que aprofundam as desigualdades educacionais já existentes, denunciadas há anos pela categoria docente. Nessa realidade o trabalho docente é profundamente afetado na medida em que ocorre a intensificação do trabalho a partir do desrespeito às horas de trabalho dos/as professores/as, a pressão para elaboração de relatórios e sob os/as trabalhadores/as da educação para permanecerem nas unidades de ensino mesmo com decretos que respaldam seu fechamento (CAMPOS, 2020).

Essa situação se torna “[...] uma fonte de sofrimento para muitos, são receios, angústias que apresentam uma relação direta com a situação da pandemia e a insegurança em relação ao futuro” (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020, p. 226). Esse sentimento de incertezas com relação ao futuro reflete à crise da sociedade salarial compartilhado pelos/as trabalhadores/as e nos desafia a recuperar a concepção da escola pública como instituição que comporta valores coletivos e manifestam a ideia do Bem, os quais devem prevalecer sobre os desejos individuais (LAVAL, 2019). Consideramos também que

[...] padrões de organização social mudaram e mudam, mas valores e crenças podem sobreviver as transformações. E isso depende de como práticas culturais e instituições lidam com as novas condições advindas de derrotas, crises, inovações tecnológicas etc. (FORTES; NEGRO; FONTES, 2001, p. 49).

Nesse sentido, é relevante retomarmos a dimensão coletiva da experiência social constituída historicamente por meio dos processos de reflexão e ação dos/as trabalhadores/as no contexto vivido, em que se *comportam* como classe, defendem seus interesses e interferem na realidade em que vivem (THOMPSON, 2001). Os/as trabalhadores/as docentes, pela natureza de seu trabalho, assentado na relação entre pessoas e pela capilaridade dos sistemas educacionais (TARDIF; LESSARD, 2012), manifestam um papel fundamental na atualidade, incidindo na luta de classes, demonstrando a relevância de retomarmos historicamente as experiências sociais dos/as professores/as que podem contribuir para os processos de reflexão e ação no atual contexto.

CAPÍTULO 3

3 O FAZER-SE CLASSE TRABALHADORA DOS/AS PROFESSORES/AS EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

Este capítulo tem o compromisso de atender ao objetivo específico desta tese, qual seja: percorrer, em forma de síntese, o processo histórico da constituição dos/as docentes como trabalhadores/as.

A precarização e a intensificação do trabalho docente podem ser observadas nas diversas redes de ensino do país, em maior ou menor intensidade, por meio do aumento dos contratos temporários, ausência de reajustes salariais e perdas nos direitos trabalhistas e previdenciários. Com a pandemia provocada pela Covid-19, nos anos de 2020 e 2021, essa condição tende a agravar conforme revela pesquisa¹⁹ desenvolvida pelo Gestrado (2020).

Na atualidade, tornou-se frequente a demissão de muitos docentes ou a não renovação dos contratos temporários de trabalho, “jogando esses professores num mar de incertezas e inseguranças devido à ameaça do desemprego e/ou da ausência de remuneração” (SILVA, 2020, p. 597). Diante dessa situação, os sindicatos docentes vêm se mostrando fundamentais no questionamento das demissões, nos diferentes estados e municípios, por meio de ações judiciais que buscam reverter esse ataque ao direito social básico da remuneração salarial conquistada pelos/as trabalhadores/as (SILVA, 2020).

O questionamento a essa realidade, tanto por parte dos/as professores/as quanto pelas entidades sindicais, só é possível devido às experiências sociais dos/as trabalhadores/as organizados como classe trabalhadora, que permitiram a constituição de uma consciência de classe assentada na defesa dos direitos sociais básicos considerados imprescindíveis para a coesão social nos limites do modo de produção capitalista.

A partir desse pressuposto, considerando as experiências atuais vividas nas formas de organização e luta coletiva da categoria docente, este capítulo objetiva percorrer, mesmo que em forma de síntese, o processo histórico da constituição dos/as professores/as como trabalhadores/as. As experiências de luta serão aqui estudadas no âmbito das associações científicas e das entidades sindicais docentes em defesa da ampliação dos direitos vinculados à educação.

¹⁹ Pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia”, realizada entre os dias 8 a 30 de junho de 2020 em parceria com a CNTE e contou com a participação de 15.564 professores/as das redes públicas de ensino no Brasil por meio da plataforma Google Forms (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020). Relatório disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2021/05/TRABAJO-DOCENTE-EN-TIEMPOS-2705_compressed-compactado.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

Para tanto, inspiramo-nos em Thompson (1987), que, ao analisar o processo de *fazer-se* trabalhador/a no contexto inglês da revolução industrial, debruçou-se sobre a experiência de classe constituída a partir dos modos de vida, dos hábitos, costumes, ideias, valores, das formas de organização política e luta coletiva dos/as trabalhadores/as. Para o autor, esses aspectos são primordiais, pois permitem a compreensão da consciência de classe do/a trabalhador/a no processo de constituir-se como classe trabalhadora. A experiência vivida pelo homem permite a identificação de interesses em comum junto a alguns homens em contraposição aos interesses de outros homens e permite o reconhecimento de que partilham de condições de vida semelhantes. Esse reconhecimento é traduzido nas práticas políticas e possibilita a compreensão da condição de trabalhador/a e atuação como classe trabalhadora. A classe, portanto, é uma “formação social e cultural, surgindo de processos que só podem ser estudados quando eles mesmos operam durante um considerável período histórico” (THOMPSON, 1987, p. 12).

3.1 EXPERIÊNCIA SOCIAL DA CATEGORIA DOCENTE NO CONTEXTO DA LUTA DE CLASSES NO SÉCULO XX

O século XX marca o processo de constituição do/a professor/a como trabalhador/a e como classe trabalhadora. As experiências laborais estão assentadas na busca pela definição do papel social do/a professor/a e na organização e luta coletiva em defesa de melhores condições de vida e trabalho. A organização da categoria docente no âmbito das associações de professores/as, as pautas e as lutas coletivas indicam os fatos que marcam a consciência social dos/as professores/as nesse contexto histórico.

O início do século XX é marcado pelos debates em torno da definição e redefinição do papel dos/as professores/as no contexto brasileiro que perpassavam pela organização dos sistemas escolares estaduais, pela delimitação do espaço profissional de atuação, pelos conhecimentos necessários para o exercício da docência, pelos valores e atitudes considerados adequados para a atividade docente. Nesse sentido, as entidades representativas do magistério passam a atuar como porta vozes da categoria docente com o objetivo de interferir nos rumos adotados pelas políticas educacionais (VICENTINI; LUGLI, 2009).

[...] os professores procuraram se arremeter para tentar interferir nas decisões relativas à organização do ensino e obter melhores condições de trabalho e maiores salários, buscando, ainda, maior reconhecimento social mediante a elaboração de manifestos, a participação em congressos pedagógicos e a criação de associações profissionais e sindicatos (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 18).

Nessa trajetória histórica, a compreensão do papel social tanto dos/as professores/as quanto da educação no contexto brasileiro perpassava pela busca da legitimidade social e de uma remuneração adequada da categoria docente. Esse movimento foi se intensificando e os/as professores/as perceberam a necessidade da organização coletiva para refletirem e agirem diante das questões sociais e educacionais que envolviam suas condições de vida e trabalho.

Esse fato marca a experiência social da categoria docente porque, antes desse período, tanto os/as estudantes quanto o corpo docente do ensino primário eram compostos, majoritariamente, por pessoas pertencentes à elite brasileira. No que se refere ao corpo docente, nas zonas urbanas, a maioria era de mulheres que atuavam nos anos iniciais do ensino e possuíam um *status* salarial, sendo reconhecidas socialmente de forma privilegiada, assim como médicos, advogados, engenheiros, bancários, dentre outras categorias. As condições de trabalho, nesse período, eram marcadas pelo maior controle sobre o próprio trabalho, pela autonomia dos estabelecimentos de ensino e por uma jornada de trabalho de 12 horas semanais de aulas, em média (PIOVEZAN, 2017).

Essas características indicavam a origem e posição social do/a professor/a das zonas urbanas nas décadas de 1940, 1950 e 1960, então vinculados à classe média quando considerados critérios como renda, ocupação e escolaridade (HYPOLITO, 1997). Tal realidade foi sendo profundamente modificada em decorrência do processo de luta de classes no contexto brasileiro que implicaram modificações no mundo do trabalho que afetaram o trabalho docente, mas também pelos diferentes projetos políticos, econômicos e sociais que envolviam o debate educacional e pela atuação dos movimentos sindicais, acadêmicos e sociais. Destacamos esse movimento como marca histórica no processo de mudança nas relações de classe herdadas (THOMPSON, 2001) pelos/as professores/as, que distanciou economicamente a categoria docente dos setores sociais privilegiados.

A classe média brasileira, na primeira metade do século XX, surge na esteira do processo de industrialização induzido pelo Estado e é constituída basicamente por profissionais liberais e funcionários públicos. Esse estrato social encontrava-se entre a oligarquia agrário-comercial e a burguesia industrial, dispostos em um extremo, e a classe trabalhadora se encontrava no extremo oposto. Nessa posição social, a classe média passa a exigir a ampliação da escolarização a partir da apropriação dos valores da classe dominante, que propagavam a ideia da meritocracia, ou seja, o acesso à escola seria suficiente para ascensão social e para usufruir dos privilégios sociais. Os segmentos populares também aderem a essa ideia e passam a reivindicar o acesso à educação escolar considerada como principal patamar na busca de ascensão social e para participação efetiva na sociedade (ALMEIDA, 2006).

Esse movimento ocorre no contexto de implementação do regime republicano, dos debates sobre educação, de constituição de movimentos que reivindicavam a educação das mulheres e a circulação das ideias liberais e seus postulados “referentes à individualidade e igualdade entre as pessoas, que não poderiam deixar de incluir o sexo feminino para compor um quadro social que principiava-se modificar-se” (ALMEIDA, 1998, p. 56). No entanto, a herança recebida de Portugal acerca da educação feminina ainda permeava o contexto republicano, podendo ser identificadas como rígidas, moralizadoras e tradicionais (ALMEIDA, 1998).

A atenção sobre o tema, embora se fizesse sempre presente, o era de uma forma que deixava explícito ser a educação necessária para as mulheres, tendo em vista, primeiramente, a educação dos homens, e deveria ser uma educação ministrada no lar, no recesso do universo doméstico. Quando se tratou de discutir a atuação feminina na educação escolarizada através do magistério, esses pressupostos também se fizeram presentes, embora estendessem a visão da *missão* e *sacerdócio* também para os homens que se dedicavam ao ensino das primeiras letras (ALMEIDA, 1998, p. 57, grifos da autora).

Nesse sentido, o magistério se torna a saída para a profissionalização feminina, pois representava um trabalho que não atentaria contra as representações acerca da domesticidade e maternidade atribuídas às mulheres nessa época (ALMEIDA, 1998). Nesse contexto, as escolas normais tornam-se escolas de mulheres, sendo “seus currículos, suas normas, os uniformes, o prédio, os corredores, os quadros, as mestras e mestres, tudo faz desse um espaço destinado a transformar meninas/mulheres em professoras” (LOURO, 2006, p. 454-455). Assim, no início do século XX, o magistério primário torna-se demarcado como um lugar de mulher e os cursos normais, em grande parte do país, representavam a meta mais alta de estudos pretendida pelas jovens e a formação de professoras era pautada na “organização e ocupação de seu tempo, pelo uso dos espaços, pelas permissões e proibições para onde ir ou não ir” (LOURO, 2006, p. 455).

No entanto, tais pressupostos vão sendo modificados em decorrência das disputas no campo pedagógico sobre a forma de ensinar, que impulsionam, ao final das décadas de 1960 e 1970, os debates em torno do profissionalismo do ensino que indicava para o campo educativo uma ênfase no caráter profissional da atividade docente e contribuía para a representação da professora como profissional do ensino. Tal representação implicou a valorização de outro tipo de habilidades dos/as professores/as vinculadas ao cumprimento de atividades de ordem administrativa e de controle e de ações pedagógicas assentada em critérios mais técnicos (LOURO, 2006).

É possível admitir que esse novo discurso representava um contra-argumento em relação à concepção do magistério como extensão das atividades maternas, de cuidado, apoio emocional, etc. Agora se estava acenando para um conjunto de saberes de caráter técnico, científico e específico, que delimitaria o campo pedagógico e que,

por consequência, permitiria àquelas ou àqueles que ali atuavam se perceberem como profissionais (LOURO, 2006, p. 473).

É preciso mencionar ainda, nesse período, a ocorrência dos movimentos das mulheres pertencentes à classe média e altas que realizavam publicações femininas que defendiam igualdade entre homens e mulheres a ser garantida mediante o direito ao voto, ao trabalho e a instrução para as mulheres que representavam uma “[...] transgressão, dada a arraigada mentalidade da oligarquia a que pertenciam essas mulheres e que, certamente, se sentiu ameaçada com as contestações femininas” (ALMEIDA, 2006, p. 79). Na esteira desses movimentos, o exercício da profissão docente pelas mulheres indicava uma alternativa de inserção social mais ativa com possibilidade de “promover mudanças sociais, políticas e espirituais e veicular valores como uma maior igualdade social e sexual, a tolerância e a diminuição dos preconceitos [...]” (ALMEIDA, 1998, p. 71).

Dessa forma, a profissionalização das mulheres no âmbito do magistério se deu por pressões de naturezas diferenciadas, por “suas lutas por direito à educação, sua ocupação das escolas normais, o abandono das mesmas por parte dos homens, legislações que passaram a exigir curso normal para o exercício da docência etc.” (FERREIRA, 2017, p. 235).

Diante da pressão pela expansão da educação escolar, os governos militares, no contexto de expansão industrial e de crescimento demográfico nas áreas urbanas, ampliam as matrículas escolares: em 1960 eram 7.458.002 alunos/as, passando, em 1970, para 12.812.029 alunos/as na escola primária; no ensino médio, em 1960, eram 1.177.427 alunos/as e, em 1970, 4.086.072 alunos/as (PIOVEZAN, 2017). Essa ampliação ocorre de maneira extensiva, tendo como marca a década de 1990, em que a ampliação da oferta escolar passou de uma taxa de atendimento ao ensino fundamental de 80% para 97% ao final da década (FERREIRA, 2020). E, ainda, conforme observado no contexto paulista, a ampliação de matrículas, favoreceu a inserção das mulheres das famílias dos segmentos populares (ALMEIDA, 2006).

A ampliação das matrículas representa um avanço no atendimento educacional da população, no entanto a qualidade desse atendimento é comprometida até a atualidade porque não foi acompanhada por investimentos financeiros suficientes para a garantia das condições de trabalho adequadas. Essa é uma realidade no contexto latino-americano que impulsiona desigualdades nas zonas urbanas e rurais, entre os grupos sociais, entre as etnias e, apesar dos sinais de melhora, entre os gêneros (PUIGGRÓS, 2010).

No contexto brasileiro, a partir da década de 1970, observa-se um processo de precarização e intensificação do trabalho docente, por meio de atraso nos pagamentos dos salários aos/às docentes, ausência de reajustes inflacionários e flexibilização das formas de

contratação de professores/as, realizadas em caráter temporário (FERREIRA, 2020; PIOVEZAN, 2017). Esse processo de precarização nas condições de trabalho docente já era vivido pelos/as demais trabalhadores/as brasileiros/as, pois a expansão da industrialização brasileira ocorreu sem uma política nacional de desenvolvimento socioeconômico (FERNANDES, 2008). No caso do magistério é relevante considerando ainda que, na América Latina, a limitada remuneração foi associada à ideia de que “as mulheres apenas precisariam de um salário complementar, sendo filhas ou esposas em um lar onde um chefe de família, homem, desempenharia o papel de provedor principal” (YANNOULAS, 2011, p. 278).

Nesse contexto ocorre a percepção de um processo de “proletarização da categoria docente”, assentada na observação da acentuada queda dos salários já baixos e na interpretação do exercício da atividade docente de forma aproximada ao trabalho fabril, que fortalece os/as professores/as a buscarem formas de luta próximas das constituídas pelos operários (LOURO, 2006).

Diante da proibição de organização coletiva em entidades sindicais até o final da década de 1980, os/as professores/as organizavam-se em associações de forma articulada em âmbito nacional tendo como marca desse processo a criação, em 1960, da Confederação de Professores Primários do Brasil (CPPB). Inicialmente, essa entidade representava apenas os/as professores/as primários e, posteriormente, em 1973 passou a representar os/as professores/as das escolas públicas de 1º e 2º graus, modificando sua nomenclatura para Confederação de Professores do Brasil (CPB). A principal pauta de luta da entidade era o estabelecimento de um piso salarial nacional assentado na garantia de uma remuneração básica única a todos/as os/as professores/as, independentemente da rede de ensino em que atuassem (VICENTINI; LUGLI, 2009).

De fato, conforme apontam Vicentini e Lugli (2009), a constituição das associações de docentes ocorre na segunda metade do século XIX e torna-se mais significativa na medida que o campo educacional de cada estado brasileiro foi sendo estruturado. Há lacunas na historiografia da educação brasileira de estudos que indicam as entidades docentes criadas nas diversas regiões do país e suas iniciativas, ciclos de vida, composições e características. Apesar disso, alguns dados acerca das entidades de que se tem conhecimento podem contribuir para a análise da organização e das pautas defendidas pelos/as professores/as brasileiros/as. Na origem das associações predominavam as do magistério primário, pois contavam com um quantitativo maior de docentes com regulamentação mais definida. Posteriormente, esse quadro foi se modificando a partir da organização do magistério secundário e da reorganização do sistema educacional brasileiro em 1971, momento em que a divisão entre magistério primário e

secundário foi suprimida das nomenclaturas das entidades. Mas essa divisão permaneceu na composição e nas disputas travadas na organização e luta da categoria docente (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Cada entidade assumiu, ao longo de sua existência, uma configuração específica e situou-se, muitas vezes, em posições divergentes com relação a outras associações. Trata-se de uma história marcada, portanto, por antagonismos e diferenças constitutivas da categoria dos professores (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 102).

A diferenciação entre as entidades era reflexo da própria diferenciação entre os/as docentes, acentuada por meio das distinções relacionadas: à formação, em nível médio ou em níveis mais elevados do sistema escolar; à remuneração; e às identidades e culturas vinculadas à prática docente em que no ensino primário era focado para o desenvolvimento de atividades acessíveis aos/às estudantes e no ensino secundário era voltado para o domínio dos conteúdos. As relações de trabalho também eram diferenciadas entre os/as professores/as contratados e os concursados com estatutos diversos que implicavam em interesses conflitantes. Ocorria ainda a forte divisão entre os/as professores/as que ocupavam cargos de coordenação e administração do sistema escolar. Como reflexo dessa heterogeneidade, no interior das entidades, surgem grupos com posições diversas que refletem em “divergências, disputas e antagonismos entre os professores, dificultando as tentativas de articulação da categoria no âmbito do movimento docente” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 103).

Parece-nos que nesse momento ocorre um conflito de *transição* na categoria docente, em que de um lado olhava-se para trás, para uma realidade em que os/as professores/as eram pertencentes à classe média e, portanto, viviam em condições de vida melhores que as de grande parte da população brasileira; e do outro lado olhava-se para frente, em que a luta seria necessária para melhoria nas condições de trabalho e de vida e para a garantia de uma educação de qualidade.

Esse processo marca a constituição do/a professor/a como trabalhador/a e, nessa época, pode ser percebido pelas fotos publicadas na cobertura jornalística das greves massivas do magistério, que iam desde o registro de uma professora cuidadosamente vestida e com um sorriso no rosto até a foto de um jovem barbudo com cabelos compridos e calça *jeans* “ávido por combater as péssimas condições de trabalho impostas pelo Estado e as práticas associativas em vigor” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 206).

Efetivamente é um outro sujeito social que se constitui. A professora sindicalizada, denominada de trabalhadora da educação, é representada pela mulher militante, disposta a ir às ruas lutar por melhores salários e melhores condições de trabalho. Ela deve ser capaz de parar suas aulas; gritar palavras de ordem em frente a palácios e sedes de governo; expor publicamente sua condição de assalariada, não mais de mãe, tia ou religiosa, e exigir o atendimento de seus reclamos. Face à discreta professorinha

do início do século, o contraste parece evidente: são outros gestos, outra estética, outra ética (LOURO, 2006, p. 474).

Se por um lado ocorria a vinculação do magistério à imagem da professora de classe média que exercia a tarefa docente, enquanto missão e vocação, por outro, as imagens indicavam um rompimento da imagem tradicional da atividade docente e um enfrentamento à ordem dominante estabelecida. Como síntese desse processo, é relevante considerar que as fotos revelam a existência de um projeto coletivo da categoria docente que impulsionava para a organização coletiva, com objetivo de denunciar as péssimas condições de trabalho em que viviam (VICENTINI; LUGLI, 2009). Nesse movimento é possível perceber a coexistência de identidades diferenciadas “a partir dos sentidos atribuídos à identidade dos docentes no que tange à autoconsideração como profissionais ou proletários” (FERREIRA, 2006, p. 237).

As experiências de organização e luta em associações diversas, que posteriormente constituíram a CNTE, com o objetivo de empreender um caráter nacional à defesa de melhorias salariais e nas condições de trabalho, nos parece que fortaleceram a constituição de uma cultura política no seio da categoria docente de contraposição às políticas educacionais que prejudicam a realização da atividade docente de forma satisfatória e a implementação de uma educação pública e de qualidade. Esse processo marca a constituição do/a professor/a como parte da classe trabalhadora e pode ser constatado por meio da mudança de posicionamento político da Confederação de Professores do Brasil (CPB) com relação ao governo militar.

Logo após o golpe de Estado de 1964, os professores ainda guardavam sua feição social anterior, isto é, de extração das classes médias e altas e não afeitos à organização sindical. Nossa pesquisa mostrou que a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), a mais importante entidade docente da época, tinha caráter mais associativista e recreativo do que propriamente sindical e, inicialmente, apoiou o regime militar [...]. Depois, porém, começou a transitar para a oposição, tornando-se, no final da década de 1970 e já transformada em Confederação dos Professores do Brasil (CPB), um dos segmentos mais atuantes da luta pela conquista das liberdades políticas. Ou seja, colocou-se em oposição ao modelo econômico capitalista que a transformou materialmente na categoria social tal como a conhecemos hoje. Podemos concluir que, originada do conjunto de suas políticas, a categoria dos professores se irrompeu contra a ditadura modernizante do regime militar (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p. 1171-1172).

Nesse sentido, a atuação dos/as professores/as nos movimentos de luta coletiva indica uma *disposição* da categoria docente para *comportar-se* como classe trabalhadora, em que identificam os interesses em comum junto aos/às demais trabalhadores/as e se contrapõem aos interesses da classe dominante, representada no projeto político e econômico dos governos militares. Esse fato indica mudanças nos valores dos/as professores/as, antes assentados na experiência burguesa. A atuação dos/as professores/as nos movimentos de luta coletiva indica a manifestação de uma mudança na cultura da categoria docente, que contribuiu para uma

consciência de classe que, além das desigualdades econômicas, considera também as desigualdades de gênero, como podemos perceber na organização política das professoras primárias na medida em que percebem a tentativa dos professores de sobrepor suas posições e atuam de forma a impedir tal imposição. Citamos como exemplo as ações adotadas em 1950 pelas professoras organizadas na Associação de Professores Públicos de Minas Gerais (APPMG) que impediram a participação de homens na assembleia e deflagraram uma greve por tempo indeterminado em defesa de melhorias salariais, o que resultou num aumento substancial nos salários da categoria docente no estado (CNTE, 2014). Podemos inferir que as professoras entendiam que a presença de homens no local da assembleia poderia inibir e prejudicar a adesão coletiva da categoria docente ao movimento de pressão política necessária para aquele momento. A proibição da entrada de homens na assembleia certamente favoreceu a adesão coletiva das professoras ao movimento grevista, sendo registrado como resultado dessa estratégia de luta os ganhos salariais almejados.

Essa experiência confirma que, diante da precariedade em suas condições de trabalho, aderem aos instrumentos de luta historicamente constituídos pela classe trabalhadora: a organização coletiva e a greve. Gindin (2015) destaca a greve dos metalúrgicos da grande São Paulo em 1978 como o estopim para as greves realizadas pelos/as professores/as em vários estados que, além de Minas Gerais, ocorrem também em Mato Grosso, Rio Grande do Sul, Goiás, Minas Gerais, Espírito Santo, Pará e Rio de Janeiro.

Esses movimentos grevistas indicam que os/as docentes refletem sobre suas condições de trabalho, sendo sua consciência social pressionada para a formulação de novas questões e formas de reação. Nesse movimento, os/as professores/as reconheciam a precariedade do trabalho docente, identificavam que outros/as trabalhadores/as vivenciavam processos semelhantes e agiam coletivamente por meio da greve.

Fonte de instabilidade e de dinamismo sociais, pode ser uma forma de pressão para se obterem melhorias concretas e, também, um fator de identidade grupal ou de classe, na medida em que substitui o princípio da concorrência individual pelo da solidariedade, o isolamento e a fragilidade individuais pela coesão e pela força coletiva. [...] a greve pode expressar possibilidades de mudanças nas relações de produção e na estrutura de poder (CATTANI, 2011, p. 216).

A participação dos/as docentes nos movimentos grevistas na década de 1980 reafirma a identidade de interesses da categoria docente junto aos demais trabalhadores/as e revelam um *comportamento* de classe assentada na compreensão de que vivem os mesmos processos vividos pelos/as demais trabalhadores/as, sendo necessária a ação coletiva, por meio da greve, para defender seus interesses contra os da classe dominante. Dessa forma, no contexto em que o debate acerca do projeto educacional e político necessário ao povo brasileiro era pujante, os/as

professores/as percebiam que as reivindicações relacionadas às condições de trabalho docente estavam vinculadas às questões econômicas, políticas e sociais debatidas e compartilhadas pelos/as trabalhadores/as nessa época.

A década de 1980 foi extremamente rica do ponto de vista das experiências político-sociais. [...] o surgimento de inúmeros movimentos sociais em todo o território nacional, abrangendo diversas e diferentes temáticas como das mulheres, negros, crianças, meio ambiente, saúde, transportes, moradia, estudantes, idosos, aposentados, desempregados, ambulantes, escolas, creche etc., todos, em seu conjunto, revelavam a face de sujeitos até então ocultos ou com as vozes sufocadas nas últimas décadas (GOHN, 2012, p. 126).

Nesse contexto, o surgimento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em 1978, e do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) em 1979, destinados a congregar educadores/as, contribuiu fortemente para os debates acerca das relações entre as lutas dos/as professores/as junto aos demais trabalhadores/as. Ademais, indicou o vínculo dessas experiências com as disputas acerca dos rumos da educação e da escola pública no país. Na edição nº 05 da Revista Cedes, Educação e Sociedade, publicada em 1980, o professor Miguel Arroyo (1980, p. 16) aponta para “a luta travada entre educadores e patrões-Estado, por melhores salários, melhores condições de trabalho, melhor educação, em síntese, por outra escola”. Em 1981, é fundada a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes), congregando 67 associações de professores das instituições de nível superior. Tais associações, de caráter acadêmico-científico contribuíram para a “[...] produção, discussão e divulgação de diagnósticos, análises, críticas, formulações de propostas para a construção de uma escola pública e de qualidade” (SAVIANI, 2008, p. 404). As associações científicas tiveram papel preponderante nos debates e disputas acerca do projeto político educacional necessário ao país e defendiam a democratização do ensino, o trabalho coletivo na escola e a participação dos/as professores/as no planejamento educacional.

A mobilização dos/as professores/as e dos demais trabalhadores/as representa a defesa da solidariedade da classe trabalhadora ameaçada pelo processo de reestruturação produtiva assentada no fordismo e no taylorismo que incide na organização do trabalho com o objetivo de aumentar o controle e a competitividade entre os/as trabalhadores/as. O trabalho docente, nesse período, é modificado na medida em que a teoria do capital humano passa a orientar as legislações educacionais e são estabelecidos mecanismos de controle dos/as professores/as. Essa teoria foi elaborada por Theodore William Schultz em defesa da educação “como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2008, p. 430).

A partir da introdução da pedagogia tecnicista nas políticas educacionais, os docentes vivenciam o processo de organização racional do trabalho regido pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. O trabalho docente foi afetado na medida em que a pedagogia tecnicista objetivou transpor para a escola a lógica do sistema fabril de produção a partir de um processo de burocratização baseado na divisão minuciosa das tarefas a serem desempenhadas pelos/as trabalhadores/as docentes, fragmentando o ato pedagógico. O/a professor/a e o/a estudante foram submetidos a um intenso processo de controle, considerados como executores que deveriam cumprir com as atividades no tempo e do modo definido por especialistas tidos como neutros e objetivos. Essa concepção contribuiu “para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2008, p. 384).

O fenômeno da racionalização do trabalho pode ser explicado por três conceitos-chave, quais são:

a) *separação entre concepção e execução* no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) *a desqualificação*, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) *a perda do controle* sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência (CONTRERAS, 2012, p. 39, grifos do autor).

Esse modelo de organização do trabalho pretende impor uma forma alienante ao processo de trabalho com o objetivo de impedir a identificação do/a trabalhador/a com a atividade desenvolvida e dos interesses em comum compartilhados junto aos/às outros/as trabalhadores/as. Essa lógica de trabalho pretendia dificultar a reflexão coletiva e o reconhecimento pelos/as trabalhadores/as de que vivenciavam processos semelhantes de precarização e de intensificação do trabalho e, dessa forma, prejudicar a organização e a luta dos/as trabalhadores/as de maneira unificada em defesa de melhorias nas condições de trabalho. E, ainda, as propostas educacionais assentadas nessa perspectiva representam os valores individuais e competitivos propagados pela classe dominante brasileira enquanto perspectiva de conformação social que tem como objetivo mascarar as desigualdades sociais e culpabilizar os sujeitos por sua condição social.

No entanto, historicamente, os locais de trabalho configuram-se como os únicos espaços de encontro entre trabalhadores/as distante das forças coercitivas do Estado, o que favorece a reflexão e organização de forma autônoma em defesa de melhores condições de trabalho (PRZEWORSKI, 1984). Parece-nos que essa realidade pode possibilitar aos/às trabalhadores/as brasileiros/as uma consciência de classe assentada na percepção de que a dominação e controle nos locais de trabalho estão vinculados aos mecanismos de dominação impostos a toda

sociedade brasileira, que, entre os anos de 1964 a 1985, se materializou nos projetos econômico e político dos governos militares. Dessa forma, os/as trabalhadores/as reconheciam que o autoritarismo e a precariedade nas condições de trabalho no interior dos locais de trabalho estavam relacionados ao regime de governo ditatorial e à pobreza vivenciada pela população. Tais trabalhadores/as perceberam que seus interesses eram divergentes dos interesses dos patrões, tanto nos locais de trabalho quanto fora deles, sendo necessária ações de forma coletiva em defesa de seus interesses.

As grandes greves, as assembleias plebiscitárias dos operários no Estádio da Vila Euclides em São Bernardo, mostravam a existência de um outro ator que até aquele momento havia sido excluído do cenário político e que queria participar. Esse foi, sem dúvida, o sentido mais geral da emergência dos trabalhadores a partir de 1978. Esse fato desempenhou um papel importante na transição política naquele momento: as classes trabalhadoras queriam ter uma participação mais significativa nas novas regras do jogo que estavam sendo gestadas no Brasil (RODRIGUES, 2011, p. 26).

O sentimento dos/as trabalhadores/as de insatisfação com relação aos governos militares pode ser percebido por meio das grandes greves intensificadas em 1978, atingindo o ápice no ano de 1989 quando foram registrados 3.943 movimentos grevistas das mais diversas categorias (professores/as, servidores universitários, bancários, dentre outros), com a participação de 20 milhões de trabalhadores/as (MATTOS, 2009). Os/as trabalhadores/as denunciavam a exclusão social, a miséria, o autoritarismo, os baixos salários e defendiam a garantia de moradia, de melhorias salariais, de justiça social, dentre outras pautas. Os movimentos contribuíram para a percepção de que era necessária uma experiência coletiva entre os/as trabalhadores/as de forma a fortalecer a intervenção como classe trabalhadora na esfera pública. A ideia predominante entre os/as trabalhadores/as era de que a garantia dos direitos básicos e o reconhecimento enquanto agentes sociais e políticos só seriam alcançados mediante a instituição de um regime democrático de governo (RODRIGUES, 2011).

Para as trabalhadoras tais movimentos de luta contribuíram para a denúncia das desigualdades de gênero e, por meio da mobilização, organização e atuação nos movimentos feministas e sindicais questionam a predominância dos homens nas esferas política, intelectual e profissional; defendiam as pautas específicas relacionadas às melhorias das condições de trabalho e fortaleciam a luta em defesa da democratização do sistema político, tendo como síntese a busca pelo direito ao voto (SOUZA-LOBO, 2011).

A experiência de luta dos/as trabalhadores/as foi primordial para a organização da classe trabalhadora e determinante para a mobilização social em defesa da democratização do poder político, econômico e social do país. Para isso, era preciso defender a instituição de um sistema político democrático em que fosse garantida à população ampla participação nas instâncias de

organização e planejamento do Estado brasileiro. Dessa forma, “os trabalhadores organizam sindicatos autônomos e estes apresentam reivindicações políticas que os colocam na vanguarda da luta pela democracia” (PRZEWORSKI, 1984, p. 43).

Os/as trabalhadores/as brasileiros, nesse contexto, valorizavam a democracia como regime de governo porque, nesse sistema, poderiam ser garantidas instâncias institucionais voltadas para o debate acerca das questões econômicas, políticas e sociais que afetam a maioria da população brasileira. Os movimentos sociais e sindicais teriam possibilidade de inserção e atuação institucional de forma a fortalecerem a defesa dos interesses da classe trabalhadora.

A luta pela democracia contribuiu para a constituição de importantes instrumentos políticos e institucionais de formação, organização e luta dos/as trabalhadores/as brasileiros/as. Em 1980, foi criado o Partido dos Trabalhadores (PT) e, em 1983, a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Com relação aos/às professores/as, a criação da CNTE, em 1989, representa o fortalecimento da categoria docente junto aos/às demais trabalhadores/as que atuam nas escolas a partir do esforço de unificação das diferentes entidades associativas constituídas até então. A filiação da CPB à CUT em 1988 (GINDIN, 2015), conforme indica o atual presidente da entidade Heleno Araújo (2018), representou o fortalecimento da ideia do/a professor/a como um/uma trabalhador/a e impulsionou a categoria docente para formas de organização mais unificadas junto aos/às demais trabalhadores/as de maneira a contribuir nas lutas da classe trabalhadora.

A experiência de organização coletiva em uma confederação nacional de trabalhadores/as da educação indica um processo de mudança na percepção do/a professor/a que, nesse momento, demonstra compreender as relações entre as mudanças no mundo do trabalho e as políticas educacionais que afetam sua condição e posição social. A expressão trabalhadores/as da educação é

[...] utilizada para designar indistintamente todos os segmentos que compõem o quadro de pessoal de uma escola: professores/as, especialistas e funcionários/as. No Brasil, o termo emerge no contexto das mobilizações dos trabalhadores a partir das greves de 1978-1979, evidenciando uma tendência organizativa das entidades estaduais docentes no período [...] (CARDOSO, 2010, s/p).

Nesse sentido, as mudanças são percebidas fundamentalmente a partir das condições de trabalho e da organização do ensino constituídas de forma descentralizada e diversificada no contexto brasileiro. Notadamente podemos citar alguns marcos que influenciaram e influenciam a experiência dos/as professores/as no processo de constituírem-se como trabalhadores/as, tais como: a expansão dos vários níveis de ensino, primeiramente em cada estado brasileiro e posteriormente nos municípios; as condições de trabalho, compreendendo as estruturas físicas

das escolas, a carreira, os salários; o crescimento do número dos/as professores/as; e a modificação da origem social (VICENTINI; LUGLI, 2009).

A reorganização institucional da esquerda em partidos e sindicatos permite o crescimento de formas correspondentes de organização política que fortalece as ações de luta e resistência entre os/as trabalhadores/as dos diferentes setores. No caso dos/as professores/as, a organização nos movimentos associativistas, de forma institucional e organizada, foi fundamental para a mobilização dos/as professores/as junto aos/às outros/as trabalhadores/as contra os interesses da classe dominante, em defesa de melhores condições de vida e trabalho para classe trabalhadora. A identidade de interesses e a organização institucional marcam a consciência de classe dos/as professores/as, sendo primordial para a atuação do/a trabalhador/a docente enquanto parte da classe trabalhadora no processo de lutas de classes nesse contexto histórico.

O movimento associativista dos professores públicos de 1º e 2º graus constitui-se num dos grandes protagonistas sociais na luta contra a ditadura militar. Gerado no contexto autoritário e acelerado de modernização do capitalismo brasileiro, durante o chamado “milagre econômico” (1968-1974), o professorado desencadeou um processo de luta por melhores condições de vida e trabalho que repercutiu tanto no âmbito da escola pública como na transição política entre a ditadura militar e o Estado de direito democrático (FERREIRA JR., 2009, s/p).

A atuação da classe trabalhadora foi fundamental para a mobilização social em defesa da democratização do poder político, econômico e social do país, por meio da instituição de um sistema político-democrático em que fosse garantida à população ampla participação nas instâncias de organização e planejamento do Estado brasileiro. A Assembleia Constituinte (1988) evidenciou a luta de classes a partir das disputas em torno do projeto nacional a ser desenvolvido no próximo período, representadas por meio de duas vertentes, uma mais progressista, que tinha como objetivo atender às reivindicações das forças sociais ocupantes das ruas, e outra mais conservadora, interessada na manutenção dos acordos e privilégios vigentes no período anterior (CUNHA, 2005).

Os/as trabalhadores/as reivindicavam a consolidação e ampliação dos direitos da sociedade salarial, conquistados inicialmente por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), sendo possível, no texto constitucional, o registro das seguintes conquistas: o direito ao voto dos analfabetos, mesmo que facultativo; aos jovens a partir dos 16 anos; o registro de partidos políticos; a fixação do salário-mínimo aos/às trabalhadores/as rurais; ampliação do sistema de seguridade social por meio do pagamento de pensão aos deficientes físicos e a toda população maior de 65 anos; introdução da licença-paternidade; liberdade de expressão, de imprensa e de organização; enquadramento do racismo e da tortura como crime inafiançável

(CARVALHO, 2013). E, ainda, a redução da jornada de trabalho (de 48 para 44 horas semanais), o direito de greve e da liberdade e autonomia sindical (POCHMANN, 2010).

Em matéria de educação, registram-se as seguintes conquistas: a educação passa a ser considerada como um direito social e deve ser garantido o acesso ao ensino fundamental de forma obrigatória e subjetiva, o que implica responsabilidade às autoridades competentes em caso de sua não oferta; a gestão democrática passa a ser um princípio para o ensino público; a política de valorização do magistério por meio da garantia de planos de carreira, piso salarial, ingresso exclusivo por meio de concurso público de provas e títulos; o reconhecimento do direito à sindicalização e greve aos/às servidores/as públicos, incluindo os/as professores/as; e o direito à aposentadoria de forma integral após 30 anos de efetivo exercício no magistério, sendo para as professoras estabelecido o mínimo de 25 anos. No entanto, os setores privados da educação pressionaram e se resguardaram da implementação das medidas relacionadas à gestão democrática e à valorização do magistério. Tais setores garantiram ainda a previsão de recebimentos de recursos públicos no caso das escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas (CUNHA, 2005).

As conquistas no texto constitucional representam a síntese das reivindicações das entidades sindicais, acadêmicas e movimentos sociais em defesa de uma educação pública e de qualidade, assentada nos valores coletivos constituídos nesse momento histórico a partir da luta unificada junto aos/às demais trabalhadores/as. Esses princípios refletem a contraposição aos interesses da classe dominante e a defesa dos direitos sociais numa perspectiva de formação social democrática.

Importa destacar que esses valores e as conquistas no texto constitucional estão em permanente disputa e ainda mais na atualidade, diante do avanço nos campos social, institucional e político de setores sociais vinculados aos interesses da classe dominante que defendem a noção de capital humano como base para as relações sociais. Esses grupos se contrapõem à coesão social possibilitada pela sociedade salarial e, em contrapartida, buscam a constituição de subjetividades do mercado, assentadas em mecanismos de individualização e competição. Para isso, pressionam a educação pública para formação de indivíduos moldados pela lógica do mercado e introduzem mecanismos de controle do trabalho docente voltados à eficácia, eficiência e ao desempenho pelos resultados medidos a partir das avaliações em larga escala (FERREIRA; OLIVEIRA; VIEIRA, 2021).

No próximo item buscamos analisar como os/as professores/as, a partir da organização em entidades sindicais e dos processos de organização e luta da categoria, *se fazem*

trabalhadores/as no contexto de imposição à educação pública de valores e ideias que vão na contramão dos direitos sociais da sociedade salarial conquistados na CF/1988.

3.2 A CATEGORIA DOCENTE E AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO

A valorização da educação enquanto direito, defendida arduamente pelas entidades sindicais, acadêmicas e movimentos sociais, compartilhadas pelos/as demais trabalhadores/as, foi fundamental para os direitos estabelecidos no texto constitucional de 1988. A garantia das condições de trabalho, a democratização do ensino, o trabalho coletivo na escola e a participação dos/as professores/as no planejamento educacional são reivindicações dos movimentos sociais e sindicais que atuam em defesa de uma escola pública e democrática e representam o compromisso dos/as trabalhadores/as da educação com os princípios democráticos, questão fundamental nos movimentos de luta na década de 1980. A organização e luta em defesa dessas pautas fazem parte do processo de constituição do/a professor/a como trabalhador/a, conferindo experiência coletiva à categoria docente junto aos/às outros/as trabalhadores/as e são fundamentais para o reconhecimento das escolas públicas como *lócus* de experiências democráticas significativas.

Os/as professores/as buscam desenvolver atividades coletivas que os aproximem das famílias e dos/as estudantes, fortalecendo a identificação com a comunidade escolar e a reflexão em torno dos problemas, e sobre as ações que possam ser adotadas diante da realidade vivida (SOUZA, 1993). Essa experiência fortalece o debate público acerca do direito à educação, sendo incorporado por amplos setores sociais a partir de diferentes sentidos, o que confere centralidade ao direito à educação pública e de qualidade nas disputas políticas no campo educacional e no processo de luta de classes.

A novidade adquire a defesa da oferta de Ensino Fundamental na década de 90 nos sistemas públicos de educação está justamente no fato de que existe uma conjunção de interesses advindos dos mais diversos setores sociais em torno da questão. O reconhecimento de que essa modalidade de ensino é indispensável a todos nos dias atuais aparece como um consenso, numa proposta unificadora de interesses sociais distintos (OLIVEIRA, 2000, p. 309).

No entanto, a garantia do direito à educação com qualidade e os demais direitos sociais da sociedade salarial são profundamente ameaçados em decorrência de projetos econômicos e políticos que desconsideram a realidade social marcada por profundas desigualdades sociais. Como exemplo do caso brasileiro, o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) inverteu o espírito constituinte do final de 1980 e cedeu à pressão dos organismos internacionais e das

elites econômicas da América Latina e nacional, privilegiando mais uma vez os interesses da classe dominante. A política de ajuste fiscal adotada afetou as áreas sociais e, no caso da educação, revelou uma ausência de financiamento adequado porque a prática era de estreitamento dos direitos sociais e uma falsa premissa pautada na educação como trajeto para a empregabilidade. As medidas adotadas negavam o direito da população ao acesso a uma educação pública e de qualidade e se distanciavam dos princípios e valores estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e compartilhados pela classe trabalhadora brasileira. A atuação do governo pretendia esvaziar o sentido público do Estado na oferta educacional e mascarar a realidade vivida de ausência de políticas públicas voltadas para geração de emprego e renda, atribuindo à escola e aos/as trabalhadores/as a responsabilidade pela crise social (FERREIRA, 2020; ALGEBAILLE, 2009).

Essa ideia está relacionada à lógica do sistema produtivo global assentada na acumulação flexível que tem como objetivo o aumento dos lucros a partir de uma intensa flexibilidade nos sistemas político e social de regulação da sociedade, na organização toyotista do trabalho, nas normas de consumo, no uso do espaço e do tempo e nos padrões de cultura (LAPIS, 2011).

Nas escolas esse processo é marcado pela tentativa de controle do trabalho do/a professor/a por meio da introdução de avaliações em larga escala, centradas em produtos e aspectos padronizados e quantitativos, a partir de metas previamente estabelecidas e vinculadas à remuneração por bônus com base no desempenho. Essas políticas aprofundam a precarização do trabalho docente e aumentam a segmentação que lhe é característica. Nesse contexto, é possível observar a deturpação dos princípios da gestão democrática na escola pública, já que as reivindicações dos/as professores/as relacionadas particularmente à descentralização administrativa, financeira e pedagógica foram transformadas em instrumentos que, na realidade, pioraram as condições de trabalho vividas, pois, sem os recursos adequados, intensificaram o trabalho docente e contribuíram para o processo de adoecimento dos/as trabalhadores/as docentes (FERREIRA, 2020). A reestruturação do trabalho docente busca adequá-lo à forma de trabalho flexível e capturar a subjetividade do/a professor/a para os valores vinculados à individualidade e competitividade, atreladas às ideias de eficácia e eficiência, oriundos dos setores econômicos dominantes.

Esse contexto provoca a divisão do trabalho docente e contribui para a hierarquização²⁰ que revela uma questão de poder com relação às atividades educativas desenvolvidas nas

²⁰ Cita-se como exemplo a situação vivida pelos/as assistentes de educação infantil na etapa da educação infantil, no sistema municipal de educação de Vitória, capital do Espírito Santo. O trabalho docente nessa etapa de ensino,

unidades de ensino, estimula a individualização e competição entre os/as profissionais docentes e influenciam na subjetividade dos/as professores/as que apresentam uma tendência a se sentirem superiores em relação aos/às demais trabalhadores/as (ARAÚJO, 2018). Essa tensão foi aprofundada sobretudo após os sistemas de ensino adotarem a contratação de trabalhadores/as terceirizados, o que interfere na organização do trabalho na escola. Apesar de compartilharem do mesmo local de trabalho e, de certa forma, estarem vinculados à atividade educativa (direta ou indireta), os/as professores/as e demais trabalhadores/as encontram-se separados por planos de carreira, jornada de trabalho e remuneração estabelecidos de forma diferenciada. Os/as professores/as são amparados/as por estatutos mais fortes, com uma remuneração maior em comparação aos/às demais trabalhadores/as²¹ (TARDIF; LEVASSEUR, 2011). Esse fato pode interferir nas experiências coletivas da categoria docente, uma vez que reforça a diferenciação entre professores/as e demais trabalhadores/as.

No entanto, no quadro de profundas desigualdades sociais, a escola brasileira acaba por assumir atribuições que podem ser consideradas como subsidiárias ao ensino (assistência social, à saúde e psicológica) e que fazem parte do contexto educacional compartilhado tanto pelos/as professores/as quanto pelos/as demais trabalhadores/as (OLIVEIRA, 2010), e é justamente esse compartilhamento de experiência entre professores/as e demais trabalhadores/as que confere ao trabalho docente uma dimensão coletiva e possibilita a identificação de interesses em comum relacionados ao contexto social e político vivido e às relações com os objetivos educacionais da escola pública. Se por um lado as políticas neoliberais tentam impor valores vinculados à individualização e competição, por outro é inerente ao ato educativo a convivência com os valores voltados para a coletividade e trocas de experiências.

Essa experiência do trabalho coletivo na escola fortalece a atuação dos sindicatos docentes, das entidades acadêmicas e dos movimentos sociais que atuam em defesa da escola pública, guiadas pelos princípios e valores democráticos. Dessa forma, tais entidades organizaram incidências no plano institucional, de forma a influenciar na implementação de políticas educacionais que pudessem garantir os avanços no campo constitucional referendados

relacionado ao cuidar e educar, foi dividido a partir das relações de trabalho e emprego estabelecidas de forma diferenciada, em que aos/às professores/as cabem a atividade educativa e aos/às assistentes de educação infantil à atividade de higienização das crianças. Além das desigualdades com relação à remuneração e formação exigidas para ocupação dos cargos, ocorre uma hierarquização nas atividades a serem desenvolvidas, sendo a atividade exercida pelos/as professores/as consideradas mais relevantes do que as atividades exercidas pelos/as assistentes de educação infantil, de acordo com os/as trabalhadores/as docentes que vivem esse processo, participantes da pesquisa (LIEVORE, 2013).

²¹ No Brasil, os/as demais trabalhadores/as da educação geralmente estão vinculados ao plano de carreira de outros servidores públicos, pertencentes ao quadro geral administrativo dos estados e municípios, ou até mesmo sob o vínculo de trabalho terceirizado (ARAÚJO, 2018).

na Constituição Federal de 1988 e, nesse sentido, interferiram na tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (LDB), aprovada como Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (CURY, 2016). Essa atuação institucional marca a experiência social da categoria docente e indica um *comportamento* como classe, fortalecida pelo reconhecimento do direito à sindicalização e greve estabelecido na CF/1988 e garantido a partir da constituição dos sindicatos municipais, estaduais e da CNTE vinculada à CUT. Nesse movimento, importa registrar que, em 1993, a sindicalização da área da educação no âmbito do setor de serviços da CUT correspondia a 31% do total de sindicalizados/as (RODRIGUES, 2011).

Além da organização e luta coletiva, a atuação institucional das entidades sindicais docentes indica uma mudança cultural na atuação política da categoria docente, assim como ocorre com os demais trabalhadores/as na década de 1990. Como marco desse processo, registram-se importantes conquistas que remetem aos princípios constitucionais democráticos no corpo da LDB 9.394/1996: a determinação de que a educação escolar seja vinculada ao mundo do trabalho e à prática social; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais; valorização dos/as trabalhadores/as docentes; a gestão democrática do ensino público; e a garantia de padrão de qualidade.

Com relação à valorização dos/as profissionais da educação, ficou estabelecido: o ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; condições adequadas de trabalho. Com relação aos recursos financeiros, a LDB avança no sentido de determinar os percentuais mínimos de investimento que a União, estados, municípios e Distrito Federal devem investir e a forma com que tais recursos devem ser utilizados (BRASIL, 1996). E, ainda, destaca-se a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) como o fundo de financiamento da educação básica com recursos vinculados, que estabelece o percentual de 60% a ser investido no pagamento de professores/as e submetido ao acompanhamento e controle social (BRASIL, 1996).

Apesar dos avanços na legislação educacional, a realidade dos/as professores/as aponta para outra direção, o que indica a necessidade de defesa permanente das conquistas nos textos legislativos para garantir a qualidade da educação pública. Nesse sentido, as entidades sindicais docentes e acadêmicas, como acúmulo dos processos de luta coletiva realizados juntos aos demais sindicatos, apontam para o aspecto fundamental e pauta imprescindível a defesa

permanente da valorização dos/as professores/as a partir de três dimensões: condições de trabalho, remuneração e carreira, formação inicial e continuada (MASSON, 2016).

A luta em torno dessas pautas torna-se extremamente relevante diante da heterogeneidade do sistema federativo brasileiro que favorece a desresponsabilização da União no financiamento para implementação das políticas educacionais que garantam a qualidade. Esse problema já era identificado na década de 1940 quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontava que os salários pagos aos/as professores/as, tanto do ensino primário quanto secundário, eram diferenciados entre as regiões e inferiores aos salários pagos aos funcionários públicos com igual formação, problema que persiste até a atualidade (MONLEVADE, 2000).

Atualmente, não obstante a existência de uma lei do piso salarial para os/as docentes, continua presente a distância salarial entre os/as professores/as e as demais ocupações com formação equivalente. Aparentemente, a ideia que temos quando analisamos os dados em uma série histórica (2012-2020), pensamos que houve uma redução nesse distanciamento. Mas o que ocorre, de fato, é que houve rebaixamento dos salários dessas ocupações, fazendo com que a média salarial dos/as professores/as se aproxime dos/as profissionais com formação equivalente. Por exemplo, em 2012, o rendimento bruto médio mensal de um/a professor/a da rede pública da educação básica era de R\$3.736,44 e dos/as demais profissionais com formação equivalente era de R\$ 5.725,59. Já em 2020 o rendimento médio mensal do/a professor/a foi de R\$ 4.040,36 e dos/as demais foi de R\$ 4.985,62 (INEP, 2021). Tais dados confirmam ainda a persistência da desigualdade histórica entre a remuneração recebida pelos/as demais profissionais com formação equivalente e pelos/as professores/as, mesmo após uma relativa melhora nos rendimentos médios recebidos pelos/as professores/as.

Essa desigualdade histórica é percebida pela categoria docente, que se organiza em entidades sindicais em defesa da valorização dos/as trabalhadores/as docente e atua de forma a promover um revigoramento nos instrumentos de luta das décadas anteriores, observado pela elaboração de panfletos, boletins e informativos com o objetivo de “manter a categoria mobilizada e a sociedade ciente dos motivos e desdobramentos dos conflitos instalados” (OLIVEIRA, 2005, s/p). Citam-se como exemplos, a organização e as ações coletivas do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sindiute) e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato), na década de 1990. As assembleias realizadas pelos sindicatos chegavam a reunir seis mil professores/as e denunciavam o alinhamento dos governos à lógica neoliberal que, aplicada ao serviço público e nas políticas educacionais, prejudica a garantia ao direito à educação pública e de qualidade.

Assim como os/as demais trabalhadores/as, os/as professores/as vivenciavam o arrocho salarial, a flexibilização das relações de trabalho, a extinção de postos de trabalho e a terceirização. O ataque à educação pública e de qualidade é observado também pela redução de vagas na educação de jovens e adultos (OLIVEIRA, 2005).

Diante da implementação de políticas educacionais que iam na contramão dos direitos constitucionalmente estabelecidos, os/as professores/as desenvolveram ações coletivas que remetiam à experiência social das décadas anteriores: manifestações que contavam com a participação de cerca de 10 mil pessoas, paralisações, greves, ocupações e greves de fome. As reivindicações dos/as professores/as demonstravam uma identidade de interesses junto aos/as demais trabalhadores/as; a defesa dos princípios e valores democráticos e de melhores condições de vida estava vinculada à recomposição salarial diante das perdas financeiras, à implementação da hora-atividade, à garantia de melhoria no atendimento relacionado à saúde, realização de concurso público, eleição direta para diretores/as escolares, defesa dos direitos previdenciários, dentre outras exigências. A intensa mobilização e luta dos/as professores/as resultou em algumas conquistas, como o compromisso por partes dos governos de negociações periódicas, a implementação da hora-atividade e melhorias nos planos de carreira (OLIVEIRA, 2005).

Importa destacar que esses processos de luta revelam também as contradições históricas que perpassam a constituição do/a professor/a como trabalhador/a vinculadas à busca pela legitimidade social da atividade docente, conforme ocorre nos movimentos grevistas no estado de São Paulo.

Num jogo conflituoso, na busca pelo reconhecimento social pelo seu trabalho, o professor, nos depoimentos, se move entre assumir a responsabilidade individual pela qualidade de seu trabalho, atribuindo à vocação e ao prazer as possibilidades de realização da formação de novas gerações; e, a exigência de direitos, de melhores condições de trabalho e de salários, através da luta pela instituição de espaços políticos, isto é, da práxis. As possibilidades de ruptura dessa ambiguidade encontram-se na constituição do espaço público – ação e debate – na constituição de uma nova sociabilidade (SOUZA, 1993, p. 268).

Nesse contexto, a contradição vivida pela categoria docente refere-se ao alto grau de exigência atribuída à escola e à falta de condições de trabalho para o exercício docente de forma qualitativa. Dessa forma, o magistério busca como saída dessa crise o reconhecimento social por meio de compensações individuais ao mesmo tempo em que luta coletivamente em defesa das pautas históricas constituídas nos processos de organização do período histórico anterior. Esses movimentos encontram-se nos processos de luta da década de 1990 e marcam a experiência dos/as professores/as como trabalhadores/as. Nesse sentido, a defesa de uma escola pública, de qualidade e democrática, necessária ao exercício da cidadania a partir dos princípios

legislativos conquistados pela classe trabalhadora na CF/1988 e na LDB/1996, sintetiza os anseios da categoria docente na década de 1990.

No próximo item, buscamos analisar como as entidades sindicais, acadêmicas e os movimentos sociais que atuam em defesa de uma educação pública e de qualidade atuaram no contexto de intensificação das disputas institucionais e das conquistas registradas pelos/as professores/as que marcam seu processo de constituição como trabalhadores/as.

3.3 A CATEGORIA DOCENTE E A LUTA INSTITUCIONAL NOS ANOS 2000

Na maioria dos países, a presença de partidos trabalhistas no poder representa algumas conquistas da classe trabalhadora que refletem avanços nas pautas sindicais e na implementação de políticas sociais voltadas para a população mais pobre. No contexto brasileiro, o governo Lula (2003-2010) significou a vitória da classe trabalhadora proveniente da experiência de lutas e negociações sindicais das décadas anteriores. A partir de uma política econômica mais inclusiva, o governo Lula assegurou o aumento real dos salários, por meio das políticas de valorização do salário-mínimo e da implementação de políticas sociais voltadas para os mais pobres. Os/as trabalhadores/as conquistaram, ainda, o reconhecimento legal das centrais sindicais e espaços para atuação institucional, tanto em instâncias regionais quanto nacionais, destinadas ao debate de estratégias de desenvolvimento econômico. Por outro lado, no processo de lutas de classes, os/as trabalhadores/as também registraram algumas perdas, como a flexibilização das relações de trabalho e a redução do número de empregados (RAMALHO; RODRIGUES, 2018).

No âmbito educacional, os processos de luta e organização coletiva no âmbito das entidades sindicais, nos estados e municípios, tiveram o apoio das associações acadêmicas, e os novos canais de participação abertos pelo governo federal fortaleceram os instrumentos voltados aos debates, discussões e proposições de políticas educacionais para a garantia do direito a uma educação pública e de qualidade.

No percurso histórico recente de lutas do/no campo educacional, nas tentativas de emoldurar um Sistema Nacional de Educação (SNE), bem como nos movimentos mais recentes pró-LDB e Constituição, o Fórum Nacional de Educação (FNE) sempre foi reivindicação da sociedade e do campo educacional brasileiros. Nas últimas décadas, vivenciamos a organização e realização do Fórum Nacional pela Constituinte, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), os Congressos Nacionais de Educação (Coned) e as Conferências promovidas pela Câmara dos Deputados. Acumulamos e chegamos à Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb, 2008) e às Conferências Nacionais de Educação (Conae, 2010, 2014) e suas etapas preparatórias

e livres, realizadas com forte adesão e engajamento do campo educacional, com trabalhadores em educação, pesquisadores, estudantes, movimentos sociais e outras instituições, originadas e representativas do público e do privado em educação (DOURADO; ARAÚJO, 2018, p. 210).

Como síntese desse intenso processo de mobilização dos setores sociais em torno da educação pública, pode-se destacar a institucionalização por meio da Portaria nº 1.407/2010 e do Fórum Nacional de Educação, concebido como um *lócus* de interlocução entre a sociedade civil e o Estado, sendo designadas 34 representações (entidades sindicais e estudantis, movimentos sociais do campo, associações acadêmicas, organizações empresariais, dentre outras) para sua composição (DOURADO; ARAÚJO, 2018).

O atendimento a essa reivindicação, por parte do governo Lula, representa uma conquista dos/as trabalhadores/as docentes e demonstra o interesse no debate público, assentado nos valores democráticos, bem como a disposição das entidades sindicais, acadêmicas e populares em refletir, debater e propor políticas educacionais por meio das experiências de lutas coletivas nos períodos históricos anteriores.

No bojo desse processo, três importantes legislações que têm como princípio a garantia do direito à educação pública e de qualidade foram aprovadas, após intensos debates entre a organização sindical CNTE, as entidades acadêmicas, o governo federal e os/as legisladores/as: 1ª) Emenda Constitucional nº 53/2006 ao art. 206 da CF/1988, que introduz como princípio do ensino o piso salarial profissional para os/as profissionais da educação básica; a 2ª) Lei nº 11.494/2007, que institui o Fundeb, mecanismo de financiamento da educação básica, assentado nos princípios constitucionais da universalização de atendimento na educação básica mediante a cooperação na oferta e financiamento das políticas educacionais pela União; e a 3ª) Lei do Piso nº 11.738/2008, que estabelece o piso salarial profissional nacional para os/as profissionais do magistério público e jornada de trabalho (FERNANDES, 2009).

Essas conquistas no âmbito legislativo refletem as conquistas da categoria docente a partir da organização como classe e se constituem como pautas extremamente importantes para as negociações trabalhistas e fortalecem a implementação de políticas educacionais voltadas à ampliação de vagas nas unidades de ensino e da melhoria das condições de trabalho dos/as professores/as. E, ainda, demonstra que a organização e luta coletiva da categoria docente em defesa da educação pública, assentada na gestão democrática e nas melhorias das condições de trabalho, tiveram ressonância social na classe trabalhadora, o que pressiona os governos e as demais instâncias legislativas a responderem pelas demandas colocadas por grande parte da população brasileira.

Como marco desse processo, registra-se a conquista histórica dos/as professores/as de uma legislação nacional que prevê uma igualdade salarial na categoria docente no Brasil, a Lei do Piso nº 11.738/2008.

A ausência dessa regulamentação por dois séculos se deu principalmente pela falta de financiamento público adequado para assegurar uma remuneração digna para os/as professores/as, sendo esse o fato que impulsionou as professoras primárias a se organizarem em associações e realizarem encontros nacionais para debate sobre o tema. O rebaixamento salarial vivido pelos/as professores/as foi estimulado pela “reforma” da educação ocorrida em 1971 pelo governo federal, que estabeleceu o ensino de 1º e 2º graus, preconizou a instituição de carreiras para o magistério e definiu normas para concessão de auxílio financeiro aos estados, condicionando-os a parâmetros que não condiziam com a realidade das redes públicas de ensino estaduais, mostrando-se inócuo para cumprimento do auxílio previsto. E, ainda, importa destacar que essa “reforma” ocorre na esteira do incentivo à remuneração diferenciada, estabelecida em Decreto pelo governo federal em 1970, entre professores do ensino médio e professoras primárias, sendo privilegiados os professores do ensino médio por serem menos numerosos.

Além da remuneração, os debates acerca da carreira docente perpassavam pela jornada de trabalho dos/as professores/as, sendo inicialmente fixada em tempo parcial, devido à composição majoritariamente de mulheres e à ideia da necessária conciliação do trabalho público com o doméstico, e posteriormente ampliada devido à expansão das matrículas. Os/as professores/as, a partir da compreensão de que somente organizados de forma unitária, com abrangência nacional, seria possível a conquista de melhorias em sua remuneração, organizam-se na CPB que, posteriormente, origina a CNTE. Em 1989, como síntese dos debates nacionais, são aprovadas as pautas de luta da entidade para o próximo período: Piso Nacional equivalente ao salário-mínimo do Dieese; reajustes mensais de salários; plano nacional de carreira; verbas públicas aplicadas na escola pública; ensino público, gratuito e de qualidade (VIEIRA, 2012).

Essas diretrizes conferem unidade à categoria docente e demonstra o compartilhamento dos mesmos interesses junto aos/às demais trabalhadores/as que impulsiona as ações políticas e institucionais da CNTE e de suas entidades sindicais filiadas até a atualidade. No caso da Lei do Piso, aprovada somente em 2008, ressaltamos sua importância pois atende às reivindicações históricas dos movimentos trabalhistas relacionadas à regulamentação da jornada de trabalho, de mecanismos de valorização salarial e proteção social. A Lei fixa em 2/3 o limite máximo da carga horária voltada a interação com os/as alunos/as (hora-atividade), considerando a jornada máxima de 40 horas semanais; estabelece o vencimento mínimo a ser aplicado no primeiro

nível da carreira pela União, estados e municípios, sendo previsto seu reajuste em janeiro; define a aplicação das disposições da Lei a todas as aposentadorias e pensões dos profissionais do magistério público da educação básica e determina a elaboração ou adequação dos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério, considerando o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. A legislação também avança no sentido de pressionar a União a ampliar os investimentos para implementação da Lei quando estipula a cooperação para estados e municípios que não tiverem condições de cumprir com essas determinações (BRASIL, 2008).

A experiência histórica mostra que os países que priorizaram o investimento em educação alcançaram padrão de desenvolvimento mais elevado. Essa luta, no Brasil, torna-se evidente principalmente quando se trata de questões ligadas à construção de um padrão de atendimento com qualidade nas redes públicas, que se dá através da oferta de infraestrutura adequada nas escolas, de gestão democrática e principalmente pela valorização dos educadores, por meio de condições de trabalho, de ingresso, carreira e remuneração e, não menos importante, com o cumprimento da carreira e da lei do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (Lei 11.738/2008), entre outros pontos (DIEESE, 2014).

Contudo, no processo de luta de classes, a implementação de políticas voltadas à garantia do direito à educação encontra resistências que podem ser constatadas por meio de ações que buscam a todo tempo desconstruir as conquistas da classe trabalhadora no texto constitucional. Cita-se como exemplo a Ação Direta de Inconstitucionalidade (Adin) nº 4.167 conduzida em 2008 por nove estados (Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará, Santa Catarina, Roraima, São Paulo, Tocantins, Minas Gerais) e o Distrito Federal com o objetivo de impedir a implementação da Lei, considerada improcedente em 2011. A Lei somada aos outros mecanismos legislativos citados anteriormente reafirma que “há garantias jurídicas suficientes para que o professor tenha condições de trabalho, possibilidade de formação e remuneração mínima” (MASSON, 2016, p. 159).

Nesse sentido, a luta institucional da categoria docente nas décadas anteriores, por meio da CNTE, fortaleceu a entidade que atuou de forma determinante junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) para preservação do princípio constitucional da valorização dos/as profissionais da educação. A reafirmação da constitucionalidade da Lei do Piso, em 2011, deu fôlego aos processos de negociação salarial, resistências e das lutas coletivas nos estados e municípios em defesa do cumprimento da Lei. Entre 2011 e 2012 foram registradas 202 greves de professores/as das redes municipais e estaduais, conforme o Sistema de Acompanhamento de Greves (SAG) (DIEESE, 2014).

Devido a essa pressão, de acordo com a CNTE, observa-se que a maioria das redes estaduais de ensino cumprem com a Lei no que se refere à aplicação do vencimento no início

da carreira (nível médio), não sendo cumprida de forma integral nas redes estaduais de oito estados brasileiros – Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Sul, Sergipe e São Paulo e o Espírito Santo (CNTE, 2019). Com relação à jornada extraclasse, também é constatado o cumprimento na maioria dos estados da federação, não sendo cumprida nas redes estaduais de sete estados, Amapá, Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo e o Espírito Santo (CNTE, 2019). A luta em defesa da implementação da Lei do Piso, que implica a valorização salarial e a diminuição das horas-aulas, revela que os/as professores/as compartilham das ideias presentes na luta dos/as trabalhadores/as constituídas historicamente como uma remuneração digna e a diminuição da jornada de trabalho, consideradas pela classe trabalhadora como pautas fundamentais nos processos de luta, sendo garantias fundamentais para melhoria nas condições de trabalho e vida.

Assim como os/as demais trabalhadores/as, os/as professores/as, por meio de sua organização coletiva e sindical, têm, nesse contexto histórico, a possibilidade de disputar a direção e os princípios das políticas, no âmbito do Estado, relacionadas às condições de trabalho que possam provocar mudanças na realidade vivida. Tal fato demonstra também a relevância para o âmbito educacional da ocupação dos espaços de poder por partidos mais próximos aos interesses da classe trabalhadora, que, a partir da pressão da categoria docente, podem implementar mecanismos legais assentados nos princípios vinculados à ampliação dos direitos educacionais.

A disputa histórica pelos investimentos públicos em educação foi intensificada nos governos petistas, mais especificamente no governo de Dilma Rousseff, pois o projeto político e econômico neodesenvolvimentista, assentado na conciliação de classes, demonstrou seus limites na medida em que, para avançar na garantia dos direitos sociais para a população, fosse necessário a ampliação do investimento público em políticas sociais, contrariando os interesses da classe dominante internacional e brasileira.

Os debates em torno do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) evidenciaram esse processo e a relevância para a sociedade brasileira das lutas travadas pelos/as trabalhadores/as docentes em defesa de melhores condições de trabalho que refletem as diferentes concepções de educação, de desenvolvimento e de sociedade. A necessidade de constituição de um SNE que respondesse às exigências do desenvolvimento do País e incluísse os setores populares historicamente excluídos ou incluídos de forma precária e desigual foi a tônica do debate, tendo como centro das discussões a disputa pelos rumos das políticas educacionais para os próximos 10 anos (OLIVEIRA, 2014).

A questão docente, central na definição dessas políticas, talvez seja o capítulo que melhor expresse as contradições e antagonismos que animam o debate, pois põe às claras concepções de qualidade da educação, de ciência e de justiça social que, em última instância, permitem perceber os limites entre o discurso retórico e os interesses materiais, muitas vezes inegociáveis (OLIVEIRA, 2014, p. 448).

A questão docente no Plano pode ser remetida às metas 15²², 16²³, 17²⁴ e 18²⁵ que dizem respeito à valorização docente relacionadas à formação dos profissionais do magistério (nível superior e pós-graduação), à valorização salarial e ao plano de carreira. Tais metas provocaram intensos debates e, à época da primeira rodada de tramitação do Plano, receberam 380 emendas no total, demonstrando a demanda histórica relacionada à necessária melhoria nas condições do trabalho docente. A partir dos processos de disputas travados, os textos das metas aprovados no Plano refletem as reivindicações dos trabalhadores/as docentes ao longo dos anos. No entanto, outras metas ameaçam a implementação de políticas educacionais assentadas nos objetivos traçados e divergem dos princípios defendidos pelos/as trabalhadores/as docentes. Nesse sentido, citam-se a meta 7²⁶, que estabelece como parâmetro de qualidade na educação básica o alcance das médias estabelecidas no Ideb e no Pisa, e algumas estratégias da meta 19²⁷, que associam a efetivação da gestão democrática a critérios técnicos, de mérito e desempenho, sendo condição para recebimento de recursos públicos da União (OLIVEIRA, 2014).

A meta 7 foi extremamente questionada pela CNTE, pois desconsidera as condições de trabalho dos/as educadores/as em estruturas física e pedagógica precárias das escolas e, ainda, as jornadas múltiplas de trabalho realizadas pela categoria docente. E, ainda, essa meta favorece medidas que desconstroem a perspectiva de planos de carreira valorizados que desestimula o

²² “Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014).

²³ “Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014).

²⁴ “Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014).

²⁵ “Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal” (BRASIL, 2014).

²⁶ “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as [...] médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014).

²⁷ “Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União [...]” (BRASIL, 2014).

ingresso da juventude na carreira docente. Além da meta 7, a entidade questionou também o §4º do art. 5º, pois compromete o investimento dos 10% do PIB para a educação pública. Diante desses retrocessos, a entidade elaborou a campanha “*Veta Dilma*”, para a supressão desses pontos (CNTE, 2014), no entanto tais determinações prevaleceram no texto final da lei.

A meta 7 e o §4º aprovados no PNE (2014-2024) sinalizam para piora nas políticas educacionais, pois podem afetar a experiência social da categoria docente ao induzir práticas nas escolas individualistas/competitivas, prejudicando as relações coletivas/democráticas essenciais à escola pública. Dessa forma, as outras metas e estratégias, estabelecidas no PNE (2014-2024), relacionadas às reivindicações históricas das entidades sindicais e acadêmicas educacionais, tendem a ser ignoradas ou até mesmo subvertidas em políticas que, na realidade, vão piorar a situação educacional no país. Esse processo marca a experiência da categoria docente na medida em que estimula a implementação de políticas educacionais assentadas na lógica competitiva e individual, a precarização do trabalho docente e prejudica o trabalho coletivo na escola. As entidades sindicais e educacionais vinculadas às escolas públicas estão atentas a esse processo e ocupam vários espaços para reverter as ações que buscam transformar a escola em serviço privado.

A pressão social coletiva – por meio do Fórum Nacional de Educação – e individual das entidades foi decisiva para mudar algumas orientações que constituem o eixo do PNE. [...] A regulamentação do Custo Aluno Qualidade não havia sido cogitada, e hoje essa política é de extrema importância para alavancar os recursos necessários para a promoção da qualidade com equidade nas escolas públicas. Em relação à valorização dos profissionais da educação, o projeto inicial previa apenas aproximar a remuneração média do magistério à de outros profissionais com mesmo nível de escolaridade, sem quantificar a “aproximação”, limitava a maior parte da oferta de formação somente aos profissionais do magistério e não se comprometia em estabelecer prazo para a regulamentação do piso nacional previsto no art. 206, VIII da CF (CNTE, 2014).

A organização e a luta coletiva da categoria docente nas redes municipais e estaduais de ensino, nesse contexto, revelam um *comportamento* como classe e podem incidir nas contradições inerentes ao planejamento e implementação das políticas educacionais de forma a interferir na realidade social em defesa de uma escola pública e de qualidade para todos/as. Nesse sentido, o texto da meta 20²⁸ do PNE (2014-2024) representa um avanço para a ampliação do investimento público na educação pública por parte da União, de forma a atingir 10% do Produto Interno Bruto (PIB) até o final de 2024. Esse mecanismo pode incentivar ações coletivas de luta em defesa de uma educação de qualidade.

²⁸ Meta 20: “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014).

É o que constatamos nos processos de organização e luta da categoria docente diante da adoção de políticas neoliberais impostas às escolas observadas em estados brasileiros como São Paulo, sob a gestão de Geraldo Alckmin, do PSDB, que induziam a piora nas condições de trabalho e a negação ao direito do acesso pelos/as estudantes ao ensino regular. Nessa realidade, as perdas salariais chegavam aos 75,33% e tantos professores/os quanto estudantes, ao início do ano letivo de 2015, depararam-se com a intensificação do plano de “reorganização” escolar que fechou 2.400 salas de aula, sendo as mais afetadas as turmas do noturno e da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e induziu a formação de turmas com 90 estudantes (CATINI; MELO, 2016).

Essa situação revela um grave ataque ao direito à educação que atinge tanto os/as professores/as quanto os/as estudantes das escolas públicas que demonstram consciência desse processo e agem de forma a denunciá-lo. No caso dos/as professores/as, no início de 2015, realizam uma greve que durou 92 dias, a mais longa da história do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado (Apeosp), encerrada devido aos cortes de ponto nos salários dos/as professores/as e à falta de compromisso demonstrada pelo governo estadual em negociar as reivindicações (APEOSP, 2015; CATINI; MELO, 2016). A presidenta do sindicato à época resume a importância do movimento para a defesa de uma educação pública e de qualidade:

No caso dos professores, a greve representa também uma reafirmação do compromisso com a qualidade do ensino e com os direitos dos estudantes. Melhores salários, melhores condições de trabalho, fim da superlotação das salas de aula, desmembramento das classes superlotadas, mais recursos para as unidades escolares, que são pontos da nossa pauta, dizem respeito diretamente à qualidade do ensino. Por isso, essa luta vale a pena, assim como vale a pena toda luta em defesa da escola pública. Além disso, a greve é uma forma de dialogar com a sociedade, mostrando a realidade das escolas públicas (APEOSP, 2015, s/p).

A experiência da categoria docente marcada pela luta em defesa da valorização salarial, vinculada ao direito a uma educação pública e de qualidade no quadro de crise da sociedade salarial e de ataque aos princípios constitucionais, inspira e mobiliza também os/as estudantes a adotarem formas de organização e luta diante da realidade vivida. Nesse sentido, ocupações em escolas, iniciadas em São Paulo e depois estendidas para Goiás, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Ceará, dentre outros estados, foram realizadas por estudantes que denunciavam, além do fechamento das escolas públicas, o aumento no custo de vida e o genocídio de jovens negros e pobres principalmente nas periferias urbanas. No decorrer dos processos de lutas, os/as estudantes trabalhadores/as demonstravam compreensão de que o fechamento das escolas próximas de suas moradias representava a negação do direito à educação, pois desconsiderava sua condição de trabalhadores/as e a necessidade de estudarem próximo de suas residências

(CATINI; MELO, 2016). Esse movimento indica a centralidade da escola pública e adesão social à defesa da educação pública e de qualidade necessária ao país, defendida historicamente pela categoria docente, bem como a disposição para ações políticas voltadas à defesa dos direitos educacionais.

Mesmo diante da intensa pressão social para a garantia do direito social a uma educação pública e de qualidade, alguns governos, ainda, preferem ignorar os princípios legislativos e não demonstram disposição em negociar com a categoria docente. É o que percebemos em Minas Gerais durante os anos de 2008 a 2012, durante os governos de Aécio Neves e Antônio Anastasia, ambos do PSDB. Nesse período, a categoria docente de Minas Gerais realizou três movimentos grevistas reivindicando o cumprimento da Lei do Piso nº 11.738/2008, e tais governos atuaram de forma a criminalizar e judicializar por meio de medidas coercitivas, intimidatórias e de campanhas publicitárias milionárias que atacavam a categoria docente (CERQUEIRA, 2014). Esse fato revela a indisposição de alguns governos em garantir os direitos sociais estabelecidos na CF/1988, tanto de uma educação pública e de qualidade quanto do direito à greve.

No Espírito Santo, a experiência da categoria docente também é marcada pela contraposição às políticas neoliberais de educação em que os/as docentes se organizam coletivamente e incidem na realidade, denunciando os efeitos dessas políticas em suas condições de vida e trabalho, defendendo uma educação pública e de qualidade.

Assim como os/as demais professores/as na realidade brasileira, os/as docentes no ES iniciaram seu processo de organização coletiva institucional numa associação, a União dos professores primários do Espírito Santo (Uppes), em 1958, mas sem muitos enfrentamentos diretos com os governos. No entanto, no ano de 1979, essa realidade começa a ser modificada a partir dos movimentos de organização e luta dos/as trabalhadores/as em âmbito nacional e inicia-se um processo de oposição à direção da entidade que aponta para mudanças em sua forma de atuação. As reivindicações desse período estavam relacionadas às melhorias das condições de trabalho e na garantia dos direitos dos/as estudantes, como alimentação. Em 1987, a entidade, seguindo o movimento nacional de organização dos/as trabalhadores/as em centrais sindicais, é filiada à Central Única dos Trabalhadores (CUT), sendo iniciado um processo intenso de greves e grandes mobilizações em defesa de reajustes salariais e condições de trabalho. E, em 1989, em um congresso da entidade, a Uppes torna-se Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (Sindiupes) e, no contexto da década de 1990, as ações de luta dos/as professores/as pela organização junto aos/os demais trabalhadores/as do serviço público, por meio da Intersindical dos servidores públicos e pela

realização de longas greves e ações judiciais, reivindicam avanços na garantia de direitos (LOUZADA, 2007).

Ressaltamos que a rede estadual de ensino no Espírito Santo, historicamente, é marcada por gestões descontínuas e, ao final da década de 1990, foi adotada a perspectiva gerencialista na implementação das políticas educacionais. Como marco dessa perspectiva, em 2007²⁹, é observada a imposição do subsídio³⁰ enquanto política de remuneração aos/às professores/as, que implica a renúncia às demais vantagens remuneratórias. Essa modalidade afeta substancialmente a carreira docente e desmantela as progressões por titulação, cursos de formação continuada e por tempo de serviço (FERREIRA; VENTURIM; CÔCO, 2012). Outro mecanismo implementado refere-se ao bônus desempenho³¹, pago de forma desvinculada ao subsídio e condicionado ao cumprimento de metas com foco nos resultados, desconsiderando as condições de trabalho docente em que a prática pedagógica é desenvolvida (LIEVORE, 2012).

No período histórico recente, precisamente durante o terceiro mandato do ex-governador Paulo Hartung (2015-2019), observa-se a continuidade e intensificação desses processos. No plano político, o terceiro mandato de Paulo Hartung é marcado pela continuidade da relação estreita do governo com empresas pertencentes à Organização Não Governamental (ONG) “Espírito Santo em Ação”³², mediante a concessão de benefícios fiscais e adoção de mecanismos tecnocráticos com a implementação de políticas com características neoliberais no âmbito dos serviços públicos. Com relação às políticas educacionais, a síntese de tal processo pode ser observada por meio da implementação da modalidade de educação em tempo integral na etapa do ensino médio em turno único³³, por meio do programa “Escola Viva”. O programa foi imposto em algumas escolas que tiveram de adotar o modelo de gestão empresarial da entidade de caráter privado do Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE), grupo vinculado à ONG “Espírito Santo em Ação”. Sem diálogo e aprovação das comunidades escolares, a proposta para implementação do programa prevê a alteração no currículo e na carga

²⁹ Segundo mandato do ex-governador Paulo Hartung (2007-2011), que propõe um choque de gestão por meio do Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025 – Agenda de Implementação, Governança e Plano de Comunicação. Nesse plano são previstos programas elaborados em parceria com as grandes empresas estabelecidas no estado com o objetivo de implantar no setor público mecanismos já instaurados no setor privado (LIEVORE, 2012).

³⁰ Lei complementar nº 428 de 18 de dezembro de 2007.

³¹ Lei Complementar nº 504, de 23 de novembro de 2009.

³² O site institucional da ONG informa alguns de seus mantenedores são: Vale, Águia Branca, Unimed, Sá Cavalcanti, Faesa, dentre outras instituições.

³³ O programa foi instituído por meio da Lei complementar nº 799, de 12 de junho de 2015. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2021. Entre 2015 e 2018, 38 escolas do ensino médio passaram a adotar o programa (SILVA; FERREIRA; SANTOS, 2021).

horária de funcionamento das unidades de ensino. Tal fato gerou um processo de resistência ao projeto e culminou em protestos e ações judiciais contra sua implementação por parte das comunidades escolares (OLIVEIRA; LIRIO, 2017).

A resistência da comunidade escolar ao projeto “Escola Viva” no Espírito Santo dificultou a implementação do projeto nas escolas inicialmente selecionadas pelo governo e causou um desgaste para a gestão do então governador Paulo Hartung, o que contribuiu, junto a outras medidas autoritárias, para a queda de sua popularidade e, diante desse processo, ele sequer concorreu ao pleito eleitoral de 2019. Esse fato representa uma vitória política da categoria docente e demonstra a força que as lutas sociais ainda têm na atualidade. Destacamos também que esse processo marca a experiência do/a professor/a capixaba e indica a permanência de uma cultura de classe constituída historicamente pela categoria docente, assentada na identificação de seus interesses em comum em contraposição aos interesses da classe dominante, bem como a defesa dos valores coletivos e democráticos em contraposição aos valores individuais e competitivos.

3.4 A ORGANIZAÇÃO COLETIVA DA CATEGORIA DOCENTE SOB AMEAÇA

Neste capítulo, buscamos retomar a experiência coletiva da categoria docente e destacar a importância que a organização e luta dos/as trabalhadores/as docentes têm para a constituição da democracia em nosso país, podendo ser considerada como uma força social relevante no enfrentamento ao desmonte dos direitos sociais.

Como marcas desse processo, em nosso texto, destacamos os movimentos em que a categoria docente demonstrou *disposição* para comportar-se como classe, sendo marcante, em meados do século XX, a busca pelas professoras, enquanto mulheres trabalhadoras, pela emancipação social a partir da luta pela valorização social e salarial em contraposição à precarização das condições de trabalho e à sociedade patriarcal. Posteriormente, ressaltamos a percepção por parte dos/as professores/as do processo de precarização em suas condições de vida e trabalho em que se organizavam coletivamente e lutavam por melhores condições de trabalho e de vida, percebendo-se como trabalhadores/as que precisavam lutar por mudanças no âmbito político e se aproximar dos/as demais trabalhadores/as para contrapor publicamente os interesses da classe dominante, em defesa da democracia.

No contexto mais recente, ainda é possível observar ações que indicam um *comportamento* de classe da categoria docente a partir das lutas coletivas, como greves e

ocupações protagonizadas pelos/as trabalhadores/as docentes, pelos/as estudantes e pelas entidades sindicais docentes. No entanto, na esteira da crise da sociedade salarial, os valores coletivos e democráticos vêm sendo colocados à prova, principalmente no contexto brasileiro a partir da eleição de Jair Messias Bolsonaro, que tem como marca de governo a “recusa da heterogeneidade social, da existência de classes sociais, da pluralidade de modos de vida, de comportamentos, de crenças e opiniões, costumes, gostos e valores” (CHAUI, 2019, s/p).

No caso específico da educação, tais movimentos se materializam por meio de medidas que tendem a intensificar a desprofissionalização docente, como reformas que induzem a contratação de professores/as sem a formação em licenciatura e de implementação de currículos³⁴ simplificados para a nossa realidade educacional, focados no fazer em detrimento do saber, que desconsideram os conhecimentos científicos fundamentais na formação dos/as professores/as (FERREIRA, 2021). Consideramos relevante ainda mencionar a uberização do trabalho docente constatada de forma mais intensa na realidade educacional do estado de São Paulo, em que profissionais graduados em licenciatura ou não e estudantes de cursos superiores de licenciatura são contratados em caráter eventual para substituir os/as professores/as efetivos, sem atribuição definida de disciplina (VENCO, 2019).

Vale sublinhar também os atuais movimentos conservadores que buscam impor uma lógica antidemocrática à escola pública para controlar o exercício da prática docente, como o movimento Escola sem Partido (ESP), propagandeado pelo advogado Miguel Nagib. A disseminação do programa ocorre a partir de propostas nas câmaras legislativas municipais em que seus defensores argumentam que os/as professores/as devem “transmitir conhecimento neutro, sem mobilizar valores e sem discutir a realidade do aluno” (PENNA, 2017, p. 36). Em essência, o ESP trata-se de uma proposta ideológica de extrema-direita que pretende inibir os debates e a reflexão acerca das desigualdades sociais, raciais e de gênero. Alinhados aos interesses da classe dominante, os integrantes do movimento desconsideram os princípios da escola pública no contexto brasileiro vinculados aos valores coletivos, democráticos e tentam impor a lógica dos grupos privados de educação assentados nos valores individuais, competitivos e meritocráticos. Para tanto, o ESP ataca os/as docentes.

Tais processos indicam a implementação de um projeto educacional para disciplinar e secundarizar o exercício do ofício docente que desprotege o/a professor/a e esvazia a educação pública, o trabalho e a categoria docente (FERREIRA, 2021), desconsiderando a natureza do

³⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) podem ser citados como instrumentos que pretendem induzir esse processo na educação básica (FERREIRA, 2021).

trabalho docente assentado na realização de um “trabalho pedagógico de grande complexidade posto que envolve aspectos políticos, sociais, antropológicos, psicológicos, econômicos e culturais” (FERREIRA; OLIVEIRA; VIEIRA, 2021, p. 2).

É cada vez mais recorrente a implementação de políticas educacionais que induzem um processo de controle sobre o trabalho docente e, nesse sentido, provocam um deslocamento nos debates sobre as concepções e finalidades da educação necessárias à sociedade para a discussão sobre os meios mais eficazes para realização da atividade do ensino, privilegiando aspectos locais em detrimento do contexto social mais amplo. As ações governamentais caminham para o esvaziamento do conteúdo simbólico da esfera política necessária ao debate educacional, sendo reduzida para uma racionalidade excessivamente técnica representando uma concepção redutora da ciência (LESSARD; CARPENTIER, 2016).

Historicamente, o coletivo de docentes aponta que as mudanças educacionais necessárias à garantia de uma educação pública e de qualidade perpassam pelo debate político sobre o projeto educacional para o país. Por isso, a categoria docente, como classe, organiza-se em sindicatos, realiza assembleias, atos, greves, dentre outras ações de luta, com o objetivo de preencher o vazio demonstrado por alguns governos que, atrelados a grupos privados de educação, tendem a ignorar as reais necessidades da escola pública. Dessa forma, examinando os/as professores/as no atual período histórico, marcado por mudanças sociais significativas, é possível perceber padrões em suas relações, ideias e instituições que confirmam uma experiência social constituída junto aos/às demais trabalhadores/as, numa perspectiva classista em construção.

CAPÍTULO 4

4 O FAZER-SE CLASSE TRABALHADORA DA CATEGORIA DOCENTE DO ENSINO MÉDIO DO ES

Este capítulo objetiva compreender o movimento atual da categoria docente de *fazer-se* trabalhadores/as e como classe social, a partir da análise da experiência vivida e percebida pelos/as professores/as que atuam na etapa do ensino médio da rede estadual de ensino do Espírito Santo.

Com base nas contribuições teóricas de Thompson (1981, 1987, 2001), a análise dos dados coletados nesta tese partiu de unidades temáticas para investigar os modos de vida; as relações de trabalho; as reivindicações e as formas de organização e luta constituídas pelos/as docentes. Conforme já registrado no primeiro capítulo, os dados foram coletados por meio dos instrumentos de questionário aplicado no formato on-line e entrevista semiestruturada elaborados a partir da perspectiva qualitativa. O questionário on-line foi respondido por 204 docentes, e as entrevistas foram realizadas em 2019 com 12 profissionais, sendo 8 professoras e 4 professores, conforme quadro abaixo. Todos os nomes aqui colocados dos/as participantes de nossa pesquisa são fictícios e todos/as atuam na etapa do ensino médio da rede estadual de ensino do Espírito Santo, nos seguintes municípios que compõem a região metropolitana: Guarapari, Vitória, Cariacica, Serra e Vila Velha.

Tabela 1 – Professores/as atuantes na rede estadual de ensino entrevistados/as.

Nome fictício	Raça	Vínculo de trabalho	Tempo de serviço no magistério	Carga horária (H)	Município de atuação	Ano da formação acadêmica	Idade	Filiação sindical
Adriana	Branca	Estatutário	24 anos	50	Guarapari	2002	43	Sim
Bruna	Branca	Designação temporária	02 anos	40	Vitória	2018	26	Não
Carlos	Branca	Estatutário	3 anos e 3 meses	40	Cariacica	2015	30	Não
Fernanda	Negra	Estatutário	13 anos	50	Serra	2008	34	Não
João	Parda	Designação temporária	12 anos	25	Vitória	2003	53	Não
José	Parda	Estatutário	06 anos	50	Cariacica	2013	33	Sim
Juliana	Branca	Estatutário	20 anos	50	Vitória	1998	53	Sim
Luciana	Branca	Designação temporária	07 anos	43	Vila Velha	2015	28	Não
Márcia	Parda	Designação temporária	06 anos	-	Serra	-	51	Não
Maria	Negra	Estatutário	11 anos	40	Vila Velha	2009	33	Não
Mariana	Negra	Estatutário	18 anos	50	Serra	2008	38	Sim
Paulo	Negra	Estatutário	17 anos	40	Vitória	2006	35	Não

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados em 2019.

Na apresentação e discussão acerca dos dados, buscamos adotar uma perspectiva analítica de forma integrada e relacional entre os dados coletados nas entrevistas e no *survey*, de forma a colocar em evidência os dados que indicam uma aproximação à condição e consciência de classe e, por outro lado, os dados que apontam alguns afastamentos.

4.1 OS MODOS DE VIDA DOS/AS PROFESSORES/AS

Edward Palmer Thompson (1987) argumenta que, para compreender como os/as trabalhadores/as se percebem e como se sentem em relação à forma como vivem, é preciso

considerar os aspectos objetivos e subjetivos inerentes a suas experiências constituídas nas relações sociais compartilhadas em diferentes contextos históricos. Dessa forma, o pensamento thompsoniano pontua que a análise dos *modos de vida* dos/as trabalhadores/as perpassa pelos dados quantitativos relacionados aos salários recebidos, às horas trabalhadas, aos produtos consumidos etc. até os dados “literários”, vinculados aos aspectos mais subjetivos como a constituição familiar, com quem moram, o estado civil, a (in) satisfação com relação à vida, dentre outros aspectos.

Nesta seção, analisamos aspectos relacionados à rotina diária dos/as docentes em casa e no trabalho; sobre algumas mudanças observadas na educação e a forma como estas interferem nas escolas e em suas vidas e, ainda, sobre as reivindicações que mais mobilizam a categoria docente. Consideramos, para tanto, aspectos como: estado civil, família, renda pessoal, participação na renda familiar, as despesas financeiras, condições habitacionais, o acesso aos bens de consumo, as tarefas domésticas, as formas como os/as docentes se percebem na estrutura social brasileira, as atividades culturais realizadas e a jornada de trabalho semanal no âmbito da educação.

As professoras Luciana, branca, com 28 anos, 7 anos de docência, contratada, solteira, sem filhos/as, e Fernanda, negra, com 34 anos, 13 anos de docência, efetiva, divorciada, sem filhos/as, nos informam que suas rotinas diárias começam bem cedo, por volta das 5h30 para irem trabalhar. Luciana acorda nesse horário para preparar seu café e Fernanda, devido ao uso do sistema público de transporte, sai de casa às 6h para chegar à escola às 7h, lá permanecendo até 17h, cumprindo 43h de trabalho semanal, pois atua numa escola da rede estadual de tempo integral. A professora Fernanda trabalha na rede estadual de ensino no período matutino e sua aula começa às 6h50, menciona que mora perto da escola e, por isso, gasta 20 min no trajeto de ônibus, permanecendo nela até às 12h10. Fernanda informa ainda que atua numa escola da rede municipal de ensino, tendo uma carga horária de trabalho na educação de 50h. Por morar perto da escola, Fernanda se considera privilegiada, pois reconhece que grande parte da população brasileira gasta muito tempo no trajeto de casa para o trabalho. No entanto, sua rotina se aproxima da rotina vivida pela população que ela menciona quando a própria sai da escola e vai para a universidade, pois cursa doutorado em geografia, permanecendo lá até às 20h, chegando em casa por volta de 22h, gastando assim 2h no trajeto de volta para casa.

A professora Juliana, branca, com 53 anos, 20 anos de docência, efetiva, solteira, sem filhos/as, informa que mora com a mãe e com a irmã. Começa sua rotina bem cedo, por volta de 5h40, porque precisa realizar tarefas domésticas antes de ir para o trabalho. Juliana tem uma carga horária de trabalho na educação de 50h, pela manhã atua numa escola da rede municipal

de ensino de Cariacica e nos turnos matutino e vespertino no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) em Vitória. Relata que, por trabalhar em escolas próximas, consegue almoçar em casa.

A professora Bruna, branca, 26 anos, 2 anos de docência, contratada, solteira, sem filhos/as, declara que a sua carga horária de trabalho semanal é de 40h, distribuídas no período matutino em que atua na rede estadual de ensino e no período da tarde, pois ministra aulas particulares. Ela ainda atua como advogada. A professora Maria, negra, de 33 anos, 11 anos de docência, efetiva, solteira, sem filhos/as, informa que acorda e vai para o trabalho, chegando às 7h30 na escola e “trabalha, trabalha, trabalha até as 17h”. A professora Mariana, negra, de 38 anos, 18 anos de docência, efetiva, vive com o companheiro, sem filhos/as, informa que na segunda e terça pela manhã realiza tarefas domésticas, cuidados pessoais, idas ao médico e leciona das 12h50 até as 22h; na quarta e sexta ministra aulas das 7h às 17h30; na quinta ministra aulas pela manhã e a noite, a tarde realiza tarefas domésticas, leituras e descansa. O professor Carlos, branco, de 30 anos, 3 anos de docência, efetivo, solteiro, sem filhos/as, informa que acorda as 5h40, toma café, banho, assiste jornal e vai para a escola em tempo integral, de automóvel próprio, localizada em Cariacica, com trajeto de 25 min. Na escola, Carlos cumpre sua carga horária de trabalho semanal, 40h. A professora Márcia, parda, de 51 anos, 6 anos de contrato temporário, casada, sem filhos/as, declara que também utiliza automóvel próprio para se deslocar de casa para o trabalho. Pela manhã, ela atua no posto de saúde de Feu Rosa, localizado no município de Serra. Para cumprir com essa atividade de trabalho, ela acorda por volta de 6h, sai de casa às 6h40 e trabalha de 7h até 13h, chegando em casa por volta de 13h20. Em casa, no período da tarde, descansa um pouco, prepara os materiais para suas aulas e registra informações em sua pauta, pois diz que, às vezes, o sistema de pauta eletrônica não funciona bem. Márcia trabalha também no período noturno numa escola localizada em Serra e sai de casa às 17h40 para chegar às 18h. Paulo, 35 anos, 17 anos de docência, efetivo, também trabalha numa escola de tempo integral, mas localizada em Vitória, perfazendo 40h de trabalho semanal. O professor José, pardo, 33 anos e 6 anos de docência, casado, sem filhos/as, informa que passa mais tempo no trabalho do que em casa, pois cumpre 50h semanais, em três escolas diferentes. O professor João, pardo, 53 anos, 12 anos de docência, solteiro, pai de 03 filhos/as, acorda as 5h e chega à a escola as 7h, quando chega em casa à noite, realiza tarefas domésticas, planeja aulas, cuida de sua cachorra e dos pais. A professora Adriana, branca, de 43 anos, 24 anos de docência, casada, sem filhos/as, trabalha 50h. Sua rotina diária é assim resumida: “acordo às 5:50h, entro na primeira escola às 7h, saio às 11:30h,

entro na segunda escola às 13h e saio às 18h, entro na terceira escola às 18:20h e saio às 22:30H. Vou dormir por volta da meia noite”.

A rotina diária descrita pelos/as professores/as revela que os/as docentes vivem uma intensa jornada de trabalho que, em alguns casos, ultrapassa os limites fixados na CLT para os/as trabalhadores/as, de 44 horas semanais. De acordo com as entrevistas, observamos que essa experiência é compartilhada pelos/as professores/as participantes da pesquisa e atinge tanto os/as que atuam sob o vínculo de trabalho estatutário quanto sob o vínculo de contrato temporário, tanto os/as que atuam há muito tempo na docência quanto pelos/as que atuam um tempo menor. Portanto, estamos falando de trabalhadores/as com uma vida profissional intensa tanto qualitativa quanto quantitativamente quando remetemos à natureza de seu trabalho não material que se desenrola em interação com outro ser humano e com uma carga horária pesada.

Os dados do *survey* confirmam a intensa jornada de trabalho semanal vivida pelos/as respondentes, pois 44% declararam trabalhar entre 40 a 50 horas semanais e, ainda, até mesmo quando estão em casa, os/as docentes continuam realizando atividades relacionadas à atividade docente de forma não remunerada, como relata Márcia. Essa intensa carga horária de trabalho dos/as docentes já revela, por meio de várias pesquisas, os prejuízos que essa condição traz para a saúde dos/as profissionais. Dal Rosso (2010), por exemplo, identificou jornadas de trabalho de 60 a 70 horas semanais que fazem crescer os problemas de saúde física e emocional na categoria, pois os/as docentes “se submetem a horas de trabalho não pago na preparação de aulas, correção de provas, no atendimento a familiares dos alunos e em atividades coletivas nas escolas” (DAL ROSSO, 2010, s/p).

Além da intensa jornada de trabalho, grande parte das docentes realizam as tarefas domésticas e cuidam dos/as filhos/as. Entre os 51% dos/as respondentes que declararam realizar a maior parte das tarefas domésticas em suas casas, 33% são professoras enquanto que 18% são professores. Esse dado indica que as professoras vivem uma intensificação ainda maior de tarefas. Ademais, 58,5% dos/as respondentes têm filhos/as e 41,5% não têm. Dos que têm filhos/as, 20% têm 1 filho/a; 14% têm 2 filhos/as; e 6% têm 3 filhos/as.

Os dados das entrevistas e do *survey* apontam também que os/as professores/as privilegiam o acesso aos bens relacionados ao trabalho doméstico, aos meios de comunicação e tecnologia, bem como para o deslocamento. Pois, 97% possuem máquina de lavar e 70% possuem automóvel. Tais percentuais são maiores do que os praticados nos domicílios brasileiros, já que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) identificou a existência de tais bens em 66% e 49% respectivamente (IBGE, 2020).

A maioria dos nossos respondentes informaram que a televisão (95%) e o notebook (91%) são essenciais para a vida diária. Até mesmo porque, segundo os/as docentes, é muito difícil atuar na educação sem o uso da tecnologia já que as pautas são preenchidas na plataforma on-line da Sedu, assim como as formações são realizadas por meio de cursos a distância. Importa destacar que os artefatos tecnológicos, até 2020 e em razão da pandemia do Covid-19, eram adquiridos pelos/as próprios/as docentes sem nenhum tipo de subvenção. Devido à pandemia da Covid-19 e à necessidade do trabalho remoto, ocorre o repasse de recursos financeiros para aquisição de equipamentos de informática e plano de internet para os/as docentes (SEDU, 2021).

A título de exemplo, o professor Carlos, que atualmente trabalha numa escola de tempo integral, pontua a questão da quantidade de documentos que precisa preencher, os quais, em sua avaliação, a cada ano aumenta, ocupando seu tempo e prejudicando os estudos e planejamento para as aulas. O professor José, que atualmente trabalha em escolas de tempos parciais, também menciona esse aspecto que chama de burocratização do trabalho, o qual, segundo ele, prejudica os períodos que deveriam ser dedicados aos planejamentos individuais e coletivos.

[...] é a burocratização do nosso trabalho. Principalmente na rede estadual [...] cada vez mais é um volume de documentos que eles estão exigindo, que a gente preenche, que, às vezes, a gente não consegue. [...]. É, não só planejamento coletivo, mas planejamento individual nosso. Não é suficiente para você fazer tudo isso que eles exigem. Se eu usasse todo o meu tempo de planejamento só para preencher esses documentos, provavelmente, eu não conseguiria. E não me sobraria tempo para planejar as minhas aulas. Assim, pensar, ter uma criatividade para elaborar aulas mais dinâmicas. Porque os alunos pedem isso. [...] E a gente, como o nosso planejamento é todo sufocado com essa burocracia, é, isso dificulta a gente criar, planejar aulas mais dinâmicas. Então, a gente acaba levando trabalho para casa. Aquela coisa do professor trabalhar em casa, cada vez mais. Pelo menos assim, se você quer ter planejamento com aulas mais dinâmicas, você acaba, no seu tempo de casa, seu tempo “livre”; “vou pesquisar aqui um vídeo”; “vou pesquisar uma dinâmica”; “vou pesquisar um projeto que eu possa desenvolver”. Porque o tempo de planejamento na escola não é suficiente. A gente está o tempo todo sendo cobrado para preencher papel, plano de aula, plano de ensino. Coisas que a gente já tem que fazer. Mas estão colocando mais documentos. Ementa disso, ementa daquilo. Agora a gente está vivendo o período de estudos especiais de recuperação, que aí o professor tem que levantar os alunos que estão abaixo da média. O professor tem que elaborar atividades, encaminhar. A escola encaminha para esses alunos. Esses alunos vão fazer essas atividades, o professor vai receber, vai corrigir. Isso tudo agora do segundo para o terceiro trimestre. Então, é um volume de trabalho, é um volume de documentos. Que a gente não dá conta. O nosso tempo não é suficiente. Então, é uma sobrecarga muito grande de trabalho.

Luciana, que atualmente trabalha em uma escola de tempo integral, também relata perceber essas mudanças, constatando que a cada dia ocorre mais acúmulo de trabalho administrativo, sendo necessário “levar para a casa”. Também é relevante considerar que, de

acordo com os dados do *survey*, 41% dos/as docentes afirmaram que obtêm informações sobre as políticas educacionais pela internet (redes sociais e demais páginas).

É relevante pontuar ainda que grande parte dos/as respondentes ao *survey* também percebem a intensificação do trabalho, quando, ao serem perguntados sobre as três situações mais recorrentes na (s) unidade (s) de ensino em que atua (m), 64,5% assinalam existir um “aumento das exigências sobre seu trabalho em relação ao desempenho dos estudantes”; 45,5% “aumento do número de alunos/crianças em sua (s) turma (s)”; e 40% “incorporação de novas funções e responsabilidades”.

Outro fenômeno de intensificação do trabalho de alta ocorrência atualmente é sobre o uso do WhatsApp. Por exemplo, a professora Fernanda, relata que os/as professores/as perderam sua privacidade e que estão mais estressados/as: “hoje, você tem o WhatsApp, que ...assim... é o pedagogo, o coordenador e o diretor têm acesso a você, como se fosse um acesso ilimitado, 24 horas por dia”. Ou seja, a tão aclamada flexibilização do trabalho se revela cada vez mais como uma alteração das relações existentes entre o mundo do trabalho e o do não trabalho, tornando os limites de um e de outro indistintos. “A flexibilidade veio para dissipar na atmosfera espaços direitos dos tempos de não trabalho” (DAL ROSSO, 2017, p. 269).

Sobre os tempos de não trabalho que ainda usufruem os nossos respondentes, grosso modo, podemos afirmar que, diante da jornada de trabalho intensa durante a semana, o descanso, lazer, acesso às atividades culturais e a inserção política são realizados nos finais de semana. Os dados do *survey* revelam algumas especificidades nos modos de vida da categoria docente. Ocorre um percentual significativo de docentes que busca atividades realizadas ao ar livre e que não necessariamente demandam gastos financeiros, quando 59% declaram que sempre/frequentemente praticam esportes ou outra atividade física, e 55% informam que vão às praias, rios e cachoeiras. Dentre os locais frequentados mais diretamente relacionados a algum gasto financeiro, 57% dos/as docentes preferem restaurantes e shoppings centers; e 51%, cinemas. Sobre atividades nunca/raramente realizadas pelos/as docentes: ida ao circo (95%); viagens para fora do Brasil (91%); ida ao teatro (78%) e ao museu (74%). Vale destacar que foi encontrado um percentual significativo de docentes que buscam atividades realizadas ao ar livre e que não demandam gastos financeiros. E ainda, 59% dos/as respondentes declaram que raramente/nunca participam de cultos religiosos.

O percentual significativo encontrado de docentes que sempre/frequentemente vão aos shoppings centers e cinemas aponta para um maior acesso aos filmes comerciais. De certa forma, Moreira (2011) também identifica esse comportamento cultural quando investiga as relações entre a formação inicial de professores da educação física e a educação estética. A

autora constatou, em que pesem as fissuras observadas, o “fenômeno de coisificação do tempo livre, sua transformação em consumo, acorrentando-o ao tempo de trabalho e das obrigações” (MOREIRA, 2011, p. 150). Os nossos dados levam a crer que ocorre um afastamento de grande parte dos/as respondentes das experiências culturais que possam alimentar o espírito estético e crítico.

Para ilustrar o tempo de não trabalho de nossos respondentes, trazemos alguns exemplos. A professora Bruna, 26 anos, 40h, relata que à noite faz academia e aos finais de semana pratica corrida, o que considera como um momento de lazer. Ela informa ainda que no final de semana se dedica a cumprir os prazos dos processos nos quais atua como advogada. O professor Carlos, 30 anos, 40h, nos finais de semana sai com os amigos, toma uma cerveja, vai à casa da namorada e aproveita para dormir tarde. Já a professora Fernanda, 34 anos, 50h, declara que gosta de ir a livrarias, bibliotecas, parques e viajar. O professor João, 53 anos, 25h, ressalta que nos finais de semana gosta de ir à casa dos amigos, à praia, assistir a filmes, teatro e frequenta festas de congo. A professora Maria, 33 anos, 40h, nos informa que à noite vai para a academia, no sábado tem aula de música e toca violoncelo. No domingo, ela limpa a casa. A professora Mariana, 38 anos, 50h, informa que nos finais de semana gosta de ir ao samba e tomar cerveja. Ela ainda participa das reuniões do partido do qual faz parte, do movimento negro, do movimento social de mulheres negras e da organização do Sarau Palmarino. Já o professor José, 33 anos, 50h, informa que tem saído pouco aos finais de semana, somente para festa de familiares e aniversários de amigos, pois precisa cumprir com as atividades do mestrado e as faz nos sábados e domingos. A professora Luciana, 28 anos, relata que sai nos finais de semana quando não tem textos acumulados da pós-graduação para estudar. O professor João informa que vai à praia, frequenta teatros e exposições: “Ah, no final de semana? Eu gosto de ir na casa dos amigos, gosto de pegar uma praia, gosto de ver filme, gosto de ir ao teatro”.

É interessante considerar ainda que, mesmo diante da jornada de trabalho intensa nas escolas e em casa, a formação, conforme indicado por Luciana, é considerada relevante para a atividade docente, pois um percentual significativo dos/as respondentes indica que deseja continuar estudando. Quando perguntados sobre as três perspectivas mais realizáveis nos próximos anos, 60% dos/as respondentes assinalaram a opção “fazer outro curso superior ou pós-graduação”. Considerando que 54% dos/as respondentes são professoras e que 33% delas indicaram serem as responsáveis pela maior parte da realização das tarefas domésticas, a opção pela realização de outro curso superior indica uma *disposição* para continuarem no exercício da profissão docente.

Entretanto é relevante destacar a dificuldade de reconhecimento dos/as docentes do contexto político e econômico e até mesmo das políticas educacionais que afetam seus modos de vida e suas condições de trabalho. A professora Mariana que atua há 18 anos no magistério, ao relatar sobre as mudanças percebidas nos últimos anos na educação e a forma como estas interferem na escola, destaca que

A gente avançou em muita coisa. Porém, ao mesmo tempo que a gente tem isso, a gente vê agora o ajuste. E o ajuste vai incidir justamente sobre a educação, retirando verbas. E, por outro lado, é, ampliou o número de professores. Porque essa ampliação de acesso, que garantiu as pessoas de origem popular ter acesso à educação superior, a maioria delas fizeram curso de licenciatura. Então, muda um pouco o perfil do magistério. Ao mesmo tempo que a gente tem isso, a gente também tem um processo de desconstrução da educação como um direito que aí isso incide muito nessa questão, por exemplo, muito dos colegas que hoje são professores não conseguem perceber que eles acessaram uma política pública, colocam dentro da lógica da meritocracia. E isso gera um problema para a organização dos professores, para a educação como um todo e até na relação com o aluno, porque colocam o aluno também. Os professores enxergam os alunos dentro da meritocracia. E não conseguem perceber que está tendo também um desmonte das políticas públicas, que vão transformar esses alunos nossos em mais vulneráveis, tem uma reprodução.

O relato da professora revela ainda que muitos/as docentes repelem sua condição de trabalhadores/as, sua origem popular, na condição de sujeitos que acessaram políticas públicas e se beneficiaram dela. Para a professora, essa realidade prejudica os movimentos de organização coletiva do magistério e as relações entre professores/as e estudantes. Podemos relacionar essas impressões ao contexto da década de 1990 que, além do acirramento da cultura do individualismo e da meritocracia no interior da sociedade, ocorreu um grande crescimento de faculdades privadas de formação de professores/as, de forma que hoje a maioria dos/as docentes provém dessas instituições. Esse fato é notório no Espírito Santo, pois existe somente uma universidade pública federal. Talvez por isso também seja a razão do baixo índice de professores/as (6%) que participa dos momentos de confraternização organizados pelo sindicato, conforme dados do *survey*.

Na análise dos modos de vida dos/as professores/as participantes da pesquisa, é relevante considerar ainda os salários brutos recebidos na função que exercem, a renda familiar, as despesas financeiras e a percepção que possuem sobre sua condição na estrutura econômica e social brasileira. Tais dados contribuem para a análise das experiências individuais dos/as professores/as que podem ser compartilhadas tanto entre os/as docentes quanto junto aos/às demais trabalhadores/as. Com relação aos salários recebidos pelos/as professores/as, considerando o valor do salário-mínimo em 2019, de acordo com o Dieese (2019), parte dos/as respondentes ao *survey* (59%) informou que recebe entre 2 a 4 salários mínimos, ou seja, entre R\$ 1.996,01 a R\$ 3.992,00. Com relação à renda familiar dos/as professores/as desta amostra,

os percentuais relacionados aos rendimentos encontram-se mais distribuídos, sendo que 46% dos/as respondentes ficam entre 4 a 7 salários-mínimos, ou seja, entre R\$ 3.992,01 a R\$ 6.986,00, também considerando o valor do salário-mínimo em 2019, de acordo com o Dieese (2019). A relevância do exercício do magistério na composição da renda familiar é comprovada, dentre os/as respondentes quando 56% declaram ser os/as principais provedores/as de renda de suas casas. E ainda destacamos o estado civil declarado/a pelos participantes da pesquisa, somando os percentuais, 56,5% dos/as docentes indicaram viver na condição de “casados/as”, “união/estável”, “vivendo com o/a companheiro/a”; 34,5% informaram viver na condição de “solteiros/as”; e 9% são “divorciados/as”.

Os resultados nos rendimentos médios por pessoa ocupada no Brasil reafirmam a heterogeneidade nas atividades econômicas que compõem a estrutura produtiva brasileira (IBGE, 2020) e, nessas condições, comparações entre os rendimentos dos/as trabalhadores/as são limitadas. No entanto, é possível tecer algumas considerações acerca das relações que possam ser estabelecidas entre os rendimentos médios dos/as professores/as aqui investigados dos demais trabalhadores/as e de empregadores/as, a partir dos indicadores sociais formulados pelo IBGE (2019). Nesse sentido, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad/2012-2019), o rendimento mensal médio habitual do trabalho principal de um/a trabalhador/a empregado sob o regime da CLT (carteira assinada), em 2019, foi de R\$ 2.235,00, enquanto de um militar ou funcionário público foi R\$ 4.190,00 e a de um empregador R\$ 6.076,00 (IBGE, 2020). Comparando tais valores com os salários informados pelos/as professores/as, observamos que, objetivamente, somente 17% dos/as professores/as desta amostra se aproximam ou recebem a média de rendimento próxima a registrada entre os militares, funcionários públicos e empregadores, sendo que 60% indicam receber uma remuneração mais próxima da registrada entre os/as trabalhadores/as com carteira assinada.

Os dados do *survey* revelam o sentimento de insatisfação dos/as professores/as entrevistados/as com relação aos salários recebidos (70%), por se tratar de remuneração incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho e, em última análise, com a possibilidade de qualquer pessoa viver uma vida digna. É interessante observar que esse sentimento é compartilhado tanto pelas professoras quanto pelos professores, tanto pelos/as jovens quanto pelos/as mais velhos/as, pelos casados/as e pelos/as solteiros/as, pelos/as que atuam há mais tempo e pelos/as que atuam há menos tempo no magistério, tanto pelos/as que se encontram trabalhando sob o vínculo efetivo quanto sob o temporário, pelos/as que possuem nível de formação em graduação quanto os/as que possuem pós-graduação, *lato e stricto sensu*.

A CF/1988 define como direito do/a trabalhador/a urbano e rural, para melhoria de sua condição social, o recebimento de salário-mínimo com o objetivo de suprir suas necessidades vitais básicas e as de sua família, como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que preservem o poder aquisitivo (BRASIL, 1988). Considerando tais parâmetros, o Dieese realiza, anualmente, uma projeção do salário-mínimo necessário para garantir a alimentação de um/a trabalhador/a adulto, em que não pode ser inferior ao custo da cesta básica de alimentos, e, em dezembro de 2019, o valor estipulado para uma família composta por 2 adultos e 2 crianças foi de R\$ 4.342,57 (DIEESE, 2020).

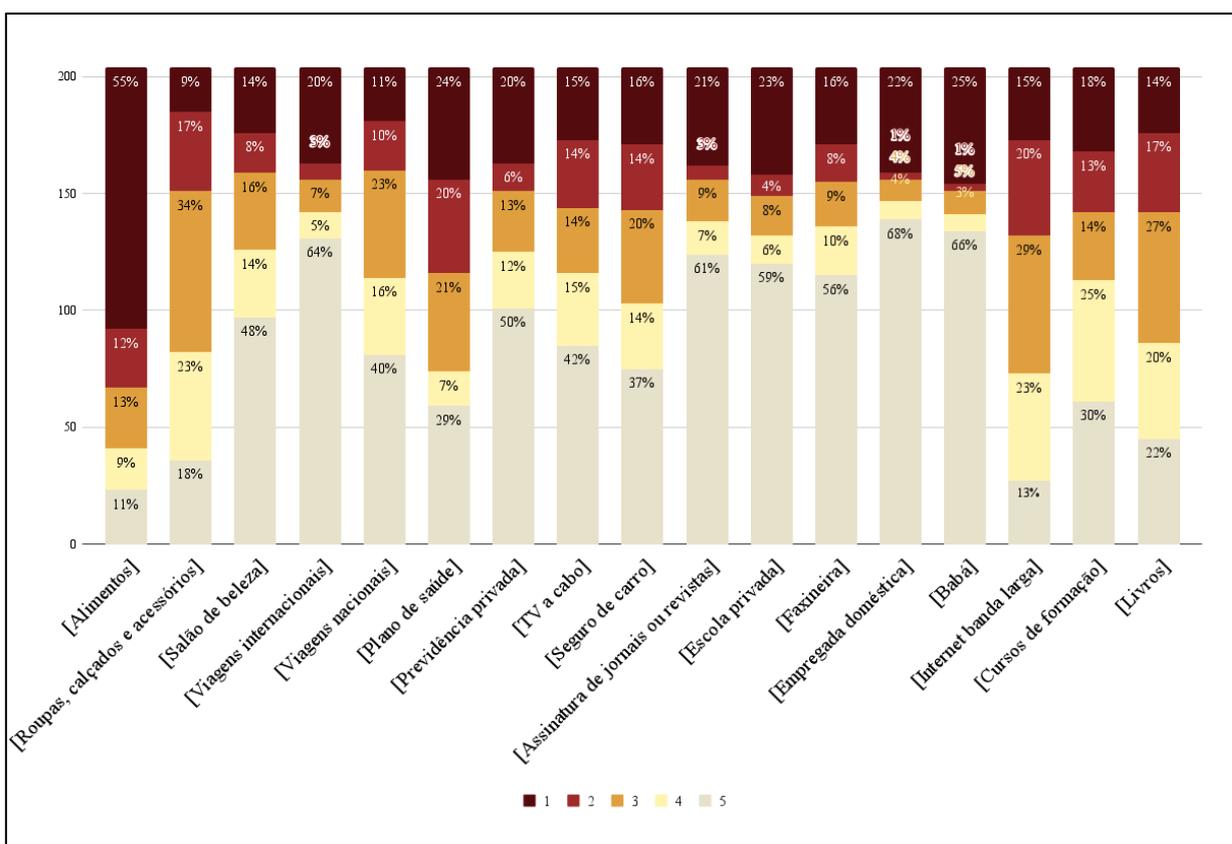
No entanto, diante das desigualdades econômicas históricas vividas no contexto brasileiro, os reajustes no salário-mínimo aplicados na base da pirâmide social nos governos petistas não foram suficientes para alcançar o mínimo estipulado pelo Dieese em janeiro de 2010, R\$ 1.987,26 (DIEESE, 2020). Também, no caso dos/as professores/as, o não cumprimento dos reajustes previstos de acordo com a Lei do Piso nº 11.738/2008, em comparação com o salário-mínimo estipulado pelo Dieese, representou perdas entre 46,5% em 2009 a 65,3% em 2018 (STOCKMANN, 2021). Esses dados revelam que, assim como os/as demais trabalhadores/as brasileiros/as, também os/as professores/as vivem uma desvalorização salarial histórica que prejudica o acesso à melhoria de sua condição social. Esse processo revela a precariedade da constituição da sociedade salarial no Brasil, pois apenas 35% dos/as professores/as participantes da pesquisa se aproximam/recebem o valor do salário-mínimo estipulado pelo Dieese, sendo o percentual ampliado para 72% quando considerada a renda familiar.

No caso da rede estadual de ensino aqui pesquisada, é importante mencionar a implementação desde 2007 de uma política de remuneração por subsídio (Lei complementar nº 428), que implicou a desobrigação do Estado em remunerar o/a docente a partir das vantagens remuneratórias previstas nos planos de carreira. Essa modalidade de remuneração afeta substancialmente a carreira docente e desmantela as progressões por titulação, cursos de formação continuada e por tempo de serviço (FERREIRA; VENTURIM; CÔCO, 2012). Para além da desvalorização salarial, o subsídio descaracteriza o coletivo de trabalhadores/as porque individualiza a remuneração. Ademais, 60% dos/as respondentes confirmaram que não receberam reajustes salariais no último ano.

Os maiores gastos dos/as professores/as, conforme gráfico 1, se referem às condições básicas necessárias para suas vidas e de suas famílias, bem como para o trabalho: alimentação, plano de saúde, internet banda larga, cursos de formação, livros e seguro de carro. Os gastos

que menos são realizados pelos/as professores/as referem-se às tarefas domésticas, como empregada doméstica e faxineira, viagens internacionais, babá, assinatura de jornais ou revistas e escola privada. Com relação à situação habitacional, 66% (somando os percentuais) dos/as respondentes declararam viver numa moradia própria quitada ou financiada; 23,5% em casa alugada e 10% em casa emprestada.

Gráfico 1 – Distribuição dos/as professores/as de acordo com as despesas financeiras (01 para o que mais gasta e 05 para o que menos gasta).



Fonte: Dados obtidos do *survey* produzido por esta pesquisadora.

Nesse contexto, podemos inferir que os/as docentes da pesquisa vivem uma experiência em suas condições de vida próxima da vivida pelos/as demais trabalhadores/as, pois os dados sobre suas despesas são próximos aos registrados no consumo médio mensal das famílias brasileiras em que apenas 2,6% das despesas são voltadas para atividades de recreação e cultura (IBGE, 2019). E, ainda, se observarmos as variações acumuladas do Índice de Preços da Cultura e subíndices, considerando a média entre 2012 a 2018, as assinaturas de jornais e revistas registraram 6,6%, enquanto os serviços de telefonia, TV por assinatura e internet acumularam apenas 2,1% (IBGE, 2019).

Nas entrevistas, quando os/as professores/as foram perguntados sobre as principais reivindicações que mais mobilizam os/as docentes, a questão salarial foi mencionada por parte dos entrevistados/as, indicando que os/as professores/as percebem e compartilham a experiência do empobrecimento que os aproxima. A professora Juliana, 20 anos de docência, concorda que a questão salarial mobiliza a categoria docente que, segundo ela, “movimenta muito mesmo”. Nesse sentido, destacamos que os/as docentes participantes da pesquisa percebem que a defesa da valorização salarial pelos/as professores/as é forte, capaz de mobilizar amplamente a categoria, e indica que os/as professores/as sentem a precariedade em suas condições de vida e demonstram uma *disposição* para se organizar e lutar coletivamente com o objetivo de reivindicar uma melhor remuneração, que lhes dê condições de viver e trabalhar de forma mais satisfatória. Essa é uma reivindicação histórica da categoria docente (VICENTINI; LUGLI, 2009), que, conforme os relatos, permanece em destaque. Os dados do *survey* também confirmam essa percepção ao serem questionados/as sobre as ações mais necessárias para melhoria da qualidade do trabalho docente e 81,5% indicam que é o recebimento de melhor remuneração.

Quando os/as docentes são perguntados acerca de suas posições na estrutura econômica e social brasileira, 57% informam pertencerem à classe média baixa, 30% à classe média e 10% à classe baixa. Dos/as docentes que se declararam como pertencentes à classe média baixa (17%), classe média (10%) e classe baixa (5,5%), estes recebem mais de 2 a 3 SM (entre R\$ 1.996,01 a 2.994,00). Os/as docentes também demonstram compreender sua condição na sociedade capitalista quando 86,5% discordam da afirmação “os/as professores/as possuem muitos privilégios”.

O sentimento de pertencimento a uma classe média, não obstante suas estratificações e consequências no status social, pode explicar a identificação ou não dos/as respondentes com as pautas de luta dos/as professores/as e demais trabalhadores/as em atos unificados. Grosso modo, os dados apontam para um distanciamento da categoria docente com relação aos/às demais trabalhadores/as. O professor José, 6 anos de docência, estende sua análise relatando sua experiência enquanto trabalhador que atuou no setor administrativo em escolas e percebeu o distanciamento entre professores/as e trabalhadores/as, inclusive com relação aos que estão inseridos no ambiente escolar, desenvolvendo de certa forma atividades pedagógicas. Ele busca contextualizar esse distanciamento, associando-o às estratégias dos governos em dividir os/as trabalhadores/as, à natureza intelectual da atividade docente e à defesa de interesses do magistério, que garantiu algumas conquistas para a categoria docente, mas ao mesmo tempo dificultou o diálogo junto a outras categorias.

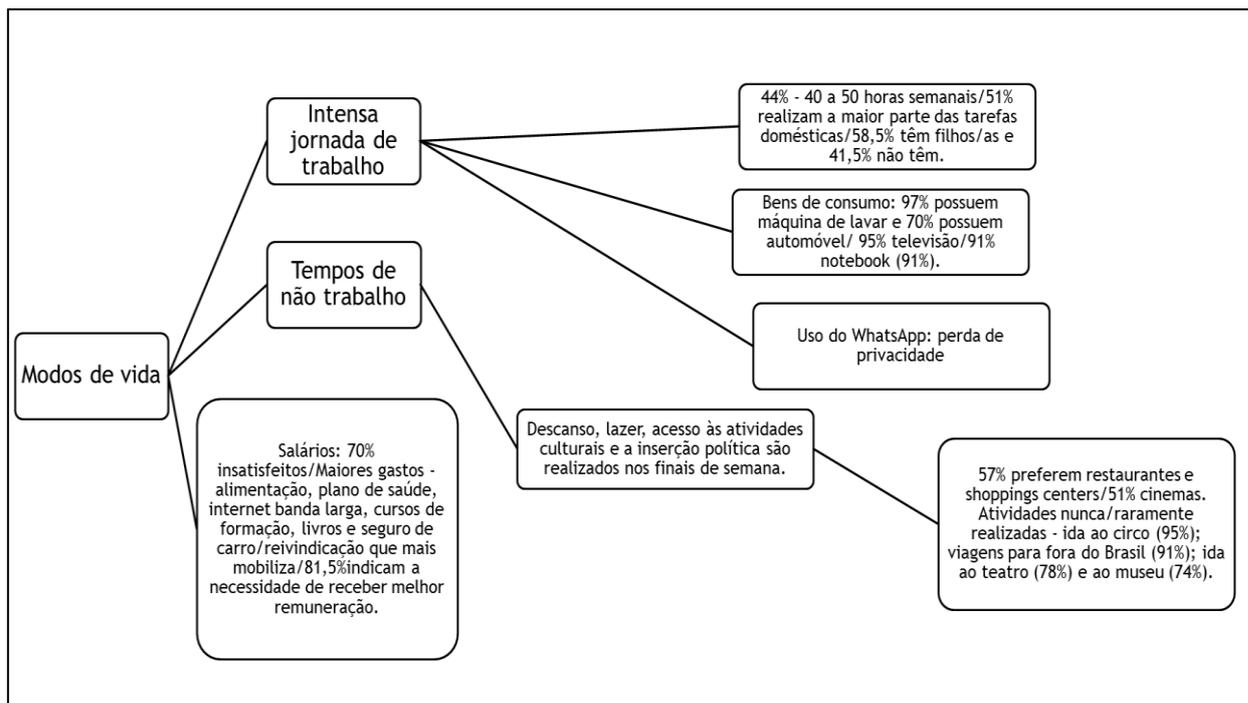
E, às vezes, tem estratégias do governo de tentar tirar, de fatiar. Muitas vezes os professores, a categoria do magistério não se enxerga como classe trabalhadora, às vezes [...] Mas por ser uma classe que exerce um trabalho intelectual, não manual, digamos assim. Muitas vezes, não se enxerga como classe trabalhadora. [...]. Acho que esse corporativismo foi importante durante um certo tempo, mas agora a gente vai ter [...] dialogar mais com outras categorias. [...]. Às vezes, os professores têm um olhar sobre os outros atores da escola, os outros funcionários, os outros trabalhadores que não é um olhar muito atento.

Essa fala retoma os antecedentes históricos que persistem na atualidade, pois é viva a divisão histórica entre trabalhadores/as manuais e intelectuais. Ademais, as diferenciações salariais são cada vez mais praticadas no interior da escola, de modo a esfacelar a capacidade de organização dos/as trabalhadores/as. O/a docente supracitado ainda relaciona sua própria experiência como trabalhador na referida escola e o preconceito existente por parte do/as professores/as com realidade atual, em que é cada vez mais presente os/as trabalhadores/as terceirizados. Esse sentimento expressado pelo docente pode ser compreendido como uma política em ação nas escolas que induz processos de divisão, competição e hierarquização entre os/as trabalhadores/as docentes (ARAUJO, 2018), pela racionalização do trabalho assentada na separação entre concepção e execução, pela desqualificação e pela perda do controle do/a trabalhador/a sobre seu próprio trabalho (CONTRERAS, 2012).

Em síntese, podemos afirmar que os/as docentes participantes de nossa pesquisa têm seus modos de vida marcados pela intensificação do trabalho com potencialidade de causar problemas na saúde física e mental, assim como dificulta o acesso a atividades culturais edificantes (DAL ROSSO, 2010) e às experiências artístico-culturais mais significativas (MOREIRA, 2011). Essa realidade da categoria docente a aproxima das experiências dos demais trabalhadores/as. Os/as docentes entendem o processo social e educacional que vivenciam, declaram sua insatisfação com relação aos salários recebidos e aderem a mobilizações coletivas em defesa de melhores salários. Nessa medida, entendemos que os/as docentes se aproximam à condição e consciência de classe. No entanto, esse processo é eivado de contradições e situado em um contexto bem adverso à organização dos/as trabalhadores/as, pois o enfraquecimento da sociedade salarial combinado com as políticas dispostas pela Nova Gestão Pública, que aprofundam a perspectiva da educação como mercadoria, elevam a fragilidade em que vivem atualmente os/as docentes, expostos sistematicamente às avaliações de larga escala, índices de desempenho e de responsabilização.

A seguir, apresentamos um esquema que pode contribuir para análise dos modos de vida dos/as professores/as participantes da pesquisa.

Figura 1 – Modos de vida dos/as professores/as participantes da pesquisa



Fonte: Dados obtidos do *survey*/entrevistas produzidos por esta pesquisadora.

4.2 ASPECTOS INERENTES DO TRABALHO DOCENTE

Conforme sublinha Ferreira (2006, p. 228), “o ingresso na profissão e o controle de seu exercício, conhecidos como *auto-regulação*, são atribuições do empregador, isto é, do Estado, carecendo o professorado de um código de ética particular”. Isso quer dizer que, “como funcionários do Estado” (FERREIRA, 2006), o *fazer-se* docente é um processo desenvolvido gradativamente, mas vai se constituindo sob marcas tanto de uma atividade vocacional, como profissão liberal (ou não) e, também, como trabalhadores/as. Esses movimentos não são nada lineares e guardam as memórias dessas marcas em cada tempo e contexto histórico, modulando identidades plurais, mesmo porque a divisão das responsabilidades pela oferta educacional no Brasil entre os entes da federação, além da oferta privada, favorece o caráter de pluralidade e diferenciação na docência.

Nesse processo de *fazer-se*, os anos 1980 foram reveladores para os/as professores/as que passaram a se observar como trabalhadores/as com necessidade de associação a sindicatos, o que foi possível após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

[...] o que se depreende dessas décadas de atuação político-sindical do professorado, agora agrupado com outros funcionários educacionais sobre a égide de ‘trabalhadores em Educação’, é que a opção pela sindicalização, como opção por uma identidade de

classe, parece ser uma das imagens majoritárias da docência na atualidade. O movimento sindical docente atua segundo o que se espera de um movimento de trabalhadores assalariados, ligado à CUT e possuindo grande parte de seus ativistas identificados com o PT (Partido dos Trabalhadores) ou outros grupos no espectro político de esquerda (...) (FERREIRA, 2006, p. 231).

A consciência formada de trabalhadores/as faz o/a docente se situar como questionador/a da ordem social e econômica na luta pela conquista de direitos. Ademais, se reconhecem como trabalhadores/as e contam com o reconhecimento social de seu importante papel na sociedade, a qual está em constante transformação. Para Thompson (1987), a questão é saber como o indivíduo chegou a ocupar um papel social.

Evidentemente, a questão é como o indivíduo veio ocupar esse “papel social” e como a organização social específica (com seus direitos de propriedade e estrutura de autoridade) aí chegou. Estas são questões históricas. Se determos a história num determinado ponto, não há classes, mas simplesmente uma multidão de indivíduos com um amontoado de experiências. Mas se examinarmos esses homens durante um período adequado de mudanças sociais, observaremos padrões em suas relações, suas ideias e instituições (THOMPSON, 1987, p. 12, grifos do autor).

E, conforme sinalizado anteriormente, o processo de constituição dos/as trabalhadores/as docentes é eivado de marcas contraditórias e de natureza plural, pois ocorre a coexistência de identidades diferenciadas, não há abandono da noção de trabalho vocacionado, mas a inserção da perspectiva de classe na categoria docente. Assim, para analisar os dados levantados por esta pesquisa junto aos/às docentes da rede estadual de ensino médio do Espírito Santo, a opção escolhida foi apontar as generalidades encontradas, mas também as especificidades dos sujeitos, de modo a captar o movimento docente quando se revela classe trabalhadora (ou não).

A professora Mariana, negra, 38 anos, com 18 anos de docência, narra sua perspectiva ao seguir a profissão docente:

Então, na minha trajetória, ser professora representava uma ascensão social. Eu sou filha de mãe empregada doméstica e pai pedreiro. Na minha família, eu fui a primeira a entrar numa federal. Então, assim, desde criança eu olhava a possibilidade de ser professora como uma possibilidade de melhorar de vida mesmo. E, também, por algumas coisas que eu ouvia na escola que me incomodava. Então, assim, sempre foi um espaço, para mim, também, que representava fazer uma contraposição.

Mariana formou-se em 2008 na Ufes, e o fato de ser negra a torna mais desigual. O estudo de Reis (2017) aponta para essa tendência da profissão docente de ser uma possibilidade de crescimento intelectual e material associado à superação do estado de pobreza. A professora Fernanda, que também é negra, formada igualmente em 2008, com 38 anos e 13 anos de docência, demonstra reconhecer sua condição social quando relata os condicionantes e

preconceitos sociais vividos em sua trajetória como estudante na escola pública em que trabalha atualmente, localizada no município de Serra. Fernanda, ao narrar sua trajetória como estudante, disse que pretendia cursar direito e ser juíza, mas desistiu da ideia, pois a mãe considerava uma profissão perigosa. Aí optou por fazer jornalismo, mas não passou no vestibular e, ao entrar no cursinho particular como bolsista, conheceu um professor que contribuiu para a escolha da profissão docente no curso de geografia da Ufes.

O reconhecimento e a identificação com o professor e com a profissão docente são ressaltados por Fernanda: “eu admirava muito aquele professor e aí comecei a me empenhar mais do que eu já tinha me empenhado até então”. Por outro lado, Fernanda também narra os preconceitos e a falta de apoio que sentia por parte de outros/as professores/as da escola pública em que estudava. A história de Fernanda pode ser a história de muitos/as estudantes da escola pública que vivem a experiência de reprodução das desigualdades sociais. Hoje, Fernanda atua na mesma escola em que estudou e procura exercer o seu trabalho pedagógico de maneira emancipatória.

Mariana tem 18 anos de docência e considera relevante destacar que ainda acredita na sala de aula. Além desse posicionamento, ela apresenta uma perspectiva política no exercício da atividade docente em que revela uma consciência da realidade social em que vive, indicando compreender a escola pública e a sala de aula tanto como espaço para o acesso aos conteúdos das disciplinas como espaços de contraposição, de reflexão crítica e questionamento das desigualdades sociais vividas, conforme relata: “Gosto de lidar com os adolescentes, com as crianças, com os pré-adolescentes. E, para mim, é um lugar privilegiado; de militância, de conversa, de diálogo. De estar aonde eu sempre quis, que é atuando mesmo com a juventude”.

Podemos inferir que a experiência de Fernanda se aproxima da vivida por Mariana, pois ambas se reconhecem como negras, percebem que viveram sob condicionantes sociais, formaram-se numa universidade pública em 2008 e atuam na mesma escola com o vínculo de trabalho estatutário, ou seja, acessam um posto de trabalho que lhes garante certa estabilidade e pode fortalecer esse sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Nesse sentido, podemos inferir que as professoras Fernanda e Mariana valorizam suas trajetórias sociais como possibilidade de ascensão, numa perspectiva otimista, de melhoria das condições de vida que contribui para constituir uma percepção mais favorável à transformação social (FANFANI, 2007).

É relevante pontuar ainda que Mariana se reconhece como negra, filha de empregada doméstica, como a primeira em sua família que estudou numa universidade federal e, ainda, conforme dados apresentados no item 4.1, a experiência política de Mariana em outros espaços

culturais, como reuniões de partido, do movimento negro e de mulheres podem contribuir para sua prática pedagógica. E outros dados do *survey*, que serão trabalhados no item 4.4, revelam ainda que Mariana compreende a necessidade de organizar-se coletivamente e das organizações políticas, pois nos informa que é filiada ao sindicato e a um partido e participa ativamente das ações e decisões. Podemos inferir que a experiência política de Mariana, constituída coletivamente nos espaços de organização política, pode contribuir para sua consciência social e para a dimensão política de sua prática pedagógica, pois é preocupada com as desigualdades sociais e raciais inerentes ao modo de produção capitalista. Nesse sentido, ressaltamos que Mariana demonstra uma *disposição* para se comportar como classe a partir da definição de suas ações coletivas de forma consciente em relação a outros grupos de pessoas (THOMPSON, 2001), no caso aqui analisado com relação aos/às estudantes.

A professora Adriana, de 43 anos e 24 anos de docência, é filha de professores/as e não tinha pretensões iniciais de ser professora. No seu caso, relata que conheceu de perto as dificuldades no exercício da profissão docente: “Comecei a lecionar para custear a faculdade que cursava em outra área. No entanto, lecionando acabei gostando da profissão e permaneci”. Essa experiência favoreceu um processo de identificação com a atividade docente que a impulsionou para buscar uma formação adequada à prática docente, numa instituição federal de ensino superior, formando-se em 2002 no curso de matemática na Ufes e, posteriormente, prestou concurso para ser professora efetiva. O relato de Adriana sublinha a importância da formação para o exercício da profissão docente e que ela buscou essa formação. Adriana avalia a exigência de formação para o exercício da atividade docente como uma mudança relevante na educação: “observei que hoje em dia muitas coisas boas aconteceram. Posso mencionar que a formação do docente não era uma exigência para lecionar”. Infelizmente, a atual reforma do ensino médio regride nessa obrigatoriedade quando aprova a contratação de professor/a com notório saber para o exercício nos cursos técnicos e profissionais. E, ainda, a aprovação da Resolução nº 02/2019 apaga a ideia de formação como processo permanente, indicando um desmonte completo da valorização profissional e das conquistas históricas no campo da formação.

Esses exemplos servem para ilustrar os dados levantados no *survey* sobre as perspectivas mais realizáveis pelos/as respondentes nos próximos anos: “continuar na mesma função na rede em que trabalho” (63%); “fazer outro curso superior ou pós-graduação” (60%); e “mudar de profissão” (17%).

Vale ressaltar outros aspectos que impulsionaram os/as entrevistados/as para a atividade docente: devido às possibilidades de emprego que surgiram, como é o caso de Juliana, Maria,

Carlos e João. Juliana, tem 53 anos e 20 anos dedicados à docência, formou-se em 1998. Atua sob o vínculo de trabalho estatutário e afirma que não escolheu ser professora, mas que devido às atividades realizadas na catequese desenvolveu uma identificação com a área. Maria, negra, 33 anos e 11 anos de docência, formou-se em 2009 numa instituição particular, também nos informa que não pretendia ser professora e sim filósofa, mas que, ao cursar licenciatura em filosofia, percebeu que não havia muitos campos de trabalho para atuar além do magistério. Carlos, branco, de 30 anos, dos quais 3 anos foram dedicados à docência, formou-se em 2015, também informa que não escolheu ser professor e sim escolheu fazer um curso superior, cursando administração por dois períodos numa faculdade particular. Ele menciona ainda que fez o vestibular para geografia na Ufes, não sendo aprovado e que, posteriormente, frequentou um cursinho pré-vestibular e optou por cursar ciências sociais na Ufes, devido à proposta curricular do curso, considerada mais interessante que geografia.

As oportunidades colocadas no campo do trabalho docente também impulsionaram João (pardo, 53 anos, 12 anos de docência, vínculo de trabalho temporário, formado em 2003) para ser professor, pois precisava arrumar um emprego devido à condição de pai. João é formado em Artes, numa instituição pública estadual, e já atuava como professor de teatro, ressaltando que se identifica mais com o trabalho artístico e cultural.

Já para Luciana, 28 anos, atua há 7 anos como professora com o vínculo de trabalho temporário. Formada em 2015 no curso de geografia numa instituição pública federal, relata que decidiu ser professora devido aos perigos observados em seu outro campo de trabalho, na gemologia, vinculada ao garimpo e ao trabalho somente com “pedões”. Para Paulo, negro, 35 anos, 17 anos de docência, vínculo de trabalho estatutário, formado em 2006 em química, a profissão docente também surge como opção em face a um trabalho mais perigoso e desvalorizado.

Os casos desses/as professores/as são exemplos de como o papel social e sua prática pedagógica fazem parte de um processo iniciado nos cursos de licenciatura e, mesmo com trajetórias diferentes, podemos observar certos padrões em suas relações, suas ideias e práticas, como observado por Thompson (1987) quando estudou a classe trabalhadora na Inglaterra.

Não obstante os caminhos diversos traçados por muitos/as trabalhadores/as para chegar à docência, os relatos registrados de alguns/mas respondentes denotam essa característica plural da profissão docente, consciente de seu papel social.

No CEEJA, às vezes, o aluno vem de longe e ele quer ser atendido. Porque tem uns horários lá na escola que você não deveria atender o aluno. Que colocam lá como horário de planejamento, que é o horário que o professor corrige a prova,

elabora outra prova. Mas se eu estou lá na escola, eu não deixo a porta da sala fechada, eu não gosto de deixar porta fechada. Eu gosto de deixar a sala aberta. Então, o aluno chega e ele já entra. A porta está aberta, ele entra. E eu faço assim consentidamente, não é uma coisa assim impensada não. Eu acho que tem que facilitar. Eu estou ali, quando chega, se eu estiver em horário de planejamento, eu atendo[...]. Agora, a escola está organizada de um jeito que às vezes o aluno não consegue fazer isso. Ele vai lá faz a prova e tem que esperar outro dia. Eu não sigo essa regra da escola. Não sigo mesmo. Embora, eu, às vezes tenha uns atritos lá por conta disso. O aluno faz a prova, ele vai lá me avisa: “Professora, fiz a prova. Você pode ir lá corrigir?” “Posso sim”. Vou lá, pego, corrijo, dou o resultado para ele. Encaminho o próximo fascículo. Se ele tiver que refazer a prova, se ele tiver tempo, eu já faço uma orientação com ele sobre aquele conteúdo ali e falo: “Olha, você tem que estudar um pouco mais isso aqui e isso aqui. Se você tiver tempo, estuda lá embaixo e tenta a prova de novo, hoje mesmo. Porque você já está com a leitura disso em você. Aí, se você deixar passar é um trabalho todo perdido”. Então, eu acho que eu sou uma professora, assim, bastante acessível. Eu tento ser o máximo possível acessível para esse aluno que está lá no CEEJA (JULIANA, 53 ANOS, 20 ANOS DE DOCÊNCIA, CEEJA, VITÓRIA).

Então, eu acho que eu tenho uma relação muito boa, assim, com eles. Minha relação muito próxima. Eu sou muito acessível quanto a isso. Eu acho que por onde eu passei eu tenho uma relação boa (CARLOS, 30 ANOS, 3 ANOS DE DOCÊNCIA, TEMPO INTEGRAL, CARIACICA).

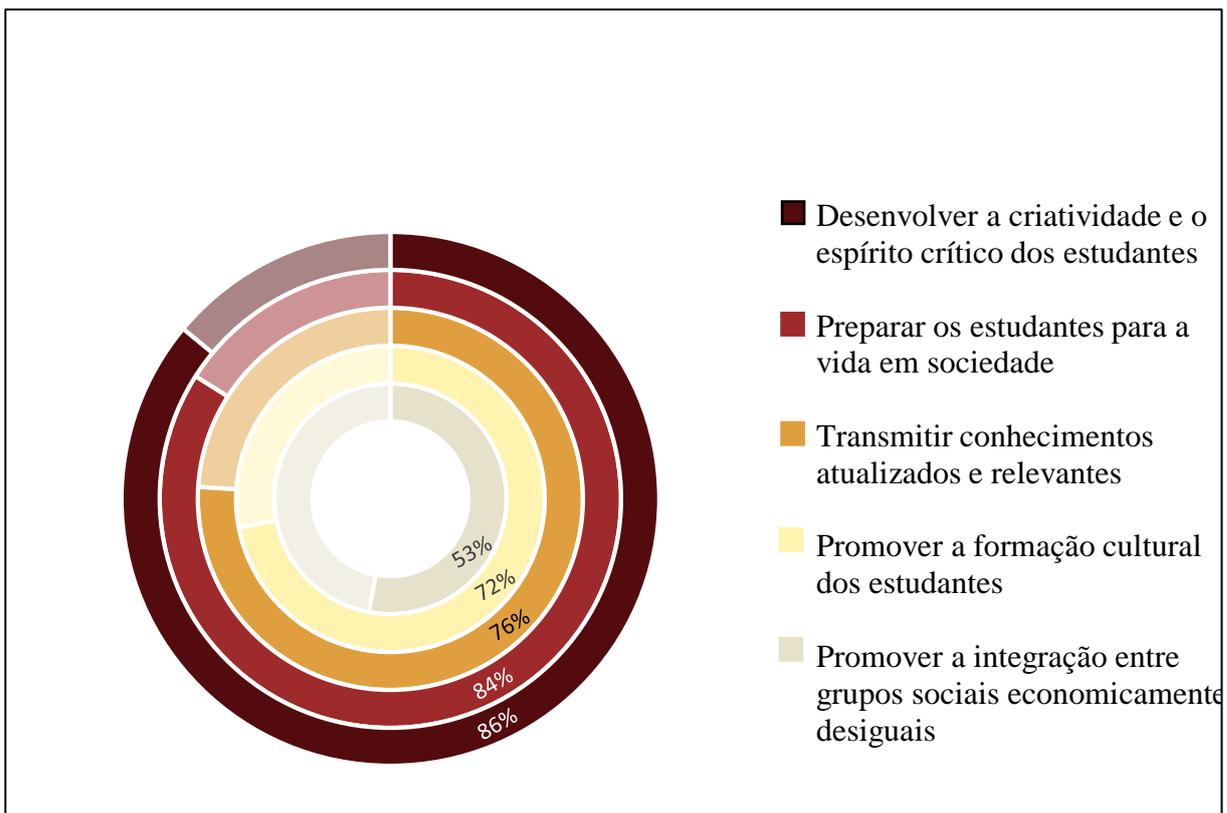
Minha relação com os alunos eu acho relativamente amigável, porque eu não os trato como alunos, mas como amigos. Muitas vezes os meus alunos se tornam meus amigos fora da escola. Depois que eu saio da escola. Então, é diferente o tratamento “Eu sou professora e eu mando aqui”. Nunca fiz isso, em todas as instituições que eu passei. Acho que isso traz um modelo hostil e arcaico de educação, eu acho que isso não seria educação. Eu parto do pressuposto de que educação popular seria a via mais apropriada para a educação avançar, né? Por que a educação tem que ser transformadora, ela não tem que ser opressora. Então, para mim, é diferente (LUCIANA, 28 ANOS, 7 ANOS DE DOCÊNCIA, INTEGRAL, VILA VELHA).

No caso de João, é relevante pontuar que, mesmo não considerando a profissão docente como sua primeira opção, ele permanece nela por 12 anos. Podemos inferir, a partir do relato dele, que as relações estabelecidas junto aos/às estudantes sejam uma das motivações para a permanência no magistério.

Porque os alunos eu acho que gostam, se empolgam, ficam me procurando nos corredores [...]. Porque eu quero transmitir a minha arte, o meu trabalho, falar da minha profissão, falar do que é arte para eles. Invés de ser um decorador da escola, invés de ser um produtor de artesanato ou de evento. Eu me interessou em tentar fazer com que eles, é, pelo menos, busquem um pouquinho do interesse pela arte, ou entendam alguma coisa de sentar, às vezes, em frente de um espetáculo e conseguir ter um senso crítico, ter uma consciência crítica e não só assistir. Mesmo que seja uma comédia, não entrar no teatro só para rir. Você vai rir, mas existe alguma coisa por trás daquele texto ali. Então, tentar conseguir essa condição para eles, para mim já me ajuda muito [...]. Eu preciso da atenção deles, eu busco recurso para isso e, às vezes, eles mesmo que me dão esses recursos. Então, me ajuda muito.

Outros dados do *survey* comprovam que a natureza pedagógica desse trabalho exige do/a professor/a um engajamento político com a formação cidadã. No gráfico 2 a seguir, os/as professores/as indicam o grau de importância dos objetivos educacionais, sendo considerados, em maior proporção, como muito importante aqueles voltados para “desenvolver a criatividade e o espírito crítico dos estudantes” (86%), “preparar os estudantes para a vida em sociedade” (84%), “transmitir conhecimentos atualizados e relevantes” (76%) e “promover a formação cultural” (72%). Tais dados revelam aspectos progressistas na atividade docente na medida em que os/as docentes de nossa amostra demonstram compreender que, para desenvolver o pensamento crítico, ou seja, para que os/as estudantes tenham condições de refletir e agir na sociedade em que vivem é necessária a apropriação das ferramentas de pensamento e ação constituídas historicamente, significa que é preciso que os/as estudantes tenham acesso ao conhecimento historicamente acumulado (FANFANI, 2007). E, ainda, podemos inferir que os/as docentes reconhecem a relevância da escola pública no contexto de desigualdades sociais quando 53% assinalam como muito importante o objetivo educacional “promover a integração entre grupos sociais e economicamente desiguais”.

Gráfico 2 – Percepção dos/as professores/as sobre os objetivos educacionais



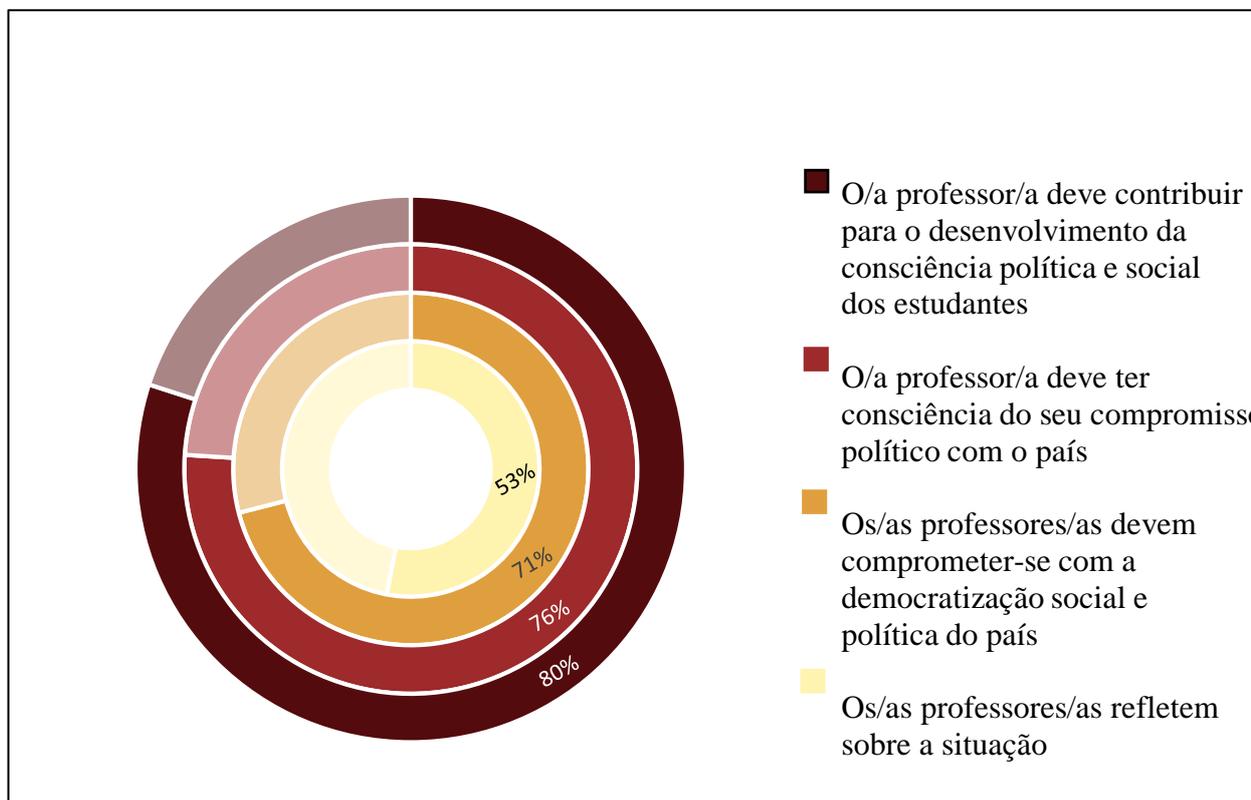
Fonte: Dados obtidos do *survey* produzido por esta pesquisadora.

Por outro lado, chama a nossa atenção outros aspectos de cunho mais conservador se trabalhados na perspectiva de reprodução social. Dos/as respondentes, 83% indicam como muito importante/importante “criar hábitos de comportamento” e 82% assinalam “transmitir valores morais”. Fanfani (2007) sublinha que a ideia de educação moral é uma finalidade clássica associada à escola pública que se sobrepõe à instrução com o objetivo de “moralizar” e desenvolver determinados critérios de bem e mal que deveriam estar circunscritos à esfera familiar.

Mas, há de se ressaltar que não é aconselhável fazer julgamentos sobre essas percepções dos/as docentes na medida em que fazem parte das contradições pelas quais passam a sociedade e, também, os/as docentes. A crise de múltiplas vertentes que afeta a sociedade contemporânea eleva a escola a uma condição de “educar” também de socialização primária, a qual é da competência da família. A ausência ou fragilidade das instituições delegam à escola um papel acima de suas reais responsabilidades, o que pode explicar o alto índice de respondentes que entendem ser necessário cumprir o papel de desenvolver comportamentos morais. O objetivo educacional “proporcionar conhecimentos mínimos”, sinalizado por 56% como muito importante/importante, leva a refletir sobre a forte pressão do sistema à escola com exigências a serem alcançadas no contexto de profundas desigualdades educacionais e sociais, em que o mínimo é frequentemente pouco alcançado. Já o alto percentual de professores/as (85%) que assinalaram como muito importante/importante o objetivo de “preparar para o mercado de trabalho” indica o domínio do projeto pedagógico tecnicista dirigido pelos sistemas educacionais junto com formações continuadas que privilegiam uma formação mais estreita e pouco crítica. Ao mesmo tempo, revela a preocupação dos/as docentes com o futuro de seus/suas estudantes mergulhados na ideologia dominante.

Os dados espelhados no Gráfico 3 ajudam a nossa análise sobre os posicionamentos dos/as docentes sobre o seu trabalho. 80% concordam com a expressão: “o/a professor/a deve contribuir para o desenvolvimento da consciência política e social dos estudantes”; 76% “o/a professor/a deve ter consciência do seu compromisso político com o país”; 71% com “os/as professores/as devem comprometer-se com a democratização social e política do país”; e 53% com “os/as professores/as refletem sobre a situação socioeconômica do país”. Ao mesmo tempo, os/as docentes dispensam um julgamento crítico sobre a sua categoria quando 63% concordam parcialmente com a frase: “os professores não estão bem preparados para exercer a profissão” ou quando 55% concordam totalmente que “muitos/as professores/as atualmente não exercem conscientemente sua profissão”.

Gráfico 3 – Percepção dos/as professores/as sobre a profissão docente



Fonte: Dados obtidos do *survey* produzido por esta pesquisadora.

Esses aspectos aqui ressaltados compõem o contexto contraditório de constituição da classe trabalhadora. Os dados indicam que a categoria docente considera as dimensões vocacionais, políticas e técnicas para o exercício da profissão docente. Para Thompson (1987), esse processo de constituição da classe trabalhadora no modo de produção capitalista perpassa pela experiência dos/as trabalhadores/as no movimento de perceberem-se numa sociedade estruturada, suportarem a exploração, identificarem os nós dos interesses antagônicos, debaterem-se em torno desses nós por meio de processos de luta e, nesse sentido, descobrirem-se como classe e de sua consciência de classe. No caso dos/as professores/as, o fato de realizar um trabalho não material sobreleva a complexidade do fenômeno. Ademais, o movimento de *fazer-se* trabalhador/a é recente e nasceu no contexto da opressão e depreciação do trabalho forjadas pela ditadura civil-militar. Como resultado, a sindicalização passa a ser uma realidade quando promulgada a CF/1988. Todavia, todo esse processo é muito contraditório porque ocorre no momento histórico de ascensão da ordem neoliberal que adota como um dos pilares o enfraquecimento dos sindicatos e a despolitização da sociedade. A educação, por sua vez, sofre com as políticas assentadas na Nova Gestão Pública que busca firmar os princípios meritocráticos/individualistas, concorrencial/desempenho e da performatividade. Essas

contradições em um cenário profissional, caracterizado pela pluralidade, diferenciação de remuneração e de formação, fazem acentuar a complexidade e dificultar o encontro dos/as trabalhadores/as docentes com a sua categoria. Mas, sob a lógica da contradição, a pergunta que fica é se as perdas de direito que acompanham as políticas neoliberais vão provocar reações dos/as docentes de modo a fortalecer sua organização política e sindical.

4.3 AS RELAÇÕES DE TRABALHO DOS/AS DOCENTES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

A análise do atual movimento do *fazer-se* como classe dos/as professores/as será aqui desenvolvida a partir das relações de trabalho vividas na rede estadual de ensino do Espírito Santo. Para isso, analisaremos as percepções dos/as professores/as participantes de nossa amostra indicadas nas entrevistas e no survey sobre as mudanças ocorridas na educação e a interferência na atividade docente, sobre as condições de trabalho e sobre os momentos de reflexão coletiva nas unidades de ensino. Para facilitar a análise, agrupamos os/as respondentes por semelhanças na forma como percebem os aspectos elencados nesse item e consideramos os dados coletados no *survey*.

Diante da percepção dos/as docentes com relação às mudanças observadas nas políticas educacionais e suas interferências no trabalho docente, questionamos os/as professores/as sobre a existência de momentos de reflexão coletiva entre os/as docentes e sobre as melhorias necessárias em suas condições de trabalho. A professora Luciana atua a 07 anos como professora, sob o vínculo de trabalho temporário e atualmente em Vila Velha. Ela pensa que há uma individualização dos/as professores/as que induz a um processo de competição e adoecimento.

A relação, relação profissional-profissional. Talvez, eu acho assim que no modelo da escola, em qualquer escola eu falo isso, que existe muito essa do “individualismo”, então, o distanciamento do outro, mesmo que seja proposital para o capital, mas ele ocasiona o afastamento, do não sentimento por outro. Saber que o outro está passando por uma fragilidade, um problema psicológico. Então, isso, o adoecimento mental do profissional também faz parte da equipe não abraçar, da equipe ser fragmentada, do outro, da maneira de competição dentro da equipe. Então isso é um problema. Porque muitas vezes, a competição nem é muito pela equipe, é introjetada através dos aparelhos administrativos, que colocam essa competição na escola. [“-Ah, tem que entregar isso”; “-Tem que fazer uma aula diferenciada”. Então, essa competição intrinsecamente está envolvida. Então, adoce o outro que não consegue fazer, e o outro que consegue fazer fica ali se vangloriando. Então, esse distanciamento da coletividade faz com o que o problema só tenda a perdurar.

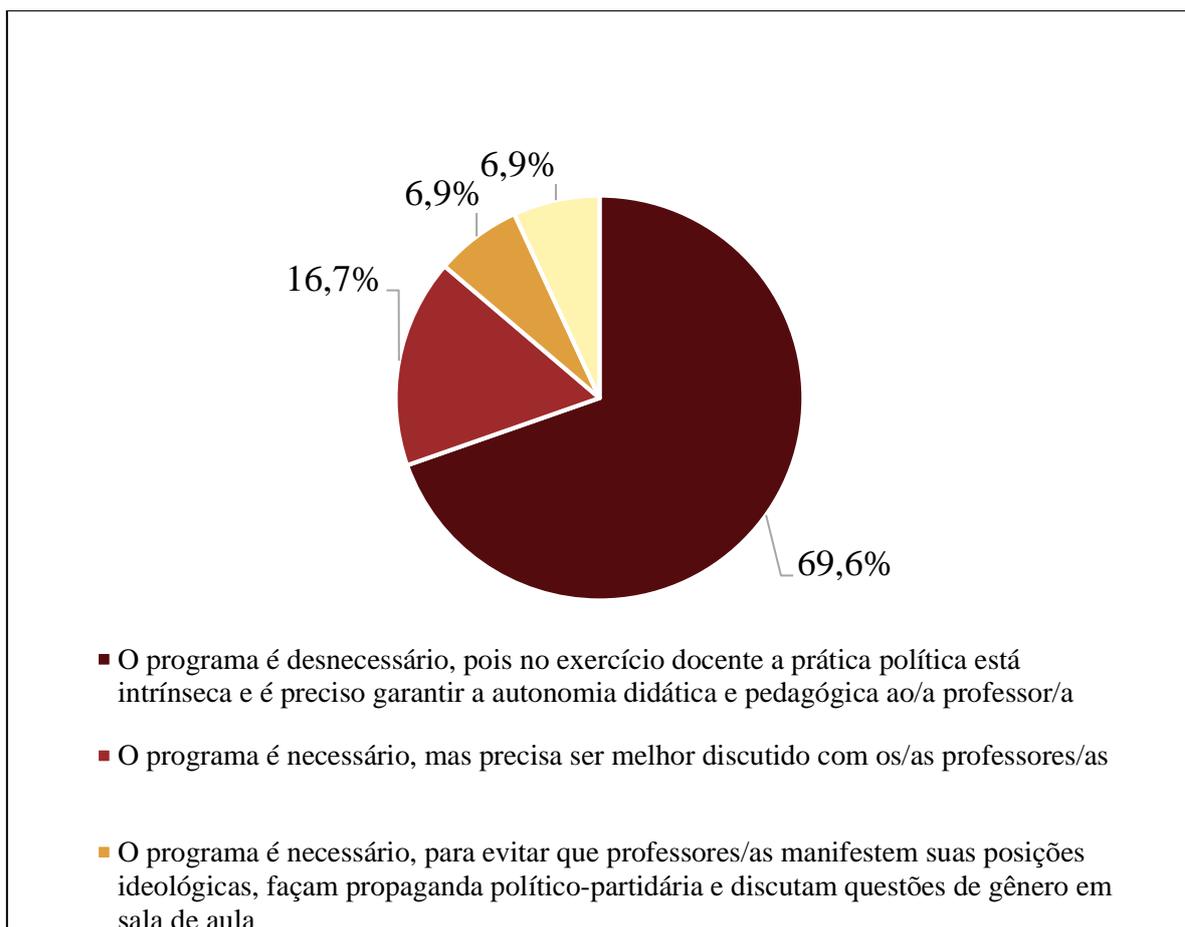
Luciana revela compreender os efeitos da individualização e competição entre os/as professores/as que prejudica a constituição de uma identidade coletiva no âmbito da profissão docente. Segundo a professora, “não existe reflexão. [...] talvez essa reflexão aconteça em grupos fragmentados. Não existe no coletivo geral”.

Assim como Luciana, outros docentes têm o mesmo sentimento em relação à organização escolar que vem adotando princípios do gerencialismo, alinhada a medidas que restringem o acesso pelos/as estudantes aos conteúdos nas escolas de ensino médio, aos ataques aos/as professores/as e à censura com relação ao debate das desigualdades sociais, raciais e de gênero.

Eu tenho uma visão de ensino médio que está sendo imposto, o novo ensino médio, é, camuflando, por exemplo, o Escola sem Partido. Porque a Escola sem Partido não foi aprovada. Mas o novo ensino médio nada mais é do que camuflar a escola sem Partido. Então, esse ensino, que hoje a gente tem, vai ser precarizado. E para o trabalhador também. O trabalhador que está na sala de aula. Esse trabalhador que está ali todos os dias vai perceber. Às vezes não percebem por causa das maneiras alienantes. Dos meios alienantes que ele tem, o dia a dia, o cotidiano. Então, isso vai danificar o sentimento de que isso está acontecendo. Então eu acho que não vai favorecer não.

Luciana conclui que as mudanças recentemente implementadas não vão contribuir para a educação dos/as trabalhadores/as e diante dessa constatação, os/as docentes indicam nas respostas ao *survey* as ações mais necessárias para melhoria da qualidade do trabalho. As respostas predominantes estão nos aspectos de “reduzir o número de alunos/crianças por turma (66%) e receber melhor remuneração (81,5%)”. Outros aspectos assinalados sobre as condições de trabalho mais urgentes para serem melhorados: 52% assinalam que precisa melhorar “as condições físicas das salas de aula” e 47,5% apontam para “as condições dos equipamentos de televisão, vídeo, som e mídias digitais”. Com relação ao programa “Escola sem Partido”, 70% dos nossos respondentes assinalaram a opção “o programa é desnecessário, pois no exercício docente a prática política está intrínseca e é preciso garantir a autonomia didática e pedagógica do/a professor/a”, conforme gráfico 4.

Gráfico 4 – Opinião dos/as professores/as sobre o programa Escola sem Partido



Fonte: Dados obtidos do *survey* produzido por esta pesquisadora.

A professora Mariana é efetiva e atua há 18 anos como professora, sendo há 1 ano em uma escola na Serra/ES. Segue o seu depoimento abaixo no qual acusa o sistema de inibir a gestão democrática.

É, aqui na escola, a gente percebe que há um rebaixamento da orientação política, da questão política, para atender às determinações do órgão superior. E, outra coisa, que é uma falha, que falta à gestão democrática, é isso. Porque a gente não consegue ter transparência nas ações da escola. Então falta transparência, falta diálogo, é muita imposição. A mesma coisa que é produzida pela SEDU é reproduzida no espaço da escola. Às vezes, em coisas mínimas, coisas desnecessárias a gente vê uma centralização, na resolução de problemas. Pouca escuta, pouca capacidade de diálogo. E favorecimento de um professor em relação ao outro. É perseguição de quem questiona. Práticas bem complicadas.

Além do agravante de implantação de programas centrados na perspectiva da Nova Gestão Pública, de acordo com os dados do Inep (2021), a rede estadual do ES é constituída por 66% dos/as professores/as com contratos temporários. No ensino médio, o percentual é de 57,7%. As professoras são as mais atingidas pelos contratos temporários, pois representam 54,5% dos docentes que atuam nessa etapa. Esses dados revelam o quadro de desproteção social

vivido por grande parte dos/as professores/as na rede estadual de ensino que fragiliza as relações e reflexões coletivas nas escolas da rede estadual de ensino. Mesmo que os/as respondentes de nossa pesquisa sejam, na maioria, de efetivos (68,5%), o *survey* captou uma enorme insatisfação dos/as docentes com a sua carreira pois 48,5% assinalaram a opção “insatisfeito/a, pois a carreira não lhe permite progredir profissionalmente”.

Juliana atua há 20 anos como professora e há 08 anos no CEEJA, em Vitória, aponta a ausência de democracia também nas alterações na proposta curricular da rede, indicando que as mudanças foram impostas, numa metodologia diferenciada, observada no contexto anterior entre os anos de 2007 e 2008.

A elaboração do nosso currículo foi pessimamente construída. Quando eu fiquei sabendo dele eu tinha que entrar lá no site lá e contribuir através daquilo ali [...]. Eu lembro que eu participei, em 2007, 2008, teve uma construção do currículo básico aqui do estado. Então, eles fizeram isso de uma maneira muito mais ampla, eles formaram grupos, por área de conhecimento, convidaram professores e alguns pesquisadores para organizar esse currículo. Não ficou lá o currículo dos sonhos. Mas houve uma tentativa de tornar assim mais participativo, mais democrático, na construção daquela base comum curricular. E, agora, o próprio currículo do estado foi construído dessa maneira. Eu não acho que houve participação, porque a gente não tomou conhecimento

Esse relato indica a valorização por parte da professora dos debates democráticos sobre as políticas educacionais e que tal perspectiva já faz parte da cultura do trabalho docente, sendo imprescindíveis. Em outro trecho ela compara a experiência que viveu, de ausência no debate sobre o currículo na rede estadual, com a BNCC:

E, agora, veio essa BNCC, [...] os professores que discutem isso. Não concordam com ela. Com a forma como ela foi construída. É, ela foi assim imposta mesmo. Na minha escola teve um dia lá para a gente avaliar essa nova base nacional curricular e nós dissemos assim: “Olha, nós nunca nem lemos essa base nacional curricular. Como nós já vamos analisar essa base?” Como pode ser isso? Teria que, pelo menos, passarmos um ano aqui lendo isso, tomando conhecimento sobre isso, para, depois, a gente fazer isso. Mas ela já está em vias de implantação. E, pelo menos assim, do que eu já tomei conhecimento dela, ela vai é, reduzir, as áreas de conhecimento. Vai tornar algumas áreas, assim, prioritárias e outras, assim, secundárias. É o aluno não tem. É, se ele tiver interesse por aquilo ali. Quer dizer, não vai ser construído uma possibilidade do aluno conhecer aquela determinada área de conhecimento.

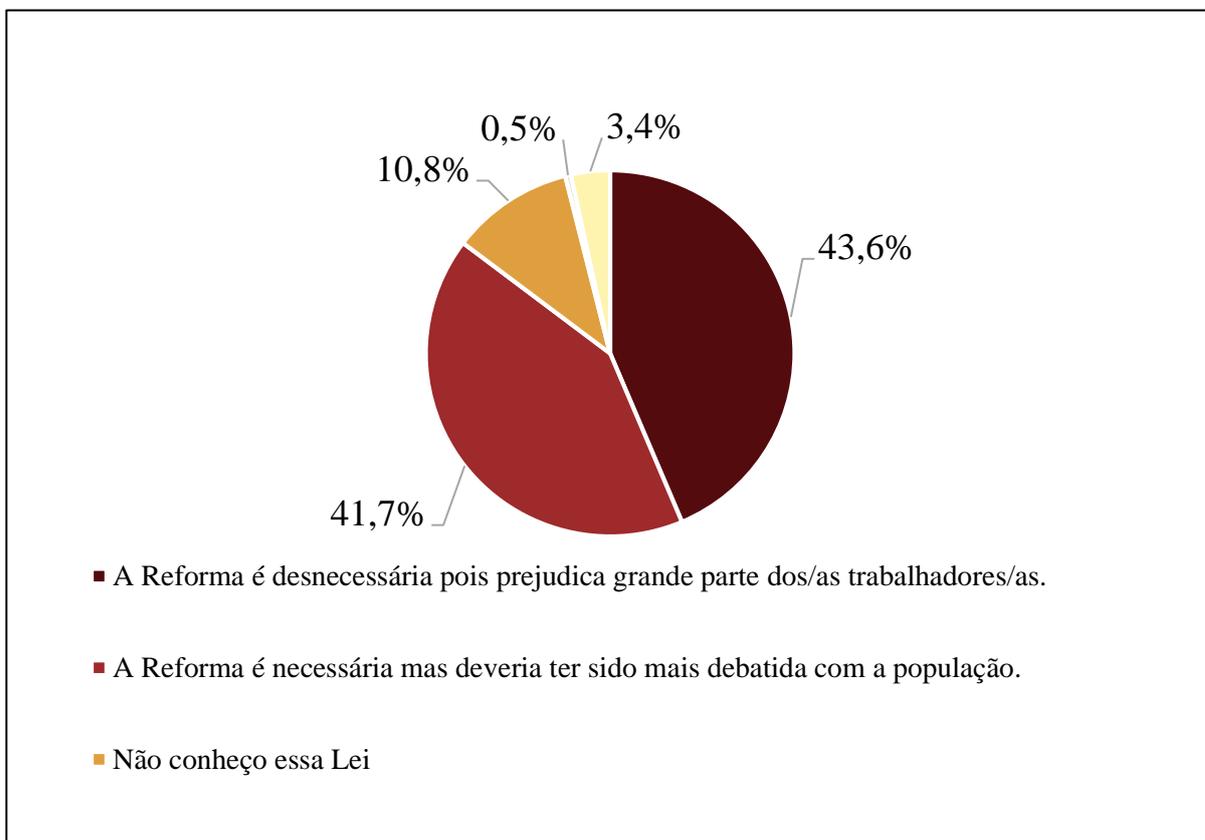
Juliana aponta o caráter antidemocrático na elaboração final da BNCC, que excluiu os/as professores/as da educação básica e, nesse momento, vem sendo implementada de forma atropelada, sem tempo para reflexão. Esse posicionamento crítico indica que a BNCC foi construída de forma antidemocrática e pode prejudicar tanto os/as estudantes quanto os/as docentes, ou seja, não atende aos interesses da escola pública.

A defesa de debates democráticos pelos/as docentes também é indicada em outros dados. Quando perguntados sobre a reforma trabalhista ocorrida em 2017, os/as docentes se

apresentam divididos. Mas, considerando a defesa da grande mídia pela aprovação das mudanças na legislação trabalhista e seu poder ideológico que impacta uma parcela significativa da sociedade, o resultado do *survey* aponta para uma consciência formada politicamente. Pois, conforme o Gráfico 5, 43,5% assinalaram que “a reforma é desnecessária, pois prejudica grande parte dos/as trabalhadores/as” e, 41,5% assinalaram a opção “a reforma é necessária, mas deveria ter sido mais debatida com a população”, 10,5% indicaram “não conheço essa lei” e 3,5% “a reforma é necessária para ampliação dos empregos”.

Dentre os/as respondentes que consideram a reforma necessária, ocorre a indicação da necessidade de debate junto à população, ou seja, os/as docentes indicam que a reforma foi aprovada sem diálogo com os/as trabalhadores/as. Outros dados do *survey* revelam a valorização dos espaços coletivos de debates pelos/as respondentes. 58% assinalam a opção “tempo dedicado ao trabalho coletivo entre os/as professores/as” como um dos três aspectos mais urgentes a serem melhorados nas unidades de ensino.

Gráfico 5 – Opinião dos/as professores/as sobre a reforma trabalhista, Lei nº 13.467/2017



Fonte: Dados obtidos do *survey* produzido por esta pesquisadora.

As professoras Adriana (efetiva há 24 anos e há 11 anos em uma escola de tempo parcial em Guarapari) e Mariana (efetiva há 18 anos e atua há um ano em uma escola de tempo parcial

na Serra) são exemplos de consciência política das reais condições de trabalho e desigualdades a que estão submetidos os/as trabalhadores/as docentes. Os depoimentos a seguir representam a opinião de muitos de seus colegas.

Políticas reais de valorização do magistério (salarial, capacitação profissional realmente significativa, plano de carreira, por exemplo) e investimento mais acentuado em educação (reformas de escolas, instalação de laboratórios, quadras poliesportivas, salas de aula com menos alunos, por exemplo), ampliação de tempo para planejamento de aulas, atendimento discente em contraturno[...] (ADRIANA, 24 ANOS DE DOCÊNCIA, EFETIVA, GUARAPARI)

É assim, primeira coisa, eu acho que as nossas condições de trabalho estão muito ligadas a uma sobreposição de questões que são estruturais. Tem a questão do ajuste, tem a questão da crise. Porque a gente está vivendo uma crise econômica. E como esse ajuste autoriza retirar verba da educação. Passa pela questão econômica, de valorização monetária mesmo do trabalho do professor, mas passa também por questões sociais. É uma categoria que é majoritariamente feminina. Então, tem o seu trabalho desqualificado. A gente sabe que a relação de gênero está colocada. Tanto que se você for perceber na educação básica é onde a gente tem mais professoras mulheres. E à medida que a gente vai subindo para a educação superior, as mulheres vão diminuindo. Embora hoje as mulheres estão ocupando mais as vagas e estudando. Mas a gente não conseguiu reverter essa situação. E eu acho que é essa teia mesmo de relações. Assim, eu acho que valorização monetária, melhores condições e autonomia ao desenvolver o nosso trabalho, de participação nas tomadas de decisão. Hoje está muito “pacotes prontos”. O professor está numa situação de proletarização mesmo. Proletário. Porque, é como se o professor fosse uma máquina de aplicação de provas, para mensurar resultados e é interessante dizer que essas parcerias públicas privadas, com esses institutos de empresas privadas, que estão em todas as redes, que tem essa coisa de normatizar a educação com esses princípios extremamente neoliberais, é, eles incidem sobre essa questão dos índices nas provas e, também, numa culpabilização do docente. Em todo, quando tem um espaço para você avaliar a educação, avaliar o trabalho docente, é, sempre colocam a questão de governabilidade. E nunca está colocado debater como política pública e qual é o papel do governo. E sempre recai a responsabilidade pelos profissionais da educação (MARIANA, 18 ANOS DE DOCÊNCIA, SERRA).

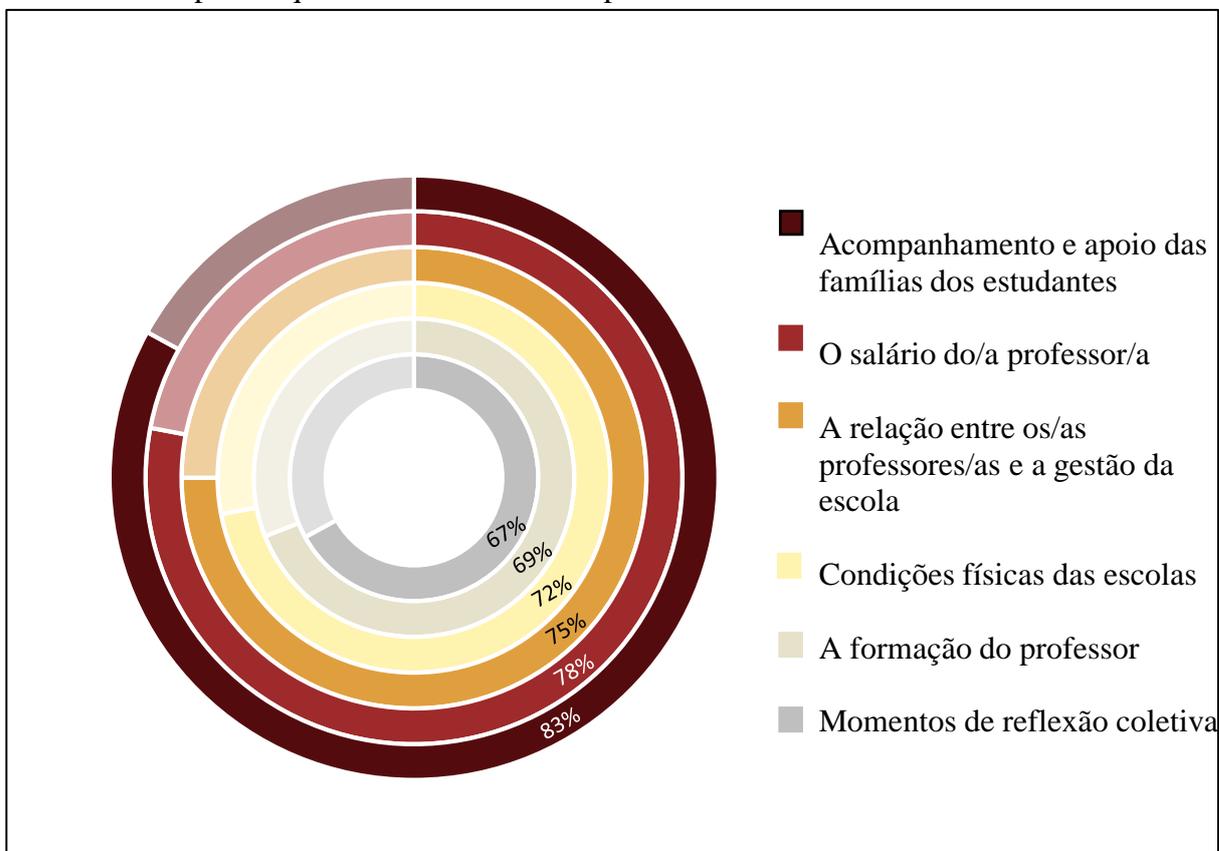
A professora Mariana chama atenção para o processo de feminização da categoria docente, que é um objeto de investigação acadêmica crescente, haja vista que

[...] com o ingresso massivo de mulheres, diminuem as remunerações e o trabalho perde prestígio social. Sob outra perspectiva, quando as profissões se feminilizam, passam a ser entendidas como extensão no espaço público da função privada de reprodução social (função dos cuidados) (YANNOULAS, 2011, p. 284).

As respostas coletadas no *survey* a respeito dos principais aspectos que interferem muito no exercício profissional podem ser relacionadas ao fato de a maioria dos/as respondentes serem mulheres, tais como: “acompanhamento e apoio das famílias dos estudantes” (83%); “o salário do/a professor/a” (78%); “a relação entre os/as professores/as e a gestão da escola” (75%); “a formação do professor” (69%). Mas também foram considerados aspectos relevantes que

interferem muito no seu trabalho: as “condições físicas das escolas (72%)” e os “momentos de reflexão coletiva” (67%), conforme o Gráfico 6.

Gráfico 6 – Aspectos que interferem muito na profissão docente



Fonte: Dados obtidos do *survey* produzido por esta pesquisadora.

4.4 A PERCEPÇÃO DOS/AS DOCENTES COM RELAÇÃO ÀS FORMAS E INSTRUMENTOS DE ORGANIZAÇÃO COLETIVA

É sabido que o *fazer-se* classe trabalhadora docente é um processo gradual e recente no Brasil, mas também de grande complexidade, haja vista o caráter histórico da profissão e da natureza do trabalho. Por isso, consideramos mais apropriado entender a constituição na forma de classe como em construção que sofre dos reveses políticos impostos no contexto neoliberal. Mas com possibilidades reais de organização coletiva como reação ao desmonte da carreira que progressivamente vem ocorrendo nos diferentes sistemas educacionais, mesmo em graus e ritmos diferenciados.

O crescimento da organização política dos/as trabalhadores/as em sindicatos, sociedades de auxílio mútuo, movimentos religiosos e educativos (THOMPSON, 1987) é um fenômeno

social que marca a constituição da classe trabalhadora nos séculos XIX e XX. No caso da categoria docente no contexto brasileiro, até o final da década de 1980 a organização coletiva ocorreu em associações. Posteriormente, a organização se deu em entidades sindicais que refletem as ações organizadas de luta em defesa das reivindicações tanto dos/as professores/as quanto dos/as demais trabalhadores/as (VICENTINI; LUGLI, 2009).

No entanto, é sabido que desde a década de 1990, no quadro de precarização das condições de trabalho, tanto os sindicatos docentes quanto os que representam os demais trabalhadores/as vêm sendo tensionados em suas limitações históricas vinculadas à dificuldade de organização dos/as trabalhadores/as numa perspectiva classista (SANTOS; JAKOBSEN, 2020). Considerando tais aspectos, nossos dados destacam como os/as professores/as percebem as formas de organização e luta coletiva no âmbito da categoria docente e em conjunto com os/as demais trabalhadores/as.

Com relação à avaliação da atuação do sindicato em relação aos problemas que afetam o trabalho docente, os dados do *survey* revelam o seguinte: 64,5% indicam como insatisfatória; 32,5% como pouco satisfatória; 2,5% como satisfatória; e 0,5% como muito satisfatória. E, ainda, 63,5% dos/as respondentes indicam que não são filiados/as ao sindicato; 17,5% que são filiados/as, mas não participam das ações e decisões; 12,5% informaram que são filiados/as e participam esporadicamente das ações e decisões; e 6% indicaram que são filiados/as e participam ativamente das ações e decisões. Sobre a participação em partidos políticos: 86,5% dos/as respondentes mencionaram que não são filiados, 6% informaram que são filiados/as, mas não participam das ações e decisões; 4,5% informaram que são filiados/as e participam esporadicamente das ações e decisões; e 3% indicaram que são filiados/as e participam ativamente das ações e decisões.

Diante desse contexto de baixa participação sindical, perguntamos aos/às entrevistados/as de que forma eles/as contribuem para a organização e luta dos/as professores/as. A professora Adriana, com 24 anos de docência, estatutária e sindicalizada, atua em Guarapari e mencionou que participou das mobilizações de 2017/2018, “nos últimos movimentos em desfavor ao corte de verbas da educação e da reforma previdenciária”. Luciana, professora há 7 anos, vínculo de trabalho temporário, não sindicalizada, atua em Vila Velha, disse que faz parte de movimentos sociais e que contribui para a luta dos/as professores/as e relata que participou dos movimentos das mobilizações de 2017/2018.

Sim. Eu acho que nas ocupações de 2017 eu participei doando por exemplo, palestra. Eu ia [...] nas escolas, eu fui no IFES, eu ajudei os meninos que estavam dentro do IFES, dei aula para os meninos. Então, todos esses movimentos sociais

de reivindicação, principalmente reivindicação a favor da educação de qualidade, eu acho que é válido.

Mariana, professora a 18 anos, estatutária e sindicalizada, atua em Serra e também informa que contribui de diferentes formas para as lutas dos/as professores/as.

E, também, participando de seminários, dos congressos e a partir das diferenças que a gente vivia dentro do Sindiupes, a gente construiu um coletivo de oposição sindical, [...], que desde cedo passou a denunciar essas práticas dessa diretoria, que cada vez mais afastava o sindicato da base e se utilizava para processos pessoais e políticos. [...] Aqui na escola eu fico perturbando o povo para ir na assembleia, trazendo material, conversando. Mas aqui tem uma galera que é atuante, que vai nas assembleias, assim. Aqui quando vai, vai um grupo bom.

Podemos inferir que as experiências compartilhadas por Luciana, Mariana e Adriana podem contribuir para a aproximação dos/as docentes entre si e junto aos demais trabalhadores/as, numa perspectiva de constituição de uma consciência de classe. Podemos inferir também que suas percepções não perpassam necessariamente pela filiação sindical, pelo vínculo de trabalho, nem mesmo pelo tempo de serviço e pela condição das escolas em que atuam, considerando que vivem situações diferenciadas, mas sim por suas experiências coletivas compartilhadas junto aos/às demais trabalhadores/as, professores/as ou não, nas escolas, nos coletivos, partidos, movimentos e demais instâncias políticas das quais participam.

No entanto, é preciso considerar outros aspectos dos movimentos de 2017/2018 que podem contribuir para o afastamento entre os/as diferentes trabalhadores/as, comprometendo a condição e consciência de classe, pois percebe-se uma mobilização nos atos da categoria docente que consegue juntar professores/as e estudantes das diferentes etapas de ensino, mas ainda com baixa capilaridade social, conforme relato de Mariana.

Eu acho que tem pouca capilaridade social. Eu acho que tem um esvaziamento, com exceção dos atos sobre educação, que consegui juntar professores, estudantes, nos vários níveis. Eles tiveram mais respiro, mais fôlego. Mas os atos de caráter mais geral, eu achei que teve pouca capilaridade. Eu acho que falta mais diálogo e eu acho que a conjuntura que a gente vive demonstra justamente isso, que em algum momento a gente perdeu aí a capacidade de fala e de escuta com esses setores que serão os mais atingidos com ajuste, com reforma da previdência, com desmantelamento da educação, do SUS. Eu acho que falta diálogo ainda, falta capilaridade.

Mariana considera a perda de diálogo junto aos/às demais setores sociais, que, assim como os/as estudantes e professores/as, serão atingidos pelo ajuste fiscal que impacta na saúde, educação e assistência social.

É relevante mencionar ainda, conforme indicado por Juliana, professora há 24 anos, sindicalizada, que atua em Vitória a descrença com relação aos movimentos de greve: “eu acho que é um instrumento desgastante, porque parece que ninguém se incomoda”. E ainda,

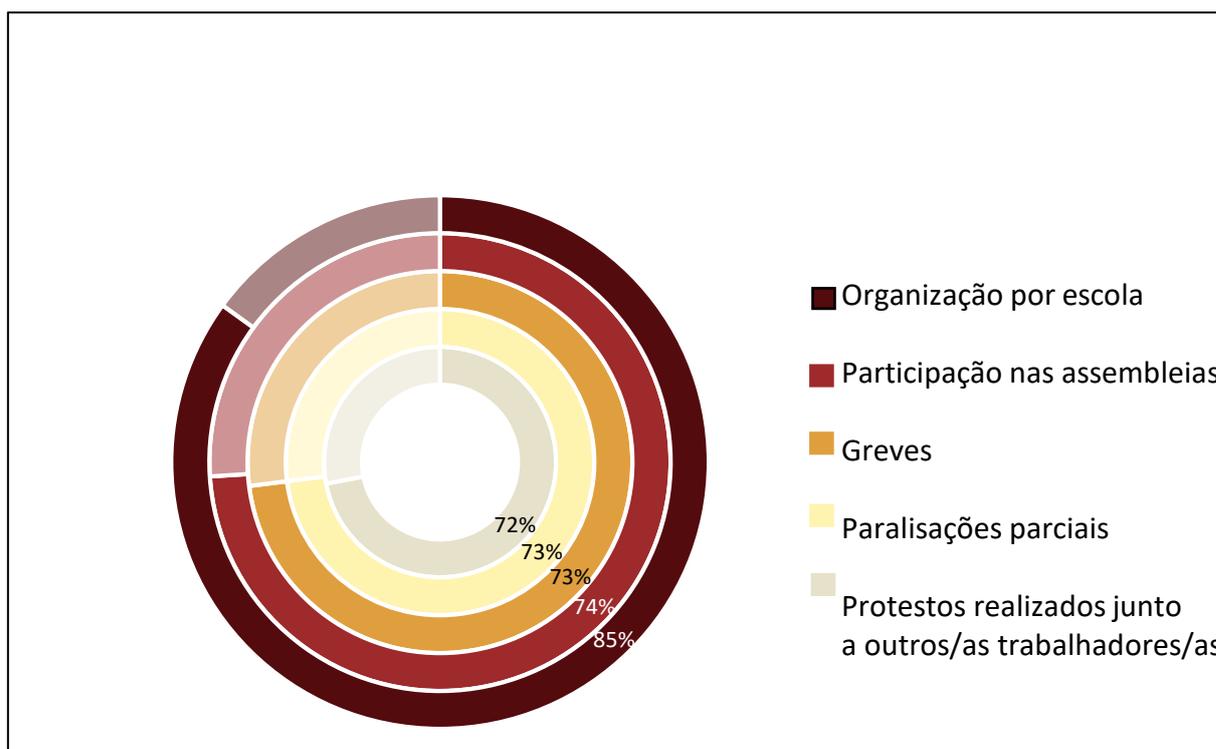
conforme o relato de Adriana a descrença, como um todo da categoria com relação as ações sindicais.

Participei de greves, paralisações e manifestações na rua. São necessários para que se perceba a insatisfação da classe, apesar de que a greve não tem surtido o mesmo efeito, diante da descrença dos docentes nas ações sindicais.

No entanto, é relevante pontuar que, mesmo diante de tais entraves, as professoras, continuam participando, talvez justamente por isso conseguem identificar as dificuldades na organização e luta coletiva da categoria docente na atualidade.

De acordo com o Gráfico 7, os/as respondentes consideram principalmente a contribuição das seguintes estratégias de luta na defesa dos direitos dos/as professores/as: a organização por escola (85%), a participação nas assembleias (74%), as greves (73%), as paralisações parciais (73%) e os protestos realizados junto a outros/as trabalhadores/as (72%). Dessa forma, podemos inferir que os/as docentes participantes de nossa pesquisa valorizam os instrumentos de agitação e propaganda constituídos tradicionalmente na cultura política da classe trabalhadora.

Gráfico 7 – Percepção dos/as professores/as sobre as estratégias de luta para defesa dos direitos (contribui muito/contribui de forma parcial)



Fonte: Dados obtidos do *survey* produzido por esta pesquisadora.

Mas os/as docentes também identificam que ainda existem dificuldades para as professoras assumirem as direções sindicais devido ao machismo vivido no interior dos lares e em razão da sobrecarga de trabalho geralmente assumido pelas mulheres.

João, que tem 53 anos de idade, atua há 12 anos como professor, contratado e não sindicalizado, atualmente em Vitória, considera o aspecto quantitativo como elemento que favoreça a participação das professoras nas atividades sindicais. Por outro lado, ele revela não perceber a reflexão desse aspecto nas diretorias dos sindicatos, indicando que a maioria são homens e pontua também a questão da jornada de trabalho da mulher como fator que influencia dificultando a participação das professoras.

Eu acho que, como é, dentro da nossa classe, eu acho que é a grande maioria, acaba também sendo nos movimentos, nesses encontros também, uma grande maioria. Apesar de, eu, na maioria das vezes, perceber que quem está dentro dos sindicatos são os homens. Assim, nas diretorias. Você vê a maioria homem, ao invés, de a maioria mulher. [...] eu acho que a mulher tem uma certa dificuldade justamente por causa dessa cultura que a gente tem, de que a mulher tem duas, três jornadas. Dificulta a ela ter mais uma, que seria ser sindicalista, é, atuante dentro do sindicato. Isso também dificulta, eu acho. A mulher estar mais atuante. Mas, as que eu vejo, quando estão, estão ferrenhas. Não estão ali para brincar não. Eu acho, inclusive, que elas são muito mais corajosas do que nós. Muito mais.

José tem 33 anos de idade, atua a 06 anos como professor, estatutário e sindicalizado, atualmente em Cariacica, aponta o machismo praticado pelos maridos e a sobrecarga do trabalho feminino no campo da educação. Mas a fala do professor apresenta um problema, cujo ciência ele guarda certo distanciamento. Como se não fizesse parte de sua realidade, mesmo que esteja falando de sua categoria profissional.

[...] Se for comparar com outras categorias é uma categoria que tem uma parcela de mulheres muito grande. Mas que também tem mulheres nas lideranças. A gente tem aí várias referências, de mulheres na liderança dos movimentos. Isso é bem interessante. A participação, eu também observo como uma participação boa, nas assembleias, nos atos em geral, nos atos públicos, eu vejo que é, participam bastante. [...]. É aquela questão sempre, né, que é a questão da sobrecarga feminina mesmo. Quer dizer, a mulher tem a escola, tem a vida, doméstica, familiar e, claro, isso inevitavelmente acaba interferindo. Mas assim eu vejo as colegas comentando que hoje, assim, elas têm um pouco mais de autonomia do que no passado. Eu acho que no passado a dificuldade, talvez, era um pouco maior [...] do que eu escuto as colegas falando assim. Não posso falar com propriedade. Mas, às vezes, no passado tinha uma dificuldade um pouco maior com relação a isso. Da mulher ser atuante politicamente nos movimentos [...]. Os maridos essa questão do machismo. Então, era mais forte. Então, os maridos ainda tinham essa resistência da mulher estar participando de atividades políticas quais quer que seja. Hoje eu acho que tem um pouco mais de liberdade e autonomia.

Mariana, 38 anos de idade, 18 anos como professora, efetiva e sindicalizada, atualmente atua em Serra. Mariana também atua em movimentos sociais e relata sua percepção a respeito

da participação das professoras nas atividades sindicais, parece contextualizar os apontamentos anteriores.

Se a gente for olhar do ponto de vista de quantidade, a maioria dos participantes das atividades são mulheres. [...] Embora, ainda, é, muitas vezes, são menor número na direção, e até mesmo nos espaços de fala. É...., e aí, se a gente for retomar até, por exemplo, o Sindiupes tinha um debate muito interessante de estímulo à participação das mulheres. Mas, agora, no espaço do sindicato, a gente vê, por exemplo, reduzir a idade da creche, que atendia as professoras...”. Eu acho que poderia ter mais espaço de fala para as mulheres. E até investir em espaços para a gente é...., dividir experiências mesmo e formar mais mulheres para debater a política. Porque, o que acontece, como o sindicato não propõe ações. Faz uma assembleia uma vez na vida, outra vez na morte, a toque de caixa. Geralmente antecipando algum ato, alguma ação política, a gente não tem espaço nem de conhecer a categoria. Houve vários novos concursos e os recém-filiados não participam, não conhecem nem o sindicato. E aí se a gente for recuperar o papel histórico desse sindicato, tanto a organização que ele teve, tanto na questão de organizar o magistério, como disputar a sociedade no Espírito Santo, assim, essa diretoria está deixando muito a dever. Porque quem não tem familiaridade com o espaço da organização sindical, são raras as pessoas que vão chegar em uma assembleia lotada e vai pedir fala. Por isso que a gente precisa de espaços, que as comissões municipais funcionem, que tenha comissão temática, que tenha seminário, que tenha mobilização para que essas mulheres apareçam mais. E se acostumem com a fala. E nos espaços do sindicato, nas assembleias, a gente vê que, muitas vezes, [...] colocam as mulheres só para fazer a sistematização dos espaços. As mulheres, geralmente, não são as protagonistas da ação política. [...] você não vê muitas mulheres com capacidade de intervir no processo político, é só fazendo relatoria.

Mas podemos entender que a luta pela integração dos direitos iguais para todos/as é dos/as trabalhadores/as na sua totalidade, sendo o campo da educação uma área privilegiada dessa luta pelo fato de ser constituído majoritariamente por mulheres. Ferreira (2015) observa que há uma associação entre os fenômenos da feminização da categoria e sua proletarização. Esse fato exige a reflexão em torno da participação efetiva das professoras nas atividades sindicais.

[...] cabe assinalar que, com o desprestígio e a pauperização, o professorado organizou-se, especialmente a partir do passado século, em entidades sindicais que, por sua natureza — melhor dizendo, por sua construção histórica e cultural — subsumiram os sujeitos generificados numa ideia de classe social desgnerificada. É perceptível, nos sindicatos docentes, a escassez de discussão sobre as relações de gênero na sociedade e na educação, tal como em outros sindicatos ou qualquer esfera de atuação pública da humanidade e, inclusive, em grande parte da literatura acadêmica que interpreta os fenômenos sociais (FERREIRA, 2015, p. 229).

A união solidária e responsiva é uma bandeira fundamental nessa empreitada, todavia os depoimentos coletados nesta pesquisa apontam para a pequena expressão dessa união. Por exemplo, Carlos, que tem 30 anos e atua há 3 anos como professor sob o vínculo de trabalho estatutário, responde: “Eu acho que não há uma união. É, a gente não tem um sindicato que

representa adequadamente a categoria. Acho que existem separações entre professores da rede municipal, da estadual, da rede federal e, não sei se a gente pode citar da rede privada”.

José, que tem 33 anos e atua há 6 anos como professor, atualmente em Cariacica, sendo sindicalizado e estatutário, percebe a individualização dos/as docentes e a associa à conjuntura atual. Ao responder nossa pergunta sobre o sentimento de pertencimento a um coletivo de trabalhadores/as docentes, ele responde:

[...] Eu acho que a conjuntura está fazendo a gente ficar isolado. De a gente olhar cada vez mais para o nosso trabalho, na escola que atua. Aí, daqui a pouco está em outra escola. O planejamento coletivo não é suficiente. Então, a conjuntura, o sistema, nos impõe um isolamento. Uma individualização. [...] O ideal seria quarenta horas, em uma escola só, dedicação exclusiva, com planejamento adequado. No parâmetro do IFES, que a gente costuma falar [...].

José percebe algumas situações impostas pelo sistema que podem influenciar no sentimento de pertencimento ao coletivo de trabalhadores/as docentes numa escola de tempo parcial, quais são: os tempos de planejamento coletivo são insuficientes, a necessidade de se trabalhar em várias escolas em detrimento de uma carga horária completa a ser exercida somente em uma escola com planejamento adequado.

Juliana tem 53 anos, é professora há 20 anos, atualmente em Vitória, estatutária, sindicalizada e sobre seu sentimento de pertencimento a um coletivo de trabalhadores/as docentes pontua:

Mas eu acho que faço parte sim. [...] a gente tem um grupo que se reúne. Que troca ideias, que chora as mágoas, que brinca, que assim, se desestressa um pouco de tudo isso que acontece na educação. Porque parece que quanto mais você sabe, mais você se sente angustiado. Então, você tem que buscar um lugar para você é, sei lá. Talvez, até um lugar assim de convergência. Porque você vê dentro da escola, embora, sejamos lá todos docentes, assim. Mas a gente vê que existe muita divergência de pensamentos. E isso cria um desestímulo de a gente vê, às vezes, os colegas apoiando coisas assim que decididamente é contra ele mesmo. Vai prejudicar a própria vida dele. Mas ele está naquele processo de aceitar aquilo ali. E aí você vai fazer o que com aquilo? Tem gente que parte para a agressão nos grupos de WhatsApp mesmo, assim, tem vezes o clima fica pesado. Então, eu acho que eu faço. Fazendo parte de um grupo assim, de um coletivo de professores em que a gente consiga, conversar sobre as coisas. Eu acho ajuda a gente a vivenciar esses momentos. Então, me considero parte sim.

Juliana informa que participa de um grupo de professores/as com afinidades que se reúne para troca de experiências com o objetivo de buscar uma convergência, pois na escola ela percebe que ocorre muitas divergências de pensamentos entre os/as colegas que a desestimula, principalmente quando ela percebe colegas apoiando medidas que podem ser prejudiciais para a carreira. Nesse sentido, ela busca apoio nesse grupo para conversar e tentar compreender tais situações.

Bruna tem 26 anos e atua há 2 anos como professora sob o vínculo temporário e atualmente em Vitória, não sindicalizada, ressalta:

Sim. Na verdade, como agora eu estou tendo essa experiência coletiva. Porque eu sempre fui autônoma, é uma experiência diferente para mim. Você sempre pensa mais no coletivo, você passa a pensar no coletivo. Antes era só eu. Então, agora, pensando no coletivo, eu me sinto parte. Na escola eu me sinto parte. Se eu tivesse que, por exemplo, mesmo que eu não concordasse com alguma reivindicação eu aderiria, para poder, pensando nesse coletivo.

Luciana que tem 28 anos, sendo professora há 7 anos sob o vínculo temporário, atualmente em Vila Velha, não sindicalizada, faz o seguinte depoimento:

Sim, mas não docente, da classe trabalhadora em si. Eu não me considero só professora. Eu vim da classe trabalhadora, sou filha de trabalhadores e eu sou classe trabalhadora. Então eu não me considero só docente. Porque se eu me considerar só docente, estou fragmentando a luta de novo.

Outra questão colocada para os nossos respondentes foi sobre sua participação no sindicato. O Sindiupes é o sindicato representante dos/as trabalhadores/as da educação no ES que congrega docentes da rede estadual de ensino e de 34 redes de ensino municipais. No total, o sindicato tem cerca de 28 mil filiados (SINDIUPES, 2021). Trata-se de um número significativo, considerando a quantidade de 42 mil docentes na rede pública do ES. O Sindiupes é filiado à CNTE que representa pouco mais de um milhão de trabalhadores/as da educação (CNTE, 2021).

As respostas registradas a seguir dão um exemplo do distanciamento dos/as professores/as. Mas é importante destacar que esses registros podem ser característicos do nosso campo de pesquisa – a rede estadual com do ES – em que tem uma tensão grande a atual gestão do sindicato – Sindiupes.

Não. Não tenho como definir (BRUNA, 02 ANOS DE DOCÊNCIA, TEMPORÁRIO, NÃO SINDICALIZADA, VITÓRIA).

Não. Muito ruim. Péssima, o SINDIUPES. (CARLOS, 03 ANOS DE DOCÊNCIA, ESTATUTÁRIO, NÃO SINDICALIZADO, CARIACICA).

Atualmente não tenho participado ativamente de atividades do sindicato dos professores, pois penso que têm atuado mais politicamente do que em prol da categoria, apesar de ter participado dos últimos atos promovidos pelo mesmo. Não avalio positivamente, pelos motivos acima expostos (ADRIANA, 24 ANOS DE DOCÊNCIA, ESTATUTÁRIO, SINDICALIZADA, GUARAPARI).

Não, não participo. Não, não sou filiada ao sindicato não. [...] Sindicato pelego. Então, o sindicato faz conciliação de classe. Eu discordo de conciliação. Eu acho que tem que existir um rompimento, senão, o sindicato só vai afundar. E geralmente é isso. Eles não passam as demandas reais de todo o corpo docente de toda a instituição, do Espírito Santo. Eu acho que isso deixa até alguns profissionais afastados, por esse movimento mesmo de conciliação e não de rompimento com o Estado (LUCIANA, 07 ANOS DE DOCÊNCIA, TEMPORÁRIO, NÃO SINDICALIZADA, VILA VELHA).

Não, não participo. As notícias que chegam até mim sobre o sindicato é só via facebook. Eu não recebo panfleto, eu não recebo carta oficial, nada. Eu acompanho muito raramente, assim. Mas, também, porque de um tempo para cá, eu não tenho

visto o sindicato atuando nas escolas, passando nas escolas, para fazer alguma coisa. Com cinco anos atrás, sim. Até que sim, quando eu estava em Vitória. Isso porque eu trabalhava com professor que era do sindicato. Agora que caiu a ficha. Aí, ele mantinha a gente a par. [...]. Mas é um acompanhamento muito raro. Não sei nem dizer que tipo de atividade eles estão desenvolvendo agora. Eu não sei te dizer (MARIA, 11 ANOS DE DOCÊNCIA, ESTATUTÁRIA, NÃO SINDICALIZADA, VILA VELHA).

Os professores Paulo e Fernanda não são sindicalizados e informaram que se afastaram do sindicato devido às experiências individuais que viveram no âmbito da entidade sindical e nas relações sindicato-escola. No caso de Fernanda, a professora pontua que reconhece a necessidade de sindicalização para ter acesso a benefícios tanto individuais quanto coletivos, mesmo assim a professora decidiu se desfiliar e não participar mais das atividades, pois foi mal-recebida no sindicato à época que ainda era estudante e, como professora, participou de reuniões no sindicato, mas considerou que não contribuía. Ela lembrou de sua experiência na greve de 2014 e, na sua avaliação, o sindicato considerou de forma errada a necessidade de reposição das aulas aos sábados. E, ainda, ela percebe um afastamento do sindicato com relação à escola na resolução de problemas internos.

A professora Juliana tem uma trajetória mais longa no magistério, 24 anos de docência, sendo filiada há bastante tempo no sindicato, e percebe mudanças ao longo do tempo na formação e organização coletiva da categoria docente no âmbito sindical. Ela percebe que as experiências nos congressos realizados pela entidade, assentadas na participação coletiva, que tanto contribuía para sua formação, foram se perdendo e considera que na atualidade os/as docentes estão à deriva.

É, eu participo do sindicato de diferentes maneiras. Eu sempre fui aquela professora que sempre fui às assembleias. Mesmo quando eu era DT, eu era filiada ao sindicato. Pela minha trajetória histórica aí eu entendi que sindicato era bom participar. Então, eu participava do sindicato, que acompanhava o que estava acontecendo. [...]É, o sindicato foi muito importante, assim, para minha formação política, no magistério. Porque a gente tinha um sindicato assim que trabalhava com essa perspectiva, de entender a educação enquanto algo assim que tem de ser de qualidade, a educação como direito. Eu acho que eu aprendi muito isso participando das assembleias. Porque as falas, as colocações eram muito ricas assim em relação a isso [...]. Eu cheguei a participar de formações interessantes. Os congressos do Sindiupes que eram muito bons assim, em termos de formação [...]. Formação política, formação sobre a carreira, formação pedagógica. [...] É, eu acho que nós perdemos. Assim, nesse aspecto assim da formação que o sindicato promovia, nós perdemos muito [...]. Quando se organizava os professores se interessavam, participavam, ouviam, dialogavam. [...] Então, eu acho que, hoje, o sindicato se perdeu mesmo assim. Eu continuo participando daquilo que o sindicato promove, mas...não me desfiliei ainda. Embora, exista aí um movimento pela desfiliação, em função dessa precariedade da atuação da direção do sindicato [...]. Eu acho que o trabalhador não tem outro caminho não, para ele se organizar, para ele participar, que não seja o sindicato. Mas...no momento, eu sei que as coisas não são assim para sempre, as conjunturas mudam. Mas, no momento, eu vejo assim que nós estamos assim é, à deriva em relação uma direção de sindicato.

Mesmo diante dessa constatação, Juliana revela uma *disposição* em continuar participando das atividades do sindicato e permanece filiada, embora reconheça que há movimentos pela desfiliação. Ela justifica sua permanência na filiação e nas atividades sindicais, pois considera que as conjunturas mudam e que a única saída para o/a trabalhador/a é a organização e participação no sindicato.

A experiência de participação das atividades do sindicato e as críticas com relação à atuação da entidade sindical aqui registradas são compartilhadas por Mariana.

Então, costumo participar. Embora, esse ano praticamente não teve quase nada. A gente está em setembro e não teve nem três assembleias da rede estadual. É, costumo participar, concorrer à eleição, participar dos congressos, dos seminários, tudo. Agora, está meio complicado porque a gente tem uma direção que dá constantes golpes na categoria. Assim, que assumiu uma postura de se apoderar do aparelho do sindicato, fazer acordo com o governo, com patrões, que se afastar da base da categoria e não debate, não enfrenta as questões reais da sala de aula. É, enquanto aqui a gente viu várias escolas serem fechadas, fechamento de turma, é, sem reajuste, professores morrendo em sala de aula, muito afastamento por saúde mental, reforma do ensino médio, reforma da previdência, coisas que atingem frontalmente o magistério, a gente não viu nenhuma ação de mobilização da categoria. É, e, assim, tem uma crise geral de representatividades no sindicato, mas aqui no Espírito Santo, com o SINDIUPES, a gente tem uma dupla crise, que tem a crise geral, e tem a opção política da direção de não construir o movimento na base. Isso contribui também para essa despolitização da categoria. Passou a reforma da previdência e não tem ação. Quando tem um espaço é um espaço esvaziado de debate político. É muito mais um *spa* do que um lugar de debate, de confronto de ideias. Com métodos muito autoritários, repressivos e danosos à categoria.

Mariana percebe que, mesmo diante de todas as dificuldades vividas pelos/as professores/as, não são observadas por parte da entidade sindical ações de mobilização da categoria docente em defesa de melhores condições de vida e trabalho, compreendendo que esse fato não é isolado e perpassa pelas entidades sindicais de forma geral. No entanto, ela avalia que no ES a situação possa estar pior, pois é notória a opção política da direção sindical em não construir o movimento com a base, em esvaziar o debate político no âmbito da organização sindical e a adoção de métodos autoritários e repressivos.

O professor José é sindicalizado e informa que participa das atividades do sindicato, pois considera os debates relevantes sobre os problemas enfrentados pelos/as professores/as e demais trabalhadores/as. No entanto, percebe um contexto de crise política que afeta a mobilização tanto dos/as professores/as quanto dos/as demais trabalhadores/as. O professor avalia que há um alinhamento da direção sindical com os governos e que isso impede a adoção de uma postura sindical mais combativa. O depoimento a seguir revela uma situação ocorrida na última greve dos/as professores/as da rede estadual de ensino em 2014 realizada pelos/as

docentes da rede estadual de ensino, em que tal atrelamento foi percebido e ainda a diminuição de ações voltadas para organização coletiva da categoria.

[...] sindicato não deveria estar atrelado ao governo, independente de quem estiver no governo o sindicato tem que ter uma postura de reivindicação. Uma postura combativa. [...]. As pessoas que estão na direção sindical, do nosso sindicato dos professores, nos últimos anos, nas últimas gestões, têm atuado é, bem próximas ao governo. [...]. É um sindicato que, muitas vezes, atua como linha de transmissão do governo. [...] Nós tivemos uma greve em 2014. [...] E aí o discurso era assim: “cuidado. Porque, em um dado momento, vai ser dado como abandono de emprego. Porque vocês estão afastados do trabalho e a greve foi considerada ilegal”. E a gente sempre questionando: “Mas e o jurídico do sindicato? Vai recorrer? Vai correr atrás disso?” [Resposta do sindicato]: “Ah, não tem jeito. Porque foi decretado a ilegalidade da greve e acabou. E a gente está na ilegalidade, da greve”. E aí, em um dado momento, foi feita uma pressão do governo e o sindicato não nos deu suporte. E muitos ficaram com medo, quando completou os trinta dias de greve. [...]. Muita gente ficou com medo e voltou. Voltou a trabalhar, saiu da greve. Então, quer dizer, o movimento estava no auge, da pressão, da mobilização, várias escolas paradas, a sociedade toda mobilizada e o governo fez uma pressão e o sindicato não respondeu à altura. A gente pedia é para colocar campanhas na televisão sobre a nossa greve e eles não colocaram. É, ou seja, para comunicar com a opinião pública. Para dialogar com a população. Não foi feito. A gente pedia panfletos, os panfletos saíam já fora de contexto. Os panfletos saíam muito atrasados. [...]. De 2015 para cá, esses anos todos, as direções. [...] Atos públicos são raríssimos, panfletagens são raríssimas. [...]. Então, é um sindicato que não tem enfrentado à altura os problemas que a categoria está vivendo. [...] O que eles têm feito agora são reuniões. Nem chamam mais de assembleia, chamam de reuniões. E pelo que a gente vê essas reuniões são informes. Eles vão lá passam os informes e pronto. Como é reunião, não é assembleia, não tem como encaminhamento. Então, não tem deliberação: “-Olha, eu vim informar para vocês o que o governo...” Mais uma vez, a linha de transmissão do governo: “Olha, fizemos uma reunião o governo falou que não tem como dar reajustes”. E pronto. Fica por isso mesmo. A visão que eu tenho é essa. Está deixando muito a desejar.

Márcia que é professora a 06 anos sob o vínculo de trabalho temporário, não sendo sindicalizada, atualmente trabalhando em Serra, assim como José, afirma que participou do último movimento de greve da rede estadual de ensino, indicando sua percepção de que o sindicato levou as demandas da categoria para o governo, o qual as ignorou,

[...] em 2014 que teve a última greve o sindicato estava atuante, é, levou as reivindicações. E infelizmente o estado ignorou. Eu fiz a greve também mesmo sendo temporária. Na minha escola todo mundo participou. E participávamos das assembleias, das passeatas. Eu acho extremamente importante essa atuação do sindicato, para poder dar um norte para a classe.

A greve ocorrida em 2014 se deu porque os/as professores/as posicionaram-se de forma contrária aos processos de intensificação e precarização do trabalho. As pautas da reivindicação eram as seguintes: reajuste salarial; aplicação da Lei do Piso; revisão dos planos de cargos, carreiras e salários e, eleição direta para direção escolar (SÉCULO DIÁRIO, 2014). Durante a greve, ações coletivas dos/as professores/as foram realizadas de norte a sul do estado sob a bandeira de melhorias das condições de trabalho. Diante da intensa mobilização, o governo de Renato Casagrande do PSB atuou de forma a criminalizar a luta por meio de ações judiciais e

ataques à categoria que, diante da decretação da ilegalidade da greve pelo Tribunal de Justiça do Espírito Santo e da ameaça de demissão, de corte de ponto, da multa que seria aplicada ao sindicato, dentre outras, decidiu encerrar a greve após 37 dias de paralisação (PORTAL G1, 2014). Importa ressaltar que o encerramento do movimento foi decidido pela categoria após o compromisso político do governo de enviar para a Assembleia Legislativa um projeto de lei de uma reforma do plano de carreira e do debate sobre o processo de escolha dos/as diretores das escolas pela comunidade escolar (CNTE, 2014). Mas o compromisso não foi levado adiante. As diferentes percepções dos/as docentes sobre esse movimento grevista, conforme os depoimentos registrados, fazem alusão aos métodos empregados pelo Sindiupes e à falta de consenso na categoria sobre esses métodos.

Com o fim da greve, o professor José comentou que foi dada continuidade à mobilização coletiva dos/as professores/as nas escolas para chamar os colegas para o movimento da greve. Dessa forma, temos registros de professores/as com vínculo de trabalho temporário e/ou efetivo que participam de ações políticas de rua que possam ser ou não organizadas em conjunto com o sindicato. Professor João, por exemplo, resalta sua experiência em outros sindicatos e pontua que percebe, na atualidade, a necessidade de resistência das entidades sindicais. Para ele, é relevante a participação da categoria junto ao sindicato e o envolvimento da sociedade.

Os relatos apresentados até aqui permitem inferir que ocorre uma crise na organização coletiva, política e institucional da categoria docente na rede estadual de ensino que certamente influencia na organização das redes municipais que o Sindiupes também representa. Nesse sentido, é relevante pontuar que as tensões e contradições vividas na atualidade podem estar relacionadas às questões históricas que atravessam a organização coletiva no magistério. Dessa forma, a heterogeneidade do magistério precisa ser considerada na compreensão dos movimentos da categoria que impulsiona a constituição de grupos com posições diversas, refletindo em disputas e divergências nos movimentos da categoria (VICENTINI; LUGLI, 2009), que refletem nos métodos e ações no âmbito sindical.

Assim como observado em outros estados, também no ES, no caso do Sindiupes, a entidade era composta, em 1979, por quadros tradicionais que não eram nem conservadores nem politicamente radicalizados e vivenciaram o processo de transição de associação para sindicato reafirmando um caráter estritamente técnico e apolítico da educação para a entidade (GINDIN, 2015). A partir da década de 1990, com a eleição da chapa para a direção do sindicato vinculada à CUT e ao PT (LOUZADA, 2007), associada ao “novo sindicalismo” que enfatizava a ruptura com as tradições políticas e sindicais do movimento operário brasileiro (GINDIN, 2015), podemos inferir que ocorre a convivência de diferentes identidades no âmbito da direção

sindical (FERREIRA, 2006). No caso do Sindiupes, é relevante considerar que essa convivência “produziu desgastes nas relações da direção, que passou a se colocar mais como grupos em disputa interna, por hegemonia” (LOUZADA, 2007, p. 99). Esse fato também pode ser percebido em outros sindicatos e pode estar relacionado às percepções de alguns de nossos/as entrevistados/as.

Em que pese a existência dessas tensões que afligem o poder dos sindicatos, um aspecto marcante nos depoimentos de nossos/as docentes é sobre o reconhecimento da importância dos sindicatos e de sua força política de organização das reivindicações da classe. É relevante pontuar que os/as professores/as, na sua pluralidade e mesmo diante de tantos entraves estruturais e conjunturais, se sentem parte de um coletivo de trabalhadores/as, a partir das identidades de interesses em comum constituídas no trabalho diário nas escolas e nas experiências de organização profissional e sindical, bem como na luta coletiva que os fazem trabalhadores/as da educação com disposição histórica para se constituírem como classe social. São memórias e experiências individuais e coletivas que fazem parte da história de vida de muitos/as docentes que provocam sua consciência política com potencial poder para uma futura transformação para uma consciência de classe. Pois, como afirma Thompson, 2001, p. 274), classe e consciência de classe são sempre o último e não o primeiro degrau de um processo histórico real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese é orientada por uma pergunta central: podemos dizer que os/as docentes constituem uma classe social? A resposta a essa questão não pode ser dada de forma simplificada com um sim ou não. A história do trabalho docente tem uma trajetória recheada de complexidades, às quais podemos citar os principais aspectos característicos dos/das docentes no Brasil: uma profissão docente segmentada por esferas administrativas autônomas, portanto, sua característica é de uma forte heterogeneidade. São vários perfis e carreiras de profissionais construídos de acordo com a etapa do ensino (infantil, fundamental, médio e suas modalidades), de nível (educação básica e superior), de localização (urbana e rural) e de esfera federativa (municipal, estadual e federal).

Essa heterogeneidade pode ser observada pela existência de diferentes carreiras e salários, formas de contratação precárias e projetos pedagógicos diversos, aspectos esses vivenciados em espaços escolares desiguais, especialmente no que tange à infraestrutura e recursos tecnológicos. Paradoxalmente, o exercício da profissão docente convive com normas nacionais, estaduais e municipais e avaliações padronizadas. Além dessa segmentação e heterogeneidade que marcam o trabalho docente, é sabido também que a história dos sistemas nacionais de educação no Brasil e na América Latina é marcada por uma grande desigualdade. Desde seus primórdios, as escolas foram dirigidas aos/às filhos/as das elites brancas, deixando de fora os nativos, os negros, os considerados selvagens (PUIGGRÓS, 2010). No caso específico do Brasil, sendo um país mergulhado em profundas e diversas desigualdades, sua história reflete as transformações ocorridas no tempo, em que a educação escolar tardiamente se torna um direito social, cujos/as trabalhadores/as docentes se organizaram tardiamente, mas cumprem hoje um papel central na consecução desse direito.

Outro forte aspecto da profissão é a sua feminilização (YANNOULAS, 2011), ou seja, é um tipo de ocupação quantitativamente dominada por mulheres, fenômeno que provoca uma transformação qualitativa da profissão – a feminização. Segundo Yannoulas (2011), à medida que aumenta a presença feminina, diminuem as remunerações; a ocupação passa a ser considerada pouco qualificada e decai o prestígio social da profissão. O que é praticado por todas as redes de ensino no país em maior ou menor intensidade são a temporariedade no trabalho, a jornada de tempo parcial, o trabalho desprotegido de direitos e o conjunto de outras formas que sugerem a vulnerabilidade dos contratos e conduzem a uma precarização das condições de vida desses/as trabalhadores/as, dada à instabilidade no emprego.

Nesse quadro de precariedade que vem crescendo assustadoramente a partir das mudanças realizadas pela reforma trabalhista, o debate da profissão docente e a proletarização ainda está na pauta da categoria, não obstante a referência à proletarização do docente precisar ser relativizada com base na condição específica do trabalho não material e ser exercido por funcionários/as do Estado. Portanto, a proletarização se refere à condição de exploração, empobrecimento e falta de autonomia no trabalho. Pois, as reformas neoliberais implantadas desde a década de 1990 no Brasil reduziram a autonomia dos/as trabalhadores/as.

Os/as docentes de nossa pesquisa vivem em condições de vida um pouco melhor que a dos/as demais trabalhadores/as da base da pirâmide social brasileira. No entanto, a categoria docente reconhece que essa condição é garantida a partir de uma carga horária de trabalho intensa que resulta na intensificação do trabalho e no seu adoecimento. Os/as professores/as percebem que a precarização e a intensificação do trabalho pioram as condições de vida e reconhecem que esse contexto favorece a valorização dos aspectos individuais e meritocráticos no exercício da profissão docente, os quais prejudicam o sentimento coletivo entre os/as professores/as.

Os/as docentes ainda fazem menção ao descrédito que vivem as instituições sociais nos dias de hoje e que isso afeta também a categoria docente e sinalizam que o afastamento dos partidos e sindicatos contribuem para essa crise e para a fragmentação dos/as trabalhadores/as. Nesse sentido, nossos dados confirmam que, historicamente, os diferentes segmentos de trabalhadores/as estão sempre em ascensão ou declínio e suas instituições ora atuam de forma mais agressiva, ora menos, confirmando que a linha de classe é constantemente desenhada e redesenhada de acordo com a situação política (THOMPSON, 2001).

No contexto capixaba, a relação estreita estabelecida pelos governos estaduais junto à grupos privados, constituída historicamente a partir de renúncias fiscais e parcerias público-privada, nos permite confirmar que o estado é um laboratório de implementação das políticas neoliberais. Com a pandemia, a ausência de investimentos públicos e privados vem sendo justificada para mascarar a incompetência dos governos em gerir a crise social e política que vivemos e o cenário de incertezas observado no contexto capixaba pode ser estendido para o Brasil (SÉCULO DIÁRIO, 2021). Os/as professores/as capixabas se contrapõem à precarização e intensificação do trabalho docente por meio da realização de greves, da participação em atos, em debates e discussões coletivas. Tais ações, constituídas historicamente pela categoria docente, contribuem para a percepção dos/as professores/as de que, diante dos problemas educacionais e dos retrocessos vividos, é relevante a aproximação entre o sindicato e os/as docentes. O Nepe, enquanto núcleo inserido no âmbito da Ufes, no qual essa pesquisa está

inserida, indica seu compromisso com uma educação pública e de qualidade e, nesse sentido, seus/as pesquisadores/as investigam as tensões e contradições inerentes ao planejamento e implementação das políticas educacionais, considerando o contexto social, político e econômico internacional, nacional e local, a realidade educacional e a percepção dos/as trabalhadores/as docentes com relação ao trabalho docente.

Observamos em nossa pesquisa que a categoria docente valoriza a experiência de organização coletiva e acredita nos instrumentos e nas estratégias de luta constituídas historicamente pela classe trabalhadora para a defesa dos direitos trabalhistas contra as políticas neoliberais que pioram as condições de vida e trabalho. Nesse sentido, podemos inferir que no atual contexto histórico, de profundas mudanças sociais, é possível observar na categoria docente padrões em suas relações, ideias e instituições que apontam para uma organização em forma de classe, alinhada às experiências e à memória de organização e luta constituídas historicamente pela classe trabalhadora. O que favorece essa disposição é a natureza do trabalho docente, assentado na relação pedagógica junto aos jovens filhos/as dos/as trabalhadores/as, e a percepção de que vivem uma piora em suas condições de vida e trabalho.

A categoria docente compreende essa especificidade e demonstra um compromisso político com a formação dos/as jovens numa perspectiva coletiva, revelando que tem consciência de seu papel relevante na sociedade contemporânea, demonstrando uma *disposição* para discussão acerca dos valores em disputa na atualidade. Thompson (1981) ressalta que os valores, assim como as necessidades materiais, estão sempre envoltos em contradições e expressam a luta entre valores e entre visões de vida alternativos.

Homens e mulheres discutem sobre os valores, escolhem entre valores, e em sua escolha alegam evidências racionais e interrogam seus próprios valores por meios racionais. Isso equivale a dizer que essas pessoas são *tão* determinadas (*e não mais*) em seus valores quanto o são em suas ideias e ações, são *tão* "sujeitos" (*e não mais*) de sua própria consciência afetiva e moral quanto de sua história geral. Conflitos de valor, e escolhas de valor, ocorrem sempre (THOMPSON, 1981, p. 194).

Por fim, defendemos como tese que os/as docentes, apesar da permanência de alguns aspectos históricos que indicam um afastamento junto aos/às demais trabalhadores/as, demonstram uma *disposição* para constituírem-se enquanto classe, numa condição próxima a uma consciência de classe quando refletem sobre suas condições de trabalho, de vida, reconhecem a precarização, intensificação do trabalho docente na atualidade e aderem aos instrumentos de luta coletiva constituídos historicamente pela classe trabalhadora. Esse movimento pode ser percebido quando os/as docentes participam de mobilizações em defesa de melhores salários, como a greve; quando reconhecem os entraves em suas trajetórias sociais

e atuam cotidianamente para superar os condicionantes sociais dos/as estudantes, defendendo uma gestão democrática na escola pública, assentada no trabalho coletivo.

E, ainda, nota-se também quando os/as docentes reconhecem as desigualdades sociais, raciais, de gênero e atuam junto aos/às demais trabalhadores/as, militantes de movimentos sociais e artistas, nas reflexões e ações coletivas de contraposição a essas desigualdades. Ademais, ficou evidente a importância atribuída pelos/as docentes investigados à dimensão da organização e luta sindical, quando valorizam os instrumentos de agitação e propaganda constituídos tradicionalmente na cultura política da classe trabalhadora e quando se reconhecem como um coletivo de trabalhadores/as docentes. Mesmo quando resistem ou criticam o sindicato, os/as docentes revelam a consciência da importância da organização dos/as trabalhadores/as. Ou seja, a consciência de classe dos/as docentes é demonstrada quando tecem críticas à entidade sindical docente, quando percebem seu afastamento, indicando sua importância e relevância para a ação coletiva da categoria docente no atual contexto de profundas mudanças no mundo do trabalho.

Assim, entendemos que o processo de constituição dos/as trabalhadores/as docentes é eivado de marcas contraditórias e de natureza plural, pois ocorre a coexistência de identidades diferenciadas. Podemos observar em nossa tese que não há um abandono total da noção de trabalho vocacionado, mas ao mesmo tempo ocorre a incorporação da perspectiva de classe na categoria docente. Portanto, nossa tese está centrada na ideia de que a resposta sobre se os/as trabalhadores/as docentes se constituírem como classe deve ser observada na história, que segue sendo vivida e precisa seguir sendo investigada e escrita. Nesse sentido, indicamos como desdobramento da pesquisa a continuidade das investigações relacionadas as formas de viver, pensar e agir dos/as professores/as no contexto de suas condições de trabalho cada vez mais ameaçadas pelas atuais políticas de retrocesso do direito à educação.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís; VALENZUELA, Maria Elena. Tempo de trabalho remunerado e não remunerado na América Latina. *In*: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa. **Gênero e trabalho no Brasil e na França** – perspectivas interseccionais. São Paulo: Boitempo, 2016.

ALCÂNTARA, Alzira Batalha; MATOS, Luciane; COSTA, Roseli. Programa Escola Viva no Estado do Espírito Santo: reflexões acerca da gestão educacional. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1-20, 2020.

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza**: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, 2004.

ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. *In*: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro presidente: Conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Novos estudos CEPRAB.**, São Paulo, v. 38, n. 1, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/v38n1/1980-5403-nec-38-01-185.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2019.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.

AMARAL, Nelson Cardoso *et al.* O Fundeb permanente em tempos de desconstrução e de esfazimento: mobilização e um basta veemente. *Educ. Soc.* 42, 2021.

APPLE, Michael W. Relações de classe e gênero e modificações no processo do trabalho docente. **Cad. Pesq.**, Brasília, p. 3-14, 1987. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1229/1233>. Acesso em: 2 nov. 2021.

ARAÚJO, Angela Maria Carneiro; GITAHY, Leda. Reestruturação produtiva e negociações coletivas entre os metalúrgicos paulistas. *In*: XXI CONGRESSO INTERNACIONAL DA LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION. Illionais/EUA, 1998. **Anais [...]**. Illionais/EUA, 1998. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lasa98/CarneiroAraujo-Gitahy.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

ARAÚJO, Heleno. **Organização sindical dos/as trabalhadores/as docentes**. 2018. Entrevista concedida à Sue Elen Lievore, Vitória, 23 mar. 2018.

ARROYO, Miguel G. Operários e educadores se identificam: que rumos toará a educação brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, n. 5, p. 05-23, 1980.

AUGUSTO, Maria Helena. A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 535-552, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Alfredo. O reformismo socialdemocrata de Robert Castel: uma resposta às metamorfoses da questão social. **Temas & Matizes**, [S.l.], v. 9, n. 17, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2017.

BRAGA, Ruy. **A rebeldia do precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global**. São Paulo: Boitempo, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 16 de julho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 3 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis ns. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 11.494, de 20 de junho 2007, o Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 9 ago. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 3 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 25 de jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 3 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 03, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 2 nov. 2021.

BRASILEIRO acredita mais em professores. **Portal guia do estudante**. 2017. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/brasileiro-acredita-mais-em-professores-veja-lista-das-profissoes-mais-confiaveis>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BREGENSK, Kênya Maquarte Gumes. **Trabalho docente e Exame Nacional do Ensino Médio: tensões e dilemas**. 2016. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

BOLFARINE, Heleno; BUSSAB, Wilton O. **Elementos de amostragem**. São Paulo: Blucher, 2005.

CAMPOS, Anderson S. Sindicalismo na pandemia: em busca de legitimidade e protagonismo. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Marcio (org.). **A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília: Gráfica e Editora Positiva, 2020. p. 55-82.

CARDOSO, Maurício Estevam. Trabalhadores da Educação. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalhadores-da-educacao/>. Acesso em: 2 nov. 2021.

CARNEIRO, Veronica Lima. **Política de avaliação e trabalho docente no ensino médio**. 2013. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CATINI, Carolina de Roig; MELLO, Gustavo Moura de Cavalcanti. Escolas de luta, educação política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1177-1202, 2016.

CATTANI, Antonio David. Greve. *In*: CATTANI, David; HOLZMANN, Lorena (org.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.

CATTANI, Antonio David; ARAÚJO, Silvia Maria de. Sindicatos – sindicalismo. *In*: CATTANI, David; HOLZMANN, Lorena (org.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.

CAVALCANTE, Emanuel Candeia. **A repercussão do conceito de experiência de E. P. Thompson na historiografia brasileira: um estudo sobre a Unicamp e Sidney Chalhoub (1980-1998)**. 2010. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

CERQUEIRA, Beatriz da Silva. Experiências recentes na luta sindical em Minas Gerais. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; MELO, Savana Diniz (org.). **Sindicalismo docente: desafios e perspectivas**. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2014.

CHAUÍ, Marilena. Neoliberalismo: a nova forma do totalitarismo. **A Terra é redonda**, 06 out. 2019. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/neoliberalismo-a-nova-forma-do-totalitarismo/>. Acesso em: 4 nov. 2021.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Encerrada greve da rede estadual do Espírito Santo. **Portal CNTE**. 2014. Disponível em: <https://cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/giro-pelos-estados/61169-es-encerrada-greve-da-rede-estadual-do-espírito-santo>. Acesso em: 18 jan. 2022.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Quantitativo de sindicatos filiados. **Portal CNTE**. 2022. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/>. Acesso em: 18 jan. 2022.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Tabela de vencimentos, remunerações e jornadas de trabalho das carreiras do magistério público da educação básica. **Portal CNTE**. 2019. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/tabela-salarial>. Acesso em: 3 nov. 2021.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Movimento sindical dos/as trabalhadores/as em educação**. Brasília: CNTE/Esforce, 2014.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Veta, Dilma! 2014**. CNTE Informa 687, 13 de maio de 2014.

COELHO, Jonas; SAKAI, Juliana; GALDINO, Manoel *et al.* **Professores e territórios: diferenças salariais e as desigualdades na educação**. São Paulo: Fundação Tide Setubal, 2021. Disponível em: <https://www.transparencia.org.br/downloads/publicacoes/ProfessoreseTerritorios-Publicacao.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

CNPQ. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Diretório de Grupos de Pesquisa**. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/40687>. Acesso em: 29 set. 2021.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Euler Oliveira Cardoso. Subjetividade, fetiche ou feitiço: escola pública e o capitalismo neoliberal. *In*: ARRUDA, Roberto (org.). **Trabalho, subjetividade e formação humana em tempos de reestruturação do capitalismo**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

COSTA, Márcia da Silva. O sistema de relações de trabalho no Brasil: alguns traços históricos e sua precarização atual. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 111-170, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 10, n. 20, p. 03-17, 2016.

DAL ROSSO, Sadi. Jornada de trabalho. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Maria Cancela.; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br>. Acesso em: 4 nov. 2021.

DAL ROSSO, Sadi. **O ardil da flexibilidade**: os trabalhadores e a teoria do valor. São Paulo: Boitempo, 2017.

DALE, Roger; ROBERTSON, Susan. Regulação e risco na governação da educação: gestão dos problemas de legitimação e coesão social em educação nos estados competitivos. **Educação, Sociedade e Culturas** [on-line], Portugal, n. 15, p. 117-147, 2001.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP**, v. 24, n. 3, p. 67-80, 2013.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica**. 2014. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141DocentesPnadvf.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2014.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Nota Técnica PEC n. 06/2019**: a desconstrução da seguridade social. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2016/notaTec161novoRegimeFiscal.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Nota Técnica PEC n. 241/2016**: o novo regime fiscal e seus possíveis impactos. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2019/notaTec203Previdencia.pdf>. Acesso em: 10 de jul. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; ARAÚJO, Walisson. Do FNE ao FNPE: a Conape como resistência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 207-226, 2018. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 3 nov. 2021.

DUARTE, Adriana Maria Cancellata. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica n. Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR. Brasil, edição especial 1, p. 101-117, 2010.

DUTRA, Vivian Machado. Thompson e Gramsci: contribuição ao debate de classe, cultura e educação. *In*: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 2012, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/>. Acesso em: 3 nov. 2021.

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

ESPÍRITO SANTO. **Lei Complementar n. 428, de 17 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a modalidade de remuneração por subsídio para a carreira de magistério do Espírito Santo. Vitória, 2007. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/>. Acesso em: 4 de nov. 2021.

ESPÍRITO SANTO. **Lei Complementar n. 504, de 20 de novembro de 2011**. Institui a Bonificação por Desempenho, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação – SEDU, e dá outras providências. Vitória, 2009. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/>. Acesso em: 4 nov. 2021.

FANFANI, Emilio Tenti. **La Condición Docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.

FANFANI, Emilio Tenti. **Una carreira com obstáculos**: la profesionalizacion docente. México, 1995. Disponível em: <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6273/Tenti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 nov. 2021.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo: Global, 2008.

FERNANDES, Francisco das Chagas. O Fundeb como política pública de financiamento da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 23-38, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 2 nov. 2021.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A mulher e o magistério: razões da supremacia feminina (a profissão docente em uma perspectiva histórica). **Tóp. Educ.**, Recife, v. 6, n. 1-3, 1998.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 377-399, 2007.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Somos todos trabalhadores da educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 225-240, 2006.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Feminização e “natureza” do trabalho docente: breve reflexão em dois tempos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 153-166, 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 14 jan. 2022.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. Movimento de professores e organizações de esquerda e a ditadura militar. In: SEMINÁRIO PARA DISCUSSÃO DE PESQUISAS E CONSTITUIÇÃO DE REDES DE PESQUISADORES, Rio de Janeiro, 2009. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12999666/movimento-de-professores-e-organizacoes-de-esquerda-na-nupet>. Acesso em: 3 nov. 2021.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, 2006.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A consolidação do direito à educação como desafio para um Estado de Bem-Estar no Brasil. *In*: CASTRO, Jorge Abrahão; POCHMAN, Marcio (org.). **Brasil: estado de bem-estar social? Limites, possibilidades e desafios**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2020.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Gestão dos sistemas municipais de educação: planejamento e equilíbrio federativo em questão. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.23, n. 88, p. 545-566, 2015.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Valorização do profissional da educação e o contexto atual: Os desafios trazidos pela pandemia causada pela COVID-19. PPGEME/UFES: Vitória, 2021. Live, Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_kc9xrbEIGk&ab_channel=PPGMPE_UFES. Acesso em: 4 nov. 2021.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. *In*: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. Nada será como antes: o futuro da profissão docente em questão. *In*: GLUZ, Nora *et al.* **La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021. Disponível em: <https://www.clacso.org.ar/>. Acesso em: 4 nov. 2021.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Mônica Ribeiro da. Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; VENTORIM, Silvana; CÔCO, Valdete. O trabalhador docente no Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho. *In*: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (org.). **O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Fazer história da educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendizado. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Pensadores sociais e história da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 247-264.

FONSECA, Marília; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020.

FORTES, Alexandre; NEGRO, Antonio Luigi; FONTES, Paulo. Peculiaridades de E. P. Thompson. *In*: NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sergio. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

FRANCISCO, Eduardo. **Formação e trabalho docente**: um estudo com professores de ensino médio. 2010. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, 2018.

FREITAS, Henrique *et al.* O método de pesquisa survey. **Revista de Administração da USP**, São Paulo, v. 35, n. 3, p.105-112, 2000.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). **Educação escolar em tempos de pandemia**. 2021. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em: 3 nov. 2021.

GADOTTI, Moacir. Estado e sindicalismo docente: 20 anos de conflitos. **Revista ADUSP**, São Paulo, p. 14-20, dez. 1996.

GIAPONESI, Márcia Lopes. **O processo de rotinização do trabalho docente**. 2008. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2008.

GINDIN, Julian. **Por nós mesmos**: o sindicalismo docente de base na Argentina, no Brasil e no México. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GOVERNO do estado estabelece normas para repasse de recursos para aquisição de equipamentos de informática e plano de internet. SEDU. 2021. Disponível em: SEDU - Governo do Estado estabelece normas para repasse de recursos para aquisição de equipamentos de informática e plano de internet. Acesso em: 15 jan. 2021.

GREVE dos professores de SP é considerada a maior da história. SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (APEOSP). 2015. Disponível em: <http://www.apeosp.org.br/>. Acesso em: 3 nov. 2021.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça - interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, Revista de sociologia da USP, v. 26, n. 1, 2014.

HOLZMANN, Lorena; PICCININI, Valmíria. Flexibilização. *In*: CATTANI, David; HOLZMANN, Lorena (org.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. O pesquisador e a lógica histórica: contribuições do historiador E. P. Thompson para a pesquisa em educação. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 27, 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-pesquisador-e-logica-historica-contribuicoes-do-historiador-e-p-thompson-para>. Acesso em: 3 nov. 2021.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatísticas de Gênero**: ocupação das mulheres é menor em lares com crianças de até três anos. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30172-estatisticas-de-genero-ocupacao-das-mulheres-e-menor-em-lares-com-criancas-de-ate-tres-anos>. Acesso em: 3 nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em: 4 nov. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Sinopse estatística da educação básica 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 2 nov. 2021.

JUNIOR, Ruy Barbosa de Oliveira. **As políticas educacionais do segundo mandato do governo Paulo Hartung e seus impactos no trabalho docente**. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. *In*: HIRATA, Helena *et al.* (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

KERGOAT, Danièle. O cuidado e a imbricação das relações sociais. *In*: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa. **Gênero e trabalho no Brasil e na França** – perspectivas interseccionais. São Paulo: Boitempo, 2016.

KREIN, José Dari. O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento da ação coletiva: consequências da reforma trabalhista. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 77-104, 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

LAPIS, Naira Lima. Acumulação Flexível. *In*: CATTANI, David; HOLZMANN, Lorena (org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2018.

LEHER, Roberto. Valorização do magistério. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/valorizacao-do-magisterio/>. Acesso em: 2 nov. 2021.

LESSARD, Claude, CARPENTIER, Anylène. **Políticas educativas**: a aplicação na prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LIEVORE, Sue Elen. **Trabalho docente na educação básica em Vitória/ES**. 2013. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

LINGARD, Bob; RIZVI, Fazal. A OCDE e as mudanças globais nas políticas de educação. *In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas (org.). Educação comparada: panorama internacional e perspectivas.* Brasil: Unesco, Capes, 2012.

LOSADA, Rodrigo Louzada; CASAS CASAS, Andrés Casas. **Enfoques para el análisis político:** historia, epistemología y perspectivas de la ciencia política. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2010.

LOUZADA, Maria Aparecida Figueiredo. **Análise das práticas da direção do Sindiupes e o que estas práticas produziram no coletivo de trabalhador@s em educação na década de 90.** 2007. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasília, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In: PRIORE, Mary Del (org.). História das mulheres no Brasil.* São Paulo: Contexto, 2006.

MACEDO, Francisco Barbosa de. **O (re)fazer-se da historiografia:** a obra de E.P. Thompson na produção discente do Programa de Pós-Graduação em História da Unicamp (1982-2002). 527 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MAIA, Helenice. Missão Docente. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho-docente/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, Cesar. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. *In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. Políticas Educacionais: questões e dilemas.* São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, Cesar. A pesquisa n. campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 75, p. 1-17, 2016. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2331>. Acesso em: 4 ago. 2017.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, 2007.

MARQUES, Lílian Arruda; SANCHES, Solange. Desigualdades de Gênero e Raça no Mercado de Trabalho: tendências recentes. *In: Igualdade de gênero e raça no trabalho: avanços e desafios.* Organização Internacional do Trabalho. Brasília: OIT, 2010.

MARTINS, Heloísa de Souza; RODRIGUES, Iram Jacóme. O sindicalismo brasileiro na segunda metade dos anos 90. **Tempo Social Rev. Sociol. USP**, São Paulo, 1999.

MASSON, Gisele. **A valorização dos professores e a educação básica nos estados.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, p. 157-174, 2016.

MATIJASCIC, Milko. **Professores da educação básica no Brasil:** condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Texto para discussão / Instituto de Pesquisa

Econômica Aplicada - Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2017. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30338. Acesso em: 2 nov. 2021.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MELO, Savana Diniz Gomes. **Trabalho e conflito docente: experiências em escolas de educação profissional no Brasil e Argentina**. 2009. 377 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MEC divulga reajuste do piso salarial de professores da educação básica para 2020**. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 4 nov. 2021.

MONLEVADE, João. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública**. 2000. 317 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Juliana Moreira da Costa. **A formação nas garras da indústria cultural: o constituir-se professor de educação física**. 2011. 171 f. (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

MÜLLER, Ricardo Gaspar. **Razão e utopia: Thompson e a história**. 2002. 282 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

NORONHA, Maria Márcia Bicalho; ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. **Trabalho, Educação e Saúde [online]**, 2008, v. 6, n. 1.

OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor. *In: Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente*, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**[on line], Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Da promessa do futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os docentes no Plano Nacional de Educação: entre a valorização e a desprofissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 221-564, 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 3 nov. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educ. Soc.** [on line], Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho Docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho-docente/>. Acesso em: 2 nov. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAAE**, v. 33, n. 3, p. 707 - 726, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; JUNIOR, Edmilson Pereira; CLEMENTINO, Ana Maria. **Trabajo docente en tiempos de pandemia**. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Estudio de los conflictos en los sistemas educativos de la región: agendas, actores, evolución, manejo y desenlaces. **Observatório Latino-Americano de Políticas Educacionais**, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar>. Acesso em: 13 jan. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. Pesquisa **Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil**: sinopse do *survey* nacional. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://www.gestrado.net.br/images/pesquisas/5/SinopseSurveyNacional_TDEBB_Gestrado.pdf. Acesso em: 16 set. 2019.

OLIVEIRA, Dalila; JUNIOR, Edmilson Pereira. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Márcio (org.). **A devastação do trabalho**. Brasília: Gráfica e editora positiva: CNTE e Gestrado, 2020.

OLIVEIRA, Dalva Ricas de. **Formação docente no Espírito Santo**: diálogos com a pesquisa "Trabalho docente na educação básica no Brasil". 2014. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

OLIVEIRA, Ueber José de; LÍRIO, Marcos Marcelo. O projeto escola viva: a política de educação neoliberal de Paulo Hartung, no Espírito Santo (2003-2016). **Revista de Pesquisa Histórica**, Recife, n. 35, p. 273-295, 2017.

OZGA, Jenny; LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica Editora Ltda 4, p. 140-158, 1991. Disponível em: https://www.academia.edu/15773660/Teoria_e_Educa%C3%A7%C3%A3o_Dossi%C3%AA_interpretando_o_trabalho_docente. Acesso em: 2 nov. 2021.

PENNA, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem partido”**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PIOVEZAN, Patricia Regina. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. 2017. 224f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

POCHMANN, Márcio. Ajuste econômico e desemprego recente no Brasil metropolitano. **Estud. av.**, n. 29, 2015.

POCHMANN, Marcio. **Desenvolvimento, trabalho e renda no Brasil**: avanços recentes no emprego e na distribuição dos rendimentos. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2010.

POCHMANN, Márcio. **Na periferia do capitalismo mundial**: o caso do Brasil. Ciclo de Debates Formativos: Classe Trabalhadora na Terceira Década do Século 21. Redestrado: Brasil, 2021. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=N1DafIN9XsA&t=532s&ab_channel=RedEstrado.
 Acesso em: 2 nov. 2021.

POCHMANN, Márcio. **O emprego na globalização**. São Paulo: Boitempo, 2001.

POCHMANN, Márcio. **O trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

PORTO, Roberta Guasti. **A negociação coletiva de trabalho e a (re) construção das relações de trabalho na contemporaneidade**. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte, 2012.

PRANTO, Aliny Dayany Pereira de Medeiros. **Os acampamentos da campanha “De pé no chão também se aprende a ler” e as relações dialógicas com a comunidade local**. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

PROFESSORES mantêm programação para o primeiro dia da greve nesta segunda-feira. **SÉCULO DIÁRIO**, Espírito Santo, abr. 2014. Disponível em:
<https://www.seculodiario.com.br/sindicato/professores-da-rede-estadual-decidem-continuar-em-greve>. Acesso em: 4 nov. 2021.

PROFESSORES encerram greve no Espírito Santo. **PORTAL G1**. 2014. Disponível em:
<http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2014/05/professores-encerram-greve-no-espírito-santo-segundo-sindicato.html>. Acesso em: 14 jan. 2022.

PRZEWORSKI, Adam. Ama a incerteza e será democrático. **Novos estudos Cebrap**, São Paulo, n. 9, p. 42-43, 1984.

PUIGGRÓS, Adriana. Las alternativas cambian con el tiempo. *In*: PUIGGRÓS, Adriana. **De Simón Rodríguez a Paulo Freire**: educación para la integración iberoamericana. Buenos Aires: Colihue, 2010.

RAMALHO, José Ricardo; RODRIGUES, Iram Jácome. Sindicalismo no ABC e a era Lula: contradições e resistências. **Lua Nova**, São Paulo, 104, p. 67-96, 2018.

RAMOS, Igor Guedes. **Genealogia de uma operação historiográfica**: as apropriações dos pensamentos de Edward Palmer Thompson e de Michel Foucault pelos historiadores brasileiros na década de 1980. 543 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2014.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. **Mulheres negras e professoras**: suas histórias de vida. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

REZENDE, Cacia Valeria de. **Educação no sertão**: memórias e experiências das professoras no alto sertão sergipano (1950-1970). 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2014.

ROCHA, Joallan Cardim. **Classe e consciência na obra do historiador marxista E.P. Thompson**. 2015. Disponível em: <http://blog.esquerdaonline.com/?p=5509>. Acesso em: 22 mar. 2019.

RODRIGUES, Iram Jácome. **Sindicalismo e política**: a trajetória da CUT (1983 a 1993). São Paulo: Ltr, 2011.

ROMERO, Vilson Antonio. Os primórdios do seguro social e as regras atuais. **Cadernos de educação/CNTE**, Brasília, n. 25, 2013.

ROSA, Thiago Mendes; GONÇALVES, Flávio de Oliveira; FERNANDES, Adriana Sbicca. **Estratificação socioeconômica**: uma proposta a partir do consumo. 2014. Disponível em: <https://www.bnb.gov.br/>. Acesso em: 2 nov. 2021.

ROSSI, Waldemar; GERAB, William Jorge. **Para entender os sindicatos no Brasil**: uma visão classista. São Paulo, Expressão Popular, 2009.

SANTOS, Artur Henrique; JAKOBSEN, Kjeld. O trabalho nas atuais transformações da globalização capitalista. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Márcio (org.). **A devastação do trabalho**. Brasília: Gráfica e editora positiva: CNTE e Gestrado, 2020.

SANTOS, Breno Augusto de Oliveira. **E. P. Thompson e as ciências sociais brasileiras**: um estudo a partir das classes sociais. 137 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SANTOS, Kildo Adevaír do. **Parcerias público-privadas na Educação Básica no Brasil**: implicações na gestão da escola pública e no trabalho docente. 2012. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SERAFIM, Natali Maria. **Políticas Educacionais e o professor do ensino médio: intensificação e autointensificação do trabalho docente**. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2012.

SILVA, Amanda Moreira da. Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 9, p. 587-610, 2020.

SILVA, Ana Paula Félix de Carvalho; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SANTOS, Kefren Calegari dos. O “Novo Ensino Médio” no Espírito Santo. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v.19, n. 39, p. 36-57, 2021.

SILVA, Carolina Flexa da; ARNAUD, Fernanda Iracema Moura; GOMES, Vera Lúcia Batista. Neoliberalismo no Brasil, Emenda Constitucional n. 95/2016 e políticas sociais públicas: os desafios postos ao trabalho profissional dos assistentes sociais. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS*, 8., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís, 2017. Disponível em <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo1/neoliberalismonobrasilemendaconstitucionaln952016epoliticass.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

SILVA FILHO, José Carlos Moreira da Silva. Justiça de Transição e Usos Políticos do Poder Judiciário no Brasil em 2016: um Golpe de Estado Institucional? **Rev. Direito Práx.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 24 jun. 2019.

SINGER, Paul. O petroleiro é nosso. São Paulo: **Folha de São Paulo**, 1995. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/6/16/dinheiro/4.html>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SOARES, Fabrício Antônio Antunes. **A construção narrativa de estrutura e sujeito na obra A miséria da Teoria de E.P. Thompson**. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SOUZA, Aparecida Neri. **Sou professor, sim senhor! Representações, sobre o trabalho docente, tecidas na politização do espaço escolar**. 1993. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1993.

SOUZA, Jessé. A invisibilidade da luta de classes ou a cegueira do economicismo. *In: BARTELT, Dawid Danilo (org.). A “nova classe média” no Brasil como conceito e projeto político*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

STOCKMANN, Daniel. Políticas de Financiamento da Educação no Brasil: impasses para a valorização docente. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 11, n. 4, 2021. STREMELE, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LEVASSEUR, Louis. **A divisão do trabalho educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa I**: a árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa II**: a maldição de Adão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa III**: a força dos trabalhadores. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. As peculiaridades dos ingleses. *In*: NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sergio. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TYdHFtWQr6YVHsr49DyGjZN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2021.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **ENSAIO**, Cad. Saúde Pública, n. 35, 2019.

VENDRAMINI, Célia Regina; TIRIBA, Lia. Classe, cultura e experiência na obra de E. P. Thompson: contribuições para a pesquisa em educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 55, p. 54-72, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640461>. Acesso em: 3 nov. 2021.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Carlos Eduardo; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Thompson e Gramsci: história, política e processos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 519-537, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 3 nov. 2021.

VIEIRA, Juçara Maria Dutra. **Piso Salarial para os Educadores Brasileiros**: quem toma partido? 2012. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

WIGGERS, Letícia Helena Frozin Fernandes Cruz. **Memórias e experiências do fazer-se professor na educação profissional**: Escola Técnica Federal de Santa Catarina- ETFSC (1968- 2010). 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 11, n. 22, p. 271-292, 2011.

APÊNDICE A – Levantamento das Dissertações elaboradas a partir de 2008

Número	Ano	Título	Autor	Instituição
1.	2008	O processo de rotinização do trabalho docente	GIAPONESI, Márcia Lopes	Universidade de Sorocaba
2.	2008	A reestruturação produtiva do capital: Um estudo sobre as reformas educativas e seu impacto no trabalho docente na rede estadual de ensino de Minas Gerais (2003-2008)	BRITO, Lucia Elena Pereira Franco	Universidade Federal de Uberlândia
3.	2008	O Trabalho Docente No Contexto Das Relações Capitalistas De Produção	SOUSA, Adriana E Silva	Universidade Federal Do Ceará
4.	2008	Trabalho docente em feira de Santana - BA (2001-2004): precarização e profissionalização	SILVA, Mirna Ribeiro Lima da	Universidade Federal Do Paraná
5.	2008	Trabalho Docente: um estudo sobre a experiência de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental - Ciclo I - 2001-2004, em São Paulo	DIAS, Rosana Cerqueira	Universidade Nove De Julho
6.	2008	Informatização da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: uma análise do seu impacto sobre o trabalho docente	LARANJO, Jacqueline de Castro	Universidade Federal De Minas Gerais
7.	2008	Que tempo temos? Estudo sobre a organização do trabalho docente e o tempo escolar	ARAUJO, Thays Rosalin de	Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro
8.	2008	Relações de gênero e trabalho docente: jornadas e ritmos no cotidiano de professoras e professores'	ALVARENGA, Carolina Faria	Universidade De São Paulo
9.	2008	Trabalho docente, capital e estado: crítica de interpretações sobre o magistério no Brasil	CATINI, Carolina de Roig	Universidade De São Paulo
10.	2008	Apropriação da hora-atividade como espaço para formação de professores em serviço: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba – PR	CZEKALSKI, Rejane Aparecida	Universidade Estadual De Londrina
11.	2009	A organização do tempo pedagógico no trabalho docente: relações entre o prescrito e o realizado	RODRIGUES, Ernalina Sousa Silva	Universidade Metodista De Piracicaba
12.	2009	Trabalho Docente E Inclusão Digital: Um Olhar Crítico	MUNHOZ, Doraci Moron Parra	Universidade De Sorocaba
13.	2009	As políticas públicas de valorização do trabalho docente na rede de ensino da Serra-ES: a produção de efeitos no 'chão da escola' (de que valor se trata?)	QUEIROZ, Marcos Gonçalves	Universidade Federal Do Espírito Santo

14.	2009	O Trabalho Docente Com A Disciplina De Sociologia: Algumas Reflexões Sobre O Ser Professor No Ensino Médio Da Rede Pública De Santa Catarina	ROSA, Maristela	Universidade Federal De Santa Catarina
15.	2009	A Intensificação Do Trabalho Docente Na Escola Pública	BARBOSA, Sandra Jacqueline	Universidade De Brasília
16.	2009	Processo De Trabalho Docente: Relação Entre Ser E Adoecer	SALVARO, Maria Salete	Universidade Do Extremo Sul Catarinense
17.	2009	Magistério: vocação ou sofrimento? Percepções de professores acerca do cotidiano escolar num contexto de precarização e intensificação do trabalho docente	MENDES, Célia Maria Lopes	Centro Universitário Moura Lacerda
18.	2009	O Trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte	PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha	Universidade Federal De Minas Gerais
19.	2009	O Trabalho Docente para Além do Ensino: o uso do tempo destinado ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de Escola Estadual de Ciclo I do Ensino Fundamental	ANDRADE, Luci de Lima	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Araraquara
20.	2009	Concepções De Interdisciplinaridade No Trabalho Docente Dos Professores De Ensino Médio Da Rede Estadual E A Reforma Curricular: Um Estudo De Caso	ABREU, Nitecy Gonçalves de	Universidade Federal De Alagoas
21.	2009	A reforma da educação profissional: Um estudo sobre o modelo de competências e suas implicações no plano de trabalho docente	ZAREMBA, Fellipe de Assis	Universidade Nove De Julho
22.	2010	As Condições Do Trabalho Docente E Suas Interferências Na Saúde Mental Do Professor: Um Estudo Sobre As Licenças Médicas	MAIA, Paola Andrade	Universidade de Sorocaba
23.	2010	As Condições Do Trabalho Docente E O Processo Ensino-Aprendizagem Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental	MARQUES, Glaucia Fabri Carneiro	Universidade Federal De Juiz De Fora
24.	2010	Formação E Trabalho Docente: Um Estudo Com Professores De Ensino Médio	FRANCISCO, Eduardo	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo
25.	2010	Proposta Curricular Do Estado De São Paulo: Algumas Implicações No Trabalho Docente	HAND, Catarina Andre	Universidade De Sorocaba
26.	2010	Trabalho Docente: Em Busca De Novos Sentidos	LIMA, Maria Odila Finger Fernandes	Universidade De Santa Cruz Do Sul
27.	2010	Políticas Institucionais E Seus Desdobramentos Sobre O Trabalho	ALTOÉ, Adailton	Pontifícia Universidade

		Docente: Absenteísmo E Presenteísmo		Católica De Minas Gerais
28.	2010	O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização?	FERNANDES, Helio Clemente	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
29.	2010	As novas configurações do trabalho docente: implicações na qualidade do ensino e nos processos participativos da gestão escolar	MOREIRA, Fernanda Arantes	Universidade Federal De Uberlândia
30.	2010	Trabalho docente na educação infantil pública de Florianópolis: um estudo sobre as auxiliares de sala	CONCEIÇÃO, Graziela Pereira Da	Universidade Federal De Santa Catarina
31.	2010	A precarização do trabalho docente no contexto educacional maranhense	ERICEIRA, Conceição de Maria Nascimento Garcês	Universidade Federal Do Maranhão
32.	2010	A Educação De Jovens E Adultos Do Ensino Médio: Um Estudo Sobre As Condições Do Trabalho Docente	TUANI, Marcelo	Universidade De Sorocaba
33.	2011	Ócio E Trabalho Docente: Um Estudo Em Sobradinho/RS E Municípios Circunvizinhos	CAMILLO, Eliane Juraski	Universidade De Santa Cruz Do Sul
34.	2011	Políticas Educativas, Avaliação E Trabalho Docente: O Caso De Um Programa De Intervenção Pedagógica No Rio Grande Do Sul	SOUZA, Fernanda Amaral de	Universidade Federal De Pelotas
35.	2011	O Trabalho Docente Na Rede Municipal De Cidreira/RS: Limites E Possibilidades De Uma Práxis Emancipadora	PURIN, Paola Cardoso	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul
36.	2011	O Trabalho Docente de Professores de Química: Evadir, Resignar ou Persistir?	SILVA, Francielen Kuball	Universidade Do Sul De Santa Catarina
37.	2011	A adoção de “programas de intervenção pedagógica” e as novas dinâmicas no trabalho docente: uma análise a partir de três escolas estaduais do Rio Grande do Sul	LIMA, Iana Gomes de	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul
38.	2011	O trabalho docente na escola integrada	COELHO, José Silvestre	Universidade Federal De Minas Gerais
39.	2011	Trabalho Docente com alunos com deficiência intelectual em salas comuns e no atendimento educacional especializado: análise do processo inclusivo	MOSCARDINI, Saulo Fantato	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Araraquara
40.	2011	Trabalho docente em tempos de neoliberalismo	DUARTE, Juliana Fonseca	Universidade De Brasília
41.	2011	Políticas Educacionais E Representações De Professores Da Educação Básica Sobre O Trabalho Docente	GROXKO, Crislaine Maria	Pontifícia Universidade Católica Do Paraná

42.	2011	O Trabalho Docente no Ensino Médio em Escolas Públicas Catarinenses: Entre Discursos Oficiais e a Materialidade na 36ª Gerência de Educação	SCHMITZ, Daniela Maria	Universidade Do Sul De Santa Catarina
43.	2011	Perfil profissional e condições de trabalho docente: um estudo dos professores dos anos iniciais da RME de Curitiba	CARISSIMI, Aline Chalus Vernick	Universidade Federal Do Paraná
44.	2011	O ciclo vigília/sono dos(as) alunos(as) na organização do trabalho docente: as particularidades do corpo nas cenas da aula	NOVAIS, Eliane Santana	Universidade Federal De Uberlândia
45.	2011	A Precarização Do Trabalho Docente Na Rede Estadual De Educação Básica No Paraná (1995-2002)	ZORZETTI, Luciane Francielli	Universidade Estadual De Maringá
46.	2012	Trabalho Docente: Um Levantamento Das Licenças Médicas De Professores Da Rede Estadual De Ensino De Sorocaba (2005-2009)	GARCIA, Luiz Antonio Larios	Universidade De Sorocaba
47.	2012	Todo apoio que o professor recebe de fora é bem-vindo: Salas de Apoio Pedagógico e Suas Implicações no Trabalho Docente	SCHULZE, Mariana Datria	Universidade Da Região De Joinville
48.	2012	Entre choques e ordens: atravessamentos entre políticas educacionais e tensões na regulação do trabalho docente no sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro	CATANZARO, Mariane Fernandes de	Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro
49.	2012	As Representações Sociais Do Trabalho Docente Entre Os Professores Do Ensino Fundamental Da Rede Municipal De Ensino Em Manaus: Uma Análise Comparativa Entre Os Professores Dos Anos Iniciais E Anos Finais	ELMENOUI, Márcia Maria Brandão	Universidade Federal do Amazonas
50.	2012	Reestruturação produtiva e trabalho docente: um estudo sobre a reestruturação na educação básica e os impactos no trabalho docente na rede estadual de Patos de Minas – MG a partir da década de 1990	MACIEL, Rosana Mendes	Universidade Federal De Uberlândia
51.	2012	Parcerias público-privadas na Educação Básica no Brasil: implicações na gestão da escola pública e no trabalho docente	SANTOS, Kildo Adevaír do	Universidade Federal De Minas Gerais
52.	2012	Política Educacional, Trabalho Docente E Alunos Da Modalidade Educação Especial: Um Estudo Nos	SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antonio	Universidade Federal De Santa Catarina

		Anos Iniciais Do Ensino Fundamental		
53.	2012	A Intensificação do Trabalho Docente no Contexto das Avaliações Sistêmicas	DOMINGOS, Pedro José	Universidade Do Estado De Minas Gerais
54.	2012	O trabalho docente no ensino médio e a adoção das tecnologias de informação e comunicação: limites e possibilidades do professor de matemática	CATANEO, Vanessa Isabel	Universidade Do Sul De Santa Catarina
55.	2012	A produção e a reescrita de textos: o trabalho docente e discente no quarto ano do ensino fundamental	AURIEMO, Cristiane Ferreira	Universidade Est. Paulista Júlio De Mesquita Filho/Rio Claro
56.	2012	O trabalho docente na perspectiva da análise das práticas profissionais	SAMPAIO, Vivianne Araújo de	Universidade Católica de Brasília
57.	2012	Políticas Educacionais e o Professor do Ensino Médio: intensificação e autointensificação do trabalho docente	SERAFIM, Natali Maria	Universidade Do Sul De Santa Catarina
58.	2012	A Construção das Identidades Profissionais dos Professores Públicos de Austin (RJ) em Reciprocidade com o Trabalho Docente	COSTA, Euler Oliveira Cardoso da	Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro

APÊNDICE B – Levantamento das teses elaboradas a partir de 2008

Número	Ano	Título	Autor	Instituição
1.	2013	Políticas educacionais e políticas de responsabilização: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão	IVO, Andressa Aita	Universidade Federal De Pelotas
2.	2013	O Mito Da Virtuosiidade Da Avaliação: Trabalho Docente E Avaliações Externas Na Educação Básica	ASSUNCAO, Mariza Felipe	Universidade Federal Do Pará
3.	2013	A Docência Na Educação Infantil: Representações Sociais Dos Professores Cursistas Do Proinfantil Do Estado Do Rio Grande Do Norte Sobre O Trabalho Docente	MAIA, Ana Maria Cunha Aguiar	Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte
4.	2013	Trabalho docente e mudanças curriculares: um estudo sobre a Rede Municipal de Belo Horizonte	OLIVEIRA, Leandra Martins De	Universidade Federal De Minas Gerais
5.	2013	Política De Avaliação E Trabalho Docente No Ensino Médio	CARNEIRO, Veronica Lima	Universidade Federal Do Pará
6.	2013	O trabalho docente e a formação do indivíduo: limites e potencialidades do ensino de artes	FERRI, Marcia Barcellos	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo
7.	2014	Trabalho Docente E Desempenho Estudantil	JORGE, Tiago Antonio Da Silva	Universidade Federal De Minas Gerais
8.	2014	O Plano De Metas "Compromisso Todos Pela Educação": Desdobramentos Na Gestão Educacional Local E No Trabalho Docente	SOUZA, Vilma Aparecida De	Universidade Federal De Uberlândia
9.	2014	Tempo, Experiência E Trabalho Docente: Crítica Da Atividade Do Professor No Ensino Fundamental	MARTINEZ, Domenica	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo
10.	2015	O trabalho docente em territórios de alta vulnerabilidade social: condições de trabalho, permanência e desempenho	SARAIVA, Ana Maria Alves	Universidade Federal De Minas Gerais
11.	2015	Espaço Escolar e Trabalho Docente: memórias e representações	BRAGA, Luciana De Lacerda Dias	Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro
12.	2015	O Trabalho Docente Com.Par.T(R)ilhado: focalizando a parceria	PREZOTTO, Marissol	Universidade Estadual De Campinas
13.	2015	O programa Reinventando o Ensino Médio no estado de Minas Gerais: uma análise sobre as condições do trabalho docente	RIBEIRO, Erivane Rocha	Universidade Federal De Minas Gerais
14.	2015	Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e	RICHTER, Leonice Matilde	Universidade Federal De Uberlândia

		accountability no Brasil e em Portugal		
15.	2015	Trabalho Docente E Inovação: A perspectiva da OCDE para as Políticas Educacionais diante da Globalização	SILVA, Cintia Ribeiro Veloso Da	Universidade Federal Do Paraná
16.	2016	Os professores de Humanas de Jaboticatubas: territorialidade e trabalho docente no campo metropolitano	VEIGA, Fernando Conde	Universidade Federal De Minas Gerais
17.	2016	O Trabalho Docente Na Rede Estadual De Ensino No Estado De São Paulo	JARDIM, Karolina Da Silva Miranda	Universidade Estadual De Campinas
18.	2016	Respostas que o professor produz diante do mal-estar no trabalho docente	GONCALVES, Oneli De Fatima Teixeira	Universidade Federal De Minas Gerais
19.	2016	Cumplicidade E Fantasia Na Composição Do Trabalho Docente: As Narrativas Pedagógicas No Cotidiano Escolar	CAMPOS, Cristina Maria	Universidade Estadual De Campinas
20.	2016	As Influências Do Trabalho Docente Feminino Na Cultura Escolar Do Extremo Oeste Paulista (1932-1960)	MARIANO, Jorge Luis Mazzeo	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho

APÊNDICE C – Pesquisas realizadas no âmbito do Nepe relacionadas à temática trabalho docente

Número	Ano	Título	Autores/as	Nível
1.	2013	As políticas educacionais do segundo mandato do governo Paulo Hartung e seus impactos no trabalho docente	JUNIOR, Ruy Barboza de Oliveira	Mestrado
2.	2013	Trabalho docente na educação básica em Vitória/ES	LIEVORE, Sue Elen	Mestrado
3.	2016	Trabalho docente e Exame Nacional do Ensino Médio: tensões e dilemas	BREGENSK, Kênya Maquarte Gumes	Mestrado
4.	2014	Formação docente no Espírito Santo: diálogos com a pesquisa "Trabalho docente na educação básica no Brasil"	OLIVEIRA, Dalva Ricas de	Mestrado

Fonte: Acervo on-line da biblioteca da Ufes

APÊNDICE D – Levantamento das dissertações e teses, em diferentes áreas de conhecimento, considerando o descritor Edward Palmer Thompson

Número	Ano	Título	Autor	Instituição	Nível
1.	2010	A repercussão do conceito de experiência de E.P.Thompson na historiografia brasileira: um estudo sobre a Unicamp e Sidney Chalhoub (1980-1998)	CAVALCANTE, Emanuel Candeia	Universidade Federal da Paraíba	Mestrado
2.	2011	A construção narrativa de estrutura e sujeito na obra A miséria da Teoria de E.P. Thompson	SOARES, Fabrício Antônio Antunes	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado
3.	2014	Genealogia de uma operação historiográfica: as apropriações dos pensamentos de Edward Palmer Thompson e de Michel Foucault pelos historiadores brasileiros na década de 1980	RAMOS, Igor Guedes	Universidade Estadual Paulista	Doutorado
4.	2017	O (re)fazer-se da historiografia: a obra de E.P. Thompson na produção discente do Programa de Pós-Graduação em História da Unicamp (1982-2002)	MACEDO, Francisco Barbosa de	Universidade de São Paulo	Doutorado
5.	2018	E. P. Thompson e as ciências sociais brasileiras: um estudo a partir das classes sociais	SANTOS, Breno Augusto de Oliveira	Universidade Estadual de Campinas	Mestrado

APÊNDICE E – Levantamento das dissertações e teses, na área da educação, considerando o descritor Edward Palmer Thompson

Número	Ano	Título	Autor	Instituição	Nível
1.	2014	Educação no sertão: memórias e experiências das professoras no alto sertão sergipano (1950-1970)	REZENDE, Cacia Valeria de	Universidade Tiradentes	Mestrado
2.	2015	Currículo de história do ensino médio: a prática do professor	TAVARES, Eleuza Diana Almeida	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Mestrado
3.	2015	Memórias e experiências do fazer-se professor na educação profissional: Escola Técnica Federal de Santa Catarina- ETFSC (1968-2010)	WIGGERS, Letícia Helena Frozin Fernandes Cruz	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado
4.	2015	O canto da odisseia e as narrativas docentes: dois mundo que dialogam na produção do conhecimento histórico-cultural	FRANÇA, Cyntia Simioni	Universidade Federal de Santa Catarina	Doutorado
5.	2016	Através do Ecrã: EAD para formar professores de história no Paraná (UEPG 2008-2014)	BITENCOURT; Suzana	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Doutorado
6.	2018	Os acampamentos da campanha “De pé no chão também se aprende a ler” e as relações dialógicas com a comunidade local	PRANTO, Aliny Dayany Pereira de Medeiros	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Doutorado

APÊNDICE F – Roteiro da entrevista semiestruturada

Universidade Federal do Espírito Santo
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES)
Doutorado em Educação

Título da pesquisa: A experiência de classe dos/as trabalhadores/as docentes atuantes na etapa do ensino médio na contemporaneidade.

Pesquisadora responsável: Sue Elen Lievore – Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES).

Contato: (27) 99713 4046/ pesquisatrabalhodocente2019@gmail.com

Orientadora da pesquisa: Prof^a Dr^a Eliza Bartolozzi Ferreira (NEPE/PPGE/UFES)

Nome:

Formação:

E-mail:

Escola:

Município:

Breve descrição da escola:

Turno:

Vínculo de trabalho:

Sindicalizado/a:

Gênero:

Raça/Cor:

Tempo de atuação nessa escola:

Tempo de atuação como professor/a:

- 1) Como é sua rotina diária em casa e no trabalho?
- 2) Por que escolheu ser professor/a? Conte-me sobre suas expectativas, sobre seu percurso profissional e relação com os estudantes.
- 3) Nos últimos anos você observou mudanças relacionadas à educação? Se sim, o que pensa sobre elas? Elas são debatidas na escola?
- 4) Você acha que essas mudanças interferem no trabalho do/a professor/a? Se sim, de que forma?
- 5) Em sua opinião, o que poderia melhorar em suas condições de trabalho?
- 6) Como é a relação entre os/as professores/as e a gestão da escola?
- 7) Há momentos de reflexão coletiva entre os/as docentes dessa escola? Se sim, conte-me como são realizados.
- 8) Quais ações são desenvolvidas quando surge alguma proposta/programa para ser implementada/o na escola da qual os docentes não concordam?

- 9) Você participa das atividades do sindicato? Se sim, informe de quais e o que pensa sobre elas e se não, informe os motivos.
- 10) Como você avalia a atuação do sindicato?
- 11) Como você avalia a participação das professoras nas atividades sindicais?
- 12) Como você contribui para a organização e luta dos/as professores/as?
- 13) Quais as reivindicações você considera que mobilizam mais os/as professores/as?
- 14) Você já participou de atos, manifestações, assembleias, congressos etc. junto a outros/as trabalhadores/as? Se sim, qual a sua opinião a respeito desses momentos? Houve identificação entre as pautas?
- 15) Você participou dos movimentos de luta que ocorreram no período mais recente (greves, paralisações, ocupações das escolas etc.)? Qual a sua opinião a respeito deles?
- 16) Em sua opinião, quais formas de luta são mais eficientes?
- 17) Você se sente parte de um coletivo de trabalhadores/as docentes?
- 18) Gostaria de mencionar algo que não foi perguntando e que pode contribuir para os objetivos da pesquisa?

APÊNDICE G – Questionário on-line

A experiência de classe dos/as trabalhadores/as docentes do ensino médio na contemporaneidade

Prezado (a) professor (a) da rede estadual de ensino (etapa Ensino Médio) do Espírito Santo,

Convidamos você para participar da pesquisa “A experiência de classe dos/as trabalhadores/as docentes do ensino médio na contemporaneidade”, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES (PPGE/UFES) e do Núcleo de Estudos em Políticas Educacionais (NEPE/UFES). A pesquisa pode contribuir para a reflexão acerca dos processos de flexibilização das relações de emprego no âmbito do trabalho docente e fortalecer processos de formação, organização e luta em defesa de melhores condições de trabalho. Acreditamos que suas considerações, por meio das respostas a esse questionário, podem contribuir significativamente para a produção de novos saberes científicos a respeito do trabalho docente. O roteiro do questionário foi pensado com vistas a não produzir riscos a você. Conta com 45 questões, sendo necessário em média 20 minutos para responder. Haverá garantia de sigilo, de privacidade, de retirada do consentimento em qualquer fase da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão divulgados em tese, em congressos e periódicos especializados, contribuindo, assim, para a ampliação do conhecimento a respeito do tema investigado.

Orientadora da pesquisa: Prof^a Dr^a Eliza Bartolozzi Ferreira (PPGE/NEPE/UFES).

Pesquisadora responsável: Prof^a Sue Elen Lievore (Doutoranda PPGE/UFES).

E-mail: pesquisatrabalhodocente2019@gmail.com - Telefone: (27) 99713 4046. Caso haja dúvidas antes, ao curso, ou após o término da pesquisa você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa. Em caso de denúncia ou intercorrências você poderá, também, acionar o CEP – Comitê de Ética em Pesquisa - Contato: (27) 3145-9820 / E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com.

Declaro que estou ciente e assinalando a opção "Sim" estarei concordando com os critérios aqui estabelecidos para realização da pesquisa.

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

2. Você concorda em participar da pesquisa?

**Marcar apenas uma oval.*

() Não

() Sim

3. Qual(is) município(s) você atua?

PERFIL SOCIECONÔMICO

4. Você participaria de uma entrevista para continuar contribuindo para a pesquisa?

* *Marcar apenas uma oval*

- Não
 Sim

5. Sexo *

* *Marcar apenas uma oval*

- Feminino
 Masculino

6. Em qual faixa etária você está? *

* *Marcar apenas uma oval*

- 19 anos ou menos
 20 a 39 anos
 40 a 59 anos
 60 a 69 anos
 70 anos ou mais

7. Para você, qual é a sua raça/cor?

* *Marcar apenas uma oval*

- Branca
 Parda
 Indígena
 Preta/Negra
 Não sei

7. Qual é o seu estado civil?

* *Marcar apenas uma oval*

- Solteiro/a
 Divorciado/a
 Casado/a
 Viúvo/a
 Vive com o/a
companheiro/a
 União estável

8. Você tem filhos/as?

* Marcar apenas uma oval

Não

Sim

9. Se sim, quantos/as?

10. Qual o seu salário bruto na função que exerce? *

* Marcar apenas uma oval

Mais de 1 SM a 2 SM (de R\$ 998,01 a R\$ 1.996,00)

Mais de 2 SM a 3 SM (de R\$ 1.996,01 a R\$ 2.994,00)

Mais de 3 SM a 4 SM (de R\$ 2.994,01 a R\$ 3.992,00)

Mais de 4 SM a 5 SM (de R\$ 3.992,01 a R\$ 4.990,00)

Mais de 5 SM a 7 SM (de 4.990,01 a R\$ 6.986,00)

Mais de 7 SM a 10 SM (de 6.986,01 a R\$ 9.980,00)

Mais de 10 SM a 20 SM (de R\$ 9.980,01 a 19.960,00)

Acima de 20 SM (acima de R\$ 19.960,01)

11. Qual a renda familiar, incluindo a sua? *

* Marcar apenas uma oval

Até 01 salário-mínimo (SM) (até R\$ 998,00)

Mais de 1 SM a 2 SM (de R\$ 998,01 a R\$ 1.996,00)

Mais de 2 SM a 3 SM (de R\$ 1.996,01 a R\$ 2.994,00)

Mais de 3 SM a 4 SM (de R\$ 2.994,01 a R\$ 3.992,00)

Mais de 4 SM a 5 SM (de R\$ 3.992,01 a R\$ 4.990,00)

Mais de 5 SM a 7 SM (de 4.990,01 a R\$ 6.986,00)

Mais de 7 SM a 10 SM (de 6.986,01 a R\$ 9.980,00)

Mais de 10 SM a 20 SM (de R\$ 9.980,01 a 19.960,00)

Acima de 20 SM (acima de R\$ 19.960,01)

12. Você é o principal provedor de renda de sua casa?

* Marcar apenas uma oval

Não

Sim

13. Qual a situação habitacional da casa em que você mora?

* Marcar apenas uma oval

- Própria quitada
- Própria financiada
- Alugada
- Emprestada (por parente ou amigo)
- Terreno ocupado

14. Em sua casa há:

- Rádio
- Televisão
- Máquina de lavar roupa
- Geladeira
- Freezer
- Fogão
- Forno micro-ondas
- Aspirador de pó
- Telefone celular
- Telefone fixo
- Máquina Fotográfica
- Computador
- Notebook
- Bicicleta
- Motocicleta
- Automóvel

16. Em sua casa, quem realiza a maior parte das tarefas domésticas?

**Marcar apenas uma oval.*

- Meu/minha companheiro/a, esposo/a
- Meus/minhas filhos/as
- Empregada doméstica
- Faxineira diarista
- Outro

17. Qual a sua percepção sobre sua posição na estrutura econômica e social brasileira?

**Marcar apenas uma oval.*

- Classe alta
- Classe média alta
- Classe média
- Classe média baixa
- Classe baixa

18. Com relação as suas despesas financeiras, hierarquize os itens com os quais você mais utiliza seu salário (01 para os que mais gasta e 05 para os que menos gasta). Marque apenas um número para cada item: *

	1	2	3	4	5
Alimentos	()	()	()	()	()
Roupas, calçados e acessórios	()	()	()	()	()
Salão de beleza	()	()	()	()	()
Viagens internacionais	()	()	()	()	()
Viagens nacionais	()	()	()	()	()
Plano de saúde	()	()	()	()	()
Previdência privada	()	()	()	()	()
TV a cabo	()	()	()	()	()
Seguro de carro	()	()	()	()	()
Assinatura de jornais e revistas	()	()	()	()	()
Escola privada	()	()	()	()	()
Faxineira	()	()	()	()	()
Empregada doméstica	()	()	()	()	()
Babá	()	()	()	()	()
Internet banda larga	()	()	()	()	()
Cursos de Formação	()	()	()	()	()
Livros	()	()	()	()	()

ASPECTOS CULTURAIS DO/A TRABALHADOR/A DOCENTE

19. Com que frequência você costuma ler? *

	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
Livros (literatura)	()	()	()	()
Livros (didáticos)	()	()	()	()
Livros sobre política	()	()	()	()
Artigos científicos	()	()	()	()
Teses e dissertações	()	()	()	()
Livros sobre filosofia	()	()	()	()
Livros sobre ciências	()	()	()	()
Livros sobre economia	()	()	()	()
Livros de arte	()	()	()	()
Jornais	()	()	()	()
Revistas	()	()	()	()
Páginas da internet	()	()	()	()
Panfletos e demais materiais elaborados pelo sindicato	()	()	()	()
Notícias compartilhadas no WhatsApp	()	()	()	()

20. Com que frequência você costuma? *

	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
Passear na praça	()	()	()	()
Ir a cultos religiosos	()	()	()	()
Ir à praia/rio/cachoeira	()	()	()	()
Praticar esporte ou outra atividade física	()	()	()	()
Assistir televisão	()	()	()	()
Acessar à internet	()	()	()	()
Acessar um filme em casa	()	()	()	()
Ir a bares	()	()	()	()
Ir a restaurantes	()	()	()	()
Participar de festas	()	()	()	()
Participar de momentos de confraternização organizados pelo sindicato	()	()	()	()
Ir a shows de música	()	()	()	()
Ir ao cinema	()	()	()	()
Ir ao shopping center	()	()	()	()
Ir ao parque	()	()	()	()
Ir ao circo	()	()	()	()
Ir a estádios de futebol	()	()	()	()
Ir a um museu	()	()	()	()
Ir ao teatro	()	()	()	()
Viajar pelo Brasil	()	()	()	()
Viajar para fora do Brasil	()	()	()	()
Ouvir música	()	()	()	()
Estudar outros idiomas	()	()	()	()

ASPECTOS INERENTES AO TRABALHO DOCENTE

21. Qual é o seu maior nível de escolaridade? *

* Marcar apenas uma oval

- () Ensino Médio Completo
- () Graduação incompleta
- () Graduação completa
- () Pós-Graduação lato sensu (especialização)
- () Pós-Graduação stricto sensu (mestrado)
- () Pós-Graduação stricto sensu (doutorado)

22. Com relação ao seu curso superior, você se formou em uma instituição: *

* *Marcar apenas uma oval*

- () Pública Federal
 () Pública Estadual
 () Pública Municipal
 () Particular
 () Confessional/Comunitária/Filantrópica

23. O seu curso de graduação foi realizado em qual modalidade? *

* *Marcar apenas uma oval*

- () Presencial
 () Semipresencial
 () A distância

24. Qual o seu grau de concordância com as seguintes afirmações? *

	Concordo parcialmente	Concordo Totalmente	Discordo	Indiferente
Para ser professor/a o mais importante é a vocação	()	()	()	()
Para o exercício da docência é fundamental o conhecimento atualizado dos conteúdos curriculares a serem ensinados	()	()	()	()
O/a professor/a deve ser um/a trabalhador/a da área da educação que domina as tecnologias e as práticas didáticas mais atuais	()	()	()	()
O/a professor/a deve contribuir para o desenvolvimento da consciência política e social dos estudantes	()	()	()	()
Os/as professores/as devem comprometer-se	()	()	()	()

com a democratização
social e política do país

O/a professor/a deve ter
consciência do seu
compromisso político com
o país. () () () ()

Ser professor/a é uma boa
profissão () () () ()

Muitos/as professores/as
não exercem
conscientemente a
profissão () () () ()

Os/as professores/as
possuem muitos
privilégios () () () ()

Os/as professores/as
refletem sobre a situação () () () ()

Os/as professores/as não
estão bem preparados para
exercer a profissão () () () ()

As mulheres
desempenham melhor a
tarefa docente do que os
homens () () () ()

SOCIOECONÔMICA DO PAÍS

25. Para você, qual o grau de importância dos seguintes objetivos educacionais? *

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Sem importância
Desenvolver a criticidade	()	()	()	()
Preparar os estudantes para a vida em sociedade	()	()	()	()
Transmitir conhecimentos atualizados e relevantes	()	()	()	()
Criar hábitos de comportamentos	()	()	()	()
Transmitir valores morais	()	()	()	()
Selecionar os estudantes mais capacitados	()	()	()	()
Proporcionar conhecimentos mínimos	()	()	()	()

Preparar o estudante para o mercado de trabalho	()	()	()	()
Promover a integração entre grupos sociais economicamente desiguais	()	()	()	()
Promover a formação cultural dos estudantes	()	()	()	()
Preparar os estudantes para o ensino superior	()	()	()	()
	()	()	()	()
	()	()	()	()

26. Marque os 03 (três) enunciados que mais se aproximam de sua vivência profissional. *

**Marque todas que se aplicam.*

- () Eu me sinto frustrado/a com meu trabalho
- () Eu sinto que tenho muito a contribuir na educação
- () Eu sinto que a educação me permite utilizar ao máximo minhas habilidades intelectuais
- () Trabalhar na educação me proporciona grandes satisfações
- () Eu escolheria ainda trabalhar em educação se eu tivesse que recomeçar minha vida profissional
- () Eu sinto que meu trabalho poderia ser mais eficiente se fosse planejado em melhores condições

27. Em que medida as seguintes opções interferem na profissão docente? *

	Interfere muito	Interfere moderadamente	Interfere pouco	Não interfere
Condições físicas da escola	()	()	()	()
O acompanhamento e apoio das famílias dos estudantes	()	()	()	()
As condições socioeconômicas dos estudantes	()	()	()	()
A formação do/ a professor/a	()	()	()	()
O salário do/a professor/a	()	()	()	()
Momentos de reflexão coletiva entre os/as professores/as	()	()	()	()
A relação entre os/as professores/as da escola	()	()	()	()

28. Marque as 03 (três) ações mais necessárias para a melhoria da qualidade do seu trabalho? *

- Reduzir o número de alunos/crianças por turma
- Aumentar o número de horas destinadas às atividades extraclasse
- Ter dedicação exclusiva a uma única unidade educacional
- Receber mais formação para as atividades que exerce
- Receber melhor remuneração
- Contar com mais apoio para realização das atividades
- Mais tempo para reflexão coletiva entre os/as professores/as

29. Marque as 03 (três) perspectivas mais realizáveis nos próximos anos relacionadas ao seu trabalho. *

- Mudar de função na mesma rede em que trabalho
- Fazer concurso público para outra rede de ensino
- Fazer concurso público para uma área diferente da educação
- Aposentar-me
- Trabalhar em mais turnos para complementar a renda
- Fazer outro curso superior ou pós-graduação
- Mudar de profissão

30. Qual instrumento/forma você mais utiliza para obter informações relacionadas à implementação das políticas educacionais? * *Marcar apenas uma oval.*

- Informativos elaborados pelo sindicato
- Informações repassadas pelo gestor/a escolar
- Informações repassadas pela Secretaria Estadual de Educação (SEDU)
- Informações contidas nos jornais impressos da cidade
- Informações compartilhadas pelos/as colegas
- Internet (redes sociais e demais páginas)
- Não acompanho
- Outro:

31. Com relação a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, qual a afirmação que mais se aproxima de sua opinião? *

- A Reforma é satisfatória, pois contribuirá para melhoria do ensino médio
- A Reforma é satisfatória, mas deve ser melhorada

- A Reforma é insatisfatória, pois não vai contribuir para a melhoria do ensino médio
- A Reforma é insatisfatória e precisa ser reformulada
- Não conheço a reforma

32. Com relação ao Projeto de Lei nº 7.180/2014 que institui o programa Escola sem Partido, qual a afirmação que mais se aproxima de sua opinião? *

- O programa é necessário, para evitar que professores/as manifestem suas posições ideológicas, façam propaganda político-partidária e discutam questões de gênero em sala de aula
- O programa é necessário, mas precisa ser melhor discutido com os/as professores/as
- O programa é desnecessário, pois no exercício docente a prática política está intrínseca e é preciso garantir a autonomia didática e pedagógica ao/a professor/a
- Não conheço esse projeto

AS RELAÇÕES DE TRABALHO E EMPREGO

33. Qual o seu vínculo de trabalho ou contrato de trabalho na rede em que atua? *

- Estatutário (concurado)
- Carteira assinada sob o regime do Código de Leis Trabalhistas (CLT)
- Designação Temporária (DT)
- Terceirizado

34. Marque os 03 (três) aspectos mais valorizados em seu plano de cargos e salários?
Marque todas que se aplicam.

- Titulação (graduação, especialização, mestrado, doutorado)
- Participação em atividades de formação continuada
- Avaliação de desempenho

35. Em relação a sua carreira, você se sente?

- Satisfeito/a, por se tratar de uma carreira que lhe permite progressão profissional
- Insatisfeito/a, pois a carreira não lhe permite progredir profissionalmente
- Estagnado, pois já alcançou a melhor posição que a carreira pode lhe oferecer
- Indiferente

36. Você recebeu reajuste salarial no último ano? *

- Sim
 Não
 Não sei

37. Em relação ao seu salário, você se considera? *

- Satisfeito/a, por se tratar de remuneração compatível com sua dedicação ao trabalho
 Insatisfeito, por se tratar de remuneração incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho
 Conformado, pois o salário é baixo, mas é compatível com sua dedicação ao trabalho
 Muito insatisfeito, pois a remuneração que recebe é insuficiente para manter um padrão de vida digno
 Muito bem remunerado

38. Você trabalha em outra instituição educacional? *

- Não
 Sim, na rede federal de ensino
 Sim, na rede municipal de ensino
 Sim, na rede privada de ensino

39. Você exerce alguma atividade remunerada em outro setor não ligado à educação? Se sim, responda em qual na seção outros.

- Sim
 Não
 Outros:

40. Qual a sua carga horária de trabalho semanal no âmbito da educação?

41. Marque as três situações mais recorrentes na(s) unidade(s) de ensino que você atua. *

**Marque todas que se aplicam.*

- Ampliação da sua jornada de trabalho
- Aumento do número de alunos/crianças em sua(s) turma(s)
- Mudança no perfil dos estudantes
- Maior supervisão/controle de suas atividades
- Aumento das exigências sobre seu trabalho em relação ao desempenho dos estudantes
- Maior autonomia na definição e desempenho de suas atividades
- Competição entre as escolas para conseguir melhor índice de qualidade
- Incorporação de novas funções e responsabilidades
- Maior apoio na realização de suas atividades
- Intervalos insuficientes para lanche e descanso
- Realização de parcerias com Fundações, ONG's e empresas
- Realização de convênios com o governo federal para captação de mais recursos financeiros
- Tempo suficiente para realização de trabalho coletivo entre os/as professores/as

42. Marque os três aspectos mais urgentes a serem melhorados na(s) unidade(s) de ensino em que você atua. *

- As condições físicas das salas de aula
- As condições físicas da sala dos/as professores/as
- As condições físicas dos banheiros
- As condições dos equipamentos de televisão, vídeo, som e mídias digitais
- As condições físicas da sala de informática
- As condições físicas da biblioteca
- As condições físicas da sala da quadra de esporte
- Acesso aos recursos pedagógicos
- Tempo dedicado ao trabalho coletivo entre os/as professores/as

43. Com relação a Reforma Trabalhista, Lei nº 13.467/2017, qual a afirmação que mais se aproxima de sua opinião? *

- A Reforma é necessária para ampliação dos empregos.
- A Reforma é desnecessária pois prejudica grande parte dos/as trabalhadores/as.
- A Reforma é necessária, mas deveria ter sido mais debatida com a população.
- Não conheço essa Lei

FORMAS DE LUTA E RESISTÊNCIA DO/A PROFESSOR/A

44. Você é filiado/a algum partido político? *

- () Não
 () Sim, e participo ativamente das ações e das decisões
 () Sim, e participo esporadicamente das ações e das decisões
 () Sim, mas não participo das ações e tomada de decisões

45. Você é filiado/a ao sindicato? *

- () Não
 () Sim, e participo ativamente das ações e das decisões
 () Sim, e participo esporadicamente das ações e das decisões
 () Sim, mas não participo das ações e tomada de decisões

46. Como você avalia a atuação do sindicato em relação aos problemas que afetam o seu trabalho? *

- () Muito Satisfatória
 () Satisfatória
 () Pouco satisfatória
 () Insatisfatória

47. Marque as três ações políticas no âmbito do magistério das quais você mais participou nos últimos anos. *

- () Greves
 () Paralisações
 () Protestos com fechamento de vias públicas
 () Protestos sem fechamento de vias públicas
 () Panfletagens em vias públicas
 () Ida às assembleias, aos congressos e demais atividades do sindicato

48. Avalie as seguintes estratégias de luta de acordo com sua contribuição na conquista e defesa dos direitos dos/as professores/as. *

	Contribui muito	Contribui de forma parcial	Não contribui
Participação em assembleias	()	()	()

Participação nos congressos dos/as professores/as	()	()	()
Organização dos/as professores/as por escola	()	()	()
Greve	()	()	()
Reuniões com os governos	()	()	()
Paralisações parciais	()	()	()
Protestos com fechamentos de vias de trânsito	()	()	()
Ações violentas	()	()	()
Ações de panfletagens	()	()	()
Notas divulgadas em diferentes meios de comunicação	()	()	()
Outdoors pela cidade	()	()	()
Moções de repúdio	()	()	()

49. Quais os três aspectos que você considera mais relevantes na escolha, por meio do voto, de um/a candidato/a para ocupar os diferentes cargos eletivos no âmbito do governo? *

- () O Partido ao qual pertence o/a candidato/a
- () As propostas políticas do/a candidato/a
- () A trajetória política do/a candidato/a
- () A atuação profissional do/a candidato/a
- () O/a Vice e/ou suplentes
- () Os valores defendidos/as pelo/a candidato/a
- () Entidades ou pessoas que financiaram a campanha eleitoral do/a candidato/a
- () Defesa das reivindicações dos/as professores/as

O conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (questionário on-line)

Universidade Federal do Espírito Santo
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES)
Doutorado em Educação

Título da pesquisa: A experiência de classe dos/as trabalhadores/as docentes atuantes na etapa do ensino médio na contemporaneidade.

Pesquisadora responsável: Sue Elen Lievore – Professora e Doutoranda do Programa Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES). Contato: (27) 99713 4046/suelievore@gmail.com

Orientadora da pesquisa: Prof^a Dr^a Eliza Bartolozzi Ferreira

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você para participar da pesquisa “A experiência de classe dos/as trabalhadores/as docentes do ensino médio na contemporaneidade”. Pontuamos que a pesquisa pode contribuir para a reflexão acerca dos processos de flexibilização das relações de emprego no âmbito do trabalho docente e fortalecer processos de formação, organização e luta em defesa de melhores condições de trabalho por parte dos/as professores/as brasileiros.

Acreditamos que suas considerações, por meio das respostas ao questionário on-line podem contribuir na produção de novos saberes científicos a respeito do trabalho docente.

Objetivo: compreender, na contemporaneidade, o processo de constituição do/a trabalhador/a docente enquanto membro da classe trabalhadora por meio da análise da experiência de classe forjada a partir dos aspectos inerentes ao trabalho docente, dos processos de luta e resistência, das condições de trabalho e emprego, dos aspectos culturais, das ideias, dos sistemas de valores e tradições vivenciadas pelos/as professores/as atuantes na etapa do ensino médio na educação básica.

Como será feita a pesquisa? Você participará da pesquisa por meio de respostas inseridas em um questionário em plataforma on-line elaborado por meio da ferramenta Google Forms composto por questões mistas (fechadas e abertas) que farão parte de um banco de dados elaborados no âmbito da pesquisa. Você terá acesso as respostas inseridas sempre que quiser, bem como ao material que for realizado pela pesquisadora.

Quais os benefícios quanto à realização dessa pesquisa? Essa pesquisa terá como efeito a maior conhecimento sobre a temática abordada.

Quais são os seus direitos? É você quem decide sobre a participação nessa pesquisa. Só participará se quiser. Se decidir não participar da pesquisa, é seu direito e nada ocorrerá. Sua participação não deverá provocar riscos à sua saúde física e mental. O roteiro do questionário e esse termo foram pensados com vistas a não produzir riscos a você no decorrer da pesquisa. Você não deverá, mesmo assim, responder ou fazer qualquer coisa que avalie o coloque em risco.

Caso avalie que haja riscos em sua participação sinta-se a vontade para interrompê-la. Esteja particularmente ciente que nada do que você disser aqui será informado a pessoas que não participam da pesquisa. Haverá garantia de sigilo, de privacidade, de retirada do consentimento em qualquer fase da pesquisa, de ressarcimentos das despesas com a participação na pesquisa, e de indenização em caso de eventual dano dela decorrente. O termo será redigido em duas vias, você receberá uma delas assinada e rubricada em todas as suas páginas por você e pela pesquisadora.

Caso haja dúvidas antes, ao curso, ou após o término da pesquisa você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável: Sue Elen Lievore – email: pesquisatrabalhodocente2019@gmail.com ; telefone: (27) 99713 4046. Em caso de denúncia ou intercorrências você poderá, também, acionar o CEP – Comitê de Ética em Pesquisa.

Contato: (27) 3145-9820 / E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Fui esclarecido (a) de que o estudo segue padrões éticos, sobre a realização de pesquisa em Educação com seres humanos e que não se propõe a apresentar riscos para os participantes, além de manter o completo sigilo das informações coletadas. Fui informado (a) ainda, de que os resultados da pesquisa serão divulgados em tese, em congressos e periódicos especializados, contribuindo, assim, para a ampliação do conhecimento a respeito do tema investigado. Estou ciente, por fim, da liberdade e do direito de poder desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízo ou risco de sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. E que se o fizer posso acionar o Comitê de Ética em Pesquisa, caso avalie enquanto necessário.

Declaro que estou ciente que assinalando a opção Sim estarei concordando com os critérios aqui estabelecidos para realização da pesquisa.

Informamos ainda que esse termo de consentimento livre e esclarecido assinado pela pesquisadora e pela orientadora da pesquisa pode ser enviado por email mediante solicitação realizada por meio do email pesquisatrabalhodocente2019@gmail.com.

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (entrevista semiestruturada)

Universidade Federal do Espírito Santo
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES)
Doutorado em Educação

Título da pesquisa: A experiência de classe dos/as trabalhadores/as docentes atuantes na etapa do ensino médio na contemporaneidade.

Pesquisadora responsável: Sue Elen Lievore – Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES).

Contato: (27) 99713 4046/ pesquisatrabalhodocente2019@gmail.com

Orientadora da pesquisa: Prof^a Dr^a Eliza Bartolozzi Ferreira (NEPE/PPGE/UFES)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A experiência de classe dos/as trabalhadores/as docentes do ensino médio na contemporaneidade”. Pontuamos que a pesquisa pode contribuir para a reflexão acerca dos processos de flexibilização das relações de trabalho no âmbito do trabalho docente e fortalecer processos de formação, organização e luta em defesa de melhores condições de trabalho por parte dos/as professores/as brasileiros/as.

Convidamos você a participar, pois acreditamos que suas considerações, por meio dessa entrevista pode contribuir na produção de novos saberes científicos a respeito do trabalho docente.

Objetivo: compreender, na contemporaneidade, os processos de constituição do/a trabalhador/a docente enquanto membro da classe trabalhadora por meio da análise da experiência de classe forjada a partir dos aspectos inerentes ao trabalho docente, dos processos de luta e resistência, das condições de trabalho e emprego, dos aspectos culturais, das ideias, dos sistemas de valores e tradições vivenciadas pelos/as professores/as atuantes na etapa do Ensino Médio na educação básica.

Como será feita a pesquisa? Você participará da pesquisa por meio de entrevista composta por questões abertas, realizada individualmente. As entrevistas serão gravadas, depois transcritas pela pesquisadora. Elas acontecerão na unidade de ensino em que você atua ou em outro local de sua preferência, com duração aproximada de 1 hora. Você terá acesso ao material gravado sempre que quiser, bem como ao material que for realizado pela pesquisadora.

Quais os benefícios quanto à realização dessa pesquisa? Essa pesquisa terá como efeito a maior conhecimento sobre a temática abordada.

Quais são os seus direitos? É você quem decide sobre a participação nessa pesquisa. Só participará se quiser. Se decidir não participar da pesquisa, é seu direito e nada ocorrerá. Pode perguntar agora ou depois sobre dúvidas quanto à pesquisa. Sua participação não deverá provocar riscos à sua saúde física e mental. O roteiro da entrevista e esse termo foram pensados com vistas a não produzir riscos a você no decorrer da pesquisa. Você não deverá, mesmo assim, responder ou fazer qualquer coisa que avalie o coloque em risco.

Caso avalie que haja riscos em sua participação sinta-se a vontade para interrompê-la. Esteja particularmente ciente que nada do que você disser aqui será informado a pessoas que não participam da pesquisa. Haverá garantia de sigilo, de privacidade, de retirada do consentimento em qualquer fase da pesquisa, de ressarcimentos das despesas com a participação na pesquisa, e de indenização em caso de eventual dano dela decorrente. O termo será redigido em duas vias, você receberá uma delas assinada e rubricada em todas as suas páginas por você e pela pesquisadora.

Outras dúvidas: Saiba que o sigilo de tudo o que conversarmos será mantido. Para divulgar os resultados, saiba que a pesquisadora usará nomes que não são verdadeiros, para que não seja possível você ser reconhecido/a.

Caso haja dúvidas antes, ao curso, ou após o término da pesquisa você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável: Sue Elen Lievore – email: pesquisatrabalhodocente2019@gmail.com; telefone: (27) 99713 4046. Em caso de denúncia ou intercorrências você poderá, também, acionar o CEP – Comitê de Ética em Pesquisa.

Contato: (27) 3145-9820 / E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Fui esclarecido (a) de que o estudo segue padrões éticos, sobre a realização de pesquisa em Educação com seres humanos e que não se propõe a apresentar riscos para os participantes, além de manter o completo sigilo das informações coletadas. Mas, em caso de risco (constrangimento ao falar, ou qualquer outro), a minha participação poderá ser interrompida por mim. Estou ciente dos procedimentos, que será realizada uma entrevista individual, que será gravada em áudio, após a minha autorização mediante a assinatura deste documento. Fui informado (a) ainda, de que os resultados da pesquisa serão divulgados em tese, em congressos e periódicos especializados, contribuindo, assim, para a ampliação do conhecimento a respeito do tema investigado. Estou ciente, por fim, da liberdade e do direito de poder desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízo ou risco de sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. E que se o fizer posso acionar o Comitê de Ética em Pesquisa, caso avalie enquanto necessário.

Eu, _____, ao me considerar devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre o conteúdo deste Termo de Consentimento e da pesquisa a ele vinculada, expressei livremente meu consentimento para a inclusão da minha participação neste estudo.

Estando, portanto, de acordo, assinam e rubricam em todas as páginas o Termo de Consentimento em duas vias.

Concordam com a realização da pesquisa descrita nesse documento, conforme os termos nele estipulados.

Participante



Orientadora da pesquisa

Pesquisadora

Vitória, ____ de _____ de 2019.