



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CURSO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

KARLINNE DE OLIVEIRA SOUZA

**O FENÔMENO DA PRECARIZAÇÃO LABORAL: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE
AS PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE
FORTALEZA**

FORTALEZA

2015

KARLINNE DE OLIVEIRA SOUZA

O FENÔMENO DA PRECARIZAÇÃO LABORAL: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE AS
PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Processos Psicossociais e Vulnerabilidades Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Cássio Adriano Braz de Aquino.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- S715f Souza, Karlinne de Oliveira.
O fenômeno da precarização laboral : uma investigação sobre as professoras da rede pública de ensino do município de Fortaleza / Karlinne de Oliveira Souza. – 2015.
98 f. , enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2015.
Área de Concentração: Ciências humanas.
Orientação: Prof. Dr. Cássio Adriano Braz de Aquino.
- 1.Emprego precário – Fortaleza(CE). 2.Professores – Fortaleza(CE) – Atitudes. 3.Professores – Fortaleza(CE) – Psicologia. 4.Trabalho – Aspectos sociais – Fortaleza(CE). 5.Escolas municipais Fortaleza(CE). I. Título.

CDD 331.7613707098131

KARLINNE DE OLIVEIRA SOUZA

O FENÔMENO DA PRECARIZAÇÃO LABORAL: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE AS
PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Processos Psicossociais e Vulnerabilidades Sociais.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cássio Adriano Braz de Aquino (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Luciana Lobo Miranda
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dr. Raquel Nascimento Coelho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos meus pais, Clenilva e Euzébio,
pelo exemplo da luta cotidiana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Cássio Aquino, por tudo que me ensinou, pelo seu apoio, incentivo e leveza durante todos esses anos. Sem dúvidas, meu maior exemplo acadêmico.

À FUNCAP, pela bolsa de mestrado, sem a qual seria difícil a realização desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFC, pelo apoio e suporte oferecido.

Aos integrantes do Núcleo de Psicologia do Trabalho (NUTRA), pelos estudos realizados juntos, pelas risadas e pelo companheirismo. Em especial, à professora Raquel Coelho e ao amigo Dímitre Moita pelos anos de estudos e ajuda mútua.

Ao meu irmão Robson e aos meus primos Carol, Diego, Erich, Ernane Júnior e Beatriz pelos sorrisos compartilhados e alegrias vividas; e a toda minha família, pelo apoio à minha trajetória acadêmica.

À minha tia Cleine, pela sua dedicação e seu amor.

À Camilla Dias, Camila Fraga, Raquel Nepomuceno, Taís Bleicher, Roberta Félix e Bruno Reis pela amizade, pelo companheirismo e pela força. Sem eles, eu não teria conseguido.

Ao Júlio Cesar, pelo carinho e amor na reta final.

PRECURSORES

Como são eles colocados sobre a terra
 (surgindo a intervalos),
como são caros e terríveis para o mundo,
 como eles se habituem a si mesmos
 assim como aos demais
 — que paradoxo chega a parecer
 o tempo deles —
 como as pessoas respondem a eles
 ainda que os não conheçam,
como algo de intransigente persiste
 na sorte deles em todos os tempos,
 como em todos os tempos
 escolhem mal as coisas
com que os adular e os recompensar,
 e como o mesmo preço inexorável
 há de ser pago ainda
pela mesma grandeza encomendada.

Walt Whitman

RESUMO

Esta investigação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Psicologia da Universidade Federal do Ceará e se propõe a analisar o processo de precarização laboral vivenciado pelas professoras da rede municipal de ensino de Fortaleza. Para tanto, pretende caracterizar a situação laboral destas profissionais e também identificar as características e evidências de precarização em suas atividades docentes. A base teórica que oferece suporte a pesquisa traz o pensamento de autores como Agulló, 2001; Bilbao, 1999; Castel, 2008; Antunes, 1998; Aquino, 2005; Alonso, 2000, que apontam para uma nova configuração da realidade laboral e caracteriza um cenário demarcado por mudanças nas formas de contratação, intensificação do trabalho e aceleração dos tempos, além do enfraquecimento da coesão social garantida pelo trabalho. Tal cenário compõe o que compreendemos por precarização laboral. As transformações ocorridas no mundo do trabalho estão presentes e afetam também o contexto educacional. Compreendemos que as mulheres, os jovens, os idosos e os imigrantes são grupos sociais mais atingidos pela precarização. Diante desta constatação, optamos por investigar um desses grupos, a saber, as mulheres. A pesquisa tem caráter qualitativo. No que tange à construção dos dados, utilizamos observação e entrevistas semi-estruturadas. O procedimento de análise dos dados, orientado por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2008), permitiu-nos identificar o processo de precarização através do viés da intensificação laboral. Construimos nossas categorias de análise nos seguintes blocos temáticos: a complexidade de demanda de atuação na escola, a cooperação familiar e a questão social, a Educação Inclusiva e as condições e organização do trabalho. Discutimos estes temas, atentando em como o processo de precarização laboral, aqui representado pela intensificação do trabalho, é compreendido a partir dessas categorias. O estudo trata ainda das consequências para as professoras, como o sofrimento e o risco permanente de adoecimento.

Palavras-chave: Psicologia. Precarização. Trabalho Docente.

ABSTRACT

This research is linked to the Graduation Program in Psychology of the Federal University of Ceará and aims at analyzing the process of labor precarization experienced by the teachers of the municipal educational network. For this propose, the research intends to describe the labor conditions referred to these professionals and also to identify the characteristics and evidences of precarization in their teaching activities. The theoretical basis that supports our research relies on the thoughts of authors such as Agulló, 2001; Bilbao, 1999; Castel, 2008; Antunes, 1998; Aquino, 2005; Alonso, 2000, which point out to a new configuration of the labor reality and describe a scenario filled with changes in the employment schemes, intensification of work and acceleration of times, as well as weakening of the social cohesion granted by work. Such scenario composes what we call labor precarization. The transformations that occurred in the labor world are present-day and also interfere in the educational context. We understand that women, young people, elderly and immigrants are the social groups that are affected the most by precarization. Based on this observation, we chose to investigate one of these groups, namely, women. The research has a qualitative intent. Regarding the data construction, we made use of observation and semi-structured interviews. The data analysis procedure, guided by the content analysis technique proposed by Bardin (2008), allowed us to identify the process of precarization through the perspective of work intensification. We built our analysis categories from the following thematic blocks: the complexity of school performance demand, the family cooperation and the social issue, the Inclusive Education, and the conditions and organization of work. We discussed these themes, focusing on how the process of labor precarization, here represented by the intensification of work, is understood with respect to these categories. The study also discusses the consequences for teachers, such as suffering and the ongoing risk of disease.

Key-words: Psychology. Precarization. Teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.2 Da psicologia social do trabalho à precarização laboral	12
2 O CONTEXTO DO TRABALHO DOCENTE	20
2.1 A escola como espaço de produção da precarização.....	20
2.2 Mudanças no Ensino no Brasil.....	23
2.3 Sistema de Ensino no Ceará.....	27
3 O PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE.....	29
3.1 O processo de precarização laboral	29
3.2 O processo de precarização do trabalho docente.....	35
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	48
4.1 A abordagem qualitativa como recurso investigativo	48
4.2 Análise de Conteúdo como técnica de interpretação dos dados.....	54
4.3 A escola investigada.....	56
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	58
5.1 Complexidade da demanda de atuação na escola.....	60
5.1.1 Desvalorização do Magistério	60
5.1.2 Realização de atividades de outros campos de formação: a multiplicidade de papéis	64
5.1.3 Diferenças do ensino no contexto público e privado.....	66
5.2 Cooperação familiar e questão social.....	68
5.3 Educação Inclusiva.....	69
5.4 Condições e Organização do Trabalho.....	72
5.4.1 Aspectos salariais.....	74
5.4.2 Formação, ausência de recursos e de tempo	76
6 PRECARIZAÇÃO: INTENSIFICAÇÃO E VULNERABILIZAÇÃO DO TRABALHADOR DOCENTE.....	79
6.2 A precarização e suas consequências: a questão da saúde mental	84
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	94

1 INTRODUÇÃO

O meu percurso acadêmico, do início da graduação até o presente momento no mestrado, tangenciou os estudos sobre o trabalho e suas metamorfoses ao longo da história, principalmente, a partir do ingresso no Núcleo de Psicologia do Trabalho (NUTRA). A participação neste núcleo, através de pesquisas e estudos, possibilitou a concretização de tal percurso.

Nesse caminho, foram eixos centrais de estudos, a saber, as múltiplas acepções, sentidos e significados que a palavra trabalho possuiu no decurso histórico; a importância desta categoria para a subjetividade, entendida por nós como fundamental; e o fenômeno da precarização laboral. Dentre estes, à precarização laboral foi concedido destaque em nossas investigações.

Ao longo da graduação, participei de algumas pesquisas, entre estas, duas foram fundamentais para o surgimento do interesse de estudos com a temática docente: “O fenômeno da precarização e da flexibilização laboral no âmbito da Universidade Pública: o caso dos professores substitutos”, na qual participei por dois anos enquanto bolsista PIBIC; e “Professor Voluntário: ocupação do tempo, esvaziamento do trabalho, território de precarização”, pesquisa referente à grade curricular do curso de Psicologia. Com essas pesquisas, tive um primeiro contato com estudos sobre o trabalho dos professores.

A presente pesquisa, desenvolvida na linha de Processos Psicossociais e Vulnerabilidades Sociais do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, tem como objetivo analisar o processo de precarização laboral na trajetória docente a partir da percepção das professoras da Educação Fundamental I da rede municipal de ensino de Fortaleza. Além disso, também tem como objetivos caracterizar a situação laboral das professoras e identificar as características e evidências de precarização na atividade docente.

O interesse em estudar o trabalho docente atrelado ao fenômeno da precarização laboral surge tanto a partir das experiências de pesquisa supracitadas, como também do contato próximo com profissionais que atuam na área. Minha mãe, professora aposentada, atuou durante 27 anos na Educação Infantil. Além dela, várias pessoas de minha família atuam hoje no campo da Educação. Algumas já precisaram se afastar do trabalho por doenças desenvolvidas no ambiente de trabalho. Na época, como estudante de Psicologia e membro do NUTRA, um núcleo em que se estudava o trabalho e suas

relações com a subjetividade, eu percebi a importância de pensar e problematizar as relações entre trabalho e a profissão docente.

Acompanho, portanto, há algum tempo as trajetórias laborais dessas pessoas, o que tem me inquietado a respeito de suas condições de trabalho: jornadas laborais extensas, desgaste físico e emocional, exercício requerido da polivalência, remunerações ínfimas, desenvolvimento de doenças relacionadas ao trabalho, afastamentos, carência de material necessário para o desenvolvimento de atividades em sala de aula, entre outros. Estes são alguns elementos que tenho observado e que me impulsionam a querer investigar a situação laboral dos professores.

1.2 Da psicologia social do trabalho à precarização laboral

A Psicologia Social, de acordo com Guareschi (2007), teve seu início no âmago da modernidade com seus pressupostos éticos, metafísicos e epistemológicos. Nesse contexto, algumas condições possibilitaram a emergência do sujeito, a saber, a experiência da subjetividade privatizada e sua crise, a consciência reflexiva e a matematização do universo. Dessa forma, a legitimidade do fazer psicossociológico esteve vinculada ao domínio e a influência do pensamento moderno que, com a fundamentação racional da vida, impôs uma compreensão científica do mundo.

Para Figueiredo e Santi (2002), as experiências do iluminismo e da reforma protestante, principalmente, foram acontecimentos fundamentais para o surgimento de um conhecimento psicológico de caráter científico. Tal contexto se configurou como um cenário propício para o surgimento da Psicologia e, mais tarde, da Psicologia Social.

Na modernidade, a racionalidade fundamentou a existência de um só tipo possível de atividade científica. A emergência e o processo de legitimação social e científico da Psicologia Social, dentro do paradigma da modernidade, foram possíveis por serem racionais. Portanto, a reflexão sobre o objeto da Psicologia Social, mais que uma tarefa de delimitação de fronteiras, é uma reflexão epistemológica, na medida em que não se orienta a classificar, mas a indagar sobre a construção teórica da realidade (CRESPO, 1995). Conforme este autor, o objeto de uma ciência não é uma parcela da realidade ou uma coisa, mas é expresso em um tipo de relação. No caso da Psicologia Social, a interação social, a articulação entre o social e o individual.

Segundo Ferreira (2005), diversas experiências e práticas conduziram a uma multiplicidade de campos na psicologia. Esta multiplicidade não foi produto de um descuido científico, mas do modo como estas experiências e práticas se articularam e compuseram um saber psicológico. Para o autor, algumas foram fundamentais, pois se referiram à constituição de uma esfera de interioridade reflexiva, a subjetividade; e a uma área de singularização num espaço coletivo, a individualidade.

Segundo Bendassolli, Borges-Andrade e Malvezzi (2010), o sujeito é uma produção ao mesmo tempo social e psicológica. A subjetividade, para os autores, diz respeito a esse sujeito. O conceito de subjetividade refere-se ao “[...] modo como o sujeito é, ele próprio, construído graças à ação de determinadas forças sociohistóricas” (BENDASSOLLI; BORGES-ANDRADE; MALVEZZI, 2010, p. 284).

No âmbito econômico e social, assiste-se ainda no período moderno a um processo de individualização do trabalho, demarcado pelo surgimento do capitalismo, pela ascensão da burguesia, e, sobremaneira, pela divisão social do trabalho. Os pressupostos científicos modernos, com seus pilares na previsão, no domínio e no controle da natureza foram utilizados pelo sistema produtivo. A ideia positivista de progresso legitimou-se como fruto da nova ciência. No século XIX, esse cenário possibilitou o surgimento das teorias organizacionais e psicológicas (SILVA, 2004).

Irrompe, pois, a noção de identidade¹ e o conceito de trabalho, compreendido como categoria fundamental apenas a partir do século XVIII. Para Bendassolli (2011, p. 80), “[...] a psicologia social, historicamente, ocupou-se das consequências psíquicas (e sociais) desse desarranjo entre trabalho e identidade”. Dessa forma, reconhece-se o trabalho como um aspecto fundamental nos processos de reconstruções identitárias, “[...] o trabalho não é considerado apenas como emprego, mas como um recurso para a individualização, uma forma para o indivíduo construir um significado de si mesmo, para si mesmo e para os outros” (BENDASSOLLI, 2011, p. 80).

¹ Existem diferenças entre os conceitos de identidade e subjetividade. Tais conceitos são polissêmicos, de modo a abranger uma multiplicidade de significados. Neste momento, falamos de identidade, pois estamos preservando o pensamento do autor. No entanto, na presente pesquisa tratamos do conceito de subjetividade. Para Silva (2009), a subjetividade geralmente refere-se ao indivíduo, ao psiquismo ou a sua formação, ou seja, diz respeito a algo que é interno, numa relação dialética com a objetividade, que diz respeito ao que é externo. Entende-se como processo e resultado, algo que constitui a singularidade de cada pessoa. Para Maheirie (2002, p.37), “a subjetividade é compreendida como uma dimensão do sujeito, assim como a objetividade que, relacionadas dialeticamente no contexto social, produzem o sujeito. Este, na medida em que surge, passa a ser produtor destas relações, revelando-se como uma síntese inacabada”. Já a identidade, tradicionalmente, tem o significado de uma unidade de semelhanças se fechando na permanência. Para a autora, diferença e igualdade são bases deste conceito, “compreendidas pelo movimento do igualar-se e do diferenciar-se, dependendo dos diversos grupos que, ao longo da vida, vamos fazendo parte e, assim, cada sujeito contém uma infinidade de humanidade” (MAHEIRIE, 2002, p. 40).

Blanch (1996) afirma que a categoria trabalho, entre os pilares mitológicos que se constrói a modernidade, entendida como motor de um progresso guiado pela razão, ganha ênfase, sobretudo, com a Revolução Industrial. Instaurado em seu trono cultural, o trabalho configura um fator estrutural do sistema industrial e da vida cotidiana das sociedades contemporâneas. Para Bendassolli (2011), a importância atribuída à categoria trabalho foi construída ao longo do pensamento ocidental, devido a vários fenômenos históricos e econômicos, dentre os quais, a emergência da sociedade industrial foi preponderante.

A razão instrumental, apoiada nos princípios da eficácia e dos resultados, favoreceu o surgimento e o desenvolvimento de um método de trabalho constituído por movimentos de decomposição, recomposição de tarefas, e, principalmente, pela separação entre fazer e pensar, a conhecida Organização Científica do Trabalho (OCT). Esta tinha como princípios fundamentais a individualização do trabalho, possibilitando um melhor controle da atividade laboral e recompensando individualmente os mais produtivos; a decomposição do trabalho, através da divisão das atividades em um menor número possível de etapas; e a programação do trabalho em atividades mais simples, previsíveis e fixas de modo antecipado. O taylorismo propõe o controle dos processos de trabalho através da fiscalização extrema dos tempos e dos movimentos. Posteriormente, com o fordismo, há o estabelecimento das linhas de montagem, representando o modelo do sistema moderno de produção em massa. A implementação desses modelos de produção estabeleceu, definitivamente, a separação entre concepção e execução do trabalho, bem como a anulação da atividade mental dos trabalhadores (SILVA, 2004).

Conjuntamente ao desenvolvimento da OCT, a Psicologia delineava-se como área do saber, de modo a contemplar as características do modelo de ciência moderna: positivista, experimental, empírica, determinista. A partir do século XX, tal delineamento possibilita a emergência de uma área específica da Psicologia, tanto pela crescente necessidade de resolver questões originadas nos processos de trabalho, quanto pelo contexto das guerras mundiais. A Psicologia Industrial, como ficou inicialmente conhecida, vigorou até a década de 1960, quando a inserção de conteúdos psicossociais na Psicologia possibilita o desvelamento de questões até então desconsideradas no mundo do trabalho, como a subjetividade dos trabalhadores (SILVA, 2004). Nesse contexto, as transformações no mundo do trabalho propiciaram profundas mudanças na área e no modo de produção do conhecimento, que se redefiniu como Psicologia do Trabalho e das Organizações.

Para Bendassolli (2011, p. 75),

[...] se a história do trabalho é anterior à emergência de uma psicologia a ele dedicada, podemos dizer que esta última “apropriou-se” do trabalho a partir de seus próprios instrumentais. Apropriar-se, nesse caso, equivale a dizer que a psicologia entrou em um campo já constituído, recortando-o em função de interesses teóricos e pragmáticos específicos. Ao fazer isso, a psicologia é marcada por uma dupla atitude: em primeiro lugar, constitutiva, ela edifica suas abordagens do trabalho a partir de uma herança ou de conjuntos de repertórios de época sobre o trabalho; em segundo lugar, em uma atitude reconstitutiva, ela própria contribui para a criação de novas metáforas, novos valores e para uma institucionalização de significados específicos sobre o trabalho.

De acordo com o autor, é importante estabelecermos uma distinção entre três “psicologias” do trabalho: a industrial, organizacional e do trabalho. No final do século XIX, emerge a psicologia industrial, que corresponde à primeira entrada da psicologia no campo do trabalho e sua preocupação residia em aspectos relacionados à seleção e treinamento dos trabalhadores. A psicologia organizacional emerge num contexto em que as empresas são compreendidas como organizações e a temática da relação indivíduo-organização é seu eixo de interesse. A mais recente é a psicologia do trabalho, que surge no decurso do século XX e tem como principal interesse a relação indivíduo-trabalho (BENDASSOLLI, 2011).

Estudos sobre as transformações ocorridas no campo do trabalho no decurso dos anos têm assumido, portanto, um importante papel para Psicologia Social do Trabalho. Apesar de, tradicionalmente, ter seu cenário mais difundido nas organizações, observa-se que as abordagens sociais do trabalho têm ganhado destaque na Psicologia, de modo a extrapolar as fronteiras das organizações.

Há algumas décadas, novos temas de investigação têm emergido para a Psicologia Social do Trabalho, tais como o empoderamento de indivíduos e grupos sociais em condições de fragilização no trabalho; a construção de sentidos e significados sobre o trabalho; o desenvolvimento de políticas públicas que considerem fatores subjetivos; o estudo dos impactos subjetivos do desemprego, subemprego e de processos de reestruturação produtiva; e a relação entre trabalho e questões de gênero (BENDASSOLLI; BORGES-ANDRADE; MALVEZZI, 2010; BENDASSOLLI, 2011). Entre estes, ganham destaque em nossa investigação os dois últimos temas, devido ao seu caráter cada vez mais marcante no cenário nacional do nosso objeto de pesquisa.

As reflexões que subsidiam essa investigação têm como base a Psicologia Social, mais especificamente, a Psicologia Social do Trabalho. Nessa área, vários campos emergem com olhares diferentes para o processo de produção e para as relações dos homens com o trabalho. A Psicologia Social do Trabalho que optamos pelo estudo parte de

uma perspectiva psicossociológica, na qual compreende que esta categoria possui outras conotações além das funções estritamente econômicas. Desta forma, adotamos o pensamento de Blanch (1996) e consideramos o trabalho concebido também como categoria ética, antropológica, cultural e humanizadora.

O trabalho figura como um fenômeno estruturante para a experiência subjetiva. Conforme Blanch (1996), o trabalho é um meio de ganhar a vida, estruturação do cotidiano, regulação dos contratos sociais e produção de identidades². Ele possui funções econômicas, entendido como via de acesso a produção, distribuição e consumo de bens e serviços necessários para a sobrevivência material; sociopolíticas, como meio de integração de cidadania na vida social e política e modo de prevenção de conflitos e exclusão social; e psicossociais, como veículo propiciador de autonomia financeira, social e ideológica, organização do tempo cotidiano, eixo fundamental da atividade pessoal e familiar, fonte de papéis, status, prestígio e identidade social, ocasião para o desenvolvimento de condutas, projetos e realizações profissionais e experiência de sentido de vida.

O pensamento deste autor sobre a centralidade do trabalho é reforçada por Garrido (2006, p. 22, tradução nossa³) ao falar que o trabalho “[...] impõe uma estrutura temporal à vida diária, obriga o desenvolvimento de uma atividade, possibilita a relação com outras pessoas que não formam parte do núcleo familiar, une o indivíduo com metas e propósitos que transcendem os seus próprios”.

Segundo Garrido (2006, p. 23, tradução nossa⁴):

[...] a ideia de que o trabalho assalariado é fonte de identidade e de realização pessoal se foi forjando ao longo do século XIX, com o objetivo de vencer as resistências dos trabalhadores frente à nova ordem social instaurada pela industrialização [...]. Em condições de extrema precariedade, a ética do trabalho, baseada na postergação das satisfações e na sensação de dever cumprido como fonte de gratificação, foi o modo de implicar os trabalhadores às tarefas. Surge assim a denominada ética protestante do trabalho, que elevava o trabalho assalariado à categoria de valor final.

² Preservamos a ideia do autor.

³ “[...] impone una estructura temporal a la vida diaria, obliga al desarrollo de una actividad, hace posible la relación con personas que no forman parte del núcleo familiar, une al individuo con metas y propósitos que trascienden los suyos propios”.

⁴ “[...] la idea de que el trabajo assalariado es fuente de identidad y de realización personal se fue forjando a lo largo del siglo XIX, con el objetivo de vencer las resistencias de los obreros hacia el nuevo orden social instaurado por la industrialización [...]. En unas condiciones de extrema precariedad, la ética del trabajo, basada en la postergación de las satisfacciones y en la sensación del deber cumplido como fuente de gratificación, fue el modo de implicar a los trabajadores en las tareas. Surge así a la denominada ética protestante del trabajo, que elevaba el trabajo assalariado a la categoría de valor final.”

Paugam (2000), no entanto, afirma que se o trabalho é fonte de realização, ele também pode ser fonte de sofrimento psíquico. Portanto, um estudo sobre o trabalho deve levar em consideração ao mesmo tempo a dimensão objetiva e a dimensão subjetiva da experiência do trabalho.

Nesse sentido, a polissemia da palavra trabalho permite uma variedade de significados. A ambiguidade que repousa sobre esta palavra é reflexo de um conflito social atual em torno do reconhecimento e legitimação das atividades laborais no contexto produtivo. Amparo, Moreno e Crespo (2001) afirmam que há uma colonização metonímica do trabalho pelo emprego – trabalho assalariado – e apontam para uma situação paradoxal em que somente as pessoas que o possuem parecem úteis e produtivas. Tal situação convoca-nos a uma reflexão sobre a função do trabalho no cenário contemporâneo, na medida em que se observa uma extensão do desemprego, uma intensa precarização laboral e surgimento de formas atípicas de trabalho.

O debate sobre o fim do trabalho irrompeu a partir da década de 70, apoiado no aumento expressivo do desemprego, bem como na ideia de que o trabalho perdeu sua centralidade como veículo de participação e integração social. Além disso, as formas de emprego que se haviam convertido em norma na década de 1960, no qual eram referências estabilidade, jornada completa, vínculos fortes e claros com empresas, foram sendo gradativamente substituídas nas novas configurações laborais expressas pelo trabalho a tempo parcial, temporário, sazonal, entre outros. Autores como Rifkin (1996) afirmam, então, que caminhamos para o fim do trabalho, enquanto outros como Castel (2008) e Blanch (1996) contestam e apontam que não estamos diante de uma desapareção material do trabalho assalariado, mas sim de uma crise profunda da sociedade salarial. O princípio sobre o qual se deve construir a ordem social não é o trabalho assalariado, mas a atividade (GARRIDO, 2006).

Com as transformações operadas ao longo dos últimos 30 anos no mundo do trabalho, muitos são os questionamentos que emergem em relação à possível perda de centralidade que essa categoria ocupa na vida dos sujeitos e também como veículo de integração social. Tais transformações apontam para uma nova configuração da realidade laboral. Esta configuração é demarcada por mudanças nas formas de contratação, pela intensificação do trabalho e aceleração dos tempos, ademais do enfraquecimento da coesão social garantida pelo trabalho advinda com a individualização extrema das relações laborais. Estes aspectos podem ser tomados como características do fenômeno da precarização laboral (ANTUNES, 1998; AQUINO, 2008), norteador de nossa

investigação. Consideramos que essas transformações modificam não apenas a inserção dos trabalhadores em suas atividades, mas também a forma e o conteúdo do trabalho.

No que se refere ao grupo social mais atingido pela precarização, as mulheres, os jovens, os idosos e os imigrantes ganham destaque (CINGOLANI, 2005; AQUINO, 2008). Esse fenômeno aponta também para a desestabilização de algumas profissões e categorias que até um passado recente eram consideradas privilegiadas.

Intensifica-se, portanto, o questionamento sobre o sentido e o lugar do trabalho na estrutura social, sua centralidade na construção da experiência subjetiva e sua capacidade de garantir a coesão social, como discutem Méda (1998), Riffkin (1996), entre outros. De acordo com Alonso (2000), o contexto laboral contemporâneo, marcado pela égide da flexibilidade, da precarização e do risco, está provocando uma constante sensação de frustração e vazio em todos os níveis da pirâmide laboral. Esta sensação tem importantes consequências psicológicas, sobretudo em questões de saúde mental. Essa premissa norteará nossa investigação, pois é nosso interesse na presente pesquisa analisar o processo de precarização laboral na trajetória docente a partir a percepção das professoras da rede pública de Fortaleza.

O trabalho docente e o fenômeno da precarização laboral são as principais categorias de nossa investigação. Muitas investigações e análises a respeito dessa atividade surgiram nas duas últimas décadas. Tais investigações (AQUINO *et al.*, 2009; MILANI; FIOD, 2008; CARVALHO, 1996; OLIVEIRA, D., 2004) apontam e sugerem uma notada precarização do trabalho docente nas instituições, principalmente as de ensino superior. Consideram que o profissional da educação, à semelhança de outros trabalhadores, sofre consequências advindas do processo de precarização laboral (MILANI; FIOD, 2008).

Para esta investigação, partimos do pressuposto de que o trabalho docente vem passando por um processo paulatino de precarização. As mutações no mundo laboral marcaram profundamente a forma e o conteúdo do trabalho no contexto atual. A maneira como os sujeitos experienciam essas transformações foram notadamente alteradas. No cenário de ensino nas escolas públicas de Fortaleza, como já afirmamos anteriormente, pressupomos também uma precarização deste trabalho. Isto se tornou evidente, principalmente, após as muitas manifestações, paralisações e greves que aconteceram nos últimos anos, de modo a lançar luz sobre a situação dos professores. Nesse sentido, surgem alguns questionamentos: Qual percepção as professoras das escolas públicas do município de Fortaleza têm sobre a sua realidade laboral? Como identificam o fenômeno da

precarização laboral em suas atividades? Que recursos possuem para lidar com esse fenômeno?

Um estudo sobre o processo de precarização laboral pode nos permitir uma compreensão e um diagnóstico exploratório sobre o papel do trabalho na esfera social. Pensar a relação entre subjetividade e trabalho implica analisar como os sujeitos vivenciam e dão sentidos às suas experiências, o que implica também compreender os processos através dos quais as experiências do trabalho conformam modos de agir, pensar e sentir.

Nossa pesquisa está estruturada em sete capítulos, no qual o primeiro corresponde a esta introdução. O segundo capítulo aborda o contexto na qual se desenvolve a atividade do professor, qual seja, a escola. Partimos da escola como espaço de precarização, como ela tem se (re)configurado ao longo dos anos até os dias atuais e como este espaço afeta o trabalho das professoras. Além disso, fazemos uma breve evolução do ensino no Brasil e no Ceará, a fim de entendermos em como as políticas educacionais reestruturaram o trabalho docente e, por último, em como Sistema Municipal de Ensino no Ceará está organizado.

O capítulo 3 se refere ao processo de precarização pelo qual tem passado o trabalho docente. Aborda o fenômeno da precarização laboral e faz uma pequena gênese do magistério, elencando conceitos importantes para pensarmos este processo, como a proletarização e feminização. Esta gênese nos oferece elementos para pensarmos as transformações ocorridas ao longo dos anos na profissão e seu conseqüente processo de precarização.

O capítulo 4 apresenta nosso percurso metodológico. Explicitamos as metodologias utilizadas para a construção dos dados, a saber, observação e entrevistas semi-estruturadas, bem como o procedimento para análise dos dados, direcionado pela Análise de Conteúdo proposta por Badin (2008). É apresentada a escola investigada.

A análise e a discussão dos dados são tratadas no capítulo 5. A partir do percurso metodológico, construímos nossas categorias de análise em blocos temáticos, quais sejam, a complexidade de demanda de atuação na escola, a cooperação familiar e a questão social, a Educação Inclusiva e as condições e organização do trabalho. Discutimos estes temas, atentando em como o processo de precarização laboral é evidenciado a partir dessas categorias.

O capítulo 6 articula o processo de precarização, pensando a partir da intensificação do trabalho, e suas conseqüências para as professoras, evidenciadas pelo sofrimento e pelo risco permanente de adoecimento.

2 O CONTEXTO DO TRABALHO DOCENTE

Nossa investigação pretendeu fazer uma análise do processo de precarização laboral vivenciado pela categoria docente ao longo dos últimos dez anos. Numa análise desta atividade e de seu processo de precarização, partimos de alguns aspectos que são considerados importantes, a saber, o contexto no qual o trabalhador está inserido e a organização do trabalho em questão. Pensar o trabalho docente é, sobretudo, compreender o contexto laboral em que os profissionais estão inseridos, o espaço escolar. Julgamos que esses dois aspectos, principalmente, são essenciais para a compreensão deste processo.

2.1 A escola como espaço de produção da precarização

Qualquer atividade insere-se sempre em um determinado contexto de trabalho. Pensar o trabalho docente e o paulatino processo de precarização pelo qual vem passando ao longo dos anos, portanto, é pensar também a respeito do contexto onde esta atividade acontece, a saber, a escola. No nosso caso específico, a escola pública de Fortaleza.

Uma diferença entre o processo de precarização e a precariedade como condição merece ser reafirmada de forma breve, já que pressupomos que a atividade docente tem passado por um processo paulatino de precarização ao longo dos anos. O contexto de precarização corresponde a um processo que vem se delineando no mundo do trabalho, principalmente a partir da década de 1970, já a precariedade é um fenômeno que sempre delimitou, em diferentes momentos históricos, as difíceis condições de determinadas realidades de trabalho. A precariedade, portanto, não deve ser confundida com o fenômeno da precarização (AQUINO, 2005; 2008; 2012).

Para os trabalhadores docentes, a escola tem-se configurado como um lugar precário, no qual faltam recursos materiais, amparo do Estado, remuneração digna, entre outros. Ao mesmo tempo em que a escola, principalmente a escola pública, ganha destaque no cenário político devido a sua desvalorização e ao seu sucateamento, emerge a campanha pela sua valorização e expansão, como também pela valorização de seus trabalhadores. Esta pode ser manifestada em inúmeras ações, sobremaneira, a salarial. Daí a importância e necessidade em considerarmos o contexto de trabalho dos professores em nossas análises (TARDIF; LESSARD, 2011; ROMANELLI, 1986; THERRIEN, 1998).

A docência se realiza num espaço organizado para essa atividade: a escola. A escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Não é apenas um local de trabalho, um espaço físico, mas, sobretudo, um espaço social que define como o trabalho dos professores é realizado, planejado, supervisionado, entre outros. É um espaço no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, conflitos de suas relações (TARDIF; LESSARD, 2011).

Como a maioria das organizações sociais, a escola se caracteriza pela codificação e a burocratização do trabalho de seus profissionais. O contexto escolar constitui um local cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores. Por exemplo, segundo Tardif e Lessard (2011), veremos que a falta de recursos e de tempo e a escassez de instrumentos pedagógicos são fatores “materiais” frequentemente mencionados pelos professores como estando entre as maiores dificuldades da profissão. Nesta pesquisa, como veremos adiante, essa dimensão apareceu no discurso das professoras, mas não figurava entre os grandes obstáculos vividos. Dessa forma, de acordo com o pensamento dos autores, aspectos organizacionais do trabalho, formais e gerais afetam profundamente a atividade docente.

A escola é um produto de uma evolução histórica bastante longa, cujos primórdios apontam para o século XVI. No entanto, somente a partir do século XVII essa organização social se consolida e se difunde socialmente. Nos séculos XIX e XX, há a sua efetiva expansão. Sabemos que esta instituição, ao longo dos anos, estabeleceu-se como um espaço voltado para a formação cultural e social humana, compreendida como um lugar de mudança social e se relaciona com o desenvolvimento da sociedade (TARDIF; LESSARD, 2011).

Historicamente, a escola brasileira – mais precisamente a pública – atendeu aos interesses das camadas superiores, com a finalidade de prepará-las para atividades burocráticas e técnicas, além da vida familiar (THERRIEN, 1998; OLIVEIRA, M., 2004). Posteriormente, como coloca Enguita (1989), a escola se voltará para a capacitação para o mercado formal.

Ao longo do século XX, a escola pública se estabeleceu universal e gratuita, sobretudo nos países mais desenvolvidos. Novas exigências educacionais foram surgindo, somada uma crescente demanda escolar, principalmente a partir da sociedade industrial, que requisitava uma qualificação mínima e conhecimentos básicos da população para o trabalho. Desta forma, mudanças ocorreram na forma de se encarar a educação, e ao Estado foi conferida sua responsabilidade (ROMANELLI, 1986).

No que se referem às finalidades da escola no contexto mais recente, Libâneo (2001, p.75) aponta que:

[...] é o lugar de ensino e difusão do conhecimento, é um instrumento para o acesso das camadas populares ao saber elaborado; é, simultaneamente, meio educativo de socialização do aluno no mundo social adulto. O ensino, como mediação técnica, deve dar a todos uma formação cultural e científica de alto nível; a socialização, como mediação sociopolítica, deve cuidar da formação da personalidade social em face de uma nova cultura.

Ainda segundo o autor (2001, p. 93) “[...] os objetivos da escola se confundem com a ação exercida sobre crianças e adolescentes (principalmente), para torná-las aptas a viver numa determinada sociedade.” Esta compreensão apresentada por Libâneo da escola como espaço voltado para instrução e conhecimentos destinados às classes populares, no entanto, tem raízes antigas. Tardif e Lessard (2011, p. 77) afirmam que “[...] a escola, desde o seu surgimento, tem-se dedicado a alcançar finalidades bastante ambiciosas: difundir as Luzes graças à alfabetização, promover uma nova ética social, formar cidadãos esclarecidos, melhorar o destino da classe trabalhadora, formar pessoas equilibradas, etc”.

Estes autores apontam a escola como uma prefiguração de uma primeira organização científica do trabalho ao discorrer sobre uma função moral da infância e das crianças a partir da escolarização. Para eles, as ideias de controle disciplinar e moralização podem ser interpretadas como uma imposição da nova ética do trabalho capitalista às crianças proletárias, pois a escola teria como objetivo apregoar valores de obediência, de empenho, de perseverança e de disciplina nas crianças, ao mesmo tempo mergulhando-as numa primeira organização do trabalho coletivo.

De acordo com Romanelli (1986), em meados do século XIX, a maior parte da população brasileira se concentrava na zona rural e a principal atividade – a agricultura – não exigia nenhuma alfabetização, de modo que a escola não representava nenhum interesse ou motivação para esta população. Com o processo de industrialização e urbanização pelo qual passou o país no início do século XX, a escola foi sendo vista, principalmente pelas camadas populares, como um espaço no qual era possível à ascensão social e obtenção de condições mínimas para consecução de empregos nas poucas fábricas existentes.

Nesse período, era de interesse da burguesia do país que a escola respondesse às necessidades do desenvolvimento industrial. Colocava-se como imperativo a modernização e expansão do ensino.

Althusser (1980), ao relacionar ideologia e educação, afirma que a escola é um aparelho ideológico do Estado e a educação fundamenta a contradição da sociedade, do proletariado e do capitalismo, cujos interesses são inconciliáveis. Desse modo, a escola, uma manifestação particular da sociedade, também reproduz as lutas de classe. A escola pode, portanto, ser tanto um local onde se nega às classes populares o acesso ao conhecimento, como o garante. Para Libâneo (2001, p. 96), “[...] o objetivo da escola será garantir a todos o saber e as capacidades necessárias a um domínio de todos os campos da atividade humana, como condição para redução das desigualdades sociais”.

Sobre a escola pública, Romanelli (1986) evidencia algumas características para pensarmos o contexto do trabalho docente: falta de recursos materiais e de equipamento escolar adequado, discriminação social, bem como presença de pessoas mal preparadas para o lugar que ocupam. Nesse sentido, a precariedade dos recursos materiais e docentes responde pela precariedade do sistema educacional que vigora até o presente momento. Apesar da evidente melhoria nestes aspectos, percebemos também na escola investigada que esta ainda é uma realidade presente. Segundo a autora, a escola ainda apresenta-se com estrutura arcaica, dificultando o advento de modernizações.

2.2 Mudanças no Ensino no Brasil

Para compreendermos o processo de precarização laboral pelo qual passam os trabalhadores docentes no nosso município, além do contexto no qual essa atividade se desenvolve, a escola, é necessário compreendermos também como ocorreu a evolução das políticas de educação no país e que impactos tiveram para os trabalhadores docentes.

A educação é apontada como direito social e dever do Estado a partir da Constituição Federal de 1988. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, artigo 4º, configura dever do Estado não somente conceder o acesso à Educação, mas principalmente através de uma oferta qualificada.

No entanto, o percurso que assegurou aos cidadãos esse direito foi longo. No período colonial, somente tinham acesso à educação os donos de terra e senhores de engenho, excetuando-se mulheres e filhos primogênitos, que cuidariam dos negócios da família. A educação escolar era rudimentar e ministrada pelos Jesuítas e estava restrita a um pequeno grupo de pessoas concernentes à classe dominante. Tinha como objetivo apenas uma preparação para os negócios, para formação de uma futura família, e para o exercício do sacerdócio (ROMANELLI, 1986).

Com a expulsão [dos jesuítas], desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para um outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação. (ROMANELLI, 1986, p. 36).

No final desse período, segundo a autora, o Estado começa a se manifestar em relação à educação. Contudo, é somente a partir do século XIX que a educação escolarizada começa a se configurar como um elemento fundamental para a afirmação da pequena burguesia, que a viu como instrumento de ascensão social.

Romanelli (1986) afirma que com a instituição de ato adicional em 1834, às províncias foi delegado o direito de regulamentar e promover a educação primária e secundária. No entanto, a escassez de recursos impossibilitou que fosse criada uma rede organizada de escolas. A iniciativa privada tornou-se responsável pelo ensino secundário, enquanto o primário foi “[...] relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestre-escolas, que destituídos da habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar.” (ROMANELLI, 1986, p. 40), o que já denota o surgimento em uma condição precária.

A partir da Constituição 1891, esse sistema descentralizado e dual de ensino que vinha de períodos anteriores se consagrará. A educação primária passou a ser legislada pelos Estados, enquanto o ensino secundário e superior seria de responsabilidade da União (ROMANELLI, 1986; OLIVEIRA, M., 2004).

Na história da educação brasileira, várias reformas emergiram como tentativas de acabar ou minimizar os problemas relacionados à educação. Estas reformas, ocorridas no final do século XIX e início do século XX, estavam longe de configurar uma política nacional de Educação. Tratavam de substituir o ensino enciclopédico e visava à inclusão de disciplinas científicas, além de estabelecer um acordo entre a União e o Estado para a promoção da educação primária.

No Brasil, apenas a partir do ano de 1930, foram criadas condições para a modificação no cenário educacional. O processo de industrialização crescente propiciou, ainda que de forma heterogênea, uma demanda social por educação. O que vai tornar possível para o surgimento de um sistema educacional e sua concretização, segundo Romanelli (1986), será a junção de dois fatores, quais sejam, a constituição de objetivos bem definidos para todos os níveis de ensino e uma adequação do ensino às exigências do contexto sócio-econômico-cultural.

Nas décadas de 1940 a 1970, o Brasil experimentou um elevado crescimento demográfico, como também uma intensa urbanização. Esses dois fatores ocasionaram um aumento da procura por educação escolar pela população. Nesse sentido, a expansão do sistema educacional surgiu a partir do aumento de uma demanda e não do aumento da oferta escolar. O desenvolvimento da industrialização e a crescente urbanização vão impulsionar, portanto, uma transformação da demanda social pela educação, que organizada em distintos movimentos políticos, exige a organização de um sistema nacional de ensino (OLIVEIRA, M., 2004; ROMANELLI, 1986).

A organização do sistema educacional em território nacional culmina com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, no governo João Goulart (OLIVEIRA, M., 2004). A crise educacional brasileira ganha visibilidade a partir do ano de 1964. A incapacidade do sistema educacional de oferecer recursos humanos necessários à expansão econômica e o crescimento da demanda social por educação foram fatores que explicitaram esta crise.

Em 1967, já sob o Regime Militar, uma Comissão Especial nomeada pelo Governo Federal elaborou um documento com a finalidade de averiguar os obstáculos e dificuldades à produtividade e à eficiência do sistema escolar no país. Um dos aspectos negativos verificados e apontados em relatório foi a insuficiência da remuneração dos professores. Tal fato aparece como fator de impedimento à dedicação total e responsável na escola, contribuindo para um baixo índice de eficiência (ROMANELLI, 1986). Em nossas entrevistas, como explicitaremos em momento posterior, essa dimensão ainda figura como problemática, o que nos levar a pensar numa “naturalização” dos vínculos entre a docência e os ínfimos salários.

Nas discussões atuais sobre a existência de uma “crise de qualidade” do sistema público de ensino, o comprometimento dos trabalhadores docentes para a produção e superação dessa crise é colocado como um elemento fundamental. Para tal intento, reivindicam-se a valorização do trabalho docente (THERRIEN, 1998).

As reformas mais atuais, que ocorreram a partir da década de 1990, encontram-se associadas a uma perspectiva de mudanças que vêm acontecendo no atual estágio do desenvolvimento capitalista. Esse novo cenário permite que as políticas educacionais produzam novos paradigmas e enfoques que estarão associados ao desenvolvimento econômico centrado no novo sistema tecnológico e que vão determinar um novo tipo de organização socioproductiva (CASTRO, 2005).

As políticas educacionais implementadas a partir desse período visaram colocar a educação como uma forma de garantir maior equidade social, a partir da ampliação do acesso à educação para as populações excluídas historicamente. A educação, dessa forma, passou a ser vista como um meio de redução das desigualdades sociais, através da promoção de uma maior mobilidade social (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

O ensino brasileiro evoluiu ao longo dos anos e hoje é compreendido a partir do conceito de Educação Básica. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, artigo 22, a Educação Básica corresponde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e “[...] tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Em nossa investigação, como tivemos o objetivo de investigar o processo de precarização vivenciado pelas professoras da rede pública, optamos por trabalhar com o Ensino Fundamental I, espaço privilegiado para a continuação da mulher na docência e no mercado de trabalho. O trabalho tornou-se viável neste nível de ensino na medida em que era possível a conciliação com as atividades domésticas, justificando inclusive os salários inferiores, como também pela construção social de que características “naturais” femininas, como paciência e cuidado, ajudariam no processo educativo. Além disso, a escolha desse nível de educação ocorreu pelo fato da composição majoritariamente feminina dos profissionais que nele atuam.

A LDB, quanto à função da educação escolar, dispõe que: “[...] § 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VII - valorização do profissional da educação escolar” (BRASIL, 1996).

Segundo Ângela Therrien (1998, p. 28), a consolidação do ensino público brasileiro tem apresentado como características históricas:

[...] ser desigual na oferta de oportunidades educacionais, no que diz respeito à sua qualidade e quantidade; ser privativo a alguns segmentos de classes sociais; e ser diferenciado, em seus fins, de acordo com as expectativas e interesses desses mesmos segmentos. A constituição do trabalho docente, nas suas múltiplas formas e dimensões, traz impressa essas mesmas características do tratamento desigual, privativo e diferenciado.

O ensino público, portanto, constitui um território com especificidades, no qual as características das atividades de seus agentes – desigualdade, privativo e diferenciado –

tendem a relacionar-se com aspectos que vulneram a relação laboral, constituindo espaço para a emergência do processo de precarização dos trabalhadores que nele atuam.

2.3 Sistema de Ensino no Ceará

A cidade de Fortaleza possui um total de 1503 escolas, entre particulares, estaduais e municipais, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – (www.portal.inep.gov.br). Destas, 479 escolas correspondem ao Sistema de Ensino Municipal, somando-se as creches e as escolas.

Dados do INEP em relação à Educação Básica no Ceará em 2013 apontam que tínhamos um total de 2.327.440 alunos matriculados. Deste total, as matrículas no âmbito municipal somaram 1.391.051 alunos. No que se refere à Educação infantil (creches e pré-escolas), nas esferas Federal, Estadual e Municipal totalizam 383.952 alunos, sendo 246.862 matrículas correspondentes à pré-escola e 137.090 a creches. No Ensino Fundamental, tivemos 1.333.298 alunos matriculados; no Ensino Médio 399.850; na Educação especial 2.153; e na Educação de Jovens e Adultos 186.796.

Em relação aos docentes, os dados disponíveis de acordo com o INEP são mais antigos, de 2012. Os números apresentam-se da seguinte forma: docentes atuando na Educação Básica no Ceará somam 87.067; na Educação infantil, 18.519; no Ensino fundamental, 58.766; e no Ensino Médio, 15.406. No município de Fortaleza, segundo dados oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), 3.864 professores atuam no Ensino Fundamental I e 2.223, no Fundamental II⁵.

No que diz respeito às diferenças de sexo, os dados do Ceará veiculados pelo INEP apontam que 69.843 docentes são do sexo feminino e apenas 17.224 são do sexo masculino. Em Fortaleza, atuam no Ensino Fundamental I 3.577 docentes do sexo feminino, enquanto apenas 287 são do sexo masculino. No Fundamental II, embora a diferença seja bem menor, ainda temos a prevalência de professores do sexo feminino atuando: 1.315 professoras e 908 professores. Esses dados são fundamentais e coadunam com a discussão feita no decurso do texto em relação à predominância feminina na atividade docente, principalmente nos contextos do Ensino Infantil, Fundamental I e II.

⁵ Os dados apresentados especificam as esferas estadual e municipal conjuntamente, uma vez que o acesso aos dados referentes somente ao município de Fortaleza foi, em parte, inviabilizado por entraves burocráticos durante toda a pesquisa. Já no período anterior ao Exame Geral de Conhecimentos tentamos por diversas vezes a consecução destes dados mediante ofício e continuamos na tentativa de obtê-los para esta versão, no entanto obtivemos apenas uma parte deles. Diante desta dificuldade, optamos por fazer uma aproximação a partir das informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com os dados da SME obtidos.

Em relação à faixa etária, até 24 anos, tínhamos 7.275 docentes, dos 25 a 32 anos, 24.680; dos 33 aos 40, 24.544; dos 41 aos 50 anos, 23.285; mais de 50 anos, 7.283. Já ao que concerne o número de professores da Educação Básica com formação superior são 55.689.

O número de professores da Educação Básica por quantidade de turmas em que lecionam apresenta-se da seguinte forma: 29.738 docentes lecionam somente em uma turma; 18.877 em duas turmas; 5.663 em três turmas; 7.028 em quatro turmas; e 25.761 em cinco turmas ou mais.

No que se refere ao número de estabelecimentos que lecionam, 70.046 professores atuam em um único local; 14.045 em dois locais; 2.216 em três locais, 554 em quatro locais; e 206 em cinco ou mais locais diferentes. Ainda há uma grande parcela de professores que precisam de mais de um estabelecimento de trabalho, sobretudo por conta de questões salariais, como explicitaremos adiante, o que nos aponta para um processo de precarização.

Em relação aos turnos trabalhados, 45.099 professores atuam em apenas um turno, enquanto 35.605 trabalham em dois turnos e 6.363 em três turnos.

3 O PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

O trabalho penoso, degradante e precário sempre esteve presente na história da humanidade. Etimologicamente, a palavra nos diz: do latim *tripalium*, tripálio, um instrumento de tortura (VATIN, 1999). É importante situar, nesse sentido, que a precariedade laboral não é fenômeno recente. No entanto, ao tratamos deste fenômeno, temos como marco norteador a reestruturação produtiva iniciada na década de 1970, quando houve a implementação do modelo de acumulação flexível e uma série de mudança nas relações de trabalho (AQUINO *et al.*, 2012; BORSOI, 2011).

Castel (2008) afirma que por muito tempo a condição assalariada significava degradação da condição humana; para Beck (2000), na Modernidade, o emprego precário correspondia à regra na sociedade; para Borsoi (2011), já no século XIX, o capitalismo no contexto europeu desenvolveu-se tendo o trabalho degradante o seu principal fundamento. Estes autores demonstram, portanto, que a precariedade não é fenômeno atual.

Borsoi (2011, p. 115) nos indica que:

[...] ao longo desses dois séculos, os trabalhadores tiveram que lutar, entre outras coisas pelo controle de sua jornada, por salários mais adequados, à sobrevivência sua, e das suas famílias, pela regulamentação do trabalho de mulheres, adolescentes e crianças, por melhores condições de trabalho, por segurança e saúde nos ambientes laborais.

Nesse sentido, a precarização laboral, compreendida pelas jornadas extenuantes, baixos salários e trabalhos degradantes, péssimas condições de trabalho, não é característica do momento atual de desenvolvimento do capitalismo. Por esse motivo, destacamos novamente a importância de distinguirmos precariedade de precarização. A precariedade corresponde às condições próprias de cada realidade de trabalho e é demarcada em diferentes momentos históricos (AQUINO, 2008). Já a precarização, segundo Aquino (2008, p. 172) “[...] remete às profundas transformações ocorridas ao longo dos últimos anos na forma de organização do trabalho, tendo por referente básico sua dimensão mais social e as implicações que daí derivam”.

3.1 O processo de precarização laboral

A partir do cenário supracitado, o fenômeno da precarização laboral deve ser compreendido enquanto processo crescente e cada vez mais geral de incertezas, instabilidade, de flexibilização e de perda de garantias e direitos sociais (AQUINO *et al.*, 2012).

Em sua obra *Le salarié de la precarité*, Paugam (2000) afirma que ser precário significa, para uns, viver dentro da insegurança permanente e, para outros, ter um mau emprego, quando se fala em termos de trabalho desvalorizado e pouco remunerado. Para ele, a definição de precariedade laboral depende da realidade social e particular que se coloca a cada categoria profissional.

Para o autor, a precarização do trabalho deve ser entendida e analisada a partir de dois aspectos: 1) a relação com o trabalho; e 2) a relação com o emprego. Estes aspectos constituem duas dimensões distintas de integração profissional. O primeiro, a relação com o trabalho, insere-se na lógica produtivista da sociedade industrial, que faz cada indivíduo um produtor profissional que adquire sua identidade e o sentimento de ser útil pelo princípio da complementariedade das funções, como fala Durkheim. O segundo, a relação com o emprego, inscreve-se na lógica protetora do Estado Providência que assegura os direitos sociais aos cidadãos em função de sua contribuição à atividade produtiva, mas também em função do princípio de cidadania (PAUGAM, 2000).

Faz-se necessário aqui uma breve distinção entre os conceitos de trabalho e emprego. Como propõe Aquino (2005, p. 3), “[...] o trabalho compreenderia a atividade que é realizada pelos seres humanos, de forma a atender suas necessidades – individuais e/ou coletivas – em termos de bens e serviços.” Já o emprego “[...] compreende as condições sociais sob as quais se desenvolve o trabalho e todo o conjunto de garantias e direitos que são mediados por ele”. Dessa forma, o emprego seria a condição básica desenvolvida no contexto da sociedade salarial, consequência do processo de industrialização. É partir da generalização de noção de emprego que se expandiu a ideia de centralidade do trabalho como elemento estruturante da vida social.

Como já citamos em um momento anterior, Amparo, Moreno e Crespo (2001) sugerem que a ambiguidade do termo trabalho é parte de um conflito social, no qual a legitimação das atividades humanas ocorre em termos de utilidade e produtividade. Por essa razão, afirmam que ao longo dos anos ocorreu uma colonização metonímica do trabalho pelo emprego, na medida em que o emprego tem sido compreendido como uma atividade independente e diferenciada de outras atividades produtivas, uma atividade inserida no mercado, regida pelo princípio da racionalidade econômica.

Paugam (2000) insiste em uma distinção importante entre *rapport au travail* e *rapport à l'emploi*. A relação ao trabalho permite apreender as dimensões de satisfação ou insatisfação dos trabalhadores no exercício da sua função. As pessoas em situação precária são aquelas que têm experimentado pouca ou nenhuma satisfação pessoal. Para o autor, quando os salários são baixos, as condições de trabalho são penosas, as relações com os superiores ou os colegas de trabalho são muito difíceis, o trabalho perde o interesse para os que nele atuam, principalmente quando o sofrimento que suportam não é compensado pela esperança de mudança ou de reivindicações coletivas. Já uma análise do emprego permite distinguir os trabalhadores segundo o grau de estabilidade de sua situação profissional, definido pela natureza do contrato de trabalho.

Segundo Agulló (2001), a precarização deve ser compreendida em termos históricos, como resultado da crise do Estado de Bem-Estar Social. Assinala-se, a partir desse marco, uma crise da sociedade do trabalho, que ocorre na medida em que a prestação de serviços e a proteção aos trabalhadores diante de situações de desamparo e risco se veem debilitadas pelo conjunto de políticas neoliberais. Anteriormente compreendidas como deveres do Estado, tais práticas políticas passam a uma realidade marcada pelo discurso da flexibilidade e da autorregulação do mercado.

Em sua obra *As Metamorfoses da Questão Social*, Castel (2008) versa sobre a mudança de uma condição de assalariado degradado e miserável para uma sociedade salarial, na qual há o estabelecimento de direitos e garantias sociais para os trabalhadores. Este foi possível com o Estado de Bem-Estar Social, na qual o Estado apareceu como regulador da economia. A estabilidade e a seguridade social foram ampliadas para a maioria dos trabalhadores. Esse período de segurança social, no entanto, entra em crise na década de 1970. A partir desse marco, há um aumento na desregulamentação de tais direitos e garantias trabalhistas, aumento da flexibilização, de modo que se tornaram cada vez mais comuns trabalhos a tempo parcial, temporários, terceirizados, evidenciando o processo de precarização discutido por nós ao longo deste texto (CASTEL, 2008; AQUINO, 2008).

Até a década de 1970, os países desenvolvidos, e de maneira especial, a Europa, viveram aquilo que se convencionou chamar de “Trinta gloriosos”. Nesse período, o pleno emprego e a probabilidade de se ter uma situação profissional estável era alta. A redução da precariedade econômica e social foi possível por uma conjunção de fatores, entre eles, a generalização progressiva da seguridade social, o crescimento dos estatutos dos salariados e a ação sindical em favor da seguridade adquirida. Com a crise nos anos de 1970 e 1980, constataram-se dois fenômenos que foram de encontro ao pleno emprego: o

desemprego em longa duração, denominado por Paugam (2000) de desemprego de exclusão, e a precariedade crescente nas relações de trabalho.

Borsoi (2011, p. 121), ao tratar sobre esse período, diz-nos:

As garantias sociais e trabalhistas conquistadas durante a era fordista, principalmente aquelas associadas ao Estado de Bem-Estar, em que pese não terem atingido todo o mundo capitalista, levam-nos a ressaltar fundamentalmente, as características consideradas positivas daquele período, principalmente aquelas que dizem respeito à política de emprego, assalariamento e benefícios, à regulamentação dos contratos de trabalho, à melhoria das condições de trabalho, ao maior acesso a consumo e manutenção de determinadas garantias sociais e trabalhistas. Mas, conforme dito anteriormente, o capitalismo constrói-se tendo por base o trabalho precário.

Ao tratar da realidade do nosso país, a autora afirma que essas conquistas não foram suficientes para a configuração de um estado de Bem-Estar. No entanto, a partir da década de 1930, diversos movimentos surgiram em defesa da regulamentação do trabalho das mulheres, de crianças e da jornada de trabalho. Tais movimentos sociais resultaram na criação da Consolidação das Leis do Trabalho, em 1943.

A partir da década de 1970, portanto, a desregulamentação do direito do trabalho, sob o amparo da flexibilidade (BILBAO, 1999), tem possibilitado ao capital a total liberdade para demitir, redefinir horários e jornadas de trabalho, implementar salários flexíveis e variáveis, substituir empregados efetivos por temporários e terceirizar as suas atividades (ANTUNES, 1998). Dessa forma, a flexibilização e a precarização, em muitos casos, são fenômenos que se complementam e se integram para a compreensão das novas formas de configuração do trabalho (AQUINO, 2008).

A flexibilidade se constitui como marca fundamental do tempo social contemporâneo. Este fenômeno pode ter diversas acepções, podendo ser compreendido como capacidade de mudança, de adaptar-se às circunstâncias variáveis sem ser quebrado por elas (SENNETT, 2001). No âmbito laboral, a flexibilidade poderia ser vista como ato de liberdade, se o trabalhador pudesse controlar e flexibilizar o tempo de sua atividade de acordo com suas necessidades. Contudo, percebe-se que a flexibilização do tempo laboral tem por objetivo maior atender à demanda da produção e não a dos trabalhadores. Sennett (2001) aponta que a tendência contemporânea de flexibilização produziu novas estruturas de poder e controle em vez de criar as condições de liberdade. Segundo o autor, a flexibilização no âmbito da produção provocou um rearranjo temporal em relação aos horários de trabalho: a flexibilização dos horários. O trabalhador perde o controle sobre o processo de trabalho em si.

Garrido (2006) aponta a flexibilização como a capacidade de adaptação às determinações do mercado. Para a autora, há quatro formas de flexibilidade: numérica (refere-se às mudanças no quadro de pessoal, redução de custos com demissões); temporal (refere-se à jornada laboral, a carga/turno de trabalho); produtiva (refere-se à terceirização); e funcional (refere-se ao número de funções assumidas, como por exemplo, a polivalência).

Paugam (2000) apresenta o termo “empregos periféricos” para falar de novas normas de empregos dominantes a partir dos anos 1950. Estes já não possuem durabilidade da relação de trabalho e não há um tempo pleno em correspondência com a atividade realizada. Estas relações laborais instáveis serão intensificadas a partir da crise da década de 1970.

A partir do exposto, podemos falar que o debate sobre o fim do trabalho e de sua centralidade na dinâmica social, de acordo com Garrido (2006), tem suas origens nessa década, reflexo da preocupação suscitada em decorrência dos altos níveis de desemprego e pelos efeitos que poderiam ter a introdução das novas tecnologias de informação no emprego. Esse período assinala um momento de crise, resultado de mudanças econômicas, sociais e políticas com fortes impactos para a classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 1998).

A globalização do capital, o avanço científico e tecnológico, como também as novas formas de organização laboral são elementos que têm dado lugar a uma profunda transformação da natureza do trabalho. A ideia de que o trabalho está perdendo sua centralidade como fonte de identidade⁶ e como veículo de participação social é um dos debates que se tem feito acerca do fim do trabalho (GARRIDO, 2006). A crise da sociedade do trabalho, portanto, expressa-se não somente pela falta de emprego, mas por uma crise dos princípios sobre os quais a sociedade salarial se construiu.

Antunes (2006) propõe que não pensemos em termos de “fim do trabalho”, mas na configuração de uma “nova morfologia ou nova polissemia do trabalho” (p.13). Tal morfologia é expressa pela terceirização, flexibilização e informalização do trabalho. Borsoi (2011) coaduna com essa reflexão ao afirmar que o mundo do trabalho, demarcado desde sempre pela precariedade, apenas assumirá novas conformações, na medida em que “[...] muito da precariedade anterior permanece associado às formas atuais de precarização, gerando com isso, novos modos de adoecer e sofrer entre os trabalhadores” (2011, p. 123).

⁶ Preservamos o pensamento da autora.

Ao discorrer sobre esse fenômeno, Castel (2008) afirma que a precarização é um processo que envolve aspectos importantes, a saber, a desestabilização dos estáveis, a inserção dos trabalhadores na precariedade e aumento do desemprego. Segundo o autor, tal fenômeno pode ser compreendido sob o prisma da precarização econômica, que corresponde às estruturas produtivas e salariais, e o da precarização da proteção social, que diz respeito à legislação dos direitos trabalhistas.

Ainda no que se refere ao processo de precarização, Agulló (2001) afirma que esse fenômeno torna o estado laboral instável e desemboca em situações de exclusão social, causando disfunções nos processos de inserção, participação e coesão social. Compreendemos, portanto, a precarização como um processo central e decisivo, resultado da nova dinâmica econômica, do novo mercado de trabalho, entre outros fatores, e que tem grandes efeitos na subjetividade dos que são afetados por ele.

Em relação ao grupo social mais atingido pela precarização, como já citado, encontram-se as mulheres, os jovens, os idosos e os imigrantes (CINGOLANI, 2005; AQUINO, 2008). Entre estes, as mulheres figuram em destaque no debate francês sobre o fenômeno, como observam Paugam (2000) e Hirata e Préteceille (2002), principalmente a partir das discussões acerca do fenômeno da flexibilidade laboral. Hirata e Préteceille (2002) exemplificam com o trabalho a tempo parcial, composto majoritariamente por mulheres na realidade francesa, no qual há uma indução a uma precariedade de remuneração, de formação profissional, entre outros. Como coloca Paugam (2000, pp. 46-47, tradução nossa⁷), “[...] em nível de qualificação igual, elas ocupam, nós sabemos, as funções que são geralmente inferiores a dos homens. Entre a categoria dos trabalhadores, sabemos, por exemplo, que as mulheres estão trabalhando mais corrente do que os homens”.

Além destes grupos sociais, a desestabilização de algumas profissões e categorias que até um passado recente eram consideradas privilegiadas também parecem afetadas pelo fenômeno da precarização laboral, como gerentes, executivos, professores universitários e funcionários públicos (HIRATA; PRÉTECEILLE, 2002).

Muitas são as pesquisas que versam sobre a precarização dos trabalhadores docentes. Entre elas, podemos citar os trabalhos de Dalila Oliveira (2004), Carvalho (1996), Milani e Fiod (2008), Assunção e Oliveira (2009). Tais pesquisas afirmam que as

⁷ “[...] a niveau de qualification égal, elles occupent, on le sait, des fonctions qui restent globalement inférieures à celles des home. Parmi la catégorie de ouvriers, on sait par exemple que le femmes travaillent davantage à la chaîne que les hommes.”

mudanças no mundo do trabalho atingem não somente os operários e os trabalhadores de outros setores: os profissionais da educação passam também por esse processo. Este processo tem consequências sobre a vida das pessoas: um crescente adoecimento. Como observam Hirata e Préteceille (2002), a precarização tem efeitos sobre a vida cotidiana além do trabalho e também sobre a própria relação com o trabalho. Tais efeitos recaem, sobretudo, na saúde dos trabalhadores e são amplamente discutidos na literatura.

De acordo com Aquino (2005), o processo de precarização laboral levanta aspectos que se relacionam diretamente com sofrimento dos trabalhadores. Segundo Hirata e Préteceille (2002) três dimensões da vida, principalmente, são afetadas por esse processo: a saúde, sociabilidade e estabilidade conjugal. Em muitos casos, essas três dimensões aparecem interligadas.

Para Dejours (2006), o trabalho tem efeitos poderosos sobre o sofrimento psíquico; contribui para agravá-lo, para transformá-lo, ou para subvertê-lo em prazer, de modo que, em alguns casos, o indivíduo que trabalha preserva melhor a sua saúde do que aquele que não trabalha. A partir da Psicodinâmica do Trabalho, o autor tenta compreender por que o trabalho ora é patogênico, ora estruturante para a subjetividade.

A precariedade da mobilização coletiva contra o sofrimento; a defasagem entre a prescrição (aquilo que é imposto pela organização do trabalho) e o que é de fato realizado; a perda de esperanças de reconhecimento; a intensificação, o aumento da carga de trabalho e da fadiga são alguns efeitos da precarização laboral, segundo Dejours (2006). Como veremos adiante no caso das professoras, são elementos decisivos na dinâmica da mobilização subjetiva.

Diante do exposto, configura-se importante refletir a respeito das relações que se estabelecem, em nossa realidade, entre o trabalho docente e o fenômeno de precarização laboral. Temos como propósito, portanto, relacionar a experiência das professoras em sua dimensão subjetiva, o processo de precarização sofrido por elas ao longo da carreira e as consequências advindas desse processo.

3.2 O processo de precarização do trabalho docente

Em nossa investigação, como apresentado em momento anterior, optamos por identificar aspectos de precarização laboral na trajetória docente de professoras da rede de

ensino público municipal de Fortaleza. Há muitas formas de compreendermos o trabalho docente, mas optamos delimitá-lo aqui como uma categoria que

[...] abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades, quanto as condições em que as atividades são realizadas no ambiente escolar. Compreende, portanto, as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola para além da regência de classe, sujeitas, no conjunto, a mecanismos implantados pela gestão na busca por redução dos custos e aumento da eficácia. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 353).

Este trabalho, de acordo com as autoras, considera também as relações com a comunidade, a gestão da escola, o planejamento do projeto pedagógico, a participação nos conselhos, entre outras funções, não se restringindo, portanto, à sala de aula.

A opção pelo estudo com professoras reside no fato de as mulheres, junto aos jovens, imigrantes e maiores de 40 anos fazerem parte do grupo social mais atingido pelo fenômeno da precarização laboral (CINGOLANI, 2005; AQUINO, 2005; 2008), como também por sua composição majoritária na docência, principalmente nas séries iniciais do desenvolvimento escolar.

Muitas são as pesquisas, discussões e reflexões sobre o trabalho docente nas últimas décadas (CARVALHO, 1996; HYPOLITO, 1997; THERRIEN, 1998; AQUINO *et al.*, 2008; MILANI; FIOD, 2008). Tais pesquisas têm como ênfase, principalmente, teses sobre a proletarização, a profissionalização, a desvalorização profissional na esfera pública, evidenciando o que compreendemos como processo de precarização laboral.

O ideário construído socialmente em torno do trabalho do professor proporcionava a confiança de um quadro de atributos que distinguia a atividade docente de outras profissões, de modo que o professor gozava de certa autonomia, ao mesmo tempo em que atendia a uma valorização social em função de sua condição de funcionário público. Segundo Ângela Therrien (1998, p. 29):

[...] Tal conjugação, de certo modo, tem contribuído para classificar o trabalho docente no imaginário social como uma atividade desvinculada das leis do mercado da força de trabalho. Essa atividade podia fornecer, aos sujeitos vinculados a uma existência desmercadorizada – “faço isso porque gosto, não porque precise...” – e a certeza de que, politicamente, estavam vinculados a interesses coletivos e apartidários.

Estudos recentes, como o da autora supracitada, comprovam que o cenário é considerado “preocupante”, no que diz respeito à situação da docência atualmente. Aspectos como formação, carreira, remuneração, condições de trabalho e produtividade são considerados como “lamentáveis”. Estes fatos sugerem uma desvalorização social do

trabalho docente (THERRIEN, 1998). Estes aspectos aparecem também em nossas entrevistas, de modo a evidenciar uma realidade geral destas trabalhadoras.

Hypolito (1997), em sua investigação, por exemplo, analisa o processo de trabalho docente a partir das categorias de proletarização e de profissionalismo. O autor problematiza em sua obra sobre os professores: “[...] trabalhadores da educação, professor, profissional ou proletário de ensino; afinal, como devem ser caracterizados os professores?” (1997, p. 14). Outros autores também seguem esse percurso, de modo que as pesquisas sobre esses temas no trabalho do magistério são extensas e repetitivas.

Para Alves (2009), a tese da proletarização do trabalho do professor relaciona-se à desqualificação da prática pedagógica, à organização do trabalho nas escolas e às condições socioeconômicas a que foram submetidos os professores. A autora discorre sobre a mudança na figura do professor, antes considerado o centro do processo educativo, sem possuir as características de um profissional com ocupação regulamentada legalmente pelo Estado. Com as crescentes contratações de professores pelo Estado, a partir da década de 1920, os professores passam a ter as suas funções regimentadas pelo governo. Na condição de assalariados, os professores são submetidos a um processo de desvalorização profissional, à medida que a profissão vem sendo desvalorizada pelos baixos salários e pela perda de prestígio e status. Dessa forma, os estudos sobre a proletarização identificam-na a um processo que se opõe à profissionalização, com destaque para as discussões sobre a feminização da docência, a (re)organização escolar e a atividade docente, entre outros.

Sobre a tese de proletarização do magistério, Tumolo e Fontana (2008, p. 164) explicitam:

[...] é possível constatar que a proletarização é percebida como um processo inerente à desqualificação e precarização do trabalho docente, em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade capitalista e, como consequência, no processo de trabalho do professor. Ao contrário da proletarização, a profissionalização é afirmada como um movimento que promove a categoria do magistério à consolidação desses trabalhadores como profissionais.

No entanto, existem linhas de análise que fazem críticas à tese da proletarização. Como nos demonstra Alves (2009, p. 33), autores destas linhas mostram que os estudos sobre o trabalho docente devem considerar também “[...] as mudanças ocorridas no processo de trabalho na escola, e não as mudanças centradas nos processos de administração na indústria ou no escritório; ou seja, entender como os professores

vivenciam o ensinar, observando as ações coletivas, as culturas, as estratégias e as lutas dos grupos”.

Sabemos que a história dos trabalhadores docentes tem sido marcada pela desvalorização profissional, burocratização, fragmentação e hierarquização da produção (BARBOSA; RAMOS, 2013). Esta fragmentação deriva também do controle externo exercido por outras instâncias, como diretores e supervisores, sobre o trabalho. Hypolito (1997) afirma que a organização do trabalho escolar é um elemento fundamental para uma análise do trabalho do professor. Essa categoria comporta aspectos referentes à produtividade, à divisão do trabalho, aos horários, aos ritmos de produção e ao controle – supervisão e fiscalização.

As transformações ocorridas ao longo do tempo possibilitaram a construção do trabalho docente como conhecemos hoje e apontaram para uma necessidade surgida com a finalidade de conferir um caráter mais técnico e profissional, desvinculando este da figura da Igreja, que inicialmente era soberana em relação à Educação (HYPOLITO, 1997).

Segundo o autor, as pesquisas sobre o histórico do trabalho docente são recentes no Brasil e geralmente pertencem ao campo da sociologia, sociologia do trabalho ou da sociologia da educação. A concepção de magistério que, inicialmente, esteve relacionada ao sacerdócio e à vocação ainda encontra-se largamente difundida em nossa sociedade.

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma auxiliar e não especializada, compondo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. Krentz (1986), ao tratar do surgimento da concepção de magistério, afirma que este remonta ao século XVI, a partir da abertura de escolas para as camadas populares. Segundo ele,

[...] as escolas eram de igrejas e conventos. Os professores, o respectivo clero. E quando este não deu mais conta da demanda, chamou colaboradores leigos, que deveriam fazer previamente uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja. Daí vem o termo professor, o que professa a fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade. [...] Hoje, grande parte da escola e do magistério, por ocorrer em sociedade pluralista, é laico e público. [...] Mesmo assim, não obstante ter a educação o Estado como patrocinador, continua muito generalizada a ideia do magistério como vocação/sacerdócio. Para um poder público que não tem intenções reais de investir maciçamente na educação básica de toda a população, é convincente e interessantíssimo que prevaleça essa concepção. Sendo o magistério um sacerdócio e uma vocação, então é para doar-se e sacrificar-se mesmo, com pouca remuneração, sem reclamar nem fazer greve. (KRENTZ, 1986, p.2).

Sabemos que as origens do trabalho docente reportam a congregações religiosas. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, a educação no Brasil coube aos jesuítas, que foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (NÓVOA, 1991).

Segundo o autor, durante muitos anos a gênese da profissão docente foi tida como resultado da ação dos sistemas estatais de ensino. Porém, no início do século XVIII, havia já uma diversidade de grupos que tinham o ensino como ocupação principal. Nesse sentido, a intervenção do Estado promoveu uma homogeneização e uma unificação da categoria, pois “[...] é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício” (NÓVOA, p. 17, 1999).

A partir da segunda metade do século XVIII, na história da Educação, inicia-se o processo de estatização do ensino, no qual se substitui a tutela da Igreja pelo Estado. No entanto, não houve mudanças significativas nas normas e nos valores originais da profissão docente, na medida em que o modelo do professor continua muito próximo do modelo religioso, exigindo dos profissionais a vocação, o sacerdócio e a doação (NÓVOA, 1999). Dessa forma, o trabalho docente enquanto profissão emerge a partir da intervenção e do enquadramento do Estado.

Nesse contexto, o professor era detentor de prestígio social e tinha vínculos próximos com pais de alunos e com a comunidade. Tal vínculo possibilitou a construção de sua figura como educador, amigo, cidadão. Além disso, tinha autonomia em relação a suas atividades e exercia um forte controle sobre seu trabalho. Atualmente, segundo Hypolito (1997), verifica-se o caráter de declínio desse prestígio ou mesmo ausência dele. Isso ficou evidente em nossa pesquisa, como explicitaremos em momento posterior, a partir dos discursos de nossas entrevistadas quando remeteram à desvalorização do magistério um dos grandes entraves para o desenvolvimento de suas atividades.

É somente no século XIX que o magistério começa a assumir a configuração que conhecemos hoje, quando a escolarização se torna obrigatória, de modo a possibilitar o estabelecimento das bases de um sistema educacional estável. Para isso, a docência afasta-se da vocação religiosa e o ensino torna-se progressivamente uma ocupação realizada por leigos – sobretudo mulheres – e separando-se da Igreja e integrando-se ao Estado. Desse modo, na medida em que a educação fica sob a responsabilidade e o planejamento do Estado, a docência adquire traços de uma ocupação estável, beneficiando-se, lentamente, pela proteção de seu espaço de exercício profissional (TARDIF; LESSARD, 2011).

No Brasil, diferentemente dos países da Europa, somente no século passado foi criado o sistema público de ensino. A constituição do sistema público de ensino e sua expansão devido ao desenvolvimento do país, ao processo de urbanização e industrialização significou a busca de profissionalismo dos docentes e também o controle por parte do estado sobre os profissionais (HYPÓLITO, 1997).

Esse autor afirma que, em meados da década de 1920, ocorriam no país algumas transformações na organização escolar. Nesse período, a criação dos grupos escolares (unidades escolares que reuniam classes isoladas, em geral multisseriadas, com aulas ministradas por um único professor), o surgimento de várias funções administrativas, hierarquização e controle do Estado sobre o trabalho escolar, a fragmentação e divisão do trabalho docente (separação entre concepção e execução) e o incentivo aos institutos de formação de professores (Escolas Normais e de preparação das novas funções, como diretor, por exemplo) são algumas características gestadas nesse período (HYPOLITO, 1997). Tais características aproximam-se da do cenário que marca a organização industrial.

O Estado passa a promover, organizar e fica responsável pela manutenção do sistema público de ensino, de modo a regular profissionalmente os docentes, como empregador e como responsável pela formação dos profissionais para o ensino. E, de acordo com Hypolito (1995, p. 25), “[...] quer subtrair o professor ao controle de suas localidades, mas não deseja que ele perca aquelas características de dedicação, de empenho, de honra”.

Na medida em que o Estado regula a profissão docente, a organização escolar assume cada vez mais um modelo fabril. Na passagem para o profissionalismo os docentes viram-se submetidos, na maioria das vezes, com sua concordância, a um processo de assalariamento. Quase sempre, tornar-se assalariado significava tornar-se funcionário do Estado.

Ainda no campo empírico de pesquisas sobre o trabalho docente nos últimos anos, Carvalho (1996) aponta para uma lacuna nessas investigações: a existência ínfima de referências quanto à composição majoritariamente feminina do magistério. Este aspecto é relevante na análise do processo de trabalho docente, pois a feminização tem diversos efeitos sobre o cenário escolar, sobretudo, sobre as formas de organização do trabalho docente. Segundo a autora, temos que considerar em nossas investigações o fato de termos uma maioria de mulheres no exercício do magistério em alguns níveis de ensino. Esse aspecto não deve ser apenas uma perspectiva a ser acrescentada em nossas análises, mas uma categoria que nos ajude a compreender e (re)pensar o contexto educacional.

No decurso do tempo, principalmente nos últimos 30 anos, observou-se um aumento da inserção da mulher no mercado de trabalho (BECK, 2000). Para o autor, o crescimento desses números converge com uma informalização mundial das condições laborais, fenômeno que afeta sobretudo as mulheres, “[...] mais tempo parcial, maior fluidez entre o setor informal e formal, mais trabalho em casa, condições laborais não reguladas” (BECK, 2000, p. 60, tradução nossa⁸). Outros autores completam essa discussão. Aquino (2003), por exemplo, explicita que há uma diferença da inserção da mulher no mercado laboral e o modelo que possibilita essa inserção. Nesse sentido, tal inserção não significa uma distribuição equitativa do tempo com afazeres domésticos, pois elas ainda dedicam maior parte do tempo a estas atividades do que os homens (NEVES; PEDROSA, 2007). Ainda segundo estas autoras, o lugar feminino, construído historicamente, tem sido um dos argumentos à precarização do trabalho feminino, na medida em que eram inseridas no mercado mediante trabalho com jornadas a tempo parcial e com salários reduzidos.

Ressaltamos que o contingente feminino é um dos grupos sociais mais atingidos pela precarização (BECK, 2000; AQUINO, 2008; CINGOLANI, 2005). Essa evidência é tão forte, que Beck (2000) nomeia como *brasilização* ou *feminilização* o processo de precarização evidenciado pela globalização.

Segundo Hypolito (1997) o processo de feminização do magistério está relacionado à expansão da rede escolar do ensino básico, no contexto de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais pelo qual o país passou no século passado. No mundo do trabalho, a necessidade de escolaridade se impunha na medida em que se precisava de pessoas para assumir novos postos de trabalho, manuseio de máquinas, etc. Dessa maneira, a escolarização tornou-se cada vez mais necessária e houve uma expansão da escola e um grande aumento nas vagas para professores e, dessa forma, os professores passaram a representar uma categoria significativamente grande.

Hypolito (1997) afirma que, observando a evolução histórica do trabalho docente até os dias de hoje, principalmente sob a figura da professora primária (equivalente hoje à professora das séries iniciais), percebe-se que a constituição dessa profissão em trabalho assalariado e sua transformação numa profissão exercida por mulheres são facetas do mesmo fenômeno.

⁸ “[...] más tiempo parcial, mayor fluidez entre el sector informal e formal, más trabajo en casa, condiciones laborais no reguladas jurídicamente”.

A partir da década de 1930, quando se dava o processo de industrialização e a urbanização acelerava-se no Brasil, a escolarização se ampliava e já atingia amplos setores da população. Nesse período, a participação feminina na vida pública já ocupava espaços importantes – por exemplo, as mulheres conquistavam o direito ao voto – e sua presença no contexto educacional ganhou bastante evidência. O ingresso de mulheres no mercado de trabalho – e mais especificamente no magistério – ocorre, assim, paralelamente ao processo de industrialização e de urbanização pelo qual o país passou a partir do século XIX. Um fator relevante que facilitou essa entrada ocorreu pelo fato de ser mão de obra barata e qualificada para o tipo de trabalho que correspondia à educação (LOURO, 1989).

Em termos numéricos, a respeito da presença feminina na docência, Hypolito (1997, p. 54) afirma que:

[...] a participação no magistério primário no Brasil já era, por essa data, uma realidade: 80% dos membros do magistério eram mulheres. O crescimento foi acelerado: em 1940 o número de mulheres professoras já ultrapassava o índice de 90% (90,4%) atingindo, em 1948, 93,3%. Esse percentual mantém na faixa dos 90 pontos até o final dos anos 50, chegando nos anos 70 a marca de 98,8%. Configurava-se definitivamente o magistério como uma profissão na qual as mulheres são absoluta maioria. Na década de 1980 esse percentual cai para 96,2%.

Chamon (2006) versa sobre o processo de feminização da docência, explicitando que a associação entre magistério primário e baixo prestígio profissional foi se instalando de modo gradativo no Brasil. A evasão de professores do sexo masculino desse nível do ensino público passou a ser comum, devido, principalmente, aos baixos salários ofertados. A autora discorre que sobre a importância, naquele momento, da formação de um corpo de profissionais, que não conferissem o motivo de seu trabalho ao salário. Nesse sentido, em sua compreensão:

As mulheres vão sofrendo apelos das políticas públicas para substituírem os homens na “nobre” missão de educar. Não é, entretanto, uma mudança puramente biológica. Ela se inscreve no campo do simbólico e vai impregnando o imaginário social feminino com o discurso da “vocação”. Na realidade, o que muda é o gênero do magistério reforçado pelos interesses hegemônicos que reforçam os estereótipos sociais sobre as relações de gênero e o caráter missionário do trabalho feminino na esfera pública. O discurso oficial enfatizava que ensinar crianças era um atributo feminino, era um trabalho para virtuosos, cujas ações deveriam se pautar no amor e não nas recompensas materiais. (CHAMON, 2006, p. 8).

O processo de feminização do magistério, portanto, está atrelado ao processo de feminilização, que se caracteriza por imprimir à profissão docente características tidas como femininas. De acordo com Almeida (1998) esses dois processos – feminização e

feminilização – provavelmente favoreceram a desqualificação do profissional da educação. Beck (2000) vai além e, ao falar da feminização, denomina feminização precária do trabalho.

Algumas características femininas permitiram e facilitaram o ingresso das mulheres no magistério. Dentre estas, podemos citar as que se adequavam à profissão, como: a similaridade entre as atividades do magistério com as necessárias para a função materna; maior habilidade para cuidar de crianças; a flexibilidade de horários e a possibilidade de conciliação entre os horários de trabalho na escola e o trabalho doméstico. Dessa forma, as “habilidades femininas” propiciaram as relações entre o papel da mulher e o trabalho de ensinar, daí a importância das seguintes características: a docilidade, a submissão, a sensibilidade, a paciência (HYPOLITO, 1997; CARVALHO, 1996; OLIVEIRA, D., 2004). Percebemos que estas são características marcantes do cenário precário da função docente.

Um aspecto importante também que facilitou o ingresso da mulher na profissão foi sua flexibilidade de horários. A compatibilidade de horários entre o exercício do trabalho doméstico e o magistério justifica este ingresso. No entanto, hoje isso é uma realidade diferente. Estudos mostram que a maioria das professoras trabalham 40 horas semanais, fora atividades extraclasse (HYPOLITO, 1997).

Enguita (1991) afirma que a feminização do magistério é um dos elementos que contribuiu para a desvalorização da profissão docente. A premissa que subsidia tal afirmação é a de que o trabalho feminino é historicamente desvalorizado e o ingresso de mulheres no magistério teria estimulado tal processo.

O “abandono” da profissão pelos homens foi outro fator para a preponderância feminina na docência. Alguns fatores que contribuíram para isso foram os baixos salários oferecidos e a busca de melhores empregos, pois o processo de industrialização pelo qual passava o país absorvia a mão de obra masculina para as fábricas. Além de participar do mercado de trabalho, a mulher é responsável também pelo trabalho doméstico, configurando uma tripla jornada de trabalho: o trabalho extradomicílio, cuidado com os filhos e as tarefas do lar.

Teorias sobre a proletarização do trabalho docente assumem que o professor é um trabalhador assalariado, que passa por um processo de desqualificação, no qual se identifica perda do controle sobre o processo de trabalho e perda de prestígio social. Esse trabalhador, segundo tal visão, passa por um processo de formação profissional numa instituição (agência formadora) que lhe fornece um determinado instrumento, constituído por disciplinas (conteúdos) e metodologia

(formas de transmissão). A partir daí ingressa no mercado de trabalho [...] e ingressa numa outra agência de formação (escola). Esta já está organizada a partir de um determinado processo de trabalho que define e conforma o trabalho escolar que ali vai se realizar (programas, tipo de trabalho, avaliação, etc.). (HYPOLITO, 1997 p. 85).

No entanto, nessas teses geralmente ocorre uma transposição mecânica, análoga do modelo fabril para a escola, de modo que escapam uma série de aspectos do processo de trabalho docente que são particulares desta modalidade de trabalho nos setores produtivos.

Jaén (1991) afirma que os professores passaram por uma proletarização ideológica – que se refere ao controle sobre os fins do trabalho – mas exercem algum controle em relação à proletarização técnica – que se refere ao controle dos modos de execução do trabalho. A principal diferença entre trabalho docente e fabril, para a autora, é que o produto do trabalho docente é difícil de ser especificado e controlado em termos de qualidade e quantidade.

O trabalho docente, no contexto atual, é resultado de modificações importantes e profundas na organização do trabalho escolar. De acordo com Hypolito (1997), a lógica capitalista de racionalização do trabalho penetrou na realidade escolar. Este fato pode ser identificado na divisão do trabalho escolar, na introdução de especialistas, entre outros.

Tardif e Lessard (2011) apresentam-nos outra perspectiva para compreendermos o trabalho do professor, a partir de uma abordagem ergonômica. Em seu estudo, compreendem a docência como trabalho de interações, trabalho sobre e com o outro.

De acordo com os autores, em relação à situação dos docentes na Europa e na América do Norte,

[...] o diagnóstico é severo: os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio; [...] a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço, [...] Além disso, muitos professores permanecem amarrados a práticas e métodos tradicionais de ensino, enquanto os estabelecimentos escolares são, muitas vezes, refratários a reformas, seja por inércia e costume, seja simplesmente porque não recebem recursos financeiros, materiais e temporais necessários para levá-los adiante. Enfim, a própria estruturação das organizações escolares e do trabalho dos professores se presta pouco a uma profissionalização séria desse ofício: fechados em suas classes, os professores não tem nenhum controle sobre o que acontece fora delas. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 27).

Um dado importante sobre o processo de precarização pelo qual passa a categoria docente se refere à jornada laboral: uma grande parte dos professores tem mais de um emprego e precisam cumprir dois ou três contratos semanalmente para receber

um salário digno. Numa jornada típica de trabalho, além das aulas, várias atividades são realizadas pelos professores, como a recuperação, as atividades extraclasse, a tutoria, a vigilância, o aconselhamento pedagógico, a participação em atividades sindicais, o encontro com os pais, os períodos de preparação das aulas, a correção e a avaliação, a participação em jornadas pedagógicas (TARDIF; LESSARD, 2011). Anteriormente, citamos os dados fornecidos pelo INEP sobre as jornadas de trabalho dos professores da rede estadual de ensino, no qual se observa o elevado número de profissionais inserido nessas condições.

Para os autores acima citados, o trabalho docente é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, a direção da escola, etc. Não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem. Afirmam também que:

[...] o trabalho em classe apoia-se amplamente sobre rotinas e tradições: os professores entram nas classes tomam a palavra, apresentam a lição do dia a dia, etc. Além disso, o trabalho docente se realiza em função de um mandato prescrito pelas autoridades escolares e governamentais. Ora, esse mandato é geral e válido para todo o conjunto dos membros dessa profissão que, apesar das particularidades de sua situação e formação, são levados a perseguir objetivos comuns, gerais. Com as normas sindicais e patronais, o trabalho deles é excessiva e estritamente vinculado a uma rede de obrigações e exigências coletivas de natureza variada (legais, econômicas, etc), que lhe confere uma fisionomia particular. O trabalho é temporizado, calculado, controlado, planejado, mensurado, etc. Fica submetido a um conjunto de regras burocráticas. O espaço e a duração de sua realização são controlados. Trata-se de um trabalho cujo desenvolvimento é agendado em conformidade com programas, avaliações e, em sentido global, com os diferentes padrões e mecanismos que direcionam o andamento dos alunos no sistema escolar. (TARDIF, LESSARD, 2011, p.42).

Ainda segundo os autores, a organização do trabalho na escola é a ação e a interação dos atores escolares, através de seus conflitos e suas tensões; e o que chamam de condições de trabalho corresponde a aspectos que possibilitam caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino:

[...] o tempo de trabalho diário, semanal, ou anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salários dos professores, etc. Essas variáveis servem habitualmente para definir o quadro legal no qual o ensino é desenvolvido; elas são utilizadas pelos estados nacionais para contabilizar o trabalho docente, avaliá-lo e remunerá-lo. (TARDIF; LESSARD, 2011, p.111).

Para os autores, estes aspectos de análise sugerem que as condições de trabalho dos professores se tornaram mais graves e complexas com o tempo, traduzindo uma deterioração do trabalho, o que se apresenta como mais uma evidência do processo de

precarização. Em nossas entrevistas, como veremos adiante, esse fato parece ter sido confirmado.

A importância atribuída ao trabalho docente reside no pressuposto de que a sua tarefa (o ensino) contribua para transformar as relações existentes (LIBÂNEO, 2001). Segundo o autor,

[...] assume-se que o trabalho docente é um momento-síntese, uma totalidade à qual afluem determinantes econômicos, sociais, biológicos, psicológicos que são, ao mesmo tempo, condições (restritoras ou reforçadoras) para o complemento do ato educativo. [...] O trabalho docente consiste, então, na atuação do professor no ato educativo (com o suporte da instituição escolar como um todo), medindo os processos pelos quais o aluno apropria ou reapropria o saber de sua cultura e o da cultura dominante. (LIBÂNEO, 2001, p. 139).

Desde o surgimento da instituição escolar, o professor é o centro da atividade na classe. Segundo os dados de pesquisa de Tardif e Lessard (2011), os professores se percebem como principais responsáveis pelo funcionamento da classe. Tal situação é enfatizada pela ação dos diretores escolares, que exigem dos professores a capacidade de controlar seus alunos na sala de aula, sem pedir a intervenção de ninguém. De acordo com os autores, “[...] a solidão do trabalhador diante de seu objeto de trabalho (grupo de alunos), solidão que é sinônimo ao mesmo tempo de autonomia, de responsabilidade, mas também, de vulnerabilidade, parece estar no coração dessa profissão” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 64).

Segundo Nóvoa, (1999, p.22),

[...] a crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc.), recurso sistemático a *discursos-alibi* de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a acção profissional, etc. Esta espécie de autodepreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas actuais culturas de informação.

Diante dos estudos supracitados, fica evidente que o processo de precarização é um elemento de destaque e que perpassa a carreira docente: flexibilidade, baixos salários, extensas jornadas laborais, falta de controle sobre seu trabalho, entre outros. As consequências desse processo para os professores em geral são diversas e também ganham ênfase, como abandono da profissão e insatisfação com a carreira, como colocado por Nóvoa

(1999). O ingresso da mulher na realidade da escolarização da sociedade denota, por si, uma precariedade, que aliado à expansão da educação aponta para uma vulnerabilização ainda crescente do trabalho docente nessa condição, tornando-se cada vez mais fragilizado e impactando sobremaneira na subjetividade dessas trabalhadoras.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente investigação teve como principal objetivo analisar o processo de precarização laboral a partir a percepção das professoras da Educação Fundamental I da rede municipal de ensino de Fortaleza. Além disso, pretendeu caracterizar a situação laboral das professoras e identificar as características e evidências de precarização na atividade docente. Estes objetivos tentaram elucidar a seguinte pergunta: como as professoras identificam a precarização laboral na sua atividade docente?

A constante informação sobre a precarização docente, a constatação desse processo em outros níveis de ensino, como o superior, através de pesquisa realizada enquanto bolsista PIBIC e a possibilidade de compreender a percepção dos trabalhadores sobre esse fenômeno a partir de seu próprio cotidiano laboral foram alguns aspectos que mobilizaram a realização dessa pesquisa.

Para este fim, optamos por uma pesquisa de caráter qualitativo, na medida em que se orienta à interpretação de fenômenos observados, a partir da interação do pesquisador com o objeto de estudo. De acordo com Neves (1996), a pesquisa qualitativa compreende uma variedade de técnicas e práticas interpretativas, que objetivam a descrição e a decodificação de um sistema complexo de significados. Com esse procedimento, há uma valorização do processo e não apenas uma ênfase nos resultados.

4.1 A abordagem qualitativa como recurso investigativo

Denzin e Lincoln (2006, p. 17) a definem como “[...] um conjunto de práticas que dão visibilidade ao mundo”, no qual o pesquisador estuda as coisas em seu espaço natural, com o intuito de entender ou de interpretar os fenômenos no que tange aos significados atribuídos pelas pessoas.

Além disso, a investigação qualitativa enfatiza os atores e suas relações diretas com o campo da pesquisa, expressando, dessa maneira, como as marcas da estrutura social se manifestam nas situações mais particulares (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008). Esse tipo de investigação “[...] se orienta à produção de novos momentos teóricos que se integrem organicamente ao processo geral de construção de conhecimento” (REY, 2002, p.124) e não

para a produção de resultados finais, geralmente concebidos como referências universais sobre o estudado nas pesquisas tradicionais.

No que se refere ao delineamento de pesquisa, essa investigação desenvolveu-se como um estudo de caso. Este é definido como uma análise aprofundada de uma determinada experiência, uma investigação detalhada de um sujeito ou de uma situação em particular. Através dessa perspectiva, é possível compreender como ou por que determinados fenômenos ocorrem (NEVES, 1996; GODOY,1995). Na presente investigação, trabalhamos com as professoras de uma única escola, a CMES Professor José Sobreira de Amorim.

Gil (2010) afirma que esse tipo de delineamento consiste em uma investigação exaustiva de um ou poucos objetos, com o intuito de conhecer de maneira ampla e detalhada um determinado fenômeno. Segundo Yin (1994), ele representa uma estratégia viável quando o foco se encontra em fenômenos inseridos em algum contexto da vida real. O estudo de caso não é apenas uma modalidade de coleta de dados, mas uma estratégia de pesquisa e possui características e um delineamento específico.

O estudo aqui relatado possui um caráter exploratório e descritivo. A atribuição de exploratório decorre de seu objetivo de constatar novas informações sobre o fenômeno a ser estudado, de modo a proporcionar uma maior familiaridade com o problema. Por outro lado, é considerado descritivo pelo interesse na produção de registros e de análises dos fatos que foram classificados e interpretados pelo pesquisador. Além disso, tem o intuito de descrever determinadas características de uma população e identificar relações entre variáveis (GIL, 2010), no nosso caso, o fenômeno da precarização no trabalho das professoras.

Em relação aos critérios da pesquisa no que tange aos aspectos como credibilidade do instrumento ou procedimento que será utilizado para enfatizar a confiança dos dados obtidos, Gonzalez Rey (2002, p.81) afirma que:

[...] o processo de aplicação do instrumento é interativo e envolve o sujeito na pesquisa (...) as relações com o pesquisador, a confiança e o interesse que ele desperta são essenciais para criar um conjunto de necessidades do sujeito em relação à sua participação na pesquisa, determinantes para sua capacidade de expressão no decorrer dela.

Sobre esse assunto, Gil (2010) escreve acerca da importância de se permanecer sistematicamente no campo de estudo, pelo menos no início da investigação. Procedendo-se dessa maneira, os dados tendem a ser mais confiáveis. Além disso, segundo esse autor, “[...] dados de primeira mão, relatados por informantes que praticaram as ações, são preferíveis aos relatados por informantes que apenas detêm as informações” (GIL, 2010, p.124). Portanto, a possibilidade de ouvir as professoras e poder fazê-lo no ambiente onde essas ações são

empreendidas, a saber, na sala de aula ou na sala dos professores ratifica a sistematização o do nosso estudo.

Para a construção dos dados, foram utilizadas as seguintes metodologias: observação e entrevistas. A observação é uma das ferramentas mais utilizadas em pesquisa qualitativa. Essa técnica permite o registro do comportamento no contexto temporal espacial em que os sujeitos estão inseridos (ALVES-MANZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2000).

Há possibilidade de uso de técnicas de registro, como questionários ou escalas. Porém, no presente estudo, as observações ocorreram de forma livre, de modo que os registros foram feitos concomitantemente ao desenvolvimento das atividades das professoras. Registraram-se por meio de notas, de forma geral, aspectos relacionados às interações existentes no ambiente observado, como também a rotina profissional dessas mulheres.

Sobre essa técnica, Ninin (2009, p.355) afirma:

[...] podemos relacionar o conceito de observação aos aspectos técnico, prático e crítico da construção do conhecimento. Quando pensamos no ato de advertir, restringir, ressaltar, por exemplo, é possível relacionar observação às características técnicas da reflexão, em que o resultado pode servir para apresentar receitas teóricas ao observado, com o objetivo de redirecionar seu fazer. Quando pensamos na observação como ato de comentar ou perceber, é possível relacioná-la às características práticas da reflexão, em que o resultado da observação pode servir como reorientação da prática sem a busca de embasamento teórico. Quando, no entanto, pensamos na observação como ato de anotar, analisar, explicar é possível relacioná-la às características críticas da reflexão, em que o resultado pode servir como revisão da prática com fundamentação teórica e propósito de transformação dessa prática em âmbito social e cultural.

Orientando-se por estes pressupostos, realizamos visitas que aconteceram no mês de dezembro de 2014, de modo a abranger todos os procedimentos educacionais que ocorrem na escola. Tradicionalmente, o mês de dezembro é o período de finalização das atividades escolares e início das férias, mas em função das últimas greves o período letivo foi alterado, havendo apenas um recesso para as festas de final de ano.

O objetivo primeiro foi conhecer a escola no que tange aos seus aspectos estruturais, tanto espaço físico quanto material. No primeiro dia de visita a escola, “coincidentalmente”, o teto da cozinha caiu, machucando dois cozinheiros e causando um grande susto em todos. Os estudantes ficaram sem refeição por um dia, pois a cozinha ficou completamente interditada. Esse fato ilustra um pouco as condições físicas em que a escola se encontra.

Em outro dia, conversei com a diretora e permaneci um turno na sala dos professores, momento em que pude me apresentar e conversar informalmente com algumas

professoras. Estas se mostraram muito receptivas, principalmente ao saberem que eu era psicóloga e estudante de mestrado. Nesse dia, fui sem um roteiro pré-definido, apenas com papel e caneta, já que tinha como objetivo apenas interagir um pouco com as professoras e fazer anotações gerais. No entanto, nem mesmo com as entrevistas tive momentos tão ricos quanto esse. Durante um turno na escola observei a interação entre elas e, principalmente, prestei atenção ao entra-e-sai da sala, as queixas e lamentações (foram inúmeras!) que faziam a cada vez que isso acontecia.

Nesse primeiro momento, expus a pesquisa para a diretora e conversamos bastante sobre a realidade da escola e da situação dos professores em geral no ensino público. Ela está há mais de um ano e meio na função de diretora e relatou um pouco de sua rotina administrativa. Eventualmente, tem que voltar à sala de aula, pois tem que cobrir a falta de professores, o que segundo ela é muito frequente. Ela abordou a temática da violência, narrou episódios em que encontrou alunos com armas dentro da sala de aula, ameaçando professores e o quanto isso afeta a saúde de quem trabalha. Segundo ela, a saúde das professoras é muito debilitada pela violência e é muito maior no Ensino Fundamental II, embora haja casos pontuais nos outros níveis de ensino.

Nos dias das entrevistas, também aproveitei para passar um período na escola, dessa forma pude tentar compreender um pouco mais do cotidiano escolar e do trabalho das professoras. No final da pesquisa, percebi que as conversas sem gravador, informalmente, fluíram mais e trouxeram elementos essenciais para a pesquisa, talvez por se sentirem mais a vontade ou por se “acostumarem” com minha presença na escola.

Informalmente, tanto nos momentos de observação, como em outros momentos pontuais (peguei carona algumas vezes com uma professora), o discurso era sempre o mesmo: o caráter penoso de suas atividades. Conversas entre algumas que estavam em planejamento na sala dos professores abordavam temas como cansaço, dificuldade de aprendizagem dos alunos e principalmente a questão da indisciplina (ficaram citando casos e exemplos de seus alunos). Durante a conversa, reportavam-se a mim, como se o saber da Psicologia pudesse dar alguma resposta ao caos vivido por elas em sala de aula.

Os horários de intervalo eram mais dinâmicos, as professoras se mostravam todas muito alegres, conversavam sobre assuntos diversos, viam vídeos nos celulares e, ocasionalmente, falavam de algum problema de sala, com ênfase na sensação de cansaço e impotência diante de uma sala de aula. Na ocasião em que estavam todas juntas, pareceu-me ser um momento de descontração. Separadamente, quando entravam por vezes na sala, cada uma entrava relatando o cansaço do trabalho e também o fato de ser dezembro e nada de

férias. Em função das constantes greves, esta passou a ser uma realidade presente: não há mais uma constância nos períodos de férias e de trabalho na distribuição de um possível calendário escolar. Em uma situação específica, uma professora entrou e saiu muitas vezes da sala. Quando isso se repetiu muito, disse muito alto para nós que estávamos presentes “*tô só passeando hoje, não aguento mais, não aguento mais, cheguei no meu limite*”.

Em um determinado dia, uma professora entrou apressada na sala dos professores e alguém comentou que eu era estudante de mestrado e que eu queria conversar com algumas delas. Tive como resposta: “*Minha filha, você quer ser professora?(cara de pena) Eu vou fazer uma campanha pra ninguém ser professor, porque só Deus sabe o quanto somos maltratadas*”.

Observei uma grande parte da rotina das professoras e percebi que suas atividades não se restringem somente à sala de aula. Na verdade, o trabalho fora da sala é tão intenso quanto aquele que é realizado junto aos alunos. Resumidamente, há um dia destinado ao planejamento, no qual elas não estão em sala de aula e há também meio turno semanal para estudos ou atividades outras. Diariamente fazem uma acolhida com os estudantes, geralmente uma oração, dão alguns avisos e há um dia específico na escola (quartas-feiras) em que há o cântico do hino nacional com os alunos. Em sala de aula, além da transmissão do ensino, elas fazem e acompanham a agenda dos alunos. O preenchimento do diário e da chamada também é feito, e, segundo uma professora, é um trabalho burocrático que geralmente fica acumulado, por falta de tempo, o que denota um aumento da demanda do papel docente.

Quando questionadas sobre o horário mais pertinente para a realização das entrevistas, duas professoras disseram em tom de “brincadeira”: “*melhor no horário da aula*” e “*você não quer passar um tempo na sala de aula com a gente, não?*”. Essa última frase ouvi bastantes vezes no meu período na escola e sou quase como apelo, pois como algumas retrataram nas entrevistas, o sentimento de solidão e desamparo em suas atividades é contínuo. Estes sentimentos, apesar da presença massiva de pessoas, acreditamos ser dados de precarização, não de aspectos tradicionais, mas da forma de organização de trabalho, que por conta do contexto e estruturação, isola os trabalhadores e responsabiliza os resultados de forma cada vez mais individualizada.

O segundo momento da investigação foi a realização de entrevistas semi-estruturadas. Essa metodologia nos ofereceu a possibilidade de um maior aprofundamento sobre a percepção dos sujeitos e como eles são afetados pelo processo de precarização laboral.

Observa-se a preponderância de mulheres no exercício da profissão docente, principalmente na Educação Infantil e Fundamental I. Como já citado em momento anterior,

as mulheres compõem um dos contingentes sociais onde a precarização é mais evidenciada. Por trabalharmos com este pressuposto, optamos por investigar o grupo que concerne às mulheres. Optamos por trabalhar com as que atuam nesse nível educacional, já que esta área foi espaço privilegiado para a permanência da mulher na docência e no mercado de trabalho. Esta se tornou viável na medida em que era possível, a princípio, a conciliação com as atividades domésticas, justificando inclusive os salários inferiores, e também pela construção social de que características “naturais” femininas, como paciência e cuidado, ajudariam no processo educativo. Além disso, a escolha desse nível de educação ocorreu pelo fato da composição majoritariamente feminina dos profissionais que nele atuam.

Tivemos como corte objetivo um determinado grupo a ser observado: ser professora da Educação Fundamental I da rede municipal pública de ensino com pelo menos 10 anos de experiência. Tal recorte se fez necessário, pois entendemos que a precarização se insere numa perspectiva processual e a dimensão temporal torna-se necessária para o reconhecimento do processo de vulnerabilização e intensificação laboral que pauta o processo de precarização (AQUINO, 2005; 2008).

Para as entrevistas, elaboramos um roteiro de perguntas que tiveram como finalidade principal conhecer a vida laboral das pessoas entrevistadas: a percepção da condição de serem professoras, os motivos que as levaram a exercer determinada carreira, suas perspectivas presentes e futuras em relação a sua profissão, as mudanças na carreira docente ao longo dos anos, sua situação de trabalho e a forma como vivenciam essa situação. No total, sete pessoas foram entrevistadas. Este atendeu à necessidade de produzir um corpus que permitisse a saturação das categorias relevantes ao estudo, ou seja, que possibilitasse a coincidência de temas presentes nas falas das professoras.

A entrevista semi-estruturada caracteriza-se pela interação entre o pesquisador e os sujeitos e por possibilitar a abordagem de temas complexos, que outras metodologias não englobariam. Dessa maneira, possibilitam a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos a determinadas situações ou processos (ALVES-MANZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2000). Ressaltamos que a pesquisa foi submetida ao conselho de ética. As entrevistas foram gravadas e transcritas pela própria pesquisadora.

De acordo com González Rey (2002, p. 89),

[...] a entrevista, na pesquisa qualitativa, tem sempre o propósito de converter-se em um diálogo, em cujo curso as informações aparecem na complexa trama em que o sujeito as experimenta em seu mundo real. Surgem inúmeros elementos de sentido, sobre os quais o pesquisador nem sequer havia pensado, que se convertem em elementos importantes do conhecimento e enriquecem o problema inicial planejado

de forma unilateral nos termos do pesquisador. A pesquisa é um diálogo permanente em que as opiniões, cosmovisões, emoções, enfim, a subjetividade do sujeito estudado constitui elemento relevante para o processo, o que resulta impossível prever nos momentos iniciais.

A opção pelo uso desse instrumento de coleta de dados repousou, portanto, no fato de que é possível obter respostas aprofundadas e atingir os resultados da pesquisa, pois somente os sujeitos selecionados e conhecedores do tema e inseridos no contexto específico serão capazes de emitir opiniões concretas sobre o assunto a ser investigado. Além disso, algumas vantagens são enumeradas em relação às outras técnicas de coleta de dados, a saber: possibilitam a obtenção de grande riqueza de dados e permitem ao entrevistador esclarecer trechos incompreendidos no discurso dos sujeitos, de forma que é possível a inclusão de perguntas não estabelecidas previamente (ROSA; ARNOLDI, 2006).

4.2 Análise de Conteúdo como técnica de interpretação dos dados

A metodologia utilizada na investigação apoia-se nos pressupostos da Análise de Conteúdo (AC). A Análise de Conteúdo é uma técnica que se orienta à codificação das informações obtidas em categorias, de modo a dar sentido ao material estudado. Portanto, ela enfatiza a interpretação dos aspectos textuais que podem ser codificados em termos de análise. A questão semântica, ou seja, a pesquisa do sentido de um texto para o desenvolvimento deste método é fundamental. Desse modo, duas fronteiras interpõem-se à AC: a fronteira da linguística tradicional, por um lado e o território da interpretação do sentido das palavras, por outro (CAMPOS, 2004).

O procedimento de análise dos dados foi orientado por meio da técnica de análise proposta por Bardin (2008). Esta técnica se refere a um conjunto de instrumentos aplicados a discursos. O discurso, segundo Bardin, é determinado pelas condições de produção e pelo sistema linguístico vigente. Estes elementos possibilitam o processo de produção de discursos. “[...] O discurso não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições”, nos diz Bardin (2008, p. 216).

Segundo a autora, o maior interesse da AC reside no “[...] constrangimento por ela imposto de alongar o tempo de latência entre as intuições ou hipóteses e as interpretações” (BARDIN, 2008, p. 11). A análise de conteúdo é uma tarefa de inferências. Nesse sentido, o

principal elemento em uma análise de conteúdo é a inferência, na medida em que há uma tentativa de desocultar o que se encontra latente ou escondido nos discursos.

A análise de conteúdo tem como ponto de partida uma mensagem. A inferência não somente deve produzir suposições que estão ocultas sobre determinada mensagem, mas justificá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores, de acordo com o contexto histórico e social de sua produção e recepção (CAMPOS, 2004).

Segundo Bardin (2008, p. 40) ainda, a análise de conteúdo é esse “[...] conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...], é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. A AC clássica privilegia a frequência com que as palavras, temas ou expressões aparecem no texto. Sua limitação reside no fato de que muitos conteúdos ricos e que podem ser importantes nas investigações não são enfatizados. Bardin (2008, p. 93.) sugere que, caso se opte por uma análise clássica, complemente-a através da decifração estrutural: “[...] trata-se de procurar a estruturação específica, a dinâmica pessoal que, por detrás da torrente de palavras, rege o processo mental do entrevistado”.

De acordo com ela, algumas perguntas podem ser norteadoras no processo investigativo, como: “[...] o que a pessoa está a dizer realmente? Como é dito isto? Que poderia ela ter dito de diferente? O que não diz ela? Que diz sem dizer? Como é que as palavras, as frases e as sequencias se encadeiam entre si? Qual a lógica discursiva do conjunto?” (BARDIN, 2008, p.94). Em toda análise de conteúdo supõe-se o desmembramento de uma mensagem em seus elementos constitutivos denominados de unidades de registro, que serão base da análise. Tais unidades de registro podem ser palavras ou símbolos, frases ou temas. A técnica da análise de conteúdo é, portanto, uma operação de separação e de classificação de suas unidades de registro. A partir disso, é possível uma leitura aprofunda dos textos/fenômenos que se deseja investigar. Uma das características principais da AC, segundo Flick, (2009) é a utilização de categorias, as quais são obtidas a partir de modelos teóricos.

Richardson (2011) sugere algumas fases para a análise. A pré-análise, que corresponde a uma fase de organização do material e sistematização das ideias, permitindo a elaboração de um esquema de trabalho; a análise do material, que consiste na codificação e categorização da informação, como também analisar a origem dos dados (quem participou, qual a origem dos documentos, etc.); e o tratamento dos resultados, caracterização formal do material, no qual a partir da codificação, os dados são agrupados em unidades de análise e,

posteriormente, definidos em categorias de análise. Estes passam pelos processos de inferência e interpretação. No nosso caso, estas unidades nos ajudaram a identificar aspectos de precarização no trabalho das professoras investigadas. No próximo tópico, explicitamo-las detalhadamente.

É importante destacar ainda que o percurso metodológico sofreu influência de nossa aproximação com a realidade investigada. Dessa forma, a emergência de aspectos relacionados à saúde mental e de outras características nas entrevistas redirecionaram nossa estrutura de análise. A partir disso, aspectos que não haviam sido inicialmente dimensionados emergem em nossa pesquisa. A tomar, por exemplo, a perspectiva de um tratamento diferenciado em relação à questão da saúde mental/sofrimento enfrentado pelas professoras e o resgate de algumas indicações teóricas da Psicodinâmica do Trabalho.

Guiando-nos por esses pressupostos, acreditamos que essa abordagem metodológica nos permitiu alcançar os objetivos estabelecidos na presente investigação, pois através da compilação dos discursos das professoras sobre suas realidades laborais pudemos ter uma compreensão do processo de precarização vivenciado pela categoria, como também nos ajudou a identificar outros elementos que compõe esse fenômeno atualmente.

4.3 A escola investigada

A escola faz parte da rede municipal de Ensino de Fortaleza. Fundada no ano de 1993, localiza-se no bairro Henrique Jorge e pertencente à Secretaria Executiva Regional III. Este bairro situa-se na periferia da cidade e é limítrofe dos bairros Conjunto Ceará, a Granja Portugal e o Autran Nunes. Estes bairros, localizados na área mais pobre da capital, possuem rendimentos médios de 3,07 salários mínimos entre seus habitantes e são caracterizados por um alto índice de violência e vulnerabilidade social (BARREIRA *et al*, 2011).

Há alguns anos, no entanto, tem havido uma mudança no entorno na escola. Primeiro, com a construção do Hospital da Mulher e, mais recentemente, do North Shopping Jockey. Segundo uma de nossas entrevistadas, esta mudança possibilitou o acesso ao trabalho formal por parte de uma parcela significativa dos moradores. Atualmente, a grande maioria de pais dos alunos e familiares trabalha no shopping.

A escola oferece Creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos, atendendo, neste ano de 2015, 560 alunos e possui os turnos da manhã e

tarde. Inicialmente, oferecia também o Fundamental II, atendendo uma média anual de mil alunos.

A escola é referência no bairro, pois tem o diferencial no atendimento de crianças especiais por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e muitos projetos educacionais. Entre estes funciona o Projeto Mais Educação, que é um projeto Federal em andamento desde 2007 e oferece letramento e matemática (aulas de reforço), aulas de dança, de *jiu jitsu*, entre outros.

Em relação ao espaço escolar, a escola dispõe de sala de informática, biblioteca, sala dos professores, cantina, quadra poliesportiva, auditório, sala de secretaria e de direção. A estrutura geral é precária, principalmente em termos de mesas, cadeiras e armários para os professores. As carteiras dos alunos, no entanto, estão, em sua maioria, em bom estado. Algumas salas são espaçosas, comportando um grande número de alunos, outras são muito pequenas e têm que comportar a mesma quantidade de alunos. A superlotação ocorre principalmente no período da manhã, pois há mais alunos matriculados.

A biblioteca e a sala de informática, nesta atual gestão, encontram-se desativadas. Existiam dois professores responsáveis por cada um destes espaços. Na biblioteca, funcionava a Sala de Leitura, espaço em que era trabalhado com os alunos leitura, dramatizações e teatro no cotidiano escolar. Já na sala de informática, equipada com 30 computadores, todas as crianças tinham acesso ao curso de informática, como também atividades de pesquisas. A gestão atual desativou essas salas em toda a rede municipal de escolas, alegando a necessidade dos professores voltarem para sala de aula. Os professores não concordaram com essa determinação, pois tinham clareza que os alunos seriam prejudicados. No entanto, não houve espaço para diálogo com a prefeitura. Atualmente, a biblioteca é usada apenas para empréstimo de livros.

Em relação aos equipamentos em proximidade ao ambiente escolar, há um posto de saúde, de modo a facilitar o encaminhamento de alunos por parte dos professores, o que é algo muito comum, segundo uma das entrevistadas. Os estudantes são beneficiados com os projetos de aplicação de flúor, com a aplicação de vacinas, como também palestras na parte de Educação em Saúde.

A composição do quadro docente da escola é eminentemente feminina, sendo integrado por vinte e duas professoras e apenas dois professores. Estes últimos ministram a disciplina de Educação Física. Tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental I atuam as vinte e duas professoras. Há algumas com mais de vinte anos na escola, enquanto as mais recentes datam do concurso realizado em 2009.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Durante o mês de dezembro de 2014, realizamos entrevistas semi-estruturadas com sete professoras do Centro Municipal de Educação e Saúde Professor José Sobreira de Amorim. A saturação das informações justificou o número de entrevistadas. As entrevistas foram realizadas no ambiente de trabalho das pesquisadas. Todas atuavam no sistema público de ensino há mais de dez anos e tinham faixa etária de 45 a 55 anos. A exceção de duas, todas eram casadas e tinham dois ou mais filhos.

Os estudos sobre a importância atribuída à categoria trabalho e sua interface com a subjetividade, como também a sua importância na socialização e produção da realidade (BLANCH, 1996; AMPARO, CRESPO, MORENO, 2001; AGULLÓ, 2001) orientaram esta investigação, como também o pressuposto de que a profissão docente vem passando por um processo paulatino de precarização. Ampliado em sua acepção clássica, outros aspectos além dos tradicionais ganham destaque para a compreensão desse processo, como a forma de organização de trabalho. A partir disso, pudemos formular o seguinte questionamento, norteador de nossos estudos: de que forma as professoras identificam a precarização laboral na sua atividade docente? As perguntas dirigidas às professoras, portanto, foram direcionadas com o intuito de tentar elucidar essa questão.

O imperativo dirigido a todas às professoras, inicialmente, - *Fale-me um pouco sobre como você se tornou professora* estabeleceu condições para uma fala livre por parte das entrevistadas. Além disso, os seguintes questionamentos:

1. *Como era o seu trabalho no ingresso da profissão e como é agora?*
2. *Quais as expectativas e as dificuldades você percebia no início e quais percebe agora?*

nos ajudaram a compor um discurso sobre o fenômeno investigado ao nos oferecer elementos para pensarmos a estruturação do trabalho docente atualmente, a docência no contexto de ensino público e as transformações pelas quais essa profissão vem passando no decurso dos anos.

Muitos são os estudos que versam sobre o trabalho do(a)s professore(a)s, principalmente no campo da educação, no entanto, privilegiamos um olhar psicossocial e um recorte do fenômeno laboral na produção subjetiva dessas trabalhadoras.

Como já dissemos em momento anterior, a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2008) foi o método de análise de nossas entrevistas. Nesta análise, após a fase de organização e

sistematização das ideias, denominada de pré-análise, os discursos foram desmembrados em seus elementos fundamentais, denominados de unidades de registro. Estas podem ser palavras, frases ou temas, que balizarão toda a análise. Para esta pesquisa, optamos por fazer uma análise de conteúdo temática, de modo a garantir o estudo dos principais temas e ideias que estavam contidos nos discursos selecionados.

Na pré-análise, depois de ouvidas várias vezes as entrevistas, selecionamos um conjunto de discursos que versavam sobre a trajetória laboral das professoras, as atividades para além do espaço escolar, a percepção da condição de professora na rede pública de ensino, as perspectivas passadas e futuras em relação à profissão e a forma como vivenciam essa situação laboral atualmente. Os discursos selecionados nos ajudaram a compor nossas unidades de registro, temas fundamentais para compreendermos o processo de precarização laboral do trabalho docente.

Alguns temas e ideias perpassaram todas as entrevistas, a saber: a desvalorização do magistério, a questão familiar dentro da escola (não apoio dos pais/familiares dos estudantes), a questão social, os múltiplos papéis assumidos pelas professoras, a sensação de solidão e desamparo, a problemática da educação inclusiva e, sobretudo, a temática da Saúde Mental. Foram citadas de forma significativa, ainda que com menor frequência: a diferença entre o ensino público e privado (com exceção de uma professora, todas tiveram a escola particular como o início de suas trajetórias laborais), a questão temporal em termos de lazer e de estudos de formação, as condições de trabalho, os aspectos salariais e a cobrança sentida pelo sistema, pela sociedade e pelos pais.

Alguns desses pontos nos surpreenderam pela ênfase nos discursos, como por exemplo, a falta de apoio familiar dentro do espaço escolar e a problemática da Saúde Mental dos profissionais da Educação. Enquanto achávamos óbvio que as condições salariais ou a organização do trabalho aparecessem como os principais obstáculos no exercício da profissão, a família apareceu de forma unânime em todas as entrevistas como o grande entrave, “(...) *é como eu sempre falo, que o nosso maior problema é a família*” (Entrevistada n. 3). Em relação à Saúde Mental, percebi que as entrevistas serviram como um momento de desabafo e quase um pedido de socorro, “*acaba sendo um desabafo e vai ser mostrado a um público que existe essa realidade, que existe essa dor, essa angústia*” (Entrevistada n. 7). Algumas professoras se emocionaram, mostrando, de fato, a gravidade da situação por elas vivenciada.

Orientados pela Análise de Conteúdo, as nossas unidades de registro apontam para um grande tema através do qual a precarização é evidenciada, a saber, a intensificação do

trabalho docente. Dessa forma, organizamos nossas unidades de registros, que foram nossas categorias de análise, nos seguintes blocos temáticos:

1. Complexidade da demanda de atuação na escola, denotada através do sentimento de desvalorização e de solidão, realização de atividades de outros campos de formação e diferença dos contextos do ensino público e privado;

2. Cooperação familiar e questão social;

3. Educação Inclusiva;

4. Condições e Organização do Trabalho, expressos pela remuneração, pelo lazer, tempo de trabalho e formação profissional.

O fenômeno da precarização laboral, evidenciado pela crescente intensificação do trabalho docente, tem sérias consequências para nossas entrevistadas, como, por exemplo, o crescente adoecimento e o comprometimento da Saúde Mental das profissionais da Educação.

Pautado na evidência das categorias encontradas na análise do conteúdo das falas das docentes, o que estamos reconhecendo como precarização do trabalho docente, portanto, é o processo de intensificação laboral.

5.1 Complexidade da demanda de atuação na escola

Essa categoria é denotada através do sentimento de desvalorização do magistério e de solidão vivenciado na profissão; da realização de atividades de outros campos de formação, expressada, principalmente, pela multiplicidade dos papéis assumidos pelas professoras na escola; e pelas diferenças entre a realidade pública e privada e seus impactos nas atividades desenvolvidas.

5.1.1 Desvalorização do Magistério

Como explicitamos em momento anterior, o processo de precarização laboral tem várias características. Alguns autores o colocam não como uma situação passageira, mas uma característica do futuro. Dessa forma, algumas profissões passaram por transformações ao longo dos anos, de modo a modificar o caráter da atividade realizada. Segundo Amparo, Crespo e Moreno (2001), na medida em que se produziu uma valorização genérica do trabalho/emprego, houve uma dualidade muito clara entre empregos valorizados e empregos desvalorizados. No entanto, essa valorização fica matizada quando não se trata de afirmarmos a necessidade de trabalhar para viver, mas de realizar uma atividade que tenha sentido pessoal.

A desvalorização da Educação e do profissional docente, tanto pelo Governo em suas esferas Municipal, Estadual e Federal, quanto pela sociedade civil, foi um ponto destacado por todas as entrevistadas. Historicamente, como já apontamos, a inserção da mulher no mercado de trabalho, no campo da educação, ocorria principalmente através de jornadas laborais parciais. Este foi um dos argumentos utilizados para o pagamento de baixos salários e, com isso, um dos motivos que levou a um processo de desvalorização dessa profissão.

Nós trabalhamos numa área que é muito desvalorizada, não só enquanto Governo, desvalorizada enquanto sociedade, enquanto família, então em todos os sentidos nossa profissão é desvalorizada e as expectativas não são tão boas porque o país não se mostra com essa vontade de trabalhar a Educação e desenvolver a Educação. (Entrevistada n. 7).

Este aspecto é apontado como um grande entrave da Educação por parte de nossas entrevistadas. Apesar de não ser um discurso recente, este fenômeno tem sido agravado na atualidade. De acordo com Dalila Oliveira (2004), o processo de desvalorização sofrido pelos professores emerge no contexto das reformas educacionais efetivadas a partir do final da década de 1980. Tais reformas tiveram um impacto na atividade realizada, em termos de perda de autonomia e intensificação do trabalho, e também na imagem construída socialmente em torno da profissão docente.

Não é à toa, portanto, que a “valorização dos profissionais da educação” é uma das metas para o Plano Nacional de Educação (2004/2024), “[...] Meta 17: 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).

A legislação reconhece que o sucesso de uma política educacional de qualidade está na motivação e comprometimento de seus profissionais. Para este fim, é preciso oferecer condições de trabalho adequadas, salários decentes, formações continuada e planos de carreira. Uma política de valorização dos trabalhadores docentes é apontada como aspecto fundamental para haja um fortalecimento da política educacional em nosso país (BRASIL, 2014).

Há muito que ser feito em relação a este aspecto. Segundo o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014, p. 53):

[...] A melhoria da educação e, conseqüentemente, dos índices educacionais e das taxas de escolarização da população e o desenvolvimento social e econômico do País estão relacionados, entre outros, à valorização dos profissionais do magistério

das redes públicas da educação básica. As pesquisas mostram que professores com formação adequada, com condições dignas de trabalho e que se sentem valorizados contribuem para uma aprendizagem mais significativa dos estudantes, resultando em maior qualidade da educação. A organização e a gestão dos sistemas de ensino e das escolas também são fatores fundamentais nesse aspecto.

Uma dos caminhos apontados pela legislação para a consecução desta meta é através da remuneração média oferecida ao professor. A defasagem salarial desta categoria profissional não é um enunciado novo. Além disso, é indicada como um dos fatores responsáveis por essa desvalorização ao longo dos anos, como também pela redução do número de universitários em cursos de formação de professores. A aprovação da lei que instituiu o piso salarial aos professores é um aspecto positivo, embora sozinho não resolva o problema (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, é colocado por uma professora:

Então eu acho que o Brasil é um dos países que menos valoriza a educação, ela não tem o menor valor, daqui a pouco o professor vai estar em extinção, porque os jovens de hoje não querem, não têm estrutura psicológica pra travar essa batalha dentro da escola, o jovem até às vezes tem boa vontade, vai e estuda, vai numa escola, mas acaba pedindo exoneração, saindo, porque não tem como ele fazer o trabalho como ele quer, porque não sai como ele queria. (Entrevistada n. 7).

Há, no entanto, uma grande distância entre o que propõe a legislação e a realidade laboral enfrentada por profissionais. Como esclarece uma de nossas entrevistadas:

Nós, profissionais da educação, nos sentimos abandonados e desvalorizados, se você falar com os professores, nós nos sentimos abandonados e desvalorizados. É uma classe que deveria ser bem valorizada, porque todo, o melhor homem do mundo, se existe, passou por um professor. Nós somos, assim, uma classe abandonada (...) eu tenho que trabalhar 3 horários, 3 horários, assim, a minha queixa, e deve ser a queixa de todos os professores é essa: desvalorização (...). O professor não é mais o professor, quando ele tinha o nome de mestre ele era professor. Armária (sic)⁹, meus professores eram professores mesmo. Hoje para nossos alunos não é tanto, porque a cultura da família já passa o professor quase mal, quando a gente não leva outros nomes, né, já aconteceu muitas vezes de os professores levarem nomes assim, digamos, vulgares, como vagabunda, “ah, aquela vagabunda”, essa é a cultura, como é que esse aluno vai entrar na escola respeitando professor? (Entrevistada n. 5).

Nessa fala percebemos a intensificação laboral, pautada pela extensão da jornada de trabalho para conseguir melhores condições, como também ilustra que a desvalorização não é respalda apenas pelo viés salarial, mas, sobretudo pela sociedade. Como já foi apontada em outro momento, a entrada da mulher nessa da Educação foi perpassada por um forte prestígio social e a professora normalista figurava como uma das pessoas mais influentes socialmente. Entretanto, houve uma mudança na imagem do professor construída

⁹ Refere-se à expressão “Ave Maria”, muito utilizada no Ceará.

socialmente; destituído do título de “mestre”, o respaldo social que o conferia status foi sendo gradativamente sendo substituído pela imagem veiculada hoje.

Como também já apontado em momento anterior, o processo de feminização é compreendido por muitos autores (NÓVOA, 2001; ENGUITA, 1991; LOURO, 1989) como um dos principais aspectos que contribuiu para a construção de uma ideia de desvalorização da profissão docente. Ao ser uma ação própria da mulher, numa aproximação ao seu papel reprodutivo do capital, acaba levando para o campo produtivo essa “naturalização” da atividade.

A legislação aponta, o que também é indicado pelas entrevistadas, um aumento na remuneração como uma forma de aumentar a valorização destes profissionais, porém não apenas o aspecto financeiro é importante, como dito por uma professora:

Então antes existia uma valorização, eles falam muito dessa valorização, a questão hoje, como existe a mídia, então existe muito discurso, mas a prática não existe. Quando a gente fala assim de melhoria pro professor não é só a questão financeira, não. É também, ninguém vai ser hipócrita e dizer que não, que nós sabemos que existe países que o nosso salário é fichinha, né, mas é um programa de educação que não existe, é um começo, um meio e um fim, existe só no papel, como eu te falei, discursos, mas a prática ela não funciona. (Entrevistada n. 3).

Essa desvalorização profissional é, portanto, uma questão que vai além do recebimento de baixos salários. Ela tem fortes implicações subjetivas para as docentes, que são experienciadas por sentimentos de abandono, solidão, tristeza e vergonha frente a sua realidade laboral:

O que me deixa muito triste é a questão da desvalorização, das piadas sem graça, de que o professor só fala em doença, de que o professor só fala em dívida, não, o professor é extremamente bem humorado, brincalhão, gosta demais de brincar, gosta de dançar, de divertir como todo profissional, mas a responsabilidade dele é muito grande. O que me dói profundamente é esse descaso e muitas vezes as pessoas tem vergonha de dizer que é professor, você olha e diz assim “olha, eu tenho quase certeza que é um professor”, como se o professor estivesse aquém. (Entrevistada n. 7).

A perda paulatina de valorização profissional, somada a outros aspectos da profissão verbalizados pelas professoras, como veremos adiante, apontam a precarização como um fenômeno que tem demarcado a carreira docente no curso dos últimos anos. Como já dito anteriormente, é importante atentarmos para novos indícios de uma precarização que tem impactado na produção subjetiva e na auto-percepção do trabalhador, distintos dos aspectos tradicionais que tendem a caracterizar esse fenômeno.

5.1.2 Realização de atividades de outros campos de formação: a multiplicidade de papéis

A desvalorização profissional, os sentimentos de solidão e de desamparo e a multiplicidade de papéis assumidos são características do trabalho das nossas entrevistadas. Sabemos que esses aspectos são determinantes para a atividade realizada.

Inicialmente, o único papel que os professores possuíam era a transmissão do conhecimento. Hoje, a realidade é diferente. A questão do ensino ainda figura entre os aspectos mais importantes da profissão, porém é perpassada por uma série de dificuldades que antigamente eram secundários, como por exemplo, a questão social. A escola pública deixou de ser um espaço no qual o objetivo primordial era a educação. Ela agora é um caminho para saída da miséria por parte de milhões de famílias no Brasil, principalmente com a vinculação do Programa Federal Bolsa Família.

Elas (as famílias) veem a escola pública como um depósito, um órgão de assistencialismo, a questão da bolsa escola, tudo isso eu sinto que, quando eu comecei não tínhamos esse benefício, há 14 anos não tinha, e as crianças eram mais simples, mas tinham mais assessoramento familiar, entendeu? E posterior esse bolsa escola, eu senti que as pessoas veem esse bolsa escola só como um assistencialismo, elas trazem as crianças pra escola, tem um maior número realmente de crianças na escola, mas não tem assistência, é um depósito de crianças, certo? E aí a questão política (...) eles não tiram o bolsa escola, porque nenhum deles quer perder voto, nenhum partido político se propõe a tirar o bolsa escola, mas aí não dá condição. (Entrevistada n. 3).

Então, com essa mudança da função social da escola, os professores têm tido um papel que vai além da própria transmissão de conhecimentos: eles também são um suporte (afetivo e assistencial) para essas crianças. As professoras da escola são convocadas para esse novo posto e não há como recusar.

O que pesa muito é a questão social, porque o professor, a escola hoje ela é vista como uma saída pra famílias que vivem em risco social, em miséria, é como se a escola fosse a saída, o que antes o seu papel era ensinar, hoje a escola tem um papel maior, uma função social que muitas vezes não tá preparada pra tá absorvendo todos os problemas familiares, de famílias que tem drogas, alcoolismo, abuso sexual, toda uma gama de problemas sociais que é todo levado pra escola e isso é uma dificuldade porque a gente sente, e tudo isso vai desgastando, às vezes a gente se envolve demais ou às vezes a gente quer se defender e não se envolve, então é muito complicado a questão da escola ter que arcar com toda essa, a criança cai, a gente leva no médico, fica no hospital, a criança tá com fome, porque querendo ou não a gente acaba sentindo e acaba querendo ajudar, como tem crianças que a gente vê os pais morrendo, crianças órfãs, mas que a gente queira ou não a gente não abandona, mas isso não é uma função da escola. A função da escola é ensinar, educar, mas nós não temos como mudar a realidade de uma criança onde ela vive em um gueto, o professor nem a escola tem essa fortaleza. (Entrevista n. 7).

A realidade com que nos deparamos é difícil, o que torna ainda mais complicado o trabalho do professor.

Uma criança na escola pública não aprende porque qual é a realidade dela? Morte, fome, desgraça, bebida, droga. A criança vai ter ludicidade com isso na escola pública? Se ela chega de casa dizendo “tia, mataram um a rua”, vai pro filho de um que conhece Disney, conhece shopping, não conhece a fome, a dificuldade, que hoje realmente nós temos mais acesso pelo Bolsa Escola, não existe mais miséria, não existe. Mas também não existe Educação, porque não sabe nem usar esse benefício. (Entrevistada n. 3).

Diante de tantas dificuldades e questões sociais, as professoras se veem muitas vezes como mães e pais desses alunos, pois frequentemente assumem responsabilidades que não lhes cabem, por exemplo, levar as crianças ao médico, ao dentista, entre outras atividades. Tais responsabilidades são assumidas sem muitos questionamentos e vistas quase como uma obrigação da profissão.

A gente tem que se dedicar a um pouco de tudo com essas crianças, né? Porque tem crianças que, como eu já disse, são super carentes, então não tem apoio de nada, então eles vem doente, a gente que tem que ir ao posto, levar no posto, ir ao médico, chega sem alimentação, chega e diz “tia eu não dormi, porque eu senti fome”, então a gente vem, traz ele pra vir comer alguma coisa, perguntar se tem dentista. Graças a Deus, como aqui tem um posto de saúde, tudo facilita pra gente. A gente indica, eu peço à coordenação, ela leva, uma vez uma mãe mandou um recadinho dizendo que o filho dela tinha sido mordido por um rato, que eu levasse o menino pra ser vacinado. Quer dizer, eu ter que sair da sala de aula, deixar os outros, pra levar essa criança lá, quando ela que devia fazer isso. O que eu tô dizendo é isso, a gente é tudo pra essas crianças, é pai, mãe, tio, avô, é tudo, médico. (Entrevistada n. 1).

Além da função familiar, muitas vezes também no contexto escolar as professoras se veem também como agentes burocráticos, assistentes sociais, psicólogas, responsáveis pela fiscalização do recebimento do bolsa família, o que lhes confere um aumento significativo da carga de trabalho diário. Enquanto a escola deveria ser um espaço multi e interdisciplinar, as funções que deveriam ser de vários profissionais são concentradas em um único, o docente.

Isso a gente faz dentro da sala de aula, que é o papel do pai, que se o professor não faz a sala não rende, aí não é culpa de professor, é culpa do sistema, (...) esse é outro tipo de desvantagem que a gente tem em escola pública, a gente vê como coitadinho, filho de um alcóolatra, filho de um viciado, então a gente deixa de ser professora e passa a ser mãe, psicóloga, passa a ter várias profissões que vai tirando o nosso foco. (Entrevistada n. 2).

Nessas situações, ocorre uma interrupção da tarefa prescrita, o ensino, e outras atividades secundárias ganham destaque, principalmente em termos assistenciais para essas crianças. Dessa forma, o real da atividade acaba reconfigurando a atividade. Aqui, atentamos para a diferença entre o trabalho prescrito, aquilo que deve ser feito; atividade real, aquilo que

é efetivamente feito; e o real da atividade¹⁰, aquilo que pode ser feito, mas não se faz, as atividades suspensas, sem possibilidades de realização (LIMA, 2007).

Assunção e Oliveira (2009) destacam que esses outros eventos se sobrepõem e concorrem com a atividade diretamente realizada, aumentando, desse modo, a experiência de intensificação de suas atividades.

Cada um tem sua função, eu não posso fazer a função de coordenadora, eu não sou coordenadora, eu não sou diretora, eu não sou psicopedagoga, eu não sou terapeuta ocupacional, eu não sou cuidadora, eu não sou palhaça, eu não sou médica, eu não sou enfermeira e todas essas funções um pouquinho a gente faz, nós professores. Todas essas funções nós assumimos, sem ter essas outras especializações. Mas a gente tem que fazer pra ter um resultadozinho da nossa função (Entrevistada n. 3).

Estas falas denotam uma demanda que parecia não existir de forma tão intensificada como ocorre nos dias de hoje na caracterização da função docente. Tal perspectiva acaba ampliando o fazer docente, que se vê complexificado e “enriquecido”, sem um correspondente aumento de reconhecimento social. Estas são características de uma precarização que, juntamente com a questão familiar e a sensação de solidão, que tem impactos na produção subjetiva.

A experiência de intensificação do trabalho, portanto, é também evidenciada pela multiplicidade de papéis assumidos no campo profissional, seja na perspectiva de viabilizar a política da educação inclusiva, como veremos adiante, seja diante da complexificação do universo de atuação da escola.

5.1.3 Diferenças do ensino no contexto público e privado

Com exceção de uma professora, todas as entrevistadas iniciaram suas atividades na docência na escola particular. A escola pública foi uma alternativa devido, principalmente, à estabilidade proporcionada pelo concurso. No entanto, a diferença público/privado foi um grande choque para muitas dessas professoras. Inseridas em uma realidade laboral diferente, perceberam, aos poucos, o quanto o trabalho tornou-se mais difícil.

A dificuldade atribuída ao trabalho na escola pública perpassa vários aspectos. Entre estes, a falta de apoio familiar e do sistema são decisivos para a qualidade do ensino e para a atividade docente em sala. Dessa forma, a questão da estabilidade, apesar dos parcos

¹⁰ Tal concepção tem origem na Ergonomia Francesa e foi aplicada no campo da Psicologia Social do Trabalho a partir das Clínicas do Trabalho, dentre as quais podemos destacar a Clínica da Atividade, proposta por Yves Clot; a Ergologia, por Schwartz; e a Psicodinâmica do Trabalho, por Dejours.

recursos é uma escolha em detrimento da instabilidade e constante ameaça, com recursos melhor identificados.

Então, não é porque a escola particular é melhor que a escola pública, a escola pública é pior que a escola particular, por que é que existe isso? É por que os profissionais são ruins? Porque muitos professores da escola pública são professores da escola privada e lá ele funciona esse professor e na escola pública ele não funciona. Por quê? Vamos ver o que tá acontecendo nesse caminho? É o profissional? Se ele é estimulado num canto e esse mesmo profissional não é estimulado no outro? Será que é o profissional, se é a mesma pessoa? (Entrevistada n. 3).

Para as profissionais que iniciaram sua carreira na escola privada, a sensação experienciada é de que a escola pública não funciona ou não funciona satisfatoriamente pela falta de apoio institucional. Além da questão do estímulo, o apoio institucional faz uma grande diferença em suas atividades. Esse apoio é débil no ensino público.

Porque eu acho que na particular tem essa questão dos gestores, eles visam à produção, porque a escola hoje está quase um comércio. Então assim, como ele tem algo pra mostrar, pra fazer a propaganda, né, que o aluno dele passou no vestibular, que o aluno dele teve um bom desempenho num concurso, em algum projeto, feira de ciências, de matemática, então de certa forma ele dá uma assessoria para o professor. (Entrevistada n. 3).

No caso do ensino particular, existe esse apoio porque a escola se insere de forma mais explícita numa lógica de mercadoria, tendo outros objetivos que estritamente o ensino, como por exemplo, o lucro. No âmbito público isso não existe, mas a debilidade desse apoio é uma questão mais profunda, que não nos cabe nessa pesquisa aprofundar. Mas esses aspectos contribuem para a vivência de que o professor está sozinho e não tem a quem recorrer, “[...] se você quiser que funcione, né, se você, professor, quiser que a coisa aconteça, você banca. Simplesmente não tem que resolva seu problema. Na escola não tem ‘professora, eu resolvo’” (Entrevistada n. 3).

Mesmo diante da debilidade do apoio não há economia de cobranças, de modo que o professor é cobrado de forma intensa pelos pais, pelo próprio sistema de ensino, pelo Governo e, às vezes, por seus próprios pares. Segundo as entrevistadas, essa cobrança tem sido cada vez maior, embora sutil, mas sem oferecimento de melhores condições de trabalho, como desabafa uma de nossas entrevistadas: “Então assim, tá sendo cobrada, mas não tá dando condição pra gente trabalhar” (Entrevistada n. 2).

Tem dia que a gente tá (sic) super decepcionada, é muita cobrança, muita cobrança, muita cobrança, muita cobrança e não tem muito apoio. (...) É muita coisa, você termina de fazer uma coisa, eles traz (sic) outra coisa, é muita coisa, muita coisa. Acho que você passa o tempo mais planejando, mais escrevendo, mais fazendo essas

coisas do que ali na questão do humano. Tão mais preocupado com teoria, com mostrar uma coisa quantitativa do que qualitativa, nem que você não queira você é obrigada a seguir o sistema. Por que senão você é rebelde, mal amada, um bocado de coisa que dizem com você. Você é mal vista até pelas próprias colegas com um olhar diferenciado, quando você quer dizer “eu não faço isso, não, tô mais preocupada com a aprendizagem do aluno”, mas às vezes você acaba cedendo pra não ficar aquela coisa. (Entrevistada n. 3).

Nessa investigação, portanto, o fato da maioria das entrevistadas terem iniciado suas atividades um contexto de ensino privado evidencia ainda mais as dificuldades encontradas no sistema público.

5.2 Cooperação familiar e questão social

A família foi apontada em todas as entrevistas como o principal obstáculo para o trabalho docente na escola José Sobreira de Amorim. Há um fato destacado pelas professoras pesquisadas: a mudança da estrutura familiar. No entanto, essa mudança não é vista de forma positiva, pois a função dos pais gradativamente vai passando para as professoras, que vão acumulando funções, como relatado: “[...] *Hoje em dia nosso maior problema na educação é que nós não temos assessoria familiar, as famílias mudaram, né, então, assim, principalmente na escola pública, nós não temos essa ajuda familiar.*” (Entrevistada n. 3).

Outra entrevistada desabafa:

Que a dificuldade maior que a gente tem é isso, são os pais dentro das escolas, que na escola particular você sabe que tem todo aquele acompanhamento de pai, tem aqueles alunos que tão em escola particular, quando aquele tem dificuldade e também se a direção, aquela coisa assim, de uma coordenação mais em cima dessas crianças que tem dificuldade, de chamar mesmo, tá em cima, falta muito, fica muito a desejar. Os pais mesmo, porque a gente não consegue fazer tudo sozinha, não. (Entrevistada n. 1).

Assunção e Oliveira (2009, p. 357) destacam que fatores extraescolares também modulam a atividade de trabalho. Em suas pesquisas, elas observaram que “[...] os pais hoje valorizam mais a educação e são mais exigentes. Contraditoriamente, no entanto, valorizam menos os professores e têm menos tempo para educar e acompanhar os filhos”. Em nossa investigação esse ponto também esteve presente:

A gente percebe que a família tá (sic) cada dia mais desinteressada no futuro do filho deles e mais, a falta de compromisso tá (sic) cada dia maior, aí eu acho que isso tá levando, no começo era mais, tinha coisa assim, tinha droga, tinha coisa com menino danado, mas a gente administrava melhor, o pai ajudava, hoje em dia não, o mundo tá muito perdido, os pais não ajudam não, cada dia a situação tá ficando mais delicada em relação ao antes e o de agora. (Entrevistada n. 2).

As famílias “jogam” as crianças na escola e não há qualquer tipo de acompanhamento no cotidiano escolar, mesmo essas famílias estando mais “próximas” da escola. Essa proximidade é vista pelas professoras principalmente como uma preocupação com o benefício do Bolsa Família. Não há, via de regra, uma preocupação com a aprendizagem do filho ou seu cotidiano escolar, mas uma vigilância permanente pela presença do filho para que não acarrete na perda no benefício. Dessa forma, cobram dos professores e delegam responsabilidades que não os cabe. Os professores acabam se tornando também fiscais de um cumprimento de uma política.

A maior dificuldade é os pais, eles não têm um pingão de compromisso, enquanto eles não perceber que a escola não é depósito de menino, aí as coisas talvez melhora (sic), porque nós somos educadoras nós não temos obrigação nenhuma com o filho dele, tem outros tipos de profissão pra tentar entender certas coisas. Os pais mentem, eles chegam aqui mentindo, porque os filhos não fizeram a tarefa, (...), mas a peça principal pras coisas não andarem é os pais. (Entrevistada n. 2).

Se uma criança falta, a mãe, o responsável vem atrás de você não pra “professora, ele faltou hoje, não tá bem, o que a senhora vai dar hoje, a senhora tem alguma coisa pra dar pra ele?”, não, ele vem “professora, armário, ele não vem, mas não bote falta não, pra não prejudicar o bolsa escola”, é essa a preocupação. (Entrevistada n. 3).

Tanto no Ensino Infantil, quanto na Educação Fundamental I é indispensável para os professores uma inter-relação profunda do ato de educar com a família. Sem esta relação, eles sentem que não podem desempenhar satisfatoriamente suas atividades:

Não existe acompanhamento dos pais, não existe. Nós da escola pública nós sabemos das dificuldades das famílias, nós sabemos, mas nós reconhecemos que muitas vezes os pais são displicentes e que querem levar pra escola uma função que é deles e eles cobram eles ameaçam e eles têm todos os direitos. (Entrevistada n. 7).

Portanto, a falta de cooperação e ausência dos pais na escola também contribuem para a intensificação da atividade docente das professoras entrevistadas, evidenciando esse quadro de precarização pelo qual vem passando a profissão.

5.3 Educação Inclusiva

Outro aspecto que afeta sobremaneira a atividade docente, segundo todas as pesquisadas, é a questão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esta aparece em todos os discursos, juntamente com a questão da família e a desvalorização profissional, como uma das maiores dificuldades do trabalho das professoras na escola estudada.

A escola caracterizou-se historicamente por privilegiar determinados segmentos sociais. Com seu processo de democratização, evidenciou-se uma exclusão nas políticas e práticas educacionais. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007) foi, portanto, uma alternativa apresentada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial para modificar essa realidade (BRASIL, 2007).

Esta política (BRASIL, 2007, p.8) tem como objetivo “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares”. Para este fim, o sistema de ensino deve garantir um atendimento especializado, o acesso em termos de arquitetura, mobília e equipamentos, e, principalmente, uma formação de professores e demais profissionais para a inclusão escolar.

A educação especial, nessa perspectiva, é fundamentada no entendimento dos direitos humanos, que preconiza igualdade e diferença como valores indissociáveis, contextualizando as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007).

No entanto, essa é uma realidade muito distante da que se verifica na escola José Sobreira de Amorim. Têm aumentado a cada ano as matrículas para a Educação Inclusiva, mas não há nenhum suporte por parte do sistema de educação para isso, como podemos ver pela seguinte fala:

Se eu for exemplificar as dificuldades que a gente tem, a gente não saía daqui, entendeu? A questão da inclusão, eles incluem, eu não estou falando, se eu tivesse um filho eu gostaria que meu filho tivesse a condição de acesso à escola, só que como é esse acesso à escola? Eu incluo essa criança que precisa ser incluída e excluo os outros. Porque a professora não tá preparada pra receber essa inclusão (...) o Estado inclui e não dá condição, uma simples rampa, a porta pra ele passar. (Entrevistada n. 3).

Além da falta de estrutura física da escola para receber estas crianças, o problema principal consiste na falta de uma formação especializada para lidar com estas crianças e também na falta de apoio (psicológico e psicopedagógico) para os professores. Uma de nossas entrevistadas fez um longo e desgostoso discurso sobre esse ponto:

A nossa escola é um polo onde tem muitas crianças especiais e eu não sei se o termo seria crianças especiais, e que nós somos professores sozinhos, nós não temos um psicólogo, nós não temos um terapeuta ocupacional, nós não temos, existe uma sala com um psicopedagogo, mas não tem como agregar tudo que acontece, ele muitas vezes nem tem a formação necessária.(...) e o professor tá sozinho às vezes com 20 alunos, mais essa criança especial, às vezes ela surta dentro da sala, ela quebra, ela

grita, ela chora, nós não temos a ajuda de um especialista e nenhum tipo de apoio. (...) não tenho suporte, quando eu digo suporte, eu digo suporte profissional, porque nós educadores, nós somos pedagogos, nós não temos essa formação de lidarmos com essa criança que tem um problema mental (...). A questão da educação inclusiva é uma coisa muito séria (...) o professor sofre muito com tudo isso, porque ele não pode fazer o trabalho todo completo na sala de aula, porque ele tem que ter atenção praquela (sic) criança, que a criança não pode ficar sozinha, o tempo todo na sala de aula ela tem que ser acompanhada, e o professor tá sozinho. (...) a gente percebe é que nós não somos preparados. Nós não temos formação pra isso. (...) São crianças que realmente precisam de apoio psicológico, precisam de apoio psiquiátrico e que a gente fica de mãos atadas porque muitas vezes a gente leva uma criança (...) então é toda uma problemática que se não tiver uma estrutura melhor ninguém vai aguentar. Ninguém aguenta. (Entrevistada n. 7).

Há, portanto, a política e a determinação do sistema, porém não há qualquer tipo de suporte para o professor, tampouco formação para lidar com esses alunos. A realidade com a qual nos deparamos na escola foi a de um professor cansado, vulnerável, no limite, tendo que lidar com uma sala de aula muitas vezes superlotada e tendo ainda que dedicar atenção especial a alguns alunos. Uma das entrevistadas chegou a relatar que já teve quatro alunos “com necessidades especiais” em uma sala e não sabia como lidar com essa situação.

Além do aumento considerável de sua carga de trabalho (DEJOURS, 1992), aumentou também a sensação de abandono e de solidão vivenciada pelas professoras, já tão conhecida nos estudos sobre o trabalho docente. A carga de trabalho, segundo o autor, é composta de aspectos físicos, cognitivos e psíquicos. Estes três aspectos, também presentes na atividade das entrevistadas, guardam inter-relação entre si e cada um deles pode gerar sobrecarga, o que pode ser sugerido pela seguinte fala:

Tipo assim acordou, mas ninguém nos ajuda e tá ficando todo mundo doente, porque tá só. Chega lá o professor, diz que tá morto de cansada, porque ele não tem esse suporte, tá todo mundo adoecendo, muita gente de licença, sabe, por acharem que a gente tem culpa do IDEB da escola. (Entrevistada n. 2).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo, exerce outro tipo de controle e cobrança em relação ao trabalho dos professores. Este índice “[...] é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios” (www.portal.inep.gov.br). Os resultados dessas avaliações muitas vezes geram mais verbas para as escolas, daí a pressão, cobrança e responsabilidade assumidas pelos professores, intensificando sua atividade. Dessa forma, este tipo de controle exercido sobre a atividade docente pode ser considerado profundamente “precarizador”.

O sentimento de solidão, como já tratado em momento anterior, esteve presente em todos os discursos e contribuiu para a sensação de aumento dessa carga de trabalho. De

acordo com as entrevistadas, essa vivência se expressa, principalmente, pela inexistência de apoio institucional ao professor, resultando num sentimento de maior responsabilidade de sua parte. Como versam Tardif e Lessard (2011), este sentimento do trabalhador é sinônimo de autonomia e também de responsabilidade, o que denota uma expressão de vulnerabilidade. Podemos constatar pela fala:

Então, assim, a gente se sente muito só. Nós professores estamos muito só, apesar de ter uma coordenadora, mas em realidade o professor resolve todos os seus problemas só. Então a questão do país em relação à Educação tá sendo a valorização do profissional da educação. (Entrevistada n. 3).

De acordo com as Diretrizes apontadas pela Secretaria Municipal de Educação do Município, as escolas deveriam ter um professor de Atendimento Educacional Especializado, licenciado em Pedagogia com especialização em Educação Especial/Inclusiva, mais cursos de aprofundamento na área de AEE. Na escola José Sobreira de Amorim, há apenas um profissional desse para dar suporte a toda a escola e obviamente não consegue dar conta da demanda (www.cmesprofsobreiradeamorim.blogspot.com.br). Dessa forma, há um aumento da vivência de solidão experienciada pelas professoras e a intensificação de seus trabalhos.

5.4 Condições e Organização do Trabalho

Em todos os discursos, as professoras se referiram que eram cobradas a realizar um trabalho, mas não lhes eram oferecidas condições para tal realização. Quando questionadas sobre que condições seriam essas, apareceram elementos que acreditamos formar duas categorias conhecidas nos estudos ergonômicos sobre o trabalho, a saber, Condições de Trabalho e Organização do Trabalho.

A falta deste apoio (tanto interno, dentro da escola; quanto externo, pela SME) é sugerido por todas como também um dos grandes obstáculos da profissão. Dessa forma, as categorias Condições e Organização do Trabalho ajudam-nos a pensar essas dificuldades.

As Condições de Trabalho dizem respeito à infra-estrutura, quanto à práticas administrativas. Engloba aspectos relativos ao ambiente físico, aos instrumentos, aos equipamentos, à qualidade do material, ao suporte organizacional, entre outros (MENDES, FERREIRA, 2008). Houve uma melhora considerável quanto a este aspecto na escola estudada. A escola dispõe de bom aparato tecnológico (*data show*, *notebook*, computadores para os estudantes, ar condicionado na sala dos professores) e material didático (livros didáticos e paradidáticos).

Entretanto, ao considerarmos a docência uma atividade de serviço e não industrial, a melhoria das condições físicas ou dos equipamentos não é o suficiente, tendo em vista ser uma ocupação que demanda um alto investimento do sujeito trabalhador. Tais recursos são suportes importantes, mas não garantem a qualidade do serviço prestado.

Se um médico, por exemplo, entra num posto e não tem uma condição de trabalho ele vai embora. Nós não fazemos isso. Nós professores, nós ficamos e damos um jeito. É por isso que eu não sei se isso é bom ou é ruim, se nós darmos esse jeito é bom, entendeu, não sei de por isso, por nós termos essa questão materna, que a maioria de nós somos mulheres, e hoje tem muitos homens, mas a maioria é uma profissão que se destaca mais mulheres, não sei se essa questão materna, afetiva influencia nisso, né? E por conta de nós darmos o nosso jeitinho sempre os nossos gestores acham “não, ela dá um jeitinho”, e aí fica. Não sei se isso é bom. Eu sempre questiono isso, mas nós fazemos isso, nós não vamos deixar que uma coisa não funcione por conta de algo. A gente sempre dá esse jeito, de que as coisas terminem nem que não seja de forma satisfatória, mas a gente tenta realizar. (Entrevistada n. 3).

A entrevistada fala desse “jeitinho” que dão frequentemente em suas atividades e associa a diversas possibilidades, entre elas o caráter eminentemente feminino em seu nível de ensino. Segundo ela, mesmo diante das dificuldades apontadas, elas não desistem de fazer o melhor que podem, com os recursos que lhe são disponíveis. Entretanto, mesmo fazendo o seu melhor, elas sabem que apenas ajudam a mascarar uma realidade que é bem mais complexa. Isso coaduna com a discussão feita anteriormente sobre o processo de feminização e sua relação com a precarização do trabalho.

A Organização do Trabalho, como apontam Mendes e Ferreira (2008), corresponde a: divisão do trabalho, tanto hierárquica, quanto técnica e social; elementos relacionados à produtividade, como metas, quantidades e qualidades dos produtos; regras formais da instituição que norteiam e orientam as práticas de gestão e de benefícios; elementos temporais, como duração da jornada de trabalho, turnos e pausas realizadas; prazos e pressões; elementos relativos ao controle da produção e dos trabalhadores, como fiscalização, disciplina e supervisão; e a característica da tarefa realizada.

Dessa forma, quando as professoras falam de “condições de trabalho”, é fundamental também pensarmos no conceito de Organização de Trabalho. Geralmente, esta é responsável pelo sofrimento do trabalhador em sua atividade (DEJOURS, 1992), sobre a qual falaremos adiante.

Se a gente tem um estímulo de um aluno que está dentro de sala de aula, se você nota o progresso do aluno, você fica estimulado, imagina se houver ainda algum estímulo externo. Se tudo que ele for fazer, de todo projeto que ele for idealizar, de todo trabalho que ele quiser executar ele tiver assessoria, né, porque se existem as pessoas fora da sala de aula, é justamente pra dar essa condição pro professor,

porque o nosso problema é porque além do professor resolver os problemas de sala de aula, ele tem que resolver os problemas externos dela, nosso problema está aí. Porque nós precisamos de condição pra ter esse funcionamento em sala, nossa única função é executar essas metas e nós não temos esse tipo de assessoria, com diferentes exceções. (Entrevistada n. 3).

Em relação à diferença entre o ensino privado e público, uma entrevistada fala do choque que recebeu ao perceber que não podia realizar sua atividade como outrora. Faltava-lhe, sobretudo, apoio institucional, um dos aspectos que compõe a categoria Organização do Trabalho.

A questão da estabilidade não é negada, eu fiquei ganhando bem mais e não podia produzir bem, entendeu isso? Me dava esse choque, a questão mesmo de responsabilidade, a questão cristã até, “eu estou ganhando pra isso, estou fazendo um trabalho”, a questão de dar assistência, só que eu via que tinha mais problemas sociais que educacionais, e eu não podia resolver todos os problemas sociais, eu não posso (Entrevistada n. 3).

A seguir, aspectos da Organização do Trabalho como remuneração, tempo de trabalho e lazer e formação profissional evidenciados por nossas entrevistadas serão melhor discutidos por nós.

5.4.1 Aspectos salariais

Outro aspecto que merece destaque quando compomos um discurso sobre a precarização laboral refere-se à remuneração recebida pelos trabalhadores. É conhecida a péssima situação salarial dos professores que constituem a Educação Básica do ensino público no Brasil. Apesar de ser lembrada como um "passado glorioso", a história da profissão docente no Brasil sempre foi atrelada à baixa remuneração (CIEGLINSKI, 2013). Ao longo dos três últimos anos, acompanhamos a luta da categoria por melhorias que englobam não apenas a questão salarial, mas também melhores condições de trabalho.

Não é novidade, portanto, que a desvalorização da profissão e os baixos salários são dimensões que afetam sobremaneira o trabalho docente. O próprio sistema reconhece que a remuneração oferecida aos professores é defasada. A criação de um piso nacional único para a educação pública foi uma reivindicação histórica dos professores. Com o estabelecimento da lei que aprovou o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN), Lei nº 11.738/2008, acreditou-se que haveria uma melhoria na realidade de trabalho, principalmente para a valorização profissional (BRASIL, 2014):

[...] a implantação dessa lei concorre no sentido de tornar a carreira do magistério mais atraente do ponto de vista salarial e, de certo modo, mais atraente pelas condições de trabalho e de realização profissional. Também o estabelecimento de um piso salarial passou a estabelecer um mínimo a ser implantado pelos entes federativos no sentido da valorização profissional, bem como na melhoria da qualidade de educação (BRASIL, 2014, p. 54).

Este fato pode ser ilustrado pela uma fala de uma das professoras:

Infelizmente, a gente vê também a questão da desvalorização salarial, porque nós passamos o dia todo fora de casa, geralmente saímos 6 da manhã e voltamos 6 da noite e a gente não tem nem como estudar, se for uma opção pra gente estudar à noite, a gente tem que pagar um curso, não tem como a gente pagar esse curso, a gente não tem condição de ter um transporte, a maioria é de transporte coletivo, é saindo de madrugada de casa, é professores que tem crianças, que têm que jogar os filhos de qualquer jeito pra cuidar dos filhos dos outros. (Entrevistada n. 7).

Apesar da compreensão de que a remuneração oferecida não condiz com a carga de trabalho, como também não possibilita uma condição de vida confortável, em nossas entrevistas, a questão salarial não foi apontada como um fator que influencia a atividade docente. Outros elementos aparecem para compor o sentido do trabalho da professora, como por exemplo, as condições efetivas para que este trabalho seja realizado, como podemos perceber pelo seguinte discurso:

O que menos pesa realmente é o financeiro, o que a gente mais quer é a condição de trabalho, é a condição de trabalho. Pesquisadora: Mas quando tu fala em condição, que é que tu pensa? Entrevistada: É, eu projeto algo, eu idealizo um projeto e eu ter condição de todo o financiamento desse projeto, de material, de apoio. (Entrevistada n. 3).

Os baixos salários são um dos aspectos que caracterizam o fenômeno da precarização. Agulló (2001), por exemplo, versa sobre dimensões que caracterizam a complexa e crescente precariedade laboral, a saber: a descontinuidade do trabalho; a incapacidade de controle sobre o trabalho, deficiente ou nula capacidade de negociação ante o mercado, tanto individual quanto coletiva; a desproteção do trabalhador, caracterizadas, sobretudo, pelas péssimas condições laborais; e a baixa remuneração do trabalhador. A questão salarial, portanto, é sempre destacada como um dos elementos desse quadro.

No entanto, em nossas entrevistas, a identificação com a profissão e a consecução dos objetivos da atividade aparecem como mais ou tão importantes que esta questão. Reconhece-se essa precariedade, mas ela não as impede de executar a atividade. Parece-nos que a baixa remuneração, no decurso dos anos, passou a ser “naturalizada” como uma característica da própria atividade docente.

Nós estamos, eu estou aqui, acredito que minhas amigas também por questão de vocação, de afinidade, responsabilidade, de compromisso, mas se for por parte financeiro, a gente num tava aqui, a gente faz nosso trabalho direitinho porque nós somos compromissadas, porque a gente tem que fazer, porque a gente tem que chegar lá na frente, né? Aí eu vejo hoje as pessoas cada dia mais revoltadas e se tornam mais doentes porque a gente não consegue. (Entrevistada n. 2).

O período de lazer também fica comprometido pela questão salarial. Para elas, as possibilidades de diversão reduzem-se quando têm que trabalhar em muitas jornadas para conseguir sobreviver. O lazer é visto como algo luxuoso, distante.

Mas o professor não tem direito, o professor não tem quem defenda, a dificuldade salarial, a dificuldade de se trabalhar na escola, o professor não tem lazer, porque não tem dinheiro, como é que tem lazer? “Ah, você vai ali na pracinha”, não existe isso. Um país como nosso você requer dinheiro, sim, pra lazer, se você quer viajar, você precisa de dinheiro, sim. Então não adianta fazer de conta, que tudo é lindo e maravilhoso, isso não existe. “Vamo ali na praia tomar uma água de côco”, não existe isso, você sai morrendo de ódio porque não pode tomar umas 5 cervejas. A gente tem que ser bem realista. (Entrevistada n. 7).

Segundo os discursos coletados, a questão da remuneração embora não seja tão determinante para a realização da atividade, acaba impactando em outras esferas da vida das trabalhadoras: seja em termos de lazer, seja em termos de qualificação, ou uma vida mais confortável materialmente.

5.4.2 Formação, ausência de recursos e de tempo

A meta 16 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014, p. 51) versa sobre a formação dos professores, de modo a garantir e a possibilitar o acesso dos professores da Educação Básica a Programas de Pós-graduação:

[...] 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. A elevação do padrão de escolaridade básica no Brasil depende, em grande medida, dos investimentos que o poder público e a sociedade façam no tocante à valorização e ao aprimoramento da formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Verificamos, no entanto, que esta meta ainda aparece como uma realidade muito distante das professoras entrevistadas, mas que é uma realidade ampliada em Fortaleza. Algumas relataram a dificuldade que é para conseguir uma liberação para formação, o que é algo muito raro. Quando isto acontece, elas têm que optar pela licença não remunerada, o que inviabiliza qualquer possibilidade para elas. Como ilustrado pela fala seguinte:

Eu vejo o professor se esbagaçando pra fazer um mestrado, sequer ser liberado. Tem que entrar na justiça, isso é um absurdo. Outro problema agravante é isso, muitas vezes o professor que fazer uma formação além de um mestrado e um doutorado e ele não tem apoio, vai ficar sem ganhar? Se você vive do seu salário, se você sustenta sua família? Mas se o professor quiser fazer ele tem que pagar do bolso dele, tem que fazer no sábado e no domingo. Então, é uma violência, porque você não pode fazer fora, que não é liberado, você até pra conseguir uma licença sem remuneração você tem que colocar na justiça. Nenhum professor é valorizado, nenhum e pode até ser quando tiver numa UFC da vida. (Entrevistada n. 7).

Na escola José Sobreira de Amorim não há nenhum professor com mestrado ou doutorado, apenas especialização. Esta realidade justifica-se inclusive, pelo cansaço imprimido pela sala de aula, pelo esgotamento psíquico sentido devido ao peso da profissão e, principalmente, pela falta de apoio do Sistema Municipal de Educação. Para elas, é impossível conciliar estudos com a carga de trabalho (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994) pela qual são submetidas.

A única vantagem, segundo as entrevistadas, que a categoria conseguiu nos últimos tempos reside na lei do Piso. Esta lei determinou, no que se refere à composição da jornada de trabalho: “[...] deverá ser observado o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com alunos. Desse modo, no mínimo 1/3 da jornada de trabalho deve ser destinado às atividades extraclasse” (BRASIL, 2007, p. 54). Este 1/3 conseguido é apontado como a única melhoria vivenciada nos últimos tempos. Através dele, é possível descansar e planejar aulas. No entanto, é insuficiente esse tempo para estudo.

Houve essa melhora depois de anos, a lei do PISO, que nos deu essa oportunidade de ficar 1/3 fora da sala de aula, esse 1/3 é exatamente pra gente planejar, se encontrar, questionar nossos problemas, ouvir a colega, levar pra direção da escola os problemas, chamar o aluno mais perto pra conversa, esse terço foi a única conquista que o professor teve, eu acho pouquíssima nossas conquistas. (Entrevistada n.5).

A questão da formação tem dois obstáculos. Por um lado, há o entrave financeiro; por outro, o temporal. Estes se complementam, pois muitas vezes devido aos baixos salários as professoras buscam várias jornadas laborais e, portanto, não dispõem de tempo para estudo e qualificação. Esse sentimento é vivenciado pelas entrevistadas. Há essa melhoria com o Piso, mas ainda descrita como insuficiente.

Nós professores se a gente começa um projeto a gente nunca termina da forma que a gente planejou, até porque não existe nem planejamento. Existe esse 1/5, esse 1/3, mas ele é preenchido com outras coisas, justamente porque não existe esse planejamento, então esses períodos são cumpridos de forma irregular, a gente fazendo outras atividades que não é sentar e fazer planejamento e até quando isso existe, que a gente leva uma atividade pra casa, que a gente leva trabalho para casa,

nós professores, mas quando chega na escola nos falta até o papel pra terminar esse planejamento, uma fita gomada, materiais mesmo. (Entrevistada n. 3).

Nos últimos anos, observa-se uma crescente demanda por qualificação para atender a crescente e complexa expectativa da função docente e o pouco ou nenhum compromisso do município nessa ação. Este fato ratifica também a solidão do docente inclusive no que diz respeito a sua instrumentalização para agir na sua esfera profissional, típica do discurso neoliberal e do capitalismo contemporâneo.

6 PRECARIZAÇÃO: INTENSIFICAÇÃO E VULNERABILIZAÇÃO DO TRABALHADOR DOCENTE

Druck (2011) cria uma tipologia para o fenômeno da precarização laboral, dividindo-o em seis modalidades: 1) vulnerabilidade das formas de inserção e desigualdades sociais; 2) intensificação do trabalho e terceirização; 3) insegurança e saúde no trabalho; 4) perda das identidades individual e coletiva; 5) fragilização da organização dos trabalhadores; 6) a condenação e o descarte do Direito do Trabalho.

Seguindo essa tipologia, nossos dados apontam para dois tipos de precarização: uma intensificação laboral vivenciada pelas professoras, devido, entre muitos fatores, a polivalência, ao acúmulo de funções, a questão social, a educação inclusiva, a relação da família com a escola dentre outros fatores, desembocando em insegurança; e Saúde no trabalho.

A precarização vem sendo caracterizada, na maioria das vezes, pela diminuição ou ausência de seguridade e previdência social; falta de confiança na representação política e sindical; no aumento crescente do desemprego; no aumento de contratos atípicos tais como os terceirizados, subcontratados, entre outros. Entretanto, para análise do processo de precarização da carreira docente no âmbito público, é importante atentar-nos para o aparecimento de outros elementos que não estes tradicionalmente apontados.

A complexidade da demanda de atuação na escola, expressada através do sentimento de desvalorização e de solidão, realização de atividades de outros campos de formação e diferença dos contextos do ensino público e privado; a mudança na forma de cooperação familiar e a questão social; a Educação Inclusiva; e as Condições e Organização do Trabalho, retratados pela remuneração, pelo lazer, tempo de trabalho e formação profissional foram elementos encontrados em nossa investigação, que possibilitaram uma nova leitura do fenômeno da precarização na trajetória laboral docente. Todos esses aspectos denotam uma extrema intensificação do trabalho das professoras, o que evidencia o fenômeno a que nos propusemos a estudar.

Novas demandas surgem para o cenário educacional, resultado das reformas educacionais surgidas a partir da década de 1990. Estas reformas orientaram-se para a busca por uma maior equidade social. A escola e, conseqüentemente, o trabalho docente passam por uma transformação e adquirem novos contornos: a expansão do ensino básico como resposta

para a redução das desigualdades sociais, de modo a garantir o acesso à Educação para aqueles não conseguiram manter-se na escola (OLIVEIRA, D., 2004).

A partir desse quadro, a educação e a escola adquirem novas funções sociais, além da capacitação para o trabalho formal, passou a ser vista e tida como um caminho para a diminuição da miséria e da pobreza. Atualmente, as políticas do sistema de ensino apresentam-se, sobretudo, como políticas sociais, na medida em que estão direcionadas à distribuição de renda mínima e à assistência (OLIVEIRA, D., 2004; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Novos papéis são demandados aos profissionais docentes nesse novo cenário e, com estes, uma maior responsabilização por parte dos professores. Para Garcia e Anadon (2009), as reformas educacionais incitam a uma moral de autoresponsabilização por parte das professoras, que se somando à defasagem salarial e das condições do trabalho, contribuem para a intensificação e autointensificação do trabalho do professor, desembocando em contextos de sofrimento psíquico desses profissionais. A autointensificação referida pelas autoras refere-se à “[...] exploração do sentimento de profissionalismo das professoras e de suas autoimagens calcadas no cuidado e no zelo que caracterizam historicamente a educação da infância” (GARCIA; ANADON, p. 69, 2009).

Assunção e Oliveira (2009, pp. 354-355) apontam que mudanças organizacionais na evolução dos sistemas e de suas reformas também podem contribuir para a intensificação do trabalho docente.

[...] À medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se complexificam as atividades dos docentes. Estes se encontram muitas vezes diante de situações para as quais não se sentem preparados, seja pela sua formação profissional ou mesmo por sua experiência pregressa. Quanto mais pobre e carente o contexto no qual a escola está inserida, mais demandas chegam até elas e, conseqüentemente, aos docentes. Diante da ampliação das demandas trazidas pelas políticas mais recentes, o professor é chamado a desenvolver novas competências necessárias para o pleno exercício de suas atividades docentes. O sistema espera preparo, formação e estímulo do sujeito docente para exercer o pleno domínio da sala de aula e para responder às exigências que chegam à escola no grau de diversidade que apresentam e na urgência que reclamam.

Para Druck (2011) a intensificação do trabalho é uma característica da expansão do capitalismo e extremamente danosa para o trabalhador. Lima, Barros e Aquino (2012, p.115) discorrem sobre essa temática e explicam que “[...] em muitos casos, são estabelecidas metas praticamente inatingíveis, fazendo com que o trabalhador utilize toda a sua capacidade

física, intelectual, emocional para alcançar o objetivo proposto.” Quando ocorre fracasso na consecução das metas resulta na culpabilização do indivíduo.

Nesse processo, o fato de termos um quadro eminentemente feminino na Educação Básica também influencia a maneira como as docentes percebem seu trabalho intensificado, os modos de resistência, os sentidos que atribuem a sua atividade e a forma como lidam com esses fatos em seus contextos laborais. Como explicitam Garcia e Anadon (2009, p. 65):

[...] a natureza dos cuidados que historicamente têm caracterizado a educação elementar da infância, que vai muito além de uma educação meramente instrumental, faz parte das autoimagens de docência das professoras (...), aspecto que tem sido estrategicamente utilizado pela retórica oficial de modo a estimular a responsabilização das docentes pelos resultados e pelas condições em que desenvolvem o seu trabalho.

Construímos nossas categorias (unidades de registros) com base no discurso emitido pelas professoras. Tais categorias apontaram-nos para um processo de intensificação do trabalho docente, principalmente no setor público. Dessa forma, pudemos compreender que esta intensificação é um dos vieses assumidos pela precarização no contexto estudado.

As professoras descreveram uma significativa mudança em termos estruturais e materiais do ingresso no ensino público até os dias de hoje. Há 10 anos, as escolas não tinham espaço, faltava material didático para os alunos, havia poucos recursos para a sala de computação e para a biblioteca. Como afirmou uma de nossas entrevistadas, no início da carreira:

A gente tinha dificuldade de tudo, de material, de acompanhamento, especificamente na escola pública, não. Hoje se você vê, muito bom, nós temos o material, eu tenho um espaço maravilhoso na minha sala de aula, se você vê, você entrou, é excelente, o espaço da escola em si é maravilhoso, dizer que, claro que a gente quer sempre o melhor, mas que melhorou bastante melhorou, o ensino, hoje tem professores mais capacitados, a cada dia a gente tá fazendo cursos, eu mesmo eu tô (sic) tendo uma formação, a gente tá (sic) tendo coisas boas, eu acredito que tá (sic) melhorando bastante pra gente, apesar de a gente “ah, é muito cansativo”, é, mas que tá (sic) acontecendo coisas melhores pra gente, tão (sic). (Entrevistada n. 1).

Hoje em dia, essa realidade é percebida de forma diferente. As escolas contam com mais investimentos, as bibliotecas têm um grande acervo disponível para os estudantes, há uma sala com mais de 30 computadores, embora sem uso atualmente. No entanto, enquanto, por um lado, houve uma significativa melhora nas condições de trabalho, por outro, a execução da atividade tornou-se mais difícil.

Para uma entrevistada, no início da carreira “*as coisas eram mais fáceis*” (Entrevistada n. 3). Outra entrevistada disse que:

antigamente era só o b a bá, era só você, era mais cansativo, era, você não tinha tempo pra planejar. Tem essa parte hoje, a gente sempre quis, lutamos, graças a Deus, mas aí eles aproveitam essa nossa parte pra encher nós de serviço. Entendeu?. (Entrevistada n. 4).

Para as professoras, a profissão docente sempre foi vista como um desafio e cheia de dificuldades. A rotina em si sempre foi vista como desgastante.

Muito desgastante, já no ano 2000 na Educação, que sempre teve todas essas dificuldades, cada vez a gente ia sofrendo mais os embates do dia a dia, o entorno da escola era muito perigoso, até chegar lá tinha que pegar 4 ônibus, uma série de outras coisas, uma formação precária, o salário péssimo, mas a gente como educadora, a gente vai tentando levar nossa profissão, até muitas vezes esquecendo um pouquinho da gente pra gente ver a questão do aluno, da educação em si. (Entrevistada n. 7).

Uma mudança apontada e que já discutimos ao longo desse texto referiu-se à responsabilidade que é auferida a escola atualmente, o que não se via há vinte, dez anos.

E assim e mesmo na escola pública quando eu comecei não era como hoje. Eu acho assim, que com o passar dos anos tem piorado nesse aspecto assim de muita responsabilidade ser colocada na escola. (Entrevistada n. 6).

A despeito da melhoria das condições de trabalho, encontramos hoje outros entraves na educação, como já discutimos anteriormente, como nos explicita esta fala:

A gente tinha apoio dos pais, da família, não tinha aquela coisa de trabalhar fora, tinha muito apoio, então era mais fácil. Hoje tá mais difícil, apesar de ter mais coisa, ter mais, como é que a gente chama, subsídios, né, a escola pública tem mais recursos, né, mas aí a questão humana, eu acho que a questão humana, a gente ficou muito sobrecarregado de coisas, a gestão, não só os professores, mas toda a escola, muita cobrança, muita cobrança e a gente ficou com a parte da família, tem hora que a gente é enfermeira, doutora, pai, sei lá, então muito acúmulo de muita coisa. (Entrevistada n. 4).

Atualmente, a profissão é vista de forma muito pessimista. Há muitos entraves e dificuldades.

E assim, hoje em dia, é muito complicado a gente ser professor, certo? Porque a gente não tem ajuda de nada. Só tem cobrança. (Entrevistada n. 2).

Além desses aspectos, a cobrança recebida tanto institucional quanto familiar, como tratada anteriormente, também foi colocada como um obstáculo à realização da

profissão, com sérias consequências danosas para a categoria profissional, que vê seu trabalho intensificado.

Antigamente, não tinha a cobrança. Antigamente se colocava um projeto e no meio do caminho se colocava água abaixo. Hoje não, é cheio de fiscais, querem resultados, mas não dão condições. E pra dar condição o pai tem que ajudar fazendo o trabalho dele, o coordenador tem que ajudar fazendo o trabalho dele e isso nós não temos, nós temos uma coordenadora que passa o tempo todim (sic) substituindo professor que por um motivo não pode vir. (Entrevistada n.2).

A cooperação da família, explicitada em momento anterior, também mudou ao longo dos últimos anos. Na medida em que se tem cobrado mais do professor, mais a cooperação familiar é debilitada, gerando e intensificando o sentimento de solidão, como também ampliando o papel do professor na escola.

A gente percebe que a família tá cada dia mais, como é que a gente diz, mais desinteressada no futuro do filho deles e mais, a falta de compromisso tá cada dia maior (...) no começo era mais, tinha coisa assim, tinha droga, tinha coisa com menino danado, mas a gente administrava melhor, o pai ajudava, hoje em dia não, o mundo tá muito perdido, os pais não ajudam não, cada dia a situação tá ficando mais delicada em relação ao antes e o de agora. (Entrevistada n. 4).

Em seus discursos, as professoras relataram também a importância de um apoio familiar para o desenvolvimento satisfatório de suas atividades. Atrelado a essa debilidade de apoio, o processo de desvalorização profissional pelo qual vem passando a profissão também coaduna não somente para uma crescente insatisfação, como também para o adoecimento das professoras.

A criança tem todo material na escola, então não se pode dizer “ah, a criança não tem chance”, tem. Hoje a escola tem projetos maravilhosos. O que tá faltando não é a questão da criança tá na escola ou não, é a questão familiar. A gente precisa de suporte, a gente precisa de políticas sociais, não é faz de conta como a gente vê, projeto isso, projeto aquilo, é uma coisa que dê continuidade, é ir lá dentro de onde a criança tá vivendo e começar a mudança lá, mas a educação tem um papel fundamental nisso tudo, mas se não houver uma valorização, o desgaste que tá havendo agora, os sofrimentos, as dores, as doenças, se não for cuidado, em breve nem professor tem mais. Porque as pessoas têm medo, você quer ser professor “Deus me livre” e o Deus me livre não é só a questão salarial, não. É o peso da profissão. (Entrevistada n.7).

As professoras relataram também em seus depoimentos a percepção de intensificação do trabalho em sala de aula. Esta intensificação provoca um esvaziamento de sentido e significado da atividade e aponta para uma contradição: o Estado quer garantir uma oferta de educação de qualidade à sociedade, mas concretamente não oferece condições para que isso ocorra (MONFREDINI, 2011).

De uma forma geral, o trabalho docente teve muitas mudanças positivas no decorrer dos anos, principalmente no que se refere aos materiais estudantis, à possibilidade de formações e à lei do PIS, que as possibilitou passar 1/3 de sua jornada fora da sala de aula. No entanto, tais mudanças não ocorreram de modo uniforme.

Uma coisa que a gente precisa ter muito cuidado quando fala de mudança é que às vezes eu trabalho numa escola que tem uma certa estrutura, uma estrutura boa, uma escola grande, mas tenho colegas que trabalham em escolas que não tem sequer um banheiro. Então fica muito difícil eu falar das mudanças, porque eu até acho que alguma coisa beneficiou, mas quando eu sei que a realidade de outro professor, de outro colega em outra cidade ou em outro estado são péssimas, quando a gente sabe que tem escolas que não tem um quadro. O aluno hoje tem acesso a tudo e qualquer coisa no sentido de material didático. Não se pode dizer que uma criança hoje não tem um caderno, porque a escola hoje oferece tudo. Tudo. Então não posso falar aqui de maneira geral. Existem políticas, a gente hoje participa de formações, que antes era mais complicado, mas hoje nós temos nossas formações durante todo o ano letivo, que pra mim é uma coisa positiva. Já faz uns 4 anos que eu participo, são políticas educacionais novas, que eu acho muito positiva, (...) as formações em si são muito boas. O salário mudou muito pouco, a nossa questão salarial é muito séria, não se pode dizer que teve nada de positivo. (Entrevistada n. 7).

Percebemos, pelos discursos das professoras na escola investigada, que embora se esforcem, o ensino não é mais do principal objetivo de suas atividades. Monfredini (2011) apresenta a categoria “professores desistentes”, aquele profissional que não encontra mais significação para seu trabalho, aquele cuja atividade não é mais orientada pelo imperativo da transmissão do conhecimento. Esta desistência provém, principalmente, pela falta de condições de trabalho. Segundo a autora, “[...] o professor desistente sintetiza contraditoriamente a condição na qual se forma: pela oposição entre as possibilidades de realização postas ontologicamente no trabalho, e a negação delas nas condições objetivas de trabalho”. (MONFREDINI, 2011, p. 53).

Na escola investigada, observamos que novos elementos apareceram para reconfigurar a atividade das professoras. Estes impactam sobremaneira no fazer docente, intensificando-o. A intensificação do trabalho docente, como já explicitamos em outro momento, é o elemento central do processo de precarização pelo qual passa a categoria. Nossas unidades de análise puderam, portanto, ser tomadas como evidência dessa intensificação, que tem como consequência o crescente adoecimento das professoras.

6.2 A precarização e suas consequências: a questão da saúde mental

Um dos pontos mais importantes do nosso trabalho, e que inicialmente não estava previsto, referiu-se à saúde mental das profissionais que atuam no campo da educação. É

crescente o interesse pelos estudos dos vínculos entre trabalho e saúde/doença. Este interesse decorre da constatação do aumento do número crescente de transtornos mentais associados ao trabalho (JACQUES, 2003).

No que se refere especificamente ao trabalho docente no âmbito público e seu vínculo com questões de saúde (mental)/doença, temos uma vasta literatura sobre isso, como destacam as pesquisas de Delcor *et al*, 2004; Reis *et al*, 2005; Gasparini, Barreto e Assunção, 2005, 2006; Carlotto e Palazzo, 2006; Vedovato, Monteiro, 2008; Araújo, Carvalho, 2009; Batista, Carlotto e Moreira, 2013.

Na Psicologia Social do Trabalho, existem várias abordagens para a análise das relações entre trabalho e os processos de saúde e doença. Entre eles, utilizamos pressupostos das Clínicas do Trabalho, um conjunto de teorias que apresentam o interesse no estudo das relações entre trabalho e subjetividade. Como assinala Bendassolli e Soboll (2011, p. 3),

[...] a associação entre “clínica” e “trabalho” pode, equivocadamente, remeter à uma ideia de uma “clínica de consultório”, com ênfase em problemáticas singulares, girando em torno das fantasmáticas individuais. Contudo, o trabalho também é da esfera “social”. Portanto, a associação entre “clínica” e “trabalho” depende [...] de uma reconhecida articulação do mundo psíquico com o mundo social. Ao ter como foco de pesquisa e intervenção a realidade vivenciada pelos sujeitos, a clínica do trabalho aproxima-se de uma clínica social, mas que também contempla as vivências de sofrimento, neste caso ancoradas nas experiências objetivas e subjetivas de trabalho. Não se trata, tampouco, de uma clínica do sofrimento ou do “trabalho psicologicamente nocivo”, pois, embora atenta ao sofrimento e aos aspectos deletérios do trabalho, ela [...] também enfatiza os processos criativos e constitutivos do sujeito, bem como sua capacidade de mobilização, de agir e de resistência frente ao real do trabalho.

Algumas das abordagens são a Psicodinâmica do trabalho, representada pelos trabalhos de Christophe Dejours, que tem na organização do trabalho o elemento fundamental de análise para a compreensão dos processos de prazer e sofrimento; a Clínica da Atividade, em que destacamos Yves Clot como um dos principais propositores, busca a compreensão da situação de trabalho real com a finalidade de aumentar o poder de agir dos trabalhadores sobre si mesmos e sobre o mundo laboral; a Ergologia, representada pelos trabalhos de Schwartz, objetiva conhecer o trabalho para transformá-lo, contemplando a atividade humana em todas as suas dimensões; e a Psicossociologia do Trabalho, que atenta para as relações entre o individual e o coletivo, o psíquico e social, contribuindo para compreensão dos processos grupais, das instituições e organizações (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011).

Para Bendassolli e Soboll (2011), embora as clínicas do trabalho tenham algumas finalidades e pressupostos em comum, cada uma tem seus conceitos específicos, tanto no que se refere à compreensão de subjetividade, como ao conceito de trabalho, de modo a proporem

formas específicas para lidar com as diversas situações de trabalho. Como, inicialmente, não estava em nosso escopo de investigação a questão da saúde das professoras, falamos aqui destas clínicas de formas geral e menos aprofundada.

No decurso deste texto, apontamos aspectos da profissão que evidenciaram um processo de precarização em curso na carreira docente. Uma contradição perpassa o trabalho docente nesta pesquisa: apesar de uma melhoria nas condições de trabalho, este foi intensificado, e, com isso, aumentado a vivência de sofrimento entre as professoras. Como identificado por uma pesquisada:

Você pode olhar, a maioria dos professores aqui são acompanhados por psicólogos, toma remédio pra depressão, graças a Deus que a gente pode conversar aqui, porque quase todas professoras daqui têm um lar confortável, um lar equilibrado, se nós não tivéssemos, tava ferrada. Dois conflitos, profissional e lar. Mas é complicado, a doença dos professores é por causa disso, sabe? É porque é uma profissão mesmo pra deixar o profissional doente, por causa da ajuda, por causa da maneira que o educador é visto, o educador não é visto como educador, é visto igual a Bombril, mil e uma utilidades, tem que fazer tudo, você tem que fazer tudo. Aí as coisas não andam. (Entrevistada n. 2).

Agulló (2001) afirma que os avanços tecnológicos e econômicos não necessariamente resultam em melhorias nas condições de trabalho. Para ele, não há uma redução da carga de trabalho, e sim cada vez mais um sobretrabalho, ou seja, o trabalho exige cada vez mais daquele que o realiza. Este sobretrabalho é o que se observa na atividade das professoras entrevistadas. O processo de precarização laboral, reflexo da intensificação do trabalho docente, desemboca na questão da Saúde Mental.

E a gente como educadora vai sofrendo as mesmas coisas de sempre, a desvalorização do magistério, a falta de tempo pra estudar, a violência dentro da escola, e nós como professores temos que sustentar isso, temos que sustentar a escola como um todo, sendo psicólogo, sendo médico, sendo babá, acolhendo crianças, acolhendo os pais das crianças, que muitas vezes a gente sofre uma violência no próprio corpo, violência física, agressão verbal, todos os dias a gente vê isso, todas as pessoas que se encontram no magistério hoje se encontra com (sic) a questão da saúde precária, todos nossos, eu, na minha realidade, todos meus colegas são acompanhados por psiquiatra, eu, particularmente desde 2006 sou acompanhada por psiquiatra, e já fiz terapia. Tudo isso a gente sente na carne, no dia a dia e a gente não vê ninguém pra cuidar do professor, pra cuidar da Educação com um maior zelo, a gente não vê isso. (Entrevistada n. 7).

Como explicitamos em momento anterior, a multiplicidade dos papéis, a falta de apoio institucional e familiar são alguns aspectos que evidenciam esta intensificação discutida por nós. Para Assunção e Oliveira (2009, p. 367),

[...] o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na

medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infundáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia. Essas evidências sustentam as bases de um modelo explicativo para o processo de morbidade docente, calcado em determinantes ambientais e organizacionais, e suas influências sobre a atividade de trabalho.

Para a Psicodinâmica do Trabalho, a vivência do trabalhador é central para pensarmos a relação entre saúde e trabalho (DEJOURS, 1992). Esta teoria compreende que o sofrimento psíquico nem sempre levará a situações de adoecimento. Isso ocorre devido o uso de estratégias de mobilização subjetiva, que consistem em mecanismos de defesas (individuais ou coletivos) que permitem o sujeito sobreviver ao sofrimento imposto pela organização do trabalho e mobilizar mudanças frente a estas situações (DEJOURS, 1992; FREITAS; FACAS, 2013).

Freitas e Facas (2013) discorrem sobre as vivências de prazer e sofrimento na atividade docente de uma escola pública do Distrito Federal. Eles asseguram que as vivências de sofrimento patogênico podem se expressar pelos danos causados no corpo, na mente e nas relações socioprofissionais. As causas desse sofrimento são inúmeras e advém do contexto de trabalho, manifestando-se em:

[...] ansiedade, insatisfação, indignidade, inutilidade, desvalorização e desgaste no trabalho. O sofrimento no trabalho é compreendido por meio de vivências simultâneas de esgotamento emocional e falta de reconhecimento. O esgotamento emocional se expressa por vivência de frustração, insegurança, inutilidade e desqualificação diante das expectativas de desempenho, gerando esgotamento, desgaste e estresse. A falta de reconhecimento se traduz pela vivência de injustiça, indignação e desvalorização e pelo não-reconhecimento do trabalho. (FREITAS, FACAS, 2013, pp. 9-10).

Em todas as nossas entrevistas, a questão da saúde mental e sua relação com a docência foi apontada como algo grave e comum a todos os profissionais, como dito por uma professora:

Então eu acho que é o momento da gente começar a fazer uma alerta, é questão de saúde, de saúde pública, não é fácil, são muitas as dificuldades. (Entrevistada n. 7).

Essa questão não decorre de algo específico e isolado, mas do alinhamento de todos os aspectos que viemos tratando ao longo desse texto e que determinam como a atividade docente é realizada nos últimos anos.

A Clínica da Atividade, uma das abordagens das clínicas do trabalho no âmbito da Psicologia Social do Trabalho, discute o sofrimento no trabalho numa perspectiva diferente da

que propõe a Psicodinâmica. Para esta teoria, o sofrimento decorre da perda do “poder de agir” dos trabalhadores, de uma atividade que tem seu desenvolvimento impedido (CLOT, 2007; BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011). A atividade é compreendida não apenas pelo que os sujeitos fazem, mas também “[...] aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se tenta fazer sem conseguir – os fracassos – aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures (CLOT, 2007, p. 116)”.

Pelo discurso coletado entre as professoras, percebe-se que o sofrimento da atividade docente reside justamente nesse ponto, na atividade impedida, como nos coloca Clot (2007). Como podemos constatar pela seguinte extensiva fala:

Por conta de toda essa condição, essa ansiedade, por conta até do nosso tempo, nós professores, a maioria dos professores está muito frustrado, aí vem as questões emocionais, (...), porque ele se frustra muito durante o ano pra conseguir essas metas dele. Então, (...) o professor tira muita licença, aquele que não está preparado emocionalmente, porque como ele se abala emocionalmente, o corpo reage. Então é voz, isso é o mínimo, quando não vai pro emocional mesmo, depressão (...) [pausa] se você tiver bem em casa você pensa “eu faço o que eu posso”, você vai levando, (...) mas que o trabalho na educação está diretamente ligado à saúde, está. Os professores, a maioria deles está com problemas, porque é muito problema por dia, todos os dias, pra ele resolver. (...) Nós temos a nossa vida também e além disso tem a questão de termos de resolver os problemas sociais, além do educacional. Pra nós termos um resultado educacional nós temos que resolver os problemas sociais. Nós somos psicólogas das crianças, somos mães, muitas vezes substituímos esse sentimento de mãe por conta da carência deles, eles são muito carentes, então eles sugam a nossa energia, tem dia que você sai de sala de aula você sente que tá sugada emocionalmente pela carência dele. (...) nós tivemos uma época esse ano um surto terrível de tuberculose na escola e que o sistema queria fazer de conta que tava tudo bem, que não era grave a tuberculose (...) falamos com a direção, nós temos um posto de saúde vizinho, e todo mundo fazendo de conta que tuberculose não era nada, pra não parar, tem noção disso, pra não parar. (...) mas a única função da instituição é estarmos em sala de aula, não interessa a qualidade, nem a condição. É só estar em sala de aula, mostrar número, percentual, estatística, a educação é uma estatística (...) você tá entendendo o que é a educação? (Entrevistada n. 7).

Nesse fragmento mais longo é possível verificar aquilo que Clot (2010) coloca como uma amputação de poder de agir, a atividade impedida. Quando a professora fala que tem que resolver também os problemas sociais e que muitas vezes isso não é possível, a atividade principal – o ensino – é deslocada e em seu lugar outras atividades se sobrepõem, gerando sofrimento, e, em casos mais graves, levando a um estado de adoecimento, como explicitado por outra entrevistada:

Mas hoje eu vejo muito professor comprometido, muito professor bom, na escola que eu trabalho tem professores maravilhosos, mas agora todos muito desgastados, muito cansados, todos sensíveis, fragilizados, choram por tudo. (Entrevistada n. 7).

Compreendemos, portanto, que processo de precarização pelo qual vem passando a atividade docente tem graves implicações para a subjetividade de quem realiza essa atividade. Este processo é evidenciado pela intensificação laboral, gerando sofrimento e um consequente adoecimento, podendo ser tomados como alguns dos efeitos desse fenômeno e merece atenção por parte dos pesquisadores e da sociedade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação pretendeu analisar o processo de precarização laboral na trajetória docente a partir a percepção das professoras da Educação Fundamental I da rede municipal de ensino de Fortaleza. Além disso, também teve como objetivo caracterizar a situação laboral das professoras e identificar as características e evidências de precarização na atividade docente.

Orientaram essa pesquisa estudos sobre o trabalho docente, como os desenvolvido por Jaén, 1991, Carvalho, 1996; Hypolito, 1997; Therrien, 1998 Oliveira, D., 2004; Aquino et al., 2008; Milani e Fiod, 2008; Assunção e Oliveira, 2009, além de estudos sobre a importância atribuída à categoria trabalho e suas relações com a subjetividade, a sua importância na socialização e produção da realidade, através de autores como Blanch, 1996; Amparo, Crespo, Moreno, 2001; Agulló, 2001. A convergência desses estudos nos permitiram pressupor que a profissão docente vem passando por um processo paulatino de precarização.

A precarização laboral foi compreendida aqui conforme proposta por Aquino (2008), numa perspectiva processual, na qual a dimensão temporal é imprescindível para o reconhecimento do processo de vulnerabilização e intensificação laboral da atividade docente. Em sua acepção clássica, este processo vem sendo definido, principalmente, pela diminuição ou ausência de seguridade e previdência social; no aumento crescente do desemprego; no aumento de contratos atípicos tais como os terceirizados, subcontratados; entre outros.

No entanto, a partir da obtenção dos nossos dados de pesquisa, ampliamos essa definição, de modo que outros aspectos, além dos tradicionais anteriormente apontados, receberam destaque para a compreensão de tal processo, como, por exemplo, a organização do trabalho docente.

Orientados pela Análise de Conteúdo, estruturamos nossas categorias em temas que nos permitissem compreender a mudança na trajetória profissional dessas professoras e como o processo de precarização perpassou esse caminho. Esses temas foram: 1. Complexidade da demanda de atuação na escola, no qual aspectos como o sentimento de desvalorização e de solidão, realização de atividades de outros campos de formação e diferença dos contextos do ensino público e privado foram discutidos; 2. Cooperação familiar e questão social; 3. Educação Inclusiva; 4. Condições e Organização do Trabalho, na qual a remuneração, o lazer, o tempo de trabalho e a formação profissional foram destacados.

Essas categorias de análise mudaram nosso percurso investigativo, de modo a permitir que ampliássemos e reformulássemos nossa compreensão sobre o processo de

precarização laboral a partir do viés de intensificação do trabalho docente. Reconhecemos que esta intensificação, a partir do contexto das reformas/políticas educacionais estabelecidas a partir da década de 1990, no qual há uma redistribuição das atividades na escola, é o grande elemento para pensarmos a precarização do grupo investigado. Além disso, as consequências desse processo para as professoras, a saber, o seu crescente adoecimento, foram achados de pesquisa que não pudemos ignorar.

A observação e as entrevistas foram instrumentos valiosos em nossa investigação, pois permitiu um espaço de reflexão para essas trabalhadoras, que muitas vezes se veem abandonadas e sozinhas em sua profissão e nos possibilitou compor um estudo sobre este processo pelo qual vem passando a atividade docente, a partir da noção de intensificação do trabalho.

Observamos em nossa pesquisa que a atividade docente mudou no decurso dos anos. A mudança nessa trajetória perpassa o ideário construído socialmente em torno do trabalho do professor: antigamente, havia um quadro de atributos que distinguia a atividade docente de outras profissões, de modo que o professor gozava de certa autonomia, ao mesmo tempo em que possuía uma valorização social em função de sua condição de funcionário público. No entanto, a multiplicidade dos papéis, a ausência da família dos estudantes, a questão da Educação Inclusiva, entre outros, são aspectos que permeiam e reconfiguram a atividade docente no contexto atual. Tais aspectos aparecem como intensificadores da atividade das professoras neste estudo.

Infelizmente, essa realidade não é algo inédito a cidade de Fortaleza, mas parece ser uma evidência da realidade atual da profissão. Assunção e Oliveira (2009) em suas pesquisas já apontavam essa intensificação quase como característica da profissão no ensino público atual. Tal intensificação é para nós uma evidência do fenômeno da precarização laboral. A intensificação do trabalho docente, portanto, foi o grande elemento para compreendemos a precarização laboral, e pode ser evidenciada a partir de nossas categorias de análise.

Antes da ida ao campo, esperávamos o aparecimento de temas já tradicionais nos estudos sobre a precarização, como, por exemplo, as condições em que o trabalho era realizado ou aspectos, sobretudo, de ordem salarial. A grande surpresa foi a pouca ênfase nestas temáticas pelas professoras. Elas, em geral, dispunham de boas condições de trabalho. Na verdade, como explicitaram em algumas entrevistas, houve uma melhora nesse quesito: não faltam computadores, material para os alunos, aparelhos eletrônicos, entre outros. A

grande denúncia que apareceu se referiu ao quadro crescente e frequente de adoecimento decorrente de seu cotidiano de trabalho.

Esta denúncia, a princípio, pareceu-nos um paradoxo. Como o sofrimento/adoecimento aparecia em todos os discursos, já que houve uma evidente melhoria nesse contexto de trabalho? A partir desse questionamento, pudemos ampliar nossa concepção e compreender que a precarização não diz respeito apenas às condições de trabalho, mas sobretudo à organização desse trabalho, a uma perda gradativa do sentido desse trabalho pela sua intensificação.

A questão salarial sobressaiu ainda como uma das grandes dificuldades da profissão, porém não foi a mais evidenciada. Aspectos como Educação Inclusiva e falta de cooperação familiar dos estudantes apareceram como os elementos mais importantes na escola José Sobreira de Amorim, seguidos pela perda de reconhecimento da profissão e sensação de solidão e abandono. Na medida em que as condições melhoram, a reconfiguração da profissão, principalmente após as reformas educacionais nas últimas décadas, demanda novas exigências às profissionais. As professoras têm que lidar não apenas com a transmissão do ensino e o desempenho dos alunos, mas também se veem implicadas com trâmites burocráticos, tais como relatórios individuais de alunos; atuar como fiscalizadoras de programas e políticas do governo; como assistentes sociais, psicólogas; têm que lidar com a violência; entre outros. Todos esses aspectos são dificuldades encontradas diariamente pelas docentes para o desenvolvimento de suas atividades e que não estavam presentes em momentos anteriores da carreira docente, pelo menos não como demanda cotidiana, mas apenas residual.

O conflito ressaltado pelas nossas entrevistadas referiu-se, por um lado, à vontade de realização do trabalho satisfatoriamente e, por outro, à pressão por essa realização sob todas essas dificuldades. A consequência mais evidente, como relatado por todas as entrevistadas, foi um adoecimento profundo dessas trabalhadoras.

A relação entre a docência e a Saúde Mental não é novidade na literatura e tem sido destacado em inúmeras pesquisas, como as de Assunção e Oliveira, 2009; Garcia e Anadon, 2009. Apesar dessa temática não figurar, a princípio, em nosso escopo de investigação, acreditamos que esse tema tem fundamental importância para o estudo da precarização laboral, como uma de suas principais consequências para as trabalhadoras pesquisadas.

Das várias abordagens para a análise das relações entre trabalho e os processos de saúde e doença no âmbito da Psicologia Social do Trabalho, ressaltamos os pressupostos das

Clínicas do Trabalho, um conjunto de teorias que apresentam o interesse no estudo das relações entre trabalho e subjetividade, embora tenham aspectos epistemológicos diferentes.

Dessa forma, nossa pesquisa se configurou como um estudo de caso exploratório, no qual inicia um campo possível para um aprofundamento posterior, a saúde mental das professoras. Pudemos estabelecer alguns potenciais nexos causais entre o processo de intensificação do trabalho docente diante das características que nós identificamos anteriormente com o crescente processo de adoecimento. No entanto, outros questionamentos emergem: Quais as consequências desse adoecimento para as professoras, para a educação e para a sociedade? São perguntas que podem direcionar novos estudos e intervenções. Dessa forma, a partir das clínicas do trabalho, por trabalharem com as dimensões da subjetividade e do trabalho, estudos direcionados para a saúde dos trabalhadores ajudariam a compreender esse adoecimento.

REFERÊNCIAS

AGULLÓ, E. Entre la precariedad laboral y la exclusión social: os outros trabajos, los outros trabajadores. *In: AGULLÓ, E.; OVEJERO, A. Trabajo, individuo y sociedad*. Madrid: Piramide, 2001.

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALONSO, L. E. **Trabajo y posmodernidad: el empleo débil**. Madrid: Editorial Fundamentos, 2000.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editora Presença, 1980.

ALVES-MAZZOTTI, A. J et al. O planejamento de pesquisas qualitativas. *In: ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2000.

ALVES, A. E. S. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.36, p. 25-37, dez. 2009.

AMPARO; MORENO, F.; CRESPO, E. La experiencia subjetiva del trabajo en una sociedad en transformación. *In: AGULLÓ, E.; OVEJERO, A. Trabajo, individuo y sociedad*. Madrid: Piramide, 2001.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 1998.

_____, R. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2006.

AQUINO, C. **Tiempo y trabajo: un análisis de la temporalidad laboral en el sector de ocio – hostelería y turismo – y sus efectos en la composición de los cuadros temporales de los trabajadores**. Tese de Doutorado não-publicada, Programa de Doutorado em Psicologia Social, Departamento de Psicología Social de la Universidad Complutense de Madrid, Espanha, 2003.

_____, C. A. B. Reflexões sobre a precarização laboral: uma perspectiva da Psicologia Social. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2, Anais...* 2005, São Luís. São Luís – MA, 23 a 26 de agosto 2005.

_____, C. A. B. O Processo de precarização laboral e a produção subjetiva: um olhar desde a psicologia social. **O Público e o Privado**, Fortaleza: UECE, n.11, p.169 -178, jan./jun. 2008.

AQUINO, C. A. B. *et al.* O. Impacto da flexibilização laboral e da precarização na construção de subjetividades. *In: XV ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL, Anais...* 2009, Maceió.

AQUINO, C. A. B. *et al.* Flexibilização e intensificação laboral: manifestações da Precarização do trabalho e suas consequências para o Trabalhador. **Revista LABOR**, v.1, nº7, p.102-125, 2012.

ARAÚJO, T. M. de; CARVALHO, F. M. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 427-449, ago. 2009.

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BARBOSA, G.C.; RAMOS, J. F.P. Concepções e práticas de autonomia docente na escola pública. *In*: RAMOS, J. F.P.; PEREIRA, D. M. O.; ALMEIDA, A. M. A. de; FARIAS, I. Maria. S. (Org.). **Trabalho docente: alienação, autonomia e gestão escolar**. Fortaleza: EDUECE, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BARREIRA, C. *et al.* **Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza Perfil da SER V**. 2011. Disponível em: <
http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional_II.pdf>. Acesso em 16 de março de 2015.

BATISTA, J.; CARLOTTO, M. S.; MOREIRA, A. M. Depressão como Causa de Afastamento do Trabalho: Um Estudo com Professores do Ensino Fundamental. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 44, n. 2, pp. 257-262, abr./jun. 2013.

BECK, U. **Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización**. Barcelona: Paidós, 2000.

BENDASSOLLI, P. F.; BORGES-ANDRADE, J. E.; MALVEZZI, S. Paradigmas, eixos temáticos e tensões na PTO no Brasil. **Estudos de Psicologia**, v.15, n.3, p. 281-289, 2010.

BENDASSOLLI, P. F. Crítica às apropriações psicológicas do trabalho. **Psicologia & Sociedade**; v.23, n.1, p.75-84, 2011.

BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. *In*: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Org) **Clínicas do Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011.

BLANCH, J. Psicología Social del trabajo. *In*: ALVARO, J. L; GARRIDO, A.; TORREGROSA, J. R. **Psicología Social Aplicada**. Madrid: MacGraw-Hill, 1996

BILBAO, A. **El empleo precario**. Seguridad de la economía e inseguridad del trabajo. Madrid: Los libros de la catarata, 1999.

BORSOI, I. C. F. Vivendo para trabalhar: do trabalho degradado ao trabalho precarizado. Convergência, **Revista de Ciências Sociais**, Universidad Autónoma del Estado de México, n. 55, p. 113-133, 2011.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Dispõe sobre o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público. Brasília: 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em:
<http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em 16 jan 2015.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 5, p 611-614, set/out. 2004.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

CASTRO, A. M. D. A. Mudanças no mundo do trabalho: impactos na política de formação de professores. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2, **Anais...** 2005, São Luís. São Luís – MA, 23 a 26 de agosto 2005.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. dos S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1017-1026, mai. 2006.

CARVALHO, M. P. de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**. N.2, p.77-84, mai/jun/jul/ago,1996.

CHAMON, M. Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais. *In*: V I SEMINÁRIO DA REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente, 2006, Rio de Janeiro.

CIEGLINSKI, Amanda. **Bandeira Antiga**. 2013. Disponível em
<<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/191/bandeira-antiga-788051.asp>> Acesso em 22 fev 2015.

CINGOLANI, P. **La Précarité**. Paris: Ed. Presses Universitaires de France – PUF, 2005.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CMES PROFº JOSÉ SOBREIRA DE AMORIM - SER III – Disponível em <<http://cmesprofsobreiradeamorim.blogspot.com.br>>. Acesso em 12 jan 2015.

CRESPO, E. **Introducción a la Psicología Social**. Madrid: Editorial Universitas, 1995.

DEJOURS, C. **A loucura do Trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez, 1992.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuição da Escola Dejouriana a análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo, SP: Atlas, 1994.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2006.

DELCOR, N. S., ARAÚJO, T. M. de; REIS, E. F. B. dos; PORTO, L. A.; CARVALHO, F. M.; SILVA, M. O.; BARBALHO, L.; ANDRADE, J. M. de. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 20(1):187-196, jan-fev, 2004.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESLAURIERS, J.P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.P. ; GROULX, L. H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER R.; PIRES, A. P. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DRUCK, G. Trabalho, Precarização e Resistências: novos e velhos desafios? **CADERNO CRH**, Salvador, v. 24, n. 01, p. 37-57, 2011.

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

_____, M. F. Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**-, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FERREIRA, A. A. L. A múltipla irrupção da Psicologia. **Mnemosine**. Vol. 1, n. 1, p. 24-51, 2005.

FREITAS, L. G. de; FACAS, E. P. Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 7-26, 2013.

FIGUEIREDO, L. C. M.; SANTI, P. L. R. de. Psicologia: **Uma (nova) introdução**. Uma visão histórica da psicologia como ciência. São Paulo, SP: EDUC, 2002.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago, 2005.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. Á. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 2679-2691, dez. 2006.

GARRIDO, A. El trabajo: presente y futuro. In: GARRIDO, A. **Sociopsicología del trabajo**. Madrid: Piramide, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUARESCHI, P. O que é mesmo Psicologia Social? Uma perspectiva crítica de sua história e seu estado. In: JACÓ-VILELA, A. M.; SATO, L. (Org.) **Diálogos em Psicologia Social** Porto Alegre: 2007.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, mar/abr, 1995.

HIRATA, H.; PRÉTECEILLE, E. Trabalho, exclusão e precarização socioeconômica: o debate das ciências sociais na França. **CADERNO CRH**, Salvador, n. 37, p. 47-80, jul./dez. 2002.

HYPOLITO, A. L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em 19 jun 2014.

JACQUES, M. da G. C. Abordagens teórico-metodológicas em saúde/doença mental & trabalho. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 97-116, jan. 2003.

JÁEN, M. J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: Elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.74-90, 1991.

KRENTZ, L. Magistério: vocação ou profissão? **Educ. Rev.** [online]. n.03, pp. 12-16. 1986.

LIMA, M. E. A. Contribuições da Clínica da Atividade para o campo da segurança no trabalho. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 32, n.115, p. 99-107, 2007.

LOURO, G. L. Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n.2, p. 31-39, jul/dez. 1989.

- LIBÂNEO, C. J. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. Edições Loyola, São Paulo. 6º edição, 2001.
- MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**, São Paulo, v.7, n. 13, p. 31-44, jan./jun. 2002.
- MÉDA, D. **El trabajo: um valor em peligro de desaparición**. Barcelona: Gedisa, 1998.
- MENDES, A. M.; FERREIRA, M. C. **Trabalho e Riscos de Adoecimento: o caso dos auditores-fiscais da previdência social brasileira**. Brasília: Ler, Pensar e Agir, 2008.
- MILANI, N. Z.; FIOD, E. G. M. Precarização do trabalho docente nas escolas públicas do Paraná (1990-2005). **Roteiro**, Joaçaba, v. 33, n. 1, p. 77-100, jan./jun. 2008.
- MONFREDINI, I. **Silenciamento e desistência: a formação dos professores pelo trabalho**. Curitiba: CRV, 2011.
- NEVES, M. de A.; PEDROSA, C. M. Gênero, flexibilidade e precarização: o trabalho a domicílio na indústria de confecções. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 11-34, jan./abr. 2007.
- NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v.1, n 3, 2º sem. 1996.
- NININ, Maria O. G. A atividade de observação nas práticas de orientação a professores: uma perspectiva crítica. **DELTA**, São Paulo, v. 25, n. 2, 2009.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio histórico da gênese e do desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Pannonica, v. 4, p. 109-139, 1991.
- _____, A. O processo histórico de profissionalização do professorado. *In*: NÓVOA, A. (Org). **Profissão professor**. Porto Editora. 1999.
- OLIVEIRA, M. M. de. As Origens da Educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino Ensaio. **Aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**., Campinas, n. 89, vol. 25, p. 1127-1144, set./dez. 2004.
- PAUGAM, S. **Le salaríé de la précarité**. Paris: PUF, 2000.
- REIS, E. F. B. dos; CARVALHO, F. M.; ARAÚJO, T. M. de; PORTO, L. A.; SILVANY NETO, A. M. Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, pp. 1480-1490, oct. 2005.
- REY, G. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e Desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2011.

RIFFKIN, J. **O fim dos empregos**. São Paulo: Makron Books, 1996.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Editora Vozes, Petrópolis, 1986.

ROSA, M.V.F.P.C.; ARNOLDI, M.A.G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação de resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, M. F. S. A Psicologia Social e a Psicologia (Social) do Trabalho. *In*: SILVA, M. F. S.; AQUINO, C. A. B. **Psicologia social: Desdobramento e aplicações**. São Paulo: Escrituras Editora (Coleção ensaios transversais), 2004.

SILVA; F. G. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia e educação**. São Paulo, n.28, jun, 2009.

TARDIF; M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: 2011.

THERRIEN, A. **Trabalho docente**. Uma incursão no imaginário social brasileiro. São Paulo: EDUC, 1998.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

VATIN, F. **Epistemologia e Sociologia do Trabalho**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

VEDOVATO, T. G.; MONTEIRO, M. I. Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 291-297, jun. 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de caso - Planejamento e Métodos**. Bookman, 2004.