



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

DANIEL ITALO ALENCAR BARROS

O DOCENTE NA CORDA BAMBA:
O IMPACTO DA PRECARIZAÇÃO LABORAL NA SUBJETIVIDADE DOS
PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO CEARÁ.

FORTALEZA
2014

DANIEL ITALO ALENCAR BARROS

O DOCENTE NA CORDA BAMBA:
O IMPACTO DA PRECARIZAÇÃO LABORAL NA SUBJETIVIDADE DOS
PROFESSORES DO ESTADO DO CEARÁ.

Dissertação apresentada ao Mestrado em Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Processos de mediação: trabalho, atividade e interação social.

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

Agência de fomento à pesquisa:
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES.

FORTALEZA
2014

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

- B276d Barros, Daniel Italo Alencar.
O docente na corda bamba: o impacto da precarização laboral na subjetividade dos professores da rede pública de ensino do estado do Ceará / Daniel Italo Alencar Barros. – 2014. 100 f. : il., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2014. Área de Concentração: Processos psicossociais e vulnerabilidades sociais. Orientação: Prof. Dr. Cássio Adriano Braz de Aquino.
1. Emprego precário – Fortaleza(CE). 2. Professores – Fortaleza(CE) – Atitudes. 3. Trabalho – Aspectos sociais – Fortaleza(CE). I. Título.

CDD 331.7613707098131

DANIEL ITALO ALENCAR BARROS

O DOCENTE NA CORDA BAMBA:
O IMPACTO DA PRECARIZAÇÃO LABORAL NA SUBJETIVIDADE DOS
PROFESSORES DO ESTADO DO CEARÁ.

Dissertação apresentada ao Mestrado em
Psicologia do Programa de Pós-
Graduação em Psicologia da
Universidade Federal do Ceará, como
parte dos requisitos para a obtenção do
título de mestre.

Aprovada em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

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

Prof.^a Dr. Regina Heloísa Mattei de Oliveira Maciel
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Prof. João Bosco Feitosa dos Santos
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus.
A Zé Pelintra.
A Pai José.

AGRADECIMENTOS

Agradecer nem sempre é tarefa fácil, mas imprescindível para a compreensão da importância que os outros têm em nossa trajetória.

Primeiramente queria agradecer a minha mãe, por sempre estar presente ao meu lado em todos os momentos. Dos piores aos melhores, vós sempre segurastes minha mão e me ergueu quando eu precisava caminhar. Todo o meu amor se guarda em ti, Rita Neuma. Obrigado por ser minha mãe.

Ao meu Pai de Santo, Grangeiro e minha Mãe de Santo, Sol. Todos esses anos com vocês me fizeram crescer espiritualmente. Hoje sou um grande homem graças a ajuda de vocês. Os cafés-da-manhã, os almoços, as conversas, piadas, ensinamentos e o carinho sempre estarão guardados em minha memória. Salve nossa Umbanda Sagrada.

À Emille, Fraga, Karlinne e Dias por estarem presentes em um começo de ano tão duro e difícil. Por vezes, pensei que não conseguiria escrever essas palavras de agradecimento em minha dissertação, de desconfiar que ela poderia nascer, mas com um pouco de cuidado e carinho tudo se resolve. Obrigado por estarem comigo e me deixarem seguir a vida com vocês. Que seja até o fim de nossos dias.

Ao professor Cássio pelo vinho, paciência, jantares e risadas durante essa árdua trajetória.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES, pelo financiamento dessa pesquisa.

Se vai tentar, vá até o fim.
Caso contrário, nem comece.

Se vai tentar, vá até o fim.
Pode perder namoradas, esposas,
parentes, empregos e talvez até a
cabeça.
Vá até o fim.

Pode ficar sem comer por três ou
quatro dias. Pode congelar no
banco do parque. Pode ser preso.
Pode receber escárnio, gozações,
isolamento.

Isolamento é um presente, todo o
resto é um teste de sua resistência,
de quão forte é a sua vontade.

E você o fará a despeito da
rejeição e dos piores azares e será
melhor do que qualquer coisa que
possa imaginar.

Se vai tentar, vá até o fim.
Não há outra emoção como essa.
Você estará sozinho com os
Deuses e as noites queimarão
como fogo.

Você cavalgará a vida diretamente
para o riso perfeito.

Essa é a única boa luta que existe.

(Charles Bukowski)

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as novas formas de organização no mundo do trabalho e as consequências da precarização/ flexibilização laboral na subjetividade do trabalhador e como essas formas flexíveis de trabalho são percebidas pelos mesmos, tendo como pressuposto e entendimento que o processo de precarização não é um fenômeno homogêneo, mas atinge de forma diferenciada diferentes setores da classe trabalhadora. Focamo-nos no estudo da realidade laboral dos professores da Rede Pública de Ensino do Estado do Ceará, usando como referencial teórico a Sociologia do Trabalho e a Psicologia Social do Trabalho. Utilizando como aporte metodológico a sócio hermenêutica de Alonso (1998), entendemos que a opção por uma amostragem não-probabilística e intencional escolhida nos ofereceu a possibilidade para um maior aprofundamento compreensível da percepção dos sujeitos afetados pela precarização e flexibilização laboral. Os relatos acerca do significado do trabalho apontaram percepções similares da situação laboral. Nas falas o assunto remetia à realidade laboral e insatisfação com relação a renda salarial, condições de trabalho e carga horária excessiva.

Palavras-chave: Trabalho, precarização, docente, professor.

ABSTRACT

This work intends to analyze the new ways of organization in the labour world and its consequences into the worker's subjectivity, showing how the process of precariousness and flexibility are realized by them. We know that the process of precariousness is not homogeneous, reaching by many different ways the varied departments of workers. The studies about the labour reality of professors in public system os the state of Ceará – Brazil suplies from Work Sociology and Work's Social Psychology. The methodology that has been used is based on the concept of social-hermeneutic by Alonso (1998). This choice provides a deep understanding about the teachers' perception of precariousness and flexibility in their jobs. Theirs speaches about the meaning of work point to a perception of unhapiness with the activities and payment, further the conditions and time spent at work.

Key-words: Work, precarization, instructor, teacher.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. FAZER A PESQUISA: A EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR.....	18
2. SOBRE O PROBLEMA E O MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO.....	22
3. DAS RELAÇÕES ONTOLÓGICAS ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	27
4. O TRABALHO QUE NÃO AGRADA.....	37
4.1. TRABALHO, EMPREGO E A CRISE DO MODELO TAYLORISTA/FORDISTA.	
5. PERCURSO METODOLÓGICO.....	60
6. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	68
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92

INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre os significados e sentidos que são referidos ao trabalho em diferentes e diversos momentos da história humana, uma característica é bem clara e intrínseca à nossa análise: sua dualidade.

Em um entendimento é fardo, pena, martírio, apresentando um caráter negativo. Na antiga sociedade Grega era próprio de um “homem bem-nascido” desprezar o trabalho manual, atividade que era exercida por escravos ou homens não-livres. “Se pudessem os trabalhadores fugiriam do trabalho como se foge de uma peste”, afirma Marx (1989) em meados do século XIX, apresentando o caráter negativo do trabalho, transformado pela lógica do fetiche e da mercadoria, onde trabalho se transforma em trabalho imposto e exterior ao indivíduo.

Em outro momento apresenta-se com um caráter positivo, emancipatório. O próprio Marx elucida o trabalho como necessário para a humanização do ser e sua relação com a natureza, afirmando que o primeiro pressuposto de toda história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. E o primeiro ato histórico destes indivíduos, pelo qual se diferem dos animais, não é o fato de pensar, mas o de produzir seus meios de vida (Marx, 1989).

Caminho para “salvação e honra”, ao lermos os escritos de São Tomás de Aquino no final da Idade Média e os de Weber e sua ética positiva do trabalho apresentando o trabalho como caminho para a salvação terrena e celestial. Fazemos lembrar, também, os escritos de Durkheim ao afirmar que na medida que avançamos na escala evolucionária, os laços que ligam os indivíduos à sua família e às tradições se tornam fracos, e conquanto a divisão do trabalho se torna a principal fonte da solidariedade social, ela se torna a fundação da ordem moral. (Durkheim, 1999).

As concepções e os sentidos do trabalho ao longo da história da humanidade não são consensuais, mas mutáveis, transformando-se e apresentando diversos valores e domínios, significados e sentidos, apresentando uma característica multidimensional, sem nunca deixar de ser categoria central na vida dos sujeitos, firmando-se como fator de extrema importância na produção da subjetividade, sendo categoria subjetiva e objetiva chave, questão central seja ela do ponto de vista econômico, filosófico ou ideológico. Inicialmente, deixamos claro o conceito de trabalho que conduzirá nossas

reflexões. Em nossa pesquisa, dialogamos com Marx (1989) ao afirmar o trabalho como sendo toda atividade humana sobre a natureza com o intuito de transformá-la de acordo com suas necessidades.

O processo de reestruturação produtiva pelo qual vem passando a economia global e as diversas e profundas transformações que atingem os trabalhadores desde a década de 80 da centúria passada fizeram do trabalho um dos temas mais estudados nas disciplinas de Sociologia e consequente de Psicologia Social. As mudanças ocorridas na atualidade, simbolizadas pela exaustão do modelo taylorista-fordista, pela reestruturação do capital e pela união e choque de culturas resultaram em uma irregularidade nunca antes presenciada na história.

É de conhecimento amplo que o capital sempre procura respostas para suas crises através de mecanismos de reestruturação que propiciem as possibilidades necessárias para sua existência. Escoltado por essa premissa, as políticas neoliberais foram a resposta que o capital necessitava para a crise do modelo fordista, objetivando o aumento das taxas de lucro na organização do processo de produção e nos deveres atribuídos ao Estado.

A reestruturação produtiva que se inicia na década de 1970, dez anos depois dos primeiros sinais de esgotamento do modelo fordista, se intensifica nas décadas posteriores com a desregulamentação do contrato social existente entre capital e trabalho. Novos paradigmas acerca da organização do trabalho são implantados e executados em uma tentativa de resposta a crise do antigo modelo fordista.

O modelo toyotista, ou modelo japonês, destaca-se como a solução para a crise do capital, ao se adequar as variações de demanda de produção, requisitando uma forma de organização do trabalho que seja flexível e integrada (GOUNET, 1999). As alterações advindas da implementação do modelo toyotista visam a flexibilização nos processos de produção e nas relações de trabalho, provocando um aumento no desemprego e precarização do trabalho.

Iamamoto (2000) afirma que na era da acumulação flexível o que se almeja é a flexibilidade nos processos de trabalho, opondo-se à antiga rigidez da linha de produção em série. Inserida nessa flexibilidade laboral, os desmantelos das leis trabalhistas ficam evidentes com a ausência da proteção do Estado, concedendo a iniciativa privada a regulamentação das condições de trabalho e os direitos e deveres inerentes à condição

de empregado.

A problemática sobre esses processos está inserida na rapidez com que eles acontecem e afetam a sociedade. Giddes (1991), ao definir a modernidade, faz referência à dualidade que nela se encontra. Em um momento é a responsável pelo conforto que proporciona a humanidade, em outro, concebe possibilidades de ameaças e insegurança.

Apresentando-se como uma característica da modernidade tardia, a globalização está para além de um mero acontecimento econômico, mas engloba mudanças no tempo e no espaço, demandando das organizações novas formulações e estruturas ligadas a divisão internacional do trabalho ao racionalizar os meios de produção. A revolução tecnológica, que tem como foco principal as tecnologias da informação, modificou nas últimas décadas as relações existentes entre estado e sociedade. A sociedade capitalista se reestruturou, agora é global e se encontra em um entrelaçado de fluxos financeiros (CASTELLS, 1999).

A tentativa de reorganizar o processo de produção estabelecido pela globalização desempenha um papel de universalização do capitalismo. O Brasil se insere nesse contexto com as políticas neoliberais iniciados no governo Collor, ao possibilitar a estruturação de novos condicionantes pautados em uma política de subordinação à globalização. Com o aumento da exteriorização da economia nacional e conseqüente concorrência internacional, a política das empresas, antes voltadas para o mercado local, introduziu um processo de reestruturação produtiva no país.

As transformações na política econômica brasileira se intensificaram durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e sua proposta de alteração na consolidação das leis trabalhistas, CLT. O objetivo era uma maior flexibilidade das condições de trabalho, possibilitando uma autonomia nas negociações trabalhistas entre empregado e empregador.

O que procuramos compreender são as conseqüências de uma nova organização no mundo do trabalho e a conseqüente precarização laboral na formação e construção da subjetividade e das relações sociais do trabalhador em seu espaço laboral e como essas formas flexíveis de trabalho são percebidas, tendo como pressuposto e entendimento que o processo de precarização não é um fenômeno homogêneo, mas atinge de forma particular diferentes segmentos e contingentes sociais, podendo ser estudado em

diversas áreas de atuação.

Procuraremos nos focar no estudo da realidade laboral dos professores da rede pública de ensino do estado do Ceará, usando como referencial teórico a Psicologia Social Sociológica e Sociologia do Trabalho, tendo em nosso entendimento que a análise da subjetividade e das relações sociais é por definição um projeto interdisciplinar, exigindo um esforço de compreensão de diferentes campos teóricos (Nardi, 2006); norteando nossa pesquisa nos estudos de Alonso, Antunes, Aquino e Castel, objetivando a problematização e compreensão dos processos e modos de subjetivação, das relações entre subjetividade/trabalho, precarizado e flexível.

Mesmo com as inúmeras previsões de que o mesmo estaria deixando de ser categoria chave da disciplina no momento em que começava a perder a centralidade que exerce na organização da vida social (Offe, 1989), os estudos relacionados à temática se proliferam para a compreensão de uma nova morfologia do trabalho. Efetivando a compreensão das modificações ocorridas, estudos têm sido produzidos sobre suas várias manifestações, almejando o entendimento das profundas transformações e suas implicações para a sociedade.

Norteamos nossos estudos também no conceito de Aquino (2005) que entende o trabalho como uma categoria antro-po-histórica. Afirmar que o trabalho, além de ser uma categoria histórica (pois o modo como se constrói a subjetivação pela atividade laboral está intrinsecamente ligado a uma determinado contexto e época) é, também, antropológica, significa pensarmos e afirmarmos seu papel como atividade central na formação da subjetividade humana.

O trabalho é entendido como atividade de produção do ser humano em dois eixos: produção da realidade material e produção de subjetividade. Colocando-se como categoria-mestra na definição da subjetividade humana, meio pelo qual os homens se expressam e se significam, compondo relações de diferentes níveis das produções humanas, constitui-se como referência para a definição do sujeito e de sua identidade. Partindo do entendimento de trabalho como categoria psicossocial chave, procuramos entender na contemporaneidade o papel que ele ocupa como definidor na construção das relações sociais e da subjetividade.

Pensar o trabalho como categoria central nesse processo é problematizar a importância que o mesmo ainda exerce na vida dos trabalhadores, mesmo diante de uma

reestruturação produtiva ocorrida nos últimos 30 anos, com a crise dos modelos toyotista/fordista e da sociedade salaria nos países centrais, e posteriormente nos países periféricos como o Brasil.

As afirmações de descentralização da categoria trabalho, protagonizadas por autores como Andre Gorz (1982) em *Adeus ao proletariado*, ao afirmar o fim do proletariado e tudo que engendraria de sua força social; Negri & Lazzarato (2001) ao afirmarem uma nova forma de produção da subjetividade, em que o *valor* não depende exclusivamente da exploração direta do trabalhador, e sim dos processos sociais constituídos nas relações produtivas; apresenta-nos um cenário onde o trabalho está em processo de desaparecimento, onde o capital não necessita mais dessa mercadoria.

Para esses estudiosos, críticos da centralidade do trabalho na contemporaneidade, o trabalho deixar de ser categoria chave. Buscamos afirmar exatamente o contrário, pois esse trabalho que na contemporaneidade adquire novas modalidades e características, novos arranjos em sua própria estrutura de mercado, que é mais complexificado, heterogeneizado e intensificado em seus ritmos e processos é categoria central na análise das transformações ocorridas e que estão em curso (ANTUNES, 2005).

A dissertação se divide em seis capítulos. No primeiro capítulo procuramos a traçar a trajetória do pesquisador no ambiente docente e as inquietações que o levaram a desenvolver a pesquisa aqui apresentada. Relatando a experiência vivida “dentro de casa”, em sua formação acadêmica e após a sua conclusão do curso de História da Universidade Federal do Ceará, relatando a experiência em seu primeiro emprego como professor substituto da rede pública de ensino do estado do Ceará.

O segundo capítulo objetiva fazer um levantamento bibliográfico das produções existentes sobre os processos de reestruturação educacional ocorridas no Brasil desde o período ditatorial. As pesquisas abordam as relações entre educação e marxismo; educação e gênero; proletarização do docente; culpabilização e vitimização; e a saúde do trabalhador docente. Neste capítulo definimos os aspectos relevantes e norteadores de nossa pesquisa acerca do trabalho docente.

O terceiro capítulo trata das relações ontológicas, pautadas nos escritos de Marx, sobre educação e trabalho e delimitando de forma clara as teorias norteadoras de nossa pesquisa. Demarcamos as relações intrínsecas entre trabalho e educação, onde

trabalhamos a distinção entre essas duas categorias. Explicitando o processo de institucionalização da educação que se faz correspondente ao processo de divisão social do trabalho e divisão de classes sociais.

No quarto capítulo explanamos sobre os processos que engendraram na reestruturação produtiva e as consequências para o mundo do trabalho, principalmente para o trabalhador. O capítulo se inicia com a definição da categoria trabalho a ser empregada em nossa pesquisa e sobre como ela se define no campo psicológico. Discutimos no decorrer do capítulo sobre a centralidade do trabalho como objeto de pesquisa para as ciências sociais. Procuramos delimitar as diferenças categoriais entre trabalho e emprego e como os processos de flexibilização laboral constituem e constituíram um aspecto intrínseco a precarização do trabalho. Consequentemente, do trabalho docente.

No quinto capítulo delimitamos o percurso metodológico de nossa pesquisa. Utilizamos duas epistemes-metodológicas, o conceito de *experiência histórica e cultural* de Thompson (1987) e a Análise Sociológica do Discurso de Alonso (1998). O capítulo se propõe a esclarecer a linha metodológica a ser seguida, assim como a escolha pela pesquisa quantitativa e a construção de um questionário semi-estruturado. A escolha por uma amostragem não-probabilística e intencional escolhida nos ofereceu a oportunidade para uma maior compreensão dos sujeitos afetados pela precarização e flexibilização laboral. O grupo a ser entrevistado se encaixa nessas diretrizes: ser professor da rede pública de ensino cearense com no mínimo 06 meses de experiência, residir em Fortaleza e ser proveniente do concurso realizado pela SEDUC/CE no ano de 2009.

O roteiro de perguntas teve como objetivo principal conhecer a vida laboral do sujeito entrevistado: a percepção de sua condição de ser professor, os motivos que o levaram a exercer determinada carreira, sua perspectiva futura em relação a sua profissão e caracterizar a sua situação laboral.

O sexto capítulo compreende a análise das entrevistas e a discussão teórica sobre os processos de precarização laboral docente. Nosso objetivo nas entrevistas realizadas foi:

- Caracterizar a situação laboral dos professores da rede pública de ensino do estado do Ceará;

- Analisar a percepção dos mesmos frente a sua realidade laboral;
- Identificar as principais características de precarização e de flexibilização laboral na função dos professores.

Após a delimitação dos objetivos, elegemos como categorias temáticas a serem estudadas as seguintes:

- A precarização das relações de trabalho e do ambiente laboral – aspectos precários relacionados a atividade docente;
- Precarização laboral e prováveis impactos sobre a experiência docente;
- Intensificação do trabalho docente – jornada laboral e atividades referidas ao professor.

O último capítulo é destinado as considerações finais de nossa pesquisa e as conclusões sobre como os processos de precarização laboral afetam o profissional docente.

1. FAZER A PESQUISA: A EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR.

O ambiente escolar é conhecido por todos nós desde a tenra idade em nossa atuação como alunos. Porém, desde muito novo conheci a experiência vivida pelos outros atores dessa trama: os professores. Meu pai e minha mãe exerciam o magistério, somente a última permaneceu na carreira docente. Meu pai afirmava ter desistido da carreira por conta de uma carga excessiva de trabalho e baixos salários, sem nenhum vislumbre de crescimento profissional. Minha mãe trabalhava os três turnos, dois turnos em escolas públicas e um turno em escola particular. Dificilmente conseguia “ver” ou conversar com ela. Nossa convivência era pouquíssima.

Logo percebi o quanto a carga de trabalho de minha mãe era excessiva, o quanto o seu trabalho foi se intensificando com o passar do tempo. Nos raros momentos em que estava em casa, era preparando planos de aula e corrigindo provas, atividades que adentravam a madrugada. E eu, um jovem de 10 anos, me perguntava como ela conseguia exercer todas as suas funções. Dois anos depois, já com meus 12 anos de idade, vivenciei minha mãe ser obrigada a pedir afastamento das três escolas em que trabalhava para fazer uma cirurgia de retirada de um nódulo na garganta, ocasionado por intensas e constantes inflamações em sua garganta.

Mesmo diante do profundo conhecimento da realidade laboral do docente, testemunhando e vivido em minha própria casa, sempre senti a vontade de exercer o magistério. Com isso em mente, prestei vestibular para o curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Ceará. Porém, no próprio curso, as disciplinas ligadas à licenciatura como didática, psicologia da educação, iniciação à prática docente, eram “deixadas para depois”, sempre adiadas a sua matrícula pelos alunos e sendo motivo de chacotas por professores de outras disciplinas ligadas à pesquisa historiográfica.

Eu, como bolsista do Programa de Educação Tutorial, fui guiado a exercer as funções de pesquisador que me levariam ao mestrado. Fui habilitado através de minhas capacidades e competências para ser um historiador, e não um professor de História.

Porém, ao me formar, me deparei com uma obrigação moral e política de exercer a função docente e conhecer a realidade existente em uma escola pública.

O desenvolvimento dessa pesquisa foi motivado pela minha experiência como professor substituto da rede pública de ensino do Ceará nos anos de 2008 e 2009. Devo revelar que não foi uma experiência satisfatória. Seria demagogia de minha parte tentar ilusoriamente enaltecer quaisquer aspectos relacionados à prática docente vivenciada por mim.

A insatisfação compartilhada pelos docentes diariamente era refletida não somente na sala de aula, mas na sala dos professores, nos corredores da escola, na relação com diretores e pais, ou seja, em todos os tipos de relações existentes dentro de uma escola. É visível a decadência social, a dignidade e a falta de respeito profissional a qual o professor está submetido. É perceptível ao observador ordinário, a família dos alunos, aos alunos. Sem nos aprofundarmos no papel exercido pela mídia, atuando na desqualificação desse profissional nas diversas greves da categoria.

Pedidos de afastamento e licenças médicas eram inúmeros. Inclusive de minha parte que, ao chegar à primeira semana de meu novo espaço de trabalho, já me foi ensinado a “sobreviver” ao mesmo. Os casos de adoecimento eram contados como corriqueiros e banais, como algo a que todo professor estava condenado a passar. Casos de depressão e alcoolismo foram os que não somente ouvi relatos, mas presenciei. Crises de choro da parte de professores, brigas entre os mesmos e alunos, ameaças de diretores, carros arranhados, ameaças de morte, tráfico de drogas, etc.

O que mais me impressionava era o incentivo para que nós, professores recém-formados, deixássemos a carreira de magistério e nos dedicássemos a outras atividades laborais “mais gratificantes”. O conselho era para que nunca eu me “acomodasse” no magistério, que ainda era “muito novo” e tinha tempo para procurar um emprego melhor e com boas condições salariais.

Este tipo de discurso ainda é presente na maioria dos professores com maior tempo de magistério. O seu discurso reproduz o que ele acredita ser verdade sobre a sua realidade laboral e a percepção desse trabalhador sobre sua profissão. A história de seus conflitos é transmitida e construída pelo seu discurso sobre as suas condições de trabalho, sobre como é SER professor. Traz em seu discurso não somente as marcas de sua atuação como docente, mas também suas angústias.

A escola é o espaço de embates e diversidades. Não somente na sala dos professores, mas nas salas de aula, os docentes expressam suas tristezas e infelicidades. Essa insatisfação nem sempre se torna resistência ou luta (em qualquer que seja a instância) por melhores condições de trabalho e salariais, mas sim acomodação e a criação de um pensamento fatalista sobre a condição de ser professor.

O que objetivamos pesquisar não se assemelha a série de pesquisas que são desenvolvidas sobre a temática, onde o adoecimento é questão central na realidade laboral docente. Não pretendo aqui desmerecer quaisquer tipos de pesquisas relacionadas à saúde do trabalhador, tão pouco preciso me alongar sobre a importância que os estudos nessa área têm e continuam a ter para a compreensão das condições do trabalho no magistério. Mas é perceptível nessas pesquisas as generalizações patológicas, o fatalismo e vitimização da profissão docente, onde o adoecimento e seus motivos são diagnosticados e conseqüente uma proposta de medicalização é sugerida.

O professor não precisa e nem deve ser “vítima das circunstâncias”, nem amaldiçoada pela profissão que escolheu exercer. É a partir da compreensão de discursos de vitimização e de processos de reestruturação trabalhistas que procuramos identificar como desenvolveu e se desenvolve a precarização do trabalho docente, identificar tanto as atuais condições de atuação do magistério quanto as formas de resistência e conflitos existentes no ambiente escolar.

O trabalho docente não nasce precário, ele sofre um processo de precarização em sua história. A precariedade remete a uma realidade laboral específica de uma determinada realidade, onde o trabalho já nasce precarizado por sua própria condição, organização e relação laboral. A precarização do trabalho, no qual a atividade docente está inserida, refere-se as metamorfoses ocorridas no mundo do trabalho, de uma história gradual de perdas de direitos, garantias e transformações trabalhistas.

Nossos objetivos são investigar o impacto da precarização e da flexibilização laboral na subjetividade dos professores da rede pública de ensino do estado do Ceará; compreender qual o sentido e o lugar ocupado pelo trabalho para esses profissionais e caracterizar a situação laboral dos professores da rede pública de ensino do estado do Ceará.

É possível e claro que não consigamos responder todas as questões referentes à precarização do trabalho docente, até porque esse não é nosso objetivo. As questões que

são levantadas sobre a problemática são numerosas e os processos a quais são referentes não param de acontecer e se transformar, mas nosso intuito é fornecer respostas às perguntas que achamos oportunas a serem feitas para o avanço das pesquisas sobre a realidade docente e sua atividade laboral.

2. SOBRE O PROBLEMA E O MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO

As transformações no mundo do trabalho educacional e conseqüentemente no trabalho docente ocorrem no cerne das reestruturações educacionais aplicadas no Brasil a partir da última década do século XX. Ancoradas em uma série de mudanças neoliberais que ecoariam não somente na área laboral educacional, mas em todo o mundo do trabalho. Mudanças essas responsáveis por inúmeros estudos que tem como objetivo conhecer os impactos das políticas educacionais tanto nos currículos como no próprio trabalho dos professores. Ancoradas em uma série de mudanças neoliberais que ecoariam não somente na área laboral educacional, mas em todo o mundo do trabalho.

Porém, as pesquisas relacionadas com o trabalho docente não são recentes. Surgem a partir do final da década de 1970 (Oliveira, 2003) e tinham como objetos específicos de estudo a gestão escolar e a organização do trabalho docente. Essas pesquisas iniciais são responsáveis pelo brotar de demais estudos relacionados ao trabalho docente, como a proletarianização do professor e a feminização do ensino (Hypólito, 1994; Oliveira, 2003).

No início da década de 1980 uma série de transformações educacionais muda o foco das pesquisas relacionadas à educação. O mercado exige a requalificação do professor com capacidades e competências responsáveis para atender suas novas demandas. Os estudos sobre trabalho docente deslocaram-se das relações de trabalho na escola para a formação docente. As pesquisas sobre mais-valia e seu efeito na área escolar, a natureza do trabalho docente, alienação ou autonomia docente, etc, acabaram por ser cambiadas por relações de gênero e cultura educacional-escolar (Hypólito, 1994).

Os escritos sobre a feminização e proletarianização no início da década de 1990 em Tito (1994), Costa (1995) e Carvalho (1996) evidenciam a importância dos estudos sobre as relações de gênero da docência e sua correlação com os processos de proletarianização. Para os autores, a número crescente de mulheres na docência foi responsável pela criação de um imaginário social de desvalorização do profissional e

conseqüente diminuição salarial, importância e respaldo social.

A relação entre o magistério e a atividade doméstica foi responsável por imputar ao trabalho docente características como se servidão e submissão. Esses escritos deixam claro a distinção entre os docentes de séries iniciais, quase todos polivalentes e mais propensos aos processos de proletarização e os docentes universitários, que ainda desfrutam de prestígio social. Porém, esse último, não escapa atualmente das consequências da precarização laboral docente. Os estudos desenvolvidos por Aquino (2008) sobre os professores temporários da Universidade Federal do Ceará e os de Sguissardi & Valdemar (2009) são exemplos do processo de precarização laboral que os docentes das IES estão enfrentando.

Os estudos produzidos por Najjar (1992), Nunes (1998) e Therrien (1998) defendem a hipótese de proletarização do trabalho docente semelhante ao trabalho fabril, resultado das transformações organizacionais nas escolas e na reestruturação do mercado. A crescente desqualificação docente, a crescente falta de influência e prestígio social e a baixa remuneração são alguns exemplos desse processo. Nesses estudos, o processo de proletarização docente é explorado a partir das relações do capital sobre o trabalho docente, do profissional e sua ação como pedagogo, em sua autonomia como professor. Porém, mesmo sofrendo com a proletarização que se assemelha ao trabalhador fabril, os professores devem ser estudados de forma específica e distinta dos demais profissionais. Defendem que os profissionais da educação não se encontram ligados à lógica do capital.

As pesquisas sobre educação e marxismo tem o conceito de “classe” como questão central. Viana (1999), Lugli (1997) e Beckenkamp (2000) são alguns exemplos de pesquisas que apontam para a falta de organização entre os professores como classe proletária. Para esses autores, a necessidade de uma reorganização e consciência de classe pelo profissional do magistério proletarizado é condição básica para luta por melhores condições salariais e de trabalho.

Contudo, Enguita (1991) aponta para uma diferenciação clara entre os profissionais da educação e os demais trabalhadores proletariados. Para o autor, os docentes ainda gozam de uma determinada liberdade de atuação sobre seu trabalho, mesmo estando envolvidos em relações capitalistas. Fato esse que, para o autor, não ocorre com os demais proletários que são totalmente desprovidos do processo de

criação, organização e dos meios de produção em seu trabalho.

Porém, essa relativa autonomia está sendo minada gradativamente em seu local de trabalho, onde para o professor é imposto horários, disciplinas e currículos pré-determinados. Para o autor, é importante desfazer a ideia de proletarização sempre associada ao trabalho fabril. A proletarização se caracteriza por um processo longo, demorado e cercado por conflitos. Apple (1991) defende a ideia de proletarização e perde de autonomia pelos professores, onde os poderes para a criação dos currículos são verticalizados e com conteúdos reducionistas e tecnicistas, apresentando uma distinção clara entre aqueles que elaboram e aqueles que executam.

Sobre a problemática do trabalho docente como produtivo ou improdutivo os estudos de Nunes (1990) e Hypolito (1994) desenvolvem uma investigação do trabalho docente sobre a ótica desse trabalho na sociedade capitalista. Nunes (1990) afirma a docência como trabalho produtivo, pois o trabalhador da educação se encontra na mesma relação trabalhista e organizacional que produz a mais-valia, se caracterizando dessa forma como proletariado. Na mesma linha, Hypolito (1994) defende a ideia de proletarização como processo de assalariamento e precarização laboral, na qual todo trabalhador está envolvido. Deixo aqui uma citação que, para mim, deixa claro o posicionamento de minha pesquisa em relação a temática:

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação (Marx, 1984, p. 105-106)

Foi no começo da década de 2000 que as pesquisas sobre precarização docente começaram a surgir. As pesquisas de Oliveira (2004), Sampaio e Marin (2004) salientam os processos de precarização e flexibilização laboral dos docentes no Brasil com o estabelecimento de novas formas de controle docente/escolar pelo governo e pelas empresas privadas de educação.

As pesquisas comprometidas a pensar a reestruturação educacional apresentam uníssona a correlação dessas transformações ao período pós-guerra, período que dá início a uma reorganização do mercado internacional influenciado pelas revoluções tecnológicas. Uma conjuntura que modifica o mundo do trabalho a partir das

reestruturações dos processos econômicos e das relações de trabalho, afetando não somente a economia e o trabalho, mas a subjetividade desse trabalhador e sua cultura.

Perante as políticas e diretrizes neoliberais regradadas pelas instituições financeiras, as reformas educacionais brasileiras pautaram-se, desde a última década do século XX, no empresariamento de escolas e do Estado escoltados por um lema e ética com base no mercado. Foram se impondo novas formas de ponderar a educação. A idéia de defesa de uma educação pública e de qualidade tem se convertido em algo decorrido e até mesmo utópico para uma sociedade que vive em constante estado de crises do capital junto com a ausência de um maior poder dos Estados sobre a economia.

O processo de precarização laboral docente no Brasil não é novo, está em curso desde o regime militar (1964-1985), de acordo com os escritos de Ferreira Jr. e Bittar (2006). A pesquisa aponta para três fenômenos que foram cruciais para o processo de precarização laboral do magistério: a Lei n.5.692/71, responsável pela exigência de oito anos da escola fundamental; o encurtamento do período de formação docente, projeto esse da reforma universitária de 1968 e o arrocho salarial, característica de todo o período ditatorial. Essa conjuntura aqui descrita não se alterou após o regime militar.

Tomemos uma conhecida fonte de dados: o “Censo do Professor”, realizado em 1997 pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). A pesquisa aponta a média salarial dos professores do ensino fundamental, de 1ª a 4ª no valor de R\$ 687,61. Vamos para 2003, onde a mesma instituição, INEP, a partir da “Sinopse do Censo dos Professores do Magistério da Educação Básica”, assinala que a média dos mesmos professores entrevistados em 1997 é de R\$ 644,00. O salário diminuiu? Com toda certeza não aumentou. Uma breve explanação para atentarmos para apenas uma das diversas características da precarização laboral.

O processo de precarização do trabalho docente vem se intensificando desde o período ditatorial brasileiro, de acordo com Cunha (1991), o professor primário da rede estadual de São Paulo tinha o salário médio por hora equivalente a 8,7 vezes o salário mínimo, em 1967. Já em 1979, esta média havia baixado para 5,7 vezes (...). No Rio de Janeiro, de onde se dispõe de séries mais longas, o salário equivalia a 9,8 vezes o salário mínimo em 1950, despencando para 4 vezes em 1960 e atingindo 2,8 vezes em 1977 (...). Treze anos depois, desceu ainda mais: 2,2 salários mínimos.

Apesar das pesquisas sobre as a depreciação do trabalho docente como um processo que se agrava constantemente serem acolhidas na academia, não são numerosos os estudos que abrangem tais transformações sob o viés das recentes mudanças ocorridas nas escolas. Oliveira (2004) data de duas décadas passadas os significantes escritos relacionados a compreender as alterações que acontecem do dia-a-dia escolar.

As pesquisas recentes sobre as transformações no mundo trabalho (precarização laboral, flexibilização laboral, reestruturação produtiva) compõem um campo temático transdisciplinar. Seja nas áreas de Psicologia Social, Sociologia, Saúde; as pesquisas relacionadas a essas mudanças, e no nosso caso, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho docente, nos dão a possibilidade de reflexão acerca desses processos de precarização que são vivenciados pelos professores.

Temos como norte em nossa pesquisa, como já citado anteriormente, os processos de transformação no trabalho dos docentes da rede de ensino do Ceará. Com a delimitação do tema, o esforço se faz em desenhar os traços gerais das relações entre trabalho e educação e como o processo de precarização, flexibilização e intensificação do trabalho se constituíram historicamente e suas repercussões no espaço laboral do docente.

3. DAS RELAÇÕES ONTOLÓGICAS ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

O fazer social dos homens, o ato de socialização, nos é possibilitado por ações e pensamentos cujos resultados compreendem uma formulação e uma reformulação teórica constante que servirão de alicerce para um novo agir. Hegel (1988) afirma que a filosofia é a ciência de todas as ciências, uma vez que as demais ciências quando buscam a reflexão de seus fundamentos entram no campo da filosofia. Gramsci, filósofo italiano, diz que todos os homens são filósofos, porém, somente alguns se dispõem a filosofar.

Kowarzik (1983), falando sobre a filosofia enquanto fundamento de uma práxis pedagógica, diz que os atos educacionais só se determinarão enquanto tais se acompanhados por essa orientação filosófica. Nessa lógica a filosofia se converte em filosofia da educação e torna-se importante no direcionamento do trabalho pedagógico, não somente enquanto pensamento reflexivo, mas também como ponto norteador de seus pressupostos.

Entendemos que o ato pedagógico sempre repousa num contexto histórico e social determinado e como tal é orientado por uma determinada ideologia, concepção do homem. Então se pode refletir a educação e a ação do educador sob o ponto de vista positivista, funcionalista, ou dialético. No entanto, a verdadeira Filosofia da Educação proporciona uma reflexão realmente crítica da educação.

Podemos então dizer que a Filosofia da Educação pode servir para a formação do espírito crítico do educador, para uma análise reflexiva de sua ação, porém jamais isso ocorre com uma posição cética, dogmática. A reflexão crítica parte dos problemas da educação, buscando possíveis caminhos para sua superação.

Georges Snyders (1977) não defendeu uma tese sistemática sobre a educação, mas desenvolveu uma grande análise das chamadas pedagogias não-diretivas. Em sua concepção da educação, ele propõe uma visão gramsciana, contribuindo assim com dois pontos muito importantes para a educação: primeira, a visão de que a escola não é apenas reprodutora, nem por outro lado, apenas revolucionária e sim também local de confronto de interesses e de possibilidades de ação transformadora; segundo, argumenta que a caracterização das chamadas pedagogias não-diretivas termina por legitimar a

organização atual da sociedade. Afirma que as crianças não são seres abstratos e sim determinados socialmente, daí porque não poderia deixá-las ao espontaneísmo. A omissão do professor no processo ensino-aprendizagem termina também por ser uma atitude não democrática, no entanto, disfarçada sob a aparência do respeito humano.

A educação é uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais. Enquanto tal, ela tanto determina essas relações como é por elas determinada. Porém, se é entendida como determinante e se a sociedade é tomada como um todo harmônico, cai-se em uma visão conservadora, positivista e funcionalista. Nesse caso, a educação terá a função de manter o sistema e não se faz nada para transformá-la, acreditando-se que tudo está bem.

Por outro lado, se a educação é vista como determinada, mesmo que se tenha a consciência de que a sociedade capitalista é desigual e injusta, tem-se a concepção de que a educação só serve para reproduzir as desigualdades sociais, caindo-se em um pessimismo e ceticismo.

Althusser (1980) afirma que a escola é o aparelho ideológico principal do Estado, manifestando-se como instrumento de reprodução das desigualdades sociais e da exploração capitalista. A escola contribui para uma educação alienada e alienante, pois embora o sistema educativo da sociedade capitalista afirme sua democracia, ele reproduz, através da escola, a divisão do trabalho e, em decorrência, as desigualdades e injustiças, favorecendo a competição e a intensificação de ideais burgueses.

É importante frisar que apesar dessa visão de Althusser ser crítica, ela gera passivismo e niilismo, um sentimento de que nada se pode fazer na Educação para transformar a atual sociedade. O enfoque crítico e dialético da educação leva em conta as duas determinações: percebe que a educação, enquanto aparelho ideológico do Estado é instrumento de reprodução das desigualdades sociais, mas reconhece que ela também é lugar de luta para a superação dessa sociedade desigual.

Adorno (1995), representante da teoria crítica da *Escola de Frankfurt*, destaca a importância do pensamento reflexivo, através da Filosofia, cuja mediação central se dá pela educação. Apensar de predominar uma razão instrumental e tecnológica em nossa sociedade atual, Adorno acredita na possibilidade de uma educação para a emancipação através do pensamento crítico-reflexivo. A figura do professor nessa missão é central. É preciso que saiba analisar seu papel e tenha um amplo conhecimento da situação social

e educacional, libertando-se de tabus, dogmas e acomodações. A função primordial da educação é lutar contra a barbárie capitalista.

A teoria de Marx muito contribuiu para a compreensão da educação em uma visão dialética e crítica. Não separa o indivíduo da sociedade, pelo contrário, considera que os dois estão em relação recíproca cuja base é o modo de produção. Da mesma forma que o homem trabalha, produz, reproduz e distribui seus bens, decorrerão suas relações os complexos sociais.

Para Marx (1989), a educação é um dos momentos da práxis social. Nesse sentido, ela tanto pode servir para perpetuar a exploração capitalista e disseminar sua ideologia dominante, como pode também ser uma arma crítica e de luta para a emancipação humana. Essa educação requer uma visão dialética envolvendo a imbricação da teoria e prática.

Temos a compreensão, pela leitura dos escritos de Lukács (1978), que o pensamento de Marx se configura para uma percepção do que seria o *ser social*, ou de outra forma, como se delineou o que é chamado de *ontologia do ser social*. A resposta para a questão “o que é ser social?” é condição existente para evitarmos a orientação da subjetividade no desenvolvimento do conhecimento. Mantendo, desta maneira, uma coerência própria do objeto, evitando que o sujeito do conhecimento lhe confira uma lógica que é própria sua.

Refere-se, aqui, a contraposição da concepção idealista da história. Recorremos aos escritos de Ideologia Alemã (1846), onde Marx e Engels atestam que o princípio para o entendimento da história é o concreto, o real, aquilo que pode ser comprovado empiricamente. E o que seria esses adjetivos? Os indivíduos reais em suas ações e na materialidade de suas condições de existência. Conclui-se que o ato de trabalhar é o que institui o ser social.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria conseqüência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material. (MARX & ENGELS, 1989., p. 13)

Na obra de O Capital (1867), Marx evidenciará o trabalho como intercâmbio entre o homem e a natureza. Em um marxismo raso, poderíamos afirmar que o trabalho se dá na ação do homem na natureza, relação no qual são produzidos os bens matérias

necessários à sobrevivência e existência humana. O processo de trabalho, a relação que se configura entre homem e natureza para a satisfação de suas necessidades básicas, para a produção de valores, é condição necessária para a existência do ser social.

(...) atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 1983, p. 153)

É nesta relação, que se apresenta como uma eterna necessidade humana, que se desenha a epítome ente a objetividade e subjetividade. De acordo com Marx, idealizando previamente na consciência o fim a ser alcançado de maneira premeditada sobre a natureza, o homem acabar por render uma nova realidade natural e objetiva drasticamente diferente da natural.

Diante da averiguação de que o trabalho é a ação ontológica e primária do ser social, temos como defluência lógica que este é intrinsecamente histórico e social. Intrinsecamente histórico, pois tudo o que formam o ser social e seu conteúdo e formado no decorrer desse processo. Intrinsecamente social, pois tudo o que constitui o ser social é efeito da ação humana. A análise do trabalho como categoria é de extrema importância ao possibilitar absorção da relação ente objetividade e subjetividade. A correlação entre essas duas categorias é de grande relevância para a clareza de compreensão da realidade social.

É compreensível que no decurso da história a razão, a subjetividade, se manteve como singular na elucidação da qualidade peculiar de *ser* humano. Concebe-se essa forma de pensar como resultado de uma prematuridade do ser social até o século XIX e a definitiva completude da Revolução Industrial. Dessa maneira, se tinha o entendimento de que o que diferia o ser social do ser natural era a sua racionalidade. Esse aforamento da racionalidade, defluência da divisão social do trabalho, era transformado, virado, transfigurado como causa da divisão (TONET, 2005).

Marx ao indagar sobre o fato que estabelece o ser social, qual seria o trabalho, averigua que esta é uma fusão entre o objetivo e o subjetivo, entre a consciência e a realidade objetiva. Fusão essa que só é concebida pela ação prática. Para o autor, o que determina ser social em sua essência não é apenas a racionalidade, mas a práxis, uma ação que vinculando as categorias de objetividade e subjetividade, tem como início um novo ente, que é o ser social. Asseveramos, nessa lógica, que a divisão entre o

trabalho manual e intelectual, ou material e imaterial, nada possui de natural.

Embora o trabalho seja o constituinte do ser social, ele é somente uma de suas condições. A linguagem, a sociabilidade e a educação são apenas alguns dos exemplos que irão compor o ato de trabalhar desde sua etapa primordial. Demais elementos brotarão do fomento das forças produtivas, as sociedades se transfiguram em sua complexidade, demandando novas e outras atividades não orientadas somente para a produção de bens materiais.

É doravante o trabalho que eclodem outras etapas da realidade social, apresentando cada uma característica e uma atribuição próprias na reprodução do ser social. Podemos afirmar, pois, que através do trabalho e das demais atividades, entre eles, encontra-se um vínculo de dependência ontológica, uma relação de ocasional independência e regulamentação mútua. Independência ocasional, pois suas ocupações advêm automaticamente de sua ligação com o trabalho. Regulamentação mútua, pois todas elas, incluso o trabalho, se correlacionam entre si e compõem reciprocamente nessa marcha.

Ao analisarmos o ato do trabalho compreendemos que o mesmo acarreta e se debruça em diversas categorias. Afirmamos, pois, que a sociabilidade é uma categoria intrínseca ao ato de trabalhar, pois o trabalho é sempre um ato social, E é por esse ato de sociabilidade que à linguagem e a educação estão associadas ao trabalho. Nós, seres humanos, diferentemente dos animais, não nascemos com uma carga genética determinada para executarmos as tarefas que são necessárias a nossa sobrevivência, sendo a aprendizagem primordial para nós mantermos vivos.

O trabalho é uma atividade que possui intencionalidade em uma ação que é previamente pensada, apresenta um caráter teleológico, onde a educação se faz necessária para a obtenção dos conhecimentos, regras, práticas, costumes, moral, etc. que são necessários para o sujeito se tornar capaz de compartilhar a vida social. Os homens aprendem e constroem sua existência no próprio ato de trabalhar. Relacionando-se entre si, modificando a natureza, o homem aprende. Educa-se através da experiência do trabalho como educavam futuras gerações (TONET, 2008).

A educação é a mediação entre os próprios homens. Relaciona-se com o trabalho que, como dito anteriormente, é a categoria que faz a mediação entre o homem e a natureza. Tal discriminação é necessária para a clareza do trabalho como categoria fundante e a educação como categoria fundada. Deparamo-nos com uma questão crucial

que se apresenta na relação entre trabalho e educação: a correlação entre o indivíduo e a sociedade, entre o sujeito e o universal. Orientações que prosseguem ao longo da história humana, pois o universal, a sociedade, compõe-se como patrimônio a partir dos atos individuais. De outra forma, os indivíduos se constituem a partir da apropriação desse patrimônio universal. É pela educação que nos fazemos seres integrantes do gênero humano (TONET, 2008).

O fim a que se apresenta à educação não é estabelecida por ela mesma, muito menos pelo Estado ou por outros profissionais responsáveis pela ordenação de sua operação. Essas instâncias determinam a sua forma concreta, mas não o seu sentido ontológico. A educação será determinada pelas exigências da reprodução do ser social. Particulares momentos históricos com suas particulares organizações de trabalho apresentaram uma sociabilidade referente a tais arranjos, e por consequência formas diferenciadas de se educar.

A educação apresenta uma relação intrínseca com o trabalho, porém se arranja de maneira independente. É necessária a compreensão da distinção clara dessas duas categorias. Educação não é trabalho, trabalho é a categoria que fundamenta do ser social e conseqüentemente todas as formas de sociabilidade. É o trabalho responsável pela convergência e centralidade nos processos de transformações sociais (TONET. 2008).

Partindo dessas análises, é necessária a devida elucidação entre educação e classes sociais, como também as formas educacionais das comunidades ditas primitivas. Nessa última a educação era ação de responsabilidade de toda a comunidade, e não de uma profissional responsável para determinada tarefa. Como essas não apresentavam formas claras e específicas de divisão de classes sociais, a educação era una, não era diferenciada ou dividida para o beneficiamento de uma determinada classe social.

O avanço na produção acarretou na divisão social do trabalho e conseqüentemente a propriedade privada da terra ocasionando no rompimento unitário das sociedades primitivas. Com a ascensão de uma nova organização econômica e trabalhista, com uma divisão nítida e progressiva de uma diferenciação social do trabalho e divisão de classes a educação sofrerá mudanças drásticas para se tornar desigual.

É claro que nos sistemas escravistas e feudais a desigualdade social não era percebida como algo anormal, não fugia as leis naturais que regem a sociedade. A sociedade burguesa, entretanto, surgirá levantando a bandeira de igualdade entre todos

os homens. Já que todos os homens são iguais juridicamente, a educação não poderia ser de outra forma, demarcada como garantia e direitos universais. A partir da escravidão antiga, teremos duas formas diferenciadas de educação: uma para os homens livres, aqueles que eram proprietários de escravos; e a outra para os escravos. Os homens livres da antiguidade grega e romana foram os responsáveis pelo modelo de educação que deu origem à escola (MONACORDA, 1989).

É nesse ponto que se desenvolve o processo de institucionalização da educação. Análogo ao processo de divisão social do trabalho e divisão de classes sociais. Nas sociedades primitivas, onde a divisão social do trabalho era praticamente inexistente e a propriedade coletiva existia juntamente com a produção coletiva, a educação era uma ação natural consequente da organização do trabalho, não era distinguida das outras ações.

Com a divisão das classes sociais a educação se torna diferenciada, uma educação que é específica para a classe dominante, e outra para a classe dominada. Lembremos a origem da palavra *escola*, espaço para as classes proprietárias dos meios de produção, dos homens com tempo livre, dos homens que gozam do ócio. Com uma sociedade dividida em classes, a educação foi projetada para acolher as demandas e os interesses das classes dominantes (TONET, 2005).

A teoria burguesa educacional não permite a percepção da junção, do uno que define o ser social e os efeitos da divisão social do trabalho. Ao aforar a racionalidade ou a subjetividade, ao permanecer em uma dicotomia lógica, será impossível a compreensão do ser humano como uma unidade que não pode ser dividida, indissolúvel em objetividade e subjetividade.

O aparecimento da moderna indústria é responsável pela progressiva simplificação dos ofícios, diminuindo a exigência de competências específicas, consequência da introdução da maquinaria nas indústrias, responsável pela execução de grande parte do trabalho que antes era simplesmente manual. A máquina que nada mais é que trabalho intelectual transformado em matéria, provocou uma maior visibilidade para os processos de transformação científica que teve no final do século XVIII e começo do século XIX avanços científicos significativos.

É perceptível que os eventos supracitados de simplificação do trabalho e redução da necessidade de especificidade de ofícios, coincidem com o advento da máquina industrial substituindo o trabalho manual. É a cisão entre o trabalho intelectual, que

estava intrinsecamente ligado ao ofício dos artesãos e ao trabalho humano em geral. O trabalho transforma-se em trabalho abstrato, pois está disposto a partir de princípios científicos e intelectuais.

Se a maquinaria foi responsável por materializar a atividade intelectual no processo de produção, a responsabilidade pela universalização das atividades intelectuais foi a escola. Após a Revolução Industrial na segunda metade do século XVIII, os estados europeus se incumbiram da função de criação de sistemas nacionais de educação com o intuito de universalizar o ensino básico (MONACORDA, 1989).

É claro que a Revolução Industrial também foi uma revolução educacional, sobrepondo a máquina no processo produtivo e depositando na escola todo o compromisso com a educação. A escola primária se torna universal, proporcionando novas formas de socialização entre os homens aos moldes lógicos da sociedade industrial-moderna. Se por um lado o advento das máquinas dispensava a especialização no ofício do trabalhador, exigia uma qualificação generalizante disponibilizadas nos currículos escolares. A partir dessa educação universal, os trabalhadores já estavam preparados para operar as máquinas com tranquilidade e sem atrapalhações.

É a partir do desenvolvimento de uma nova lógica organizacional do trabalho no seio do capitalismo moderno e a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual que Marx elabora sua teoria acerca da ação e dinâmica do capitalismo arquitetando filosoficamente conceitos como “alienação” e “fetichismo”. O capitalismo provoca a alienação do trabalhador, distanciando o mesmo dos demais homens, conforme sua família, seu espírito, sua vida lhe é afastada. Passam a vida sendo trabalhadores, mas o produto de seu trabalho, a mercadoria que é produzida por sua mão, é estranha a ele, pois não tem a percepção concreta do que fabricam.

De acordo com a teoria marxista de *realidade concreta*, a realidade das coisas não se mostra aos homens como ela realmente é. A relação existente entre os trabalhadores, entre os homens que produzem mercadoria, reduz-se a uma relação social entre produtos. A relação existe entre o fruto de seu trabalho, entre os produtos, não entre os produtores. Uma relação entre “coisas vivas”, “entre entes vivos”, onde o produto final do trabalhador ganha “vida”, é fetichizado.

A sociedade burguesa que é causadora ao mesmo tempo em que é consequência do trabalho alienado, se apresenta como desumanizadora e alienante. As relações entre os seres humanos tornaram-se coisificadas, entre mercadorias, onde a busca pelo lucro é

a única relação forte que ainda existe entre os homens.

Toda a auto-alienação do homem de si e da natureza aparece na relação que ele confere a si e à natureza com outros homens diferentes dele. Daí que a auto-alienação religiosa apareça necessariamente na relação do leigo com o sacerdote ou também, já que aqui se trata do mundo intelectual como um mediador, etc. No mundo efetivo, prático a autoalienação só pode aparecer através da relação efetivamente real, prática com outros homens (MARX, 2002, p. 160).

A alienação em Marx é compreendida como a relação discrepante entre o trabalhador e o produto do seu trabalho e a ação de objetivar o seu trabalho, transformando o homem em um ser estranho ao seu trabalho, ao seu lugar de trabalho e ao mundo em que vive. O trabalhador ao fabricar uma mercadoria ele se torna outra mercadoria, se reduz a uma coisa.

O trabalhador põe a sua vida no objeto; porém agora ele já não lhe pertence mas sim ao objeto. Quanto maior a sua atividade, mais o trabalhador se encontra objeto. Assim, quanto maior é o produto, mais ele fica diminuído. Quanto mais valor o trabalhador cria, mais sem valor e mais desprezível se torna. Quanto mais refinado é o produto mais desfigurado o trabalhador (MARX, 2002 p. 112).

A divisão social do trabalho resulta da divisão de classes e da propriedade privada, a alienação é consequência dessa divisão e surge do princípio da organização econômica. A pergunta que nos salta é: podemos inferir que a escola tem semelhanças com uma fábrica? As relações construídas entre professores e alunos são contraditórias, pois o docente não é apenas produtor, mas é também empregado dos que anseiam reproduzir a sociedade. A sala de aula é lugar de inúmeros conflitos, até porque existem diversos professores que se consideram burgueses e os demais que se identificam como proletariados.

Vê-se o que a burguesia e o Estado fizeram pela educação e a instrução da classe trabalhadora. Por sorte, as condições em que vive esta classe asseguram-lhe uma formação prática, que não só substitui toda a incoerência escolar, mas ainda neutraliza o efeito pernicioso das idéias religiosas confusas de que está revestido o ensino – e é isto mesmo que coloca os operários à frente do movimento de toda a Inglaterra. A miséria não ensina apenas o homem a orar, mas ainda muito mais: a pensar e a agir (MARX & ENGELS. Crítica da Educação e do Ensino, p. 69).

Na lógica capitalista, professores e alunos são responsáveis por aquilo que podem produzir. Por um lado, os alunos sofrem a pressão não somente por boas notas,

mas por uma qualificação necessária exigida pelo mercado de trabalho. É óbvio que os professores acabam sendo diretamente afetados por essa demanda, por novos currículos e avaliações que afetam sua relação com os alunos e com os demais profissionais de sua área. Os professores são conceituados como mercadoria e como trabalhadores, pois o aluno troca o seu produto de trabalho por notas e qualificação, comparando-se com salários.

O papel dos alunos na escola é uma expressão das relações da sociedade em que está inserido. A educação burguesa ignora os sentimentos desses alunos, onde a única coisa que interessa é a sua competência para a produção, coagindo-o a desenvolver uma percepção de trabalho que seja produtivo. Os alunos transformam-se em mercadoria para o mercado, a serem vendidos futuramente.

São exigidas competências e são avaliados por elas, como disciplina e inteligência. A escola, enquanto espaço que deveria ser de autonomia, criatividade, liberdade e humanização, na lógica capitalista nunca serão. O professor, tal como aluno, acaba sendo impelido por novas demandas do mercado, o professor, assim como aluno, ocupa um lugar que está longe ser emancipatória e humanístico. Nessa trama, todos acabam sendo estranhos para si mesmo.

Diante da constatação de uma realidade escolar, que por si só é teoricamente conflituosa, almejamos a compreensão da construção história e do desenvolvimento dos processos de precarização laboral sob a ótica empresarial e neoliberal do mercado. É necessário o entendimento do que se define como “processos de precarização”, “flexibilização” e “reestruturação produtiva” para inferimos como essas mudanças no mundo do trabalho acabaram por afetar intrinsecamente o trabalho docente.

4. O TRABALHO QUE NÃO AGRADA: A PRECARIZAÇÃO LABORAL.

Na ciência psicológica não existe um consenso para definir o que seria trabalho. Dialogamos com o conceito de trabalho construído por Blanch (1996) e seu entendimento de trabalho como fenômeno que atravessa todos os aspectos da cultura, que transcende uma dimensão econômica, estendendo-se nos diversos âmbitos relevantes da vida das pessoas e da sociedade. Em outros escritos, afirma que

cuando hablamos de trabajo, nos referimos a una actividad humana, individual o colectiva, social, compleja, dinámica, cambiante e irreductible a una simple respuesta instintiva al imperativo biológico de material de emergencia. Se distingue de cualquier práctica de otros animales por su naturaleza reflexiva, consciente, deliberada, estratégica, instrumental y moral (2003, p.34-35).

Norteamos nossos estudos também no conceito de Aquino (2005) que entende o trabalho como uma categoria antro-po-histórica. Afirmar que o trabalho, além de ser uma categoria histórica (pois o modo como se constrói a subjetivação pela atividade laboral está intrinsecamente ligado a uma determinado contexto e época) é, também, antropológica, significa pensarmos e afirmarmos seu papel como atividade central na formação da subjetividade humana.

O trabalho é entendido como atividade de produção do ser humano em dois eixos: produção da realidade material e produção de subjetividade. Colocando-se como categoria-mestra na definição da subjetividade humana, meio pelo qual os homens se expressam e se significam, compondo relações de diferentes níveis das produções humanas, constitui-se como referência para a definição do sujeito e de sua identidade. Partindo do entendimento de trabalho como categoria psicossocial chave, procuramos entender na contemporaneidade o papel que ele ocupa como definidor na construção das relações sociais e da subjetividade.

Pensar o trabalho como categoria central nesse processo é problematizar a importância que o mesmo ainda exerce na vida dos trabalhadores, mesmo diante de uma reestruturação produtiva ocorrida nos últimos 30 anos, com a crise dos modelos toyotista/fordista e da sociedade salaria nos países centrais, e posteriormente nos países periféricos como o Brasil.

As afirmações de descentralização da categoria trabalho, protagonizadas por autores como Andre Gorz (1982) em *Adeus ao proletariado*, ao afirmar o fim do proletariado e tudo que engendraria de sua força social; Negri & Lazzarato (2001) ao afirmarem uma nova forma de produção da subjetividade, em que o *valor* não depende exclusivamente da exploração direta do trabalhador, e sim dos processos sociais constituídos nas relações produtivas; apresenta-nos um cenário onde o trabalho está em processo de desaparecimento, onde o capital não necessita mais dessa mercadoria.

O fim do trabalho como categoria central de análise levanta vários questionamentos a serem pensados como 1) a diminuição da importância dada ao trabalho para a produção de riquezas, 2) estaria o trabalho industrial se desapossando do seu poder hegemônico? Diversos são os autores que sustentam o fim do trabalho tanto em sua dimensão abstrata (ao criar valores de troca) como em sua dimensão concreta, em seu papel na formulação de um mundo com sentido e emancipado.

As teorias sobre o colapso da sociedade do trabalho, a perda do trabalho como categoria central e o fim da classe trabalhadora, tem sido divulgada por diversos autores. Os quais podemos citar Gorz (1982), Shcaff (1983), Offe (1986), Habermas (1994), Touraine (1988), Rifkin (1996), dentre outros. Não é nossa intenção traçarmos uma arqueologia da crítica à centralidade do trabalho, mas focar nos escritos que tratam da questão após a crise fordistas e a implementação das políticas econômicas neoliberais.

As transformações ocorridas no mundo do trabalho desde a década de 70 da centúria passada foi e é palco para o desenvolvimento dos escritos sobre o fim da centralidade do trabalho. É necessário compreendermos que não são apenas os teóricos defensores da reestruturação produtiva e os neoliberais que apregoam tal afirmativa. As teses sobre o fim do trabalho também são defendidas com formação marxistas e que se intitulam marxistas.

Veremos a seguir algumas afirmações postuladas sobre o campo a ser estudado, que são: o aumento crescente no uso de máquinas tornará a dispensável a força humana na produção de bens, o aumento do emprego informal, o desemprego tecnológico e a crítica ao trabalho como categoria ontológica, no qual se baseiam os estudos de Marx. Porém, é essencial a compreensão de que seria esse trabalho, a busca pela sua definição. A confusão perpassa até a definição do que seria emprego e do que seria trabalho.

As dúvidas sobre a centralidade do trabalho são nítidas na obra de Offe. A premissa básica do autor se alicerça na afirmação de que durante o período compreendido entre XVIII e o fim da 1ª Guerra Mundial é compreensível o uso do trabalho como categoria central graças a sua importância na construção e solidificação da classe burguesa. A premissa de Offe se sustenta no período da construção da Sociologia como disciplina acadêmica. Justifica-se, dessa maneira, os escritos construídos por Durkheim, Weber e Marx e o empenho dos mesmos em se debruçar na compreensão dos fenômenos relacionados ao trabalho (OFFE, 1989).

Porém, a argumentação de Offe não encontra sustentáculo no mundo atual. O autor questiona a importância que o trabalho ainda teria na construção e no desenvolvimento social. Com o objetivo de defender sua tese, o autor explica que a ausência de homogeneidade no trabalho torna duvidosa a relevância do trabalho remunerado nos interesses da sociedade e na própria organização dos trabalhadores no âmbito social e político (OFFE, 1989). A heterogeneidade a que Offe menciona seria resultado do aumento do trabalho terceirizado e o desenvolvimento do trabalho intelectual em diversos setores.

O autor é pessimista ao defender seu posicionamento sobre o futuro do mercado de trabalho. Afirma que decorrente da rápida aceleração das atividades informais as taxas de desemprego só tendem a aumentar. Outra questão abordada pelo autor é o fim da centralidade do trabalho pelos próprios trabalhadores, ao defender que o trabalho está deixando de ser atividade fundamental para a humanidade, acarretando em uma desmotivação para o desenvolvimento do pleno emprego (OFFE, 1989).

Rifkin é outro autor que apregoa o fim da centralidade do trabalho através de seus estudos sobre o desemprego gerado pelas inovações tecnológicas. O autor enaltece o desenvolvimento tecnológico, mas também se mostra preocupado com o crescente número de trabalhadores desempregados que se excluem do mercado e do processo produtivo. O autor defende a tese da redução da jornada de trabalho para que exista a possibilidade de “adiar” o fim da classe trabalhadora e da sociedade do trabalho, porém, o autor entra em contradição ao afirmar que o desemprego tem aumentado, mas a importância do trabalho como produtora de riqueza só tem aumentado (RIFKIN, 1996).

Um dos principais autores contemporâneos a tecer suas críticas é Andre Gorz (1982) em *Adeus ao Proletariado*. O autor postula que o aumento significativo no uso

de máquinas para a produção de bens e sua automatização gerariam a diminuição dos trabalhadores dentro das fábricas responsáveis pelo trabalho manual.

Prieb (2005) divide as obras de Gorz em três fases distintas: a primeira se baseia em uma tentativa de conciliação entre marxismo e o existencialismo de Sartre, englobando os escritos de 1950-60; a segunda fase tem como tema principal a defesa das questões ecológicas, década de 1970; e a terceira fase, onde se inicia seus estudos sobre a revolução tecnológica, mudanças no mundo do trabalho e o fim do trabalho como categoria central.

Em *Adeus ao proletariado* (1982), Gorz explora a crise na produção europeia e a diminuição do trabalho fabril nos países com capitalismo mais avançado. Suas conclusões relevam que a *classe-que-vive-do-trabalho* estaria em um processo de extinção. Em meio a crescente crise de produção que assolava a Europa, as teses preconizadas pelo autor ecoaram e ganharam força nos espaços acadêmicos.

A tese central dos últimos escritos de Gorz parte da premissa que a crise do sistema produtivo levaria a substituição de uma classe por outra. A classe operária findaria por desaparecer sendo substituída pela *não-classe-de-não-trabalhadores*. Ao contrário dos estudos realizados por Marx, os embates revolucionários não existiriam e não seria necessária a classe proletária ser a vanguarda desse processo. Para o autor, a teoria marxista está mais para uma religião fervorosa do que para uma teoria de emancipação do trabalhador, não servindo como base para a construção de uma futura sociedade. Questiona os motivos que levaram Marx a determinar a apenas uma classe a vanguarda de um movimento revolucionário que levariam a uma sociedade mais justa.

A teoria marxista do proletariado não se funda em um estudo empírico dos antagonismos de classe nem em uma experiência militante da radicalidade proletária. Nenhuma observação empírica e nenhuma experiência militante podem conduzir à descoberta da missão histórica do proletariado, missão que é, segundo Marx, constitutiva de seu ser de classe (GORZ, 1982, p.27).

A *não-classe-de-não-trabalhadores* seria formada por desempregados, trabalhadores informais, em tempo parcial e temporários; formas de trabalho que seriam oriundas dos processos de revolução e inovação tecnológica: A automação e a microeletrônica. Essa nova classe, ao contrário da “antiga” classe proletária, não teria o

emprego mais como uma garantia, e sim com uma atividade que seria provisória e contingenciada (Gorz, 1982). Portanto, essa nova classe social e todas as atribuições referentes a ela ainda carecem de definição, pois a mesma é suscetível aos acontecimentos presentes sem qualquer entendimento de sociedade futura.

As principais decorrências da revolução tecnológica é o caráter dual em que o mercado de trabalho se apresenta. De um lado temos um grupo de trabalhadores que mantem um emprego em tempo integral, e um outro grupo crescente de trabalhadores temporários, terceirizados, que trabalham em tempo parcial e de desempregados. Porém o autor afirma que essa característica dual não permanecerá por muito tempo, decorrente da descrente automação das fábricas. É nesse processo continuo que o trabalho deixa de ter um a função de integrador social e assume sua nova característica de desintegrador social (GORZ, 1982).

O autor defende a premissa de que a revolução informacional produz uma tecnologia bastante diferenciada daquelas proporcionadas pela revolução industrial. A primeira reduz o tempo de trabalho necessário e maximiza a produção, gerando entre outros aspectos, o fim da sociedade do emprego pleno. Para aqueles que ainda necessitam do trabalho para sua sobrevivência, Gorz apregoa que o futuro da sociedade será sem trabalho e com um tempo dedicado ao ócio muito maior.

As afirmações de Gorz são bastante simpáticas ao anunciar o fim de uma sociedade em que o trabalhador não será mais alienado como na era fordista, e sim poderá se emancipar e se autogerir. O fim da centralidade do trabalho é premissa básica para que os trabalhadores sobrepujam o próprio trabalho, tendo assim as condições para edificar uma nova sociedade que teria como base o tempo ocioso. Para o autor, o ímpeto revolucionário da classe trabalhadora somente se apresenta quando a sua existência se encontra ameaçada.

O novo proletariado pós-industrial, exatamente por essa ausência de uma concepção global da sociedade futura, difere fundamentalmente da classe investida, segundo Marx, de uma missão histórica. É que o neoproletariado não tem nada a esperar da sociedade existente nem de sua evolução. Esta evolução – o desenvolvimento das forças produtivas – findou por tornar o trabalho virtualmente supérfluo. Não pode ir mais longe. A lógica do Capital que levou a esse resultado ao final de dois séculos de 'progresso', ou seja, de acumulação de meios de produção cada vez mais eficazes, não pode dar nada mais e nada melhor do que isso. Mais exatamente, a sociedade industrial-produtivista só pode se perpetuar de agora em diante fazendo ao mesmo tempo mais e pior: mais destruições, mais desperdícios, mais reparações das destruições, mais programação dos indivíduos até o seu íntimo. O 'progresso'

chegou a um limiar passado o qual muda de sinal: o futuro é pleno de ameaças e desprovido de promessas. Os progressos do produtivismo conduzem aos da barbárie e da opressão. Por conseguinte, não se trata mais de saber onde vamos nem de esposar as leis imanentes do desenvolvimento histórico. Não vamos a parte alguma; a História não tem sentido. Não se trata mais de nos devotarmos a uma Causa transcendente que resgataria nossos sofrimentos e nos reembolsaria com juros o preço de nossas renúncias. De agora em diante, trata-se, ao contrário, de saber o que desejamos. A lógica do Capital nos conduziu ao limiar da liberação. Mas esse limiar só será transposto por uma ruptura que substitua a racionalidade produtivista por uma racionalidade diferente. Essa ruptura só pode vir dos próprios indivíduos. O reino da liberdade não resultará jamais dos processos materiais: só pode ser instaurado pelo ato fundador da liberdade que, reivindicando-se como subjetividade absoluta, toma a si mesma como fim supremo de cada indivíduo. Apenas a não-classe dos não-produtores é capaz desse ato fundador; pois apenas ela encarna, ao mesmo tempo, a superação do produtivismo, a recusa da ética da acumulação e a dissolução de todas as classes (GORZ, 1982, p. 93).

Porém, um outro teórico não se apresenta com o mesmo otimismo de Gorz. Ele pertencia ao grupo Krisis e se chamava Robert Kurz e em 1991 lança o *Manifesto contra o trabalho*. O autor defende que a crise na sociedade do trabalho não é algo momentâneo, mas fruto de uma sociedade do trabalho que não possui mais sustentáculos para se manter. A solução para o fim da crise é até curiosa: o fim da sociedade capitalista através do fim das classes sociais ao abolir o trabalho, dessa forma, as classes que são historicamente adversas não existiriam mais e consequentemente a luta de classes desapareceria.

Procuramos afirmar em nosso texto o trabalho como categoria ontológica, como já discriminado em capítulo anterior. Apartado das relações sociais que são historicamente construídas, o trabalho se apresenta como a relação existente entre homem e natureza intrinsecamente.

Para os dois autores já citados como críticos da centralidade do trabalho encontramos um ponto em comum entre os mesmos: a tentativa de superar o trabalho devido ao predomínio que o mesmo tem na sociedade e na vida das pessoas. Nos escritos de Kurz, principalmente no *Manifesto*, não fica claro a definição da categoria trabalho. A crítica construída pelo autor não faz uma distinção clara entre trabalho abstrato e concreto, afirmando, sem maiores esclarecimentos as teorias de Marx, que o trabalho não é premissa básica para a socialização humana, nem as relações construídas entre homem e natureza constituidoras do que seria trabalho. Apontamos, baseados nos escritos de Marx, que sim, que as relações entre homem e natureza através do trabalho

são criadoras de ser humano, ao modificar a natureza o homem também se modifica. Os escritos de Kurz se apresentam mais como uma provocação e não uma investida epistemológica de construção de saberes que pudessem sustentar sua tese.

Já os escritos de Gorz defendem o fim do capital através da revolução autônoma das forças produtivas. O capitalismo, como por um passe de mágica não arquitetado, desapareceria pela revolução informacional e eletrônica. Essa nova sociedade, pautada no ócio, no tempo livre, não contaria mais com a existência do proletariado. Essa mesma sociedade que seria igualitária, seria gerenciada pelas novas tecnologias.

Os responsáveis por “guiar” a sociedade para uma nova fase histórica de igualdade social não seria mais preconizada pelos proletários, até porque os mesmo não existiriam mais, mas uma nova classe (que nem classe seria) que não produziria mais, surgida da crise da centralidade do trabalho. A teoria de emancipação do trabalhador através do desenvolvimento tecnológico defendida por Gorz nos parece tão ingênua quanto a dos primeiros socialistas utópicos que almejavam uma sociedade igualitária: sem nenhuma explicação científica e desenvolvimento epistemológico de como vingar em tal empreitada.

Outro autor de grande relevância para a discussão sobre a centralidade do trabalho é Habermas, herdeiro da Escola de Frankfurt. Mesmo pertencendo ao legado do pensamento marxista-weberiano, o autor objetivou desestruturar o lugar ocupado pelo racionalismo instrumental capitalista nas teorias sociais. Habermas sugere que a *teoria do valor* de Marx seja classificada em segundo plano juntamente com a teoria do *valor-trabalho*, em detrimento à ciência, fator que é determinante para compreensão dos processos inerentes as forças produtivas.

É em uma das suas principais obras, *A Teoria da Ação Comunicativa* (1982), que Habermas aponta o surgir de um novo tipo de racionalidade, denominada pelo autor de *racionalidade comunicativa*, ou *agir comunicativo*. É exatamente este agir, que na construção teórica do autor, vai servir de base para o desenvolvimento social humano, para a vida concreta, e não o trabalho, como assinala Marx. A linguagem é o sustentáculo da vida social, pois é a mesma que oferece a oportunidade de integração social e conseqüentemente o trabalho na sociedade.

Nosso posicionamento sobre o tema corresponde com os escritos de Antunes (1999) ao apontar que o trabalho não perdeu sua centralidade. O autor defende que

mesmo com os processos de reestruturação produtiva, de heterogeneidade do trabalho e de sua complexificação é impossível eliminar o trabalho do processo produtivo, assumindo o posto de categoria central na sociedade contemporânea.

É claro que o capital terá a tendência de reduzir ao máximo o capital variável no processo de trabalho, mas seria impossível eliminá-lo por completo. As teorias que pregam a substituição do trabalho humano pelos avanços tecnológicos são insustentáveis ao compreendermos que a eliminação do trabalho humano seria impraticável para o capital prosseguir sua reprodução.

Os processos de automação existentes nas principais fábricas não seriam responsáveis pelo fim da centralidade do trabalho, pois os autores que defendem tal teoria negligenciam a interação existente entre *trabalho vivo* e tecnologia. A ciência não poderia ser fator determinante das forças produtivas pela simples constatação de que a existência de qualquer maquinário industrial perpassa a inteligência do operariado que a produziu e a faz funcionar.

Para o autor, a constatação de que o capital necessita de um trabalho precarizado e heterogêneo (trabalhadores formais e informais, terceiro setor, temporários, terceirizados) implica na discordância das teorias que preconizam o fim de sua centralidade. A problemática para Antunes, e na qual nos apoiamos, é que cada vez mais o capital necessita do trabalho, mas ele necessita que esse trabalho seja precarizado.

Antes de propagar o fim da centralidade do trabalho, Antunes (2005) afirma a necessidade de distinção entre uma crise da sociedade do trabalho abstrato, ou se a referência seria sobre uma crise na sociedade do trabalho em sua dimensão concreta, enquanto componente primordial entre homem e natureza, como afirma Habermas e Gorz. Diferenciação essa de suma importância para a clareza da discussão que se levanta.

Inserido no leque de autores marxianos que estudam a crise da sociedade do trabalho abstrato, tendo como exemplo a diminuição do trabalho vivo e a ampliação do trabalho morto, duas linhas teóricas podem ser traçadas: os pensadores que afirmam que o trabalho não exerce mais a função de criação de valores de troca e na criação de mercadorias; e aqueles que fazem a crítica a sociedade do trabalho abstrato, alegando o fato que este assume uma configuração de trabalho *estranhado, fetichizado, portanto desrealizador e desfetizador* da atividade humana autônoma. (ANTUNES, 2005).

Para esses estudiosos, críticos da centralidade do trabalho na

contemporaneidade, o trabalho deixar de ser categoria chave. Buscamos afirmar exatamente o contrário, pois esse trabalho que na contemporaneidade adquire novas modalidades e características, novos arranjos em sua própria estrutura de mercado, que é mais complexificado, heterogeneizado e intensificado em seus ritmos e processos é categoria central na análise das transformações ocorridas e que estão em curso (ANTUNES, 2005).

4.1 TRABALHO, EMPREGO E A CRISE DO MODELO TAYLORISTA/FORDISTA.

Antes de desenvolvermos nossa análise sobre a temática proposta é necessário delimitarmos uma diferenciação de conceitos entre *trabalho* e *emprego*, conceitos esses que nem sempre fazem referência a fatos similares. Sociólogos como Friedmann (1973) defendem que o trabalho sempre existiu como uma atividade humana transformadora da matéria. Como já supracitado em nosso texto, Marx define trabalho como a ação do ser humano sobre a natureza para a satisfação de suas necessidades e diferencia *trabalho* de *trabalho abstrato*. Méda (1999) sustenta essa diferenciação, deixando claro que o trabalho industrial é o responsável pelo embrutecimento do homem, o trabalho se torna exterior ao trabalhador, tornando-se tão *coisa* como a própria mercadoria que produz.

O trabalho, na segunda metade do século XX, passou a ser análogo ao *emprego*, por um processo de regulamentação fordista. A atividade laboral passou a ser o elo que une todos os trabalhadores em um estado de bem-estar social, em um sentimento de ligação íntima com a sociedade em que vive, onde o ideal de comprometimento com a atividade econômica era correlato com a garantia de direitos e segurança social.

A exigência primordial era o direito ao trabalho, ao *pleno emprego*. Fica claro que os trabalhos formais ou exercidos por mulheres não eram considerados produtivos e não eram valorizados pela sociedade. O trabalho doméstico e os exercidos sem ligação com a previdência estatal eram considerados socialmente insignificantes, eram atividades laborais consideradas improdutivas. O trabalho se caracterizou por preceitos produtivos e econômicos, abarcando apenas atividades que conferiam riqueza e a produção de mercadorias para venda. Mesmo atualmente, com a crises na sociedade salarial, alto índice de desemprego e o fim do estado de bem-estar social, o

entendimento do que seria o trabalho permanece a mesma (MÉDA, 1999).

Entendemos que o emprego é referente ao exercício de um determinado cargo de trabalho remunerado e sujeito a relações trabalhistas com diferentes temporalidades e seguros sociais. A existência de empregados que não tem ligação com atividades mercantis são um exemplo da diferenciação entre os conceitos. O trabalho se refere ao desempenho de uma atividade profissional, vinculadas a hierarquia, a contratos salariais, a horários determinados, etc (LUROL, 2001).

Abarcando atividades remuneradas ou não remuneradas, sejam elas de ordem material ou imaterial, de produção de produtos ou de prestação de serviços, estejam ligadas intrinsecamente à ordem econômica da concorrência ou aquelas à margem dessas relações, informais ou formais, domésticas ou industriais, antes de tudo o trabalho é uma atividade social, da eterna construção do ser social.

O desenvolvimento do capitalismo-industrial e sua permanência como sistema hegemônico nas esferas econômica, social e política só foi possibilitado por transformações que ocorrem em sua própria lógica estrutural. Essas reformulações, mutações, adaptações históricas é o que denominamos de reestruturação produtiva do capital. O início do século XX desponta apresentando uma reestruturação que terá no fordismo-taylorista seu marco fundante para o processo de racionalização do trabalho e maior controle do trabalho vivo, possibilitando um processo longo de transformações socioculturais, organizacionais e tecnológicas; alterando a lógica de produção de mercadorias e serviços.

Porém, é preciso salientar que essas mudanças ocorreram de forma heterogênea, diferenciada entre países e regiões, entre empresas e setores, entre empregadores e empregados. Tal modelo, porém, começa a apresentar sinais de esgotamento na década de 60 do século XX. Ações reivindicatórias da classe trabalhadora, a luta de classes e a crise estrutural do capital onde se destaca a taxa decrescente de lucros do modelo juntamente com uma crise de superprodução foram fatores que engendraram no colapso do fordismo e do Keynesianismo.

A “administração científica do trabalho” ou, Taylorismo, consolida-se nos EUA no final do século XIX e começo do século XX. País esse que iniciava sua consolidação como potência mundial. No período supracitado, se estabelece um novo paradigma de acumulação do capital tendo o *industrialismo* como sustentáculo. Paralelamente a esses

acontecimentos, o conhecimento científico passa a ser de extrema importância para a prosperidade da produção industrial (FARIA, 1995).

As novas técnicas de gerenciamento industrial que surgem a partir dos escritos de Taylor produzem um aumento significativo no rendimento do trabalho, esse acréscimo no rendimento acaba por eliminar o trabalho morto do processo de produção. O Taylorismo acaba por integrar o trabalho ao capital ao fazer uma distinção clara entre trabalho manual e trabalho intelectual, empreendido através da “gerência científica”. (DALL ROSSO, 2008).

Os Fundamentos e aplicações gerenciais do taylorismo focavam muito mais na coerção e disciplinamento dos trabalhadores do que na adesão dos mesmos à “ideologia da empresa” (FARIA, 1995). Ao se deparar com a dificuldade de consentimento dos trabalhadores à nova lógica taylorista, Henry Ford elabora uma nova lógica de relação de trabalho baseada no pagamento de altos salários com o intuito de submeter a força de trabalho ao ritmo crescente da produção industrial.

Ao organizar o trabalho por esteira de montagem e a uniformizar a produção a poucos modelos, Henry Ford alcança o seu objetivo de reduzir os custos e suprir o consumo de massa. O modelo de produção em massa adotada por Ford foi agregado com a administração científica taylorista. Essas modificações se verificam primeiramente nas indústrias automobilísticas e se deslocam gradativamente para outros domínios industriais.

O fordismo e o taylorismo são modelos que atuam na mudança da organização do trabalho para um incremento e produtividade. O período da Revolução Industrial, no qual se debruçam os principais estudos de Marx, a intensificação do trabalho fabril vingou através de uma revolução tecnológica.

Esses novos sistemas de produção trazem uma nova compreensão para os estudos de Marx no que concerne aos estudos do trabalho, pois o fordismo e o taylorismo não utilizam da intensificação do trabalho através de avanços tecnológicos, e sim na organização do trabalho. Essas alterações intensificaram a carga horária do trabalho, medida sempre em termos de produção e redução de quadro de funcionários para realizar uma atividade específica. É um modelo clássico de reestruturação do trabalho, de intensificação do trabalho sem a necessidade de mudanças tecnológicas significativas (DAL ROSSO, 2008).

O fordismo é caracterizado pela cisão entre gerência, elaboração, monitoramento e a realização diante de uma nova forma de reprodução trabalhista, em uma constatação de que a produção em massa engendra consumo em massa (HARVEY, 1995).

O fordismo pode ser compreendido, fundamentalmente, como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século (...), e cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle do tempo e movimentos, pelo cronômetro taylorista e produção em série fordista" (Antunes, 1995:17)

Consolida-se o capitalismo, após o período de pós-guerra, com índices elevados de expansionismo mundial. Durante o decurso desse empreendimento, o Estado elabora planos de políticas públicas em consonância com as demandas da produção e de lucro dos grandes capitais. Essa intercessão não ocorre de maneira universal, mas de maneira centrada na força de trabalho economicamente ativa e participante do mercado de trabalho. A regulamentação da intervenção keynesiana, solidificada com o *Welfare State* – *O Estado de Bem Estar Social* se apresenta nos países centrais do capitalismo. O keynesianismo, ao proporcionar políticas de emprego e políticas sociais, absorve um estado de moderação, de reivindicações trabalhistas, nesse ponto, os trabalhadores começam a incorporar o pacto social fordista-keynesiano (Netto, 1994)

Nos países de capitalismo periférico - abrangendo a América Latina - por apresentar uma economia característica de monopólios, o *Welfare State* não se estabilizou como nos países centrais europeus. O paradigma taylorista preponderou do período de pós-guerra até meados da década de 70 com o objetivo de prover um crescente mercado consumidor, a produção era pouco diversificada e em série.

Alguns sinais da crise do modelo taylorista são apostados por Antunes (1999) como a queda da taxa de lucros, resultado do aumento salarial dos trabalhadores (êxito obtido com as lutas sociais na década de 60); o declínio do modelo de acumulação taylorista/fordista, consequência da retratação do consumo; o estímulo as privatizações, a flexibilização e a desregulamentação da força de trabalho e dos processos de produção.

O colapso do sistema fordista, a partir dos anos 60, tem sido elucidada pela

“crise de rentabilidade” (Lipietz, 1998) que tem como características: queda nos lucros em decorrência do retardamento dos ganhos de produção; aumento de dívidas empresariais e dos gastos em finanças por conta da inserção de custos do capital fixo imóvel, desestimulando o número de empregos e financiamento e aumentando o dispêndio do *Welfare State* e conseqüentemente um crescente número de desempregados. Somado a esses fatores temos um crescente descontentamento por parte dos trabalhadores ao processo de intensificação do trabalho.

A manipulação do grau de intensidade tem por objetivo elevar a produção quantitativa ou melhorar qualitativamente os resultados do trabalho. Em princípio, a alteração da intensidade para mais aumenta os resultados do trabalho e a alteração diminui. Em resumo, podemos afirmar que quanto maior é a intensidade, mais trabalho é produzido no mesmo período considerado. Dessa forma, na história do desenvolvimento econômico, a elevação da intensidade do trabalho cotidiano constitui força fundamental de crescimento. A intensificação como produtora de crescimento econômico contém uma implicitamente um problema social e moral de extrema relevância (DAL ROSSO, 2008).

Decorrente dessa conjuntura, novos modelos de organização do trabalho são elaborados pela necessidade de uma resposta ao modelo fordista, incluindo nessa lista o modelo japonês toyotista, o modelo sueco conhecido como *volvoísmo* e o modelo italiano.

A literatura acadêmica que se debruça sobre as transformações no mundo do trabalho delimita o último quartel do século XX como marco temporal da crise do modelo fordista-taylorista (processo esse que atinge primeiramente os países conhecidos como centrais, a saber, EUA, Japão, França e Inglaterra). Engendra em uma série de significativas mudanças nas formas de operacionalização do capital. Transformações denominadas pelos diversos campos de estudos referentes a temática como III Revolução Industrial, ou, como preconiza Castells (1999) a Revolução da Tecnologia da Informação, essa que impulsionou e impulsiona uma revolução tecno-informacional sem precedentes na história do capitalismo. Uma revolução centrada nas tecnologias da informação que tem como caracterização

maior flexibilidade de gerenciamento; descentralização das empresas e sua organização em redes tanto internamente quanto em suas relações com outras empresas; considerável fortalecimento do papel do capital vis-à-vis o trabalho, com o declínio concomitante da influência dos movimentos de trabalhadores; individualização e diversificação cada vez maior das relações de trabalho; incorporação maciça das mulheres na força de trabalho remunerada, geralmente em condições discriminatórias; intervenção estatal para desregular os mercados de forma seletiva e desfazer o estado do bem-estar social com diferentes intensidades e orientações, dependendo da natureza das forças e instituições políticas de cada sociedade; aumento da concorrência econômica global em um contexto de progressiva diferenciação dos cenários geográficos e culturais para a acumulação e a gestão do capital (CASTELLS, 1999, p. 21-2).

Para alguns autores que defendem a tese da especialização flexível¹, as transformações no mundo do trabalho geradas a partir de 70 do século XX apresentam características positivas em relação ao fordismo-taylorismo, pois possibilitaria o surgimento de trabalhador com mais qualificação, polivalente, multifuncional. Tomaney (1996) postulará que as transformações ocorridas não engendram em uma nova forma de organização social, mas sim em uma intensificação das técnicas já existentes no modelo fordista-taylorista, onde o trabalhador sofreria com a implementação do *just-in-time*², tendo seu trabalho intensificado.

Cappelli *et al* (1997) ao se debruçar sobre as transformações ocorridas nos grandes setores industriais dos EUA, principalmente na década de 90 da centúria passada, afirma que a *flexibilização* do trabalho, embora defendida em seus aspectos positivos pelos espaços a quem interessa sua implementação (o trabalhador teria maior autonomia e liberdade em seu trabalho, favorecendo sua individualidade e criatividade) acaba por relevar com o tempo, de forma incisiva, os seus aspectos negativos. Aspectos esses que tanto aparecerão para os trabalhadores que se encontram empregados quanto para aqueles que estão desempregados e retornarão (ou não) para o mercado de trabalho.

1 Esta seria a expressão de uma processualidade que teria possibilitado o advento de uma nova forma produtiva que articula, de um lado, um significativo desenvolvimento tecnológico e, de outro, uma desconcentração produtiva baseada em empresas médias e pequenas, 'artesaniais'. Este novo modelo recusa a produção em massa, típico da grande indústria fordista, e recupera uma concepção de trabalho que, sendo mais flexível, estaria isenta da alienação do trabalho intrínseca à acumulação de base fordista. Um processo 'artesanal', mais desconcentrado e tecnologicamente desenvolvido, produzindo para um mercado mais localizado e regional, que extingue a produção em série, comportando experiências bem-sucedidas também em regiões industriais nos EUA, na Alemanha e na França, entre outras áreas, inspirado num neoproudonismo, seria então responsável pela superação do modelo produtivo que até recentemente dominou o cenário da produção capitalista. O elemento causal da crise capitalista seria encontrado nos excessos do fordismo e da produção em massa, prejudiciais ao trabalho, e supressores da sua dimensão criativa (SABEL; PRIORI, apud ANTUNES, 1999.)

2 Processo de organização da forma de trabalho que tem por finalidade reduzir os custos com armazenamento; por isso, a tendência nesse processo é produzir somente o que foi vendido (ORGANISTA, 2006).

Para Harvey (1996), o cerne para o entendimento da problemática posta é compreender a reestruturação produtiva ocorrida nos anos 70 do século XX através do confronto de ideias entre ruptura e continuidade. Para o autor, o que se configura são novas formas de acumulação de capital denominada de *acumulação flexível*, em contraposição ao rígido modelo fordista-taylorista. Afirma que

[...]a acumulação flexível é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças nos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores com entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...] esses poderes aumentados de flexibilidade e mobilidade permitem os empregadores exercerem pressões mais fortes de controle do trabalho [...] (HARVEY, 1996, p.140)

Antunes (2005) procura qualificar esse momento como sendo de mudanças estruturais na lógica do capital e não de ruptura com os grandes parâmetros que a caracterizariam. Procuramos, pois, embasar nosso estudo no referencial teórico do autor deste último autor, apresentando as especificidades das transformações que estavam em curso (e que ainda estão) e as consequências dessa reestruturação produtiva para o mundo do trabalho. Aponta, pois, que,

Embora a crise estrutural do capital tivesse determinações mais profundas, a resposta capitalista a essa crise procurou enfrenta-la tão-somente na sua superfície, na sua dimensão fenomênica, isto é, reestrutura-la sem transformar os pilares essenciais do modo de produção capitalista. Tratava-se, então, para as forças da Ordem, de reestruturar o padrão produtivo estruturado sobre o binômio taylorista e fordista, procurando, desse modo, repor os patamares de acumulação existentes no período anterior, especialmente no pós-45, utilizando-se, de novos e velhos mecanismos de acumulação (ANTUNES, 1999, p. 36).

O modelo de produção japonês ou Toyotismo se apresenta como resposta a essa crise. Consolida-se como momento predominante no processo de reestruturação produtiva do capital para o novo regime de “acumulação flexível do capital”. De acordo com Hirata (1993), o termo “modelo japonês” ou Toyotismo compreende-se com as

devidas características, segundo a autora:

► um paradigma de relações industriais que teria como prerrogativa a exclusão da maioria dos trabalhadores, pois se trata do sistema de emprego denominado “vitalício”, adotado por grandes empresas japonesas para os empregados com contratos regulares e do sexo masculino;

► um modelo de organização trabalhista e empresarial que remeteria a uma modalidade particular de divisão social do trabalho na empresa, com a não-alocação do trabalhador a um posto de trabalho específico, o que geraria diversas consequências. A primeira delas refere-se a um funcionamento baseado na polivalência e na rotação de tarefas. Demais consequências da adesão de uma nova organização do trabalho seriam uma divisão não tão perceptível entre operários de manutenção e de fabricação e entre as demais categorias hierárquicas e uma linha de demarcação mais difusa entre a direção e a execução, com o trabalhador dominando o processo global de produção.

► um modelo de organização industrial entre empresas com característica dualista e hierarquizante, no qual se estabelecem trocas de tipo muito particular entre fornecedores e subcontratados de um lado e as grandes empresas de outro.

As consequentes mudanças estruturais preconizadas pela nova lógica neoliberal acarretam mudanças significativas nos âmbitos econômico, sociocultural e político. Ocasionalmente, pois, a perda das garantias e proteções sociais, rompendo e desmontando a lógica da sociedade salarial. O processo a ser analisado dentro dessa nova morfologia do mundo do trabalho é o da compreensão do movimento de desconstrução da relação salarial (fruto da sociedade pós II Guerra Mundial). Essas mudanças no paradigma da sociedade salarial e a perda da razão social do trabalho pela perda dos direitos trabalhistas é o que denominamos de *precarização do trabalho*.

Para Castells (1999), ao estudar as condições trabalhistas nos países europeus, os elementos obtidos em sua pesquisa apontam para o crescimento do número de trabalhos temporários, de meio expediente (a grande maioria do sexo feminino) e informais.

“O informacionalismo, em sua realidade histórica, leva à concentração e globalização do capital exatamente pelo emprego do poder descentralizador das redes. A mão-de-obra está desagregada em seu desempenho, fragmentada

em sua organização, diversificada em sua existência, dividida em sua ação coletiva. (...) Os trabalhadores perdem sua identidade coletiva, tornam-se cada vez mais individualizados quanto as suas capacidades, condições de trabalho, interesse e projetos. Distinguir quem são os proprietários, quem são os produtores, quem são os administradores e quem são os empregados está ficando cada vez mais difícil em um sistema produtivo de geometria variável, trabalho em equipe, atuação em redes, terceirização e subcontratação” .(CASTELLS, 1999. p 502-03).

Mesmo detectando profundas transformações no mundo do trabalho, o autor se apresenta otimista, acreditando que a difusão das redes de informação trará benefício ao trabalho e não aumentará o desemprego. Robert Castel (2002) não apresenta um aspecto tão otimista de Castells (1999). O primeiro afirma que o grande problema a ser analisado nas transformações ocorridas no mundo do trabalho é o processo de precarização. O autor levanta em seus estudos a problemática da coesão social e o futuro prenúncio de uma fratura social. A *questão social*, pois, se transforma em um dos fatores de extrema relevância nos estudos sociológicos e psicossociais contemporâneos. Segundo o mesmo, a questão social é a dificuldade lógica crucial na qual a sociedade expõe o problema de sua coesão.

A referência é a construção da sociedade salarial a partir do final do século XIX, onde o desenvolvimento do trabalho se transforma em emprego status e esse engendrou em uma nova forma de compromisso social. Vinculado ao progresso industrial e da urbanização, o assalariado se torna um estado perdurável e a ele conectado, dando início, assim, a uma série de proteções em justaposição as ameaças sociais, guarita anteriormente dada apenas para aqueles que detinham bens.

E é exatamente essa sociedade salarial (com direitos trabalhista, seguridade social, etc) que se encontra ameaçada no decorrer das últimas décadas. Compreendemos, pois, a precarização do trabalho como a desestruturação dos direitos e garantias trabalhistas, a flexibilização de direitos conquistados pelos trabalhadores, a terceirização, a contratação de trabalhadores em empregos temporários, *part-time* e sua regulamentação de exploração da força de trabalho como mercadoria. Segundo Castel (2002), o desemprego se configura como o risco social de maior importância na atual conjuntura da modernidade ao apresentar o fator de *dessocialização*, resultado de processos de transformações perceptíveis no mundo do trabalho que ocorrem no bojo do processo de globalização - capitalização mundial. A característica principal da nova condição salarial é seu caráter de flexibilidade.

É na flexibilidade que iremos encontrar o constituinte fundante da nova lógica sócio organizacional da produção, assumindo uma série de postulados e particularidades. Um exemplo disso são os escritos de Salerno (1995) que apresentam oito dimensões da flexibilidade, a saber, a flexibilidade estratégica, flexibilidade de gama, de volume, de adaptação sazonal, de adaptação a falhas, de adaptação a erros de previsão, flexibilidade social intra-empresa e flexibilidade social extra-empresa. Porém, é na flexibilidade relativa à legislação trabalhista que encontramos o terreno estratégico para a acumulação do capital.

Garrido (2006) já conceitua a flexibilidade em quatro processos, que seriam a *flexibilidade de trabalhadores contratados*, reduzindo o número de empregados e restringindo os gastos com futuras demissões; a *flexibilidade temporal* com contratos *part-time* e turno de horários flexíveis; a *flexibilidade produtiva*, que é o processo de terceirização do trabalho, sua externalização e finalmente a *flexibilidade funcional*, permitindo ao empregador executar a rotatividade dos trabalhadores nos diversos postos de trabalho.

La contratación temporal, que es una de las estrategias de flexibilidad más utilizadas por las empresas, ha sido fomentada por los gobiernos de mayor parte de los países occidentales, que han ido creando a lo largo de estos años un contexto normativo propicio para la introducción de esta forma de flexibilidad (GARRIDO, 2006, p. 26/27).

O conceito de flexibilidade não é de fácil definição, Toledo (2000) apresenta três vias para a compreensão do conceito, a saber: a da teoria neoclássica, o pós-fordismo e as teorias de organização de empresas. Para os neoclássicos, o conceito de flexibilidade estaria ligado ao mercado de trabalho, resultando no fim das atrapalhadas para o exercício do livre comércio e de sua autonomia para a regulamentação de preços e contratos de trabalho. A oferta de trabalho nessa lógica se firmaria na individualidade do trabalhador, que se favorecia na relação entre salário e o tempo de *não-trabalho*.

Para os pós-fordistas a flexibilidade é entendida por uma política econômica mais flexível e pelo fim de uma produção padronizada, em massa. Trabalhando sempre com estoques reduzidos e em pequenas quantidades, apenas atendendo a demanda de um determinado período. Já as teorias organizacionais contemplam o sobrepujamento do taylorismo e do fordismo, mas sem se afastarem teoricamente do pensamento pós-fordista. Pensando em uma gestão empresarial, a flexibilidade no trabalho tem a

capacidade de se alastrar por meio da planificação da pirâmide hierárquica.

O argumento de flexibilidade nas indústrias é explicado pela indispensabilidade de ajuste aos cenários inesperados, ou como é conhecida, *a gestão de variabilidades*. Salermo (1993) aponta que não existe um consenso para as necessidades de flexibilidade, elas não são iguais para todas as empresas bem como não existe um único método para atingi-las. No Brasil, os estudos sobre a flexibilidade são de grande importância e complexidade, já que a terminologia *flexibilidade* vem sendo utilizada como sinônimo para *reestruturação produtiva* e *desregulamentação*.

No Brasil, o processo de desregulamentação, precarização e flexibilização do trabalho é perceptível desde décadas passadas, já no começo da década de 1990 é crescente os contratos sem regulamentação e carteira assinada, crescimento de contratações atípicas (por períodos de tempo, por tempo parcial), maior autonomia empresarial para demissões, aumento de trabalhadores polivalentes nas empresas, substituição de horas extras por BH (banco de horas), etc.

Mattoso (1995) no ano de 1996, evidenciava as transformações nos campos políticos, econômicos e sociais que transformaram o mundo do trabalho brasileiro sobre a política econômica do neoliberalismo e da flexibilização laboral. Entre a caracterização do cenário laboral brasileiro na época, o autor destacou:

- O aumento exponencial de trabalhadores autônomos e sem carteira assinada;
- O crescente desemprego vivenciado pelos trabalhadores, alcançando entre 13% a 18% da PEA nas cinco regiões metropolitanas participantes da pesquisa do Dieese, alargando a inclinação dos trabalhadores a mobilidade nas empresas, a polivalência, a disciplina empresarial e a precárias condições laborais³;
- O aumento das jornadas de trabalho, onde 40% dos trabalhadores trabalharam além de sua jornada de trabalho, pesquisa essa realizada em quatro metrópoles⁴;
- A constante escrita e edição da Medida Provisória de 1994, sobre participação nos lucros ou resultados, excluindo o sindicato da negociação entre

3 . Ver Dieese e Seade (1996).

4 Idem.

empresas e trabalhadores e adotando o sistema de *remuneração variável*, acabando com as negociações coletivas acerca dos ganhos sobre produtividade;

- Grandes taxas de *turnover*, promovendo baixa qualidade e flexibilidade.

A desregulamentação e conseqüentemente a flexibilização e terceirização são as principais características que se difundem pelo mundo do trabalho, são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução deste mesmo capital. Isso porque o capital é incapaz de realizar sua auto-valorização sem utilizar-se do trabalho humano. Pode diminuir o trabalho vivo, mas não eliminá-lo. Pode precarizá-lo e desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo. (Idem, 2005). Aquino (2005) explicita que

as transformações advindas da nova organização do capitalismo geraram o que se convencionou chamar ‘crise da sociedade do trabalho’, uma vez que deram início ao questionamento sobre o sentido e o lugar do trabalho na estrutura social bem como seu impacto na construção subjetiva do trabalhador. É o processo de mudança que constitui o que denominamos precarização (AQUINO, 2005, pág.3).

A substituição do modelo fordista/taylorista de produção e do consumo de massa vai dar início que ao que denominamos de processo de flexibilização do trabalho, originada de uma flexibilização técnica que se torna flexibilização social, é a base de entendimento para a problemática da precarização.

Característica que surge de uma nova lógica de estruturação do mercado de trabalho, apontando para uma intensificação do subproletariado fabril e de serviços e a perda progressiva de garantias e direitos trabalhistas. Esses trabalhadores são conhecidos como “*part-time*”, terceirizados e subcontratados. Intensifica-se a subcontratação do trabalho, engendrando em um profundo agravamento das desigualdades sociais e da pobreza da classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2005).

Luciano Vasapollo caracteriza de maneira clara esse fenômeno:

A nova condição de trabalho está sempre perdendo mais direitos e garantias sociais. Tudo se converte em precariedade, sem qualquer garantia de continuidade: ‘O trabalhador precarizado se encontra, ademais, em uma fronteira incerta entre ocupação e não-ocupação e também em um não menos incerto reconhecimento jurídico diante das garantias sociais. Flexibilização,

desregulação da relação de trabalho, ausência de direitos. Aqui a flexibilização não é riqueza. A flexibilização, por parte do contratante mais frágil, a força de trabalho, é um fator de risco e a ausência de garantias aumenta essa debilidade. Nessa guerra de desgaste, a força de trabalho é deixada completamente descoberta, seja em relação ao próprio trabalho atual, para o qual não possui garantias, seja em relação ao futuro, seja em relação à renda, já que ninguém o assegura nos momentos de não-ocupação. (VASAPOLLO, 2006 e VASAPOLLO e ARIOLA, 2005).

Podemos conferir que a classe-que-vive-do-trabalho engloba tanto o núcleo central do proletariado industrial, os trabalhadores produtivos que participam diretamente do processo de criação de mais valia e da valorização do capital, como compreende os trabalhadores improdutivos, que não criam de forma direta a mais valia, uma vez que são utilizados como serviço, seja ela para uso público e seus serviços públicos, seja para uso capitalista (Antunes, 2006).

Ao analisarmos a classe trabalhadora contemporânea é preciso reconhecer essa forma heterogênea e multifacetada que caracteriza a nova morfologia do mundo do trabalho: além das características laborais diversificadas entre os trabalhadores estáveis e precários, homens e mulheres, jovens e idosos, nacionais e imigrantes, brancos e negros, qualificados e desqualificados, empregados e desempregados, temos também as estratificações e fragmentações que se acentuam em função do processo crescente de internacionalização do capital.

Estas consequências no interior do mundo do trabalho evidenciam que, sob o capitalismo, não se constata o fim do *trabalho* como medida de *valor*, mas uma mudança *qualitativa*, dada, por um lado, pelo peso crescente da sua dimensão mais qualificada, do trabalho multifuncional, do operário apto a operar com máquinas informatizadas, da *objetivação de atividades cerebrais* (Lojkine, 1995). Por outro lado, pela *intensificação* levada ao limite das formas de exploração do trabalho, presentes e em expansão no *novo proletariado*, no *subproletariado industrial e de serviços*, no enorme leque de trabalhadores que são explorados crescentemente pelo capital, não só nos países subordinados, mas no próprio coração do sistema capitalista.

Para Mascarenhas (2000) o trabalho:

(...) vem sendo reduzido a mera atividade vital, cuja única e exclusiva orientação ainda é a subsistência (...) não mais permite a possibilidade de afirmação pessoal, mas nos aprisiona junto ao impulso vital das necessidades

imediatas. O trabalho precisa estar integrado à vida, ter um sentido, não pode se restringir a ser um meio de sobrevivência (MASCARENHAS, 2000, p.76).

Ainda que o trabalho apresente a particularidade de se manter central na vida de inúmeros trabalhadores, é crescente o número de trabalhadores que não reconhecem a esfera profissional como um espaço de realização, de reconhecimento, de poder ser útil à sociedade. Encontram-se pouquíssimos trabalhadores exercendo atividades laborais possibilitem uma maior motivação. Existe na realidade um grande grupo que trabalha apenas por necessidade financeira, que almeja outro emprego, que trocaria facilmente de atividade profissional. Para esse grupo, o trabalho não é um fim em si mesmo, é exclusivamente um meio para alcançar outros objetivos (SANTOS E LEDA, 2004).

É necessário que o indivíduo consiga perceber as possíveis maneiras de realização dos seus planos e projetos sem estarem vinculados ao mero acesso a bens materiais. Uma atividade profissional que incorpora um significado intrínseco, que tem valor por si mesma, ajudará na construção de uma nova sociabilidade, marcada por valores outros valores não somente ligados a uma lógica mercadológica. Este impasse nos coloca a necessidade inadiável de se incrementar estudos referentes à Psicologia Social do Trabalho em uma lógica interdisciplinar, que ofereçam o levantamento de discussões referentes aos impactos da reestruturação produtiva sobre a qualidade de vida no trabalho (SANTOS E LEDA, 2004), em nosso caso específico, os professores da rede pública de ensino do estado do Ceará.

Teremos como base teórica psicossocial para tal objetivo, como já citado, o Interacionismo Simbólico. Tal teoria desenvolve-se na Psicologia Social, através dos trabalhos de renomados acadêmicos norte-americanos como Charles Horton Cooley (1864 – 1929), W. I. Thomas (1863 – 1947), George Herbert Mead (1863 – 1931), além de nomes como: Herbert Blumer, John Dewey, Robert Park, William James, Florian Znaniecki, J. M. Baldwin, R. Redfield e L. Wirth.

O Interacionismo Simbólico é uma abordagem de caráter intrinsecamente social, tendo como entendimento que as atividades das pessoas são dinâmicas e sociais. O significado é o conceito chave para a compreensão da teoria. Os objetos sociais e suas significações são construídas de forma interminável a partir das interações sociais, onde as ações sociais são construídas a partir dessas interações que são a partir do contexto social a qual pertencem os atores.

Ao se deparar com os objetos que permeiam seu âmbito social, ele deve interpretá-lo com a finalidade de agir. A ação do ser humano, estaria, pois, em analisar o que ele observa, relacionando determinadas ações de outros para assim formular sua ação com base em sua interpretação, construindo formas de ação com base no que ele interpreta.

A utilização do Interacionismo Simbólico tanto como aporte teórico, mas também colaborando com a nossa metodologia de pesquisa é de extrema importância, a partir do momento em que nossa pesquisa qualitativa pretende investigar o sentido que os atores sociais dão aos objetos, pessoas e toda simbologia com os quais constroem sua lógica social.

Adotamos, junto com os demais aportes metodológicos, o Interacionismo Simbólico como ferramenta, juntamente com a Análise Sociológica do Discurso, para interpretar os sentidos e significados que os entrevistados dão a sua realidade social e, especificamente, a sua realidade laboral.

Centralizamo-nos no Interacionismo Simbólico preconizado por George Mead, onde o simbólico, por sua vez, não é somente o resultado da interação do ser humano com o objeto e nem consigo, mas do sujeito projetado pela linguagem. Para o autor, o indivíduo e a sociedade são seres inseparáveis e interdependentes. George Hebert Mead foi professor da Escola de Chicago no período de 1893 a 1931 e contrário as teoria de John B. Watson, seguidor da Escola de Iowa, que reduzia o comportamento humano aos mecanismos ao nível infra-humano, cuja dimensão social é vista apenas como influente sobre o indivíduo.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

Tendo como contribuições teóricas a Psicologia Social do Trabalho, Sociologia do Trabalho, Sociologia do Discurso e a História-Social do Trabalho, nosso campo norteador teórico se demarca nos escritos dos autores citados anteriormente. Utilizando uma amostragem não probabilística e intencional escolhida, em nosso caso específico, os professores aprovados no concurso realizado pela SEDUC/CE no ano de 2009, objetivamos um estudo empírico dos processos de precarização/flexibilização, atentando para a percepção dos sujeitos afetados pelos processos descritos e sua situação laboral.

Possuindo o pesquisador familiaridade com campo e a realidade laboral a ser estudada, adquirida ao exercer a função de professor substituto durante os anos de 2008 e 2009, o interesse pela pesquisa surgiu da constatação de um “mal-estar”, um “incômodo” que é vivenciado e compartilhado entre os professores sobre sua situação laboral, a escolha de sua carreira e sobre futuras projeções profissionais. Nas falas, nas “brincadeiras”, seja na sala dos professores, nos corredores da escola, a raiva e a melancolia eram percebidas quando o assunto remetia a nossa realidade laboral e engendrava em questões como renda salarial, condições de trabalho, carga horária excessiva e futuro profissional.

Para Blanch (1996)

cada grupo social construe y reproduce las significaciones de las experiencias que establece como relevantes. Es por ello que la acción de trabajar entraña connotaciones que se extienden a lo largo de los más diversos continuos bipolares (maldición-bendición, esclavitud-emancipación, alienación-realización) y que la hace susceptible de ser vivida como castigo, vocación, derecho, deber, valor de cambio e uso, instrumental o final (p.97).

Entendemos que a opção por uma amostragem não-probabilística e intencional escolhida nos oferece a possibilidade para um maior aprofundamento compreensível da percepção dos sujeitos afetados pela precarização e flexibilização laboral, tendo como corte objetivo um determinado grupo a ser observado: ser professor da rede pública de ensino cearense com no mínimo 06 meses de experiência, ser professor de História (pela experiência vivenciada na formação desses profissionais e ser residente em Fortaleza.

Partindo desses recortes conceituais procuraremos construir um roteiro de

perguntas que engendraria em uma entrevista semi-estruturada, tendo como finalidade principal conhecer a vida laboral do sujeito entrevistado; a percepção de sua condição de ser professor, os motivos que o levaram a exercer determinada carreira, suas perspectivas futuras em relação a sua profissão e sua situação laboral, e a forma em como é vivenciada essa situação. Utilizaremos duas epistemologias-metodológicas, a saber o conceito de *experiência histórica e cultural* de Thompson (1987) e a Análise Sociológica do Discurso de Alonso (1998).

O conceito de *experiência histórica e cultural* desenvolvido por E. P. Thompson é um dos marcos fundantes da teoria crítica ao marxismo estruturalista preconizada por Althusser. O conceito thompsonian apresenta uma ruptura clara e incisiva entre superestrutura cultural e a estrutura econômica material. Para o autor, o conceito de classe social é um conceito histórico em constante processo de formação e reformulação, um processo que ocorre efetivamente nas relações sociais.

A sua crítica ao estruturalismo como um sistema rígido de estruturas que impedem a ação humana, reside na negligência em que esse trata aspectos relacionados a tradição cultural e popular. Em *A Formação da Classe Operária Inglesa*, em título auto-explicativo, Thompson analisa o modo de vida do trabalhador inglês do século XVIII e suas tradições, explorando nas experiências os aspectos culturais e de consciência de classe.

Afirma que a formação da classe não é um processo unicamente econômico, mas também cultural, sendo resultado de experiências comuns construídas historicamente pelas relações humanas e suas relações de produção. A consciência de classe pode ser compreendida através da maneira que essas experiências são tratadas em termos culturais que são intrínsecos as tradições, as idéias, aos valores (THOMPSON, 1987). A classe e a consciência de classe constroem-se através da experiência vivida histórica e culturalmente.

Se detemos a história num determinado ponto, não há classes, mas simplesmente uma multidão de indivíduos com um amontoado de experiências. Mas se examinarmos esses homens durante um período adequado de mudanças sociais, observaremos padrões em suas relações, suas idéias e instituições. A classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história (THOMPSON, 1987, v. 1, p. 11).

Para o autor, a classe não pode ser representada unicamente por um grupo de pessoas ou qualquer forma de instituição, mas antes é a relação dialética que se exerce entre os sujeitos. Atribuir à “classe” uma categoria de análise no processo é reducionista se não levado em consideração o agir humano dentro de um determinado contexto histórico, não como sujeitos atomizados, mas que vivenciam relações produtivas e trabalham com essa experiência em sua consciência e cultura.

A compreensão do conceito de experiência em Thompson se dá pela idéia de uma consciência de classe histórica e em constante formação, em uma *experiência histórica*, sendo impossível pensar uma classe social separada de outra. A *experiência* é a influência do sujeito histórico, do “ser social” sobre a “consciência social”

Pela experiência os homens se tornam sujeitos, experimentam situações e relações produtivas como necessidades e interesses, como antagonismos. Eles tratam essa experiência em sua consciência e cultura e não apenas a introjetam. Ela não tem um caráter só acumulativo. Ela é fundamentalmente qualitativa (THOMPSON, 1981 apud GHON, 1997, p. 204).

Para a nossa investigação, o conceito de *experiência* em Thompson contribui para a compreensão de que o grupo de professores a serem estudados são sujeitos de sua história, fazendo parte da mesma, são os agentes de suas relações sociais, culturais e afetivas. Construídas em uma dinâmica racionalizada de produção do “ser social”, do “ser professor”.

O segundo aporte metodológico-teórico será a Análise Sociológica do Discurso. A linguagem e conseqüentemente o discurso teve nos últimos anos para as Ciências Sociais papel de fundamental importância tanto teórica quanto metodológica. Um dos exemplos mais caros a essa leitura é a Análise do Discurso, que surge no bojo do Giro Linguístico. O discurso como campo de análise é multidisciplinar, atravessando e perpassando diversos campos epistemológicos, sendo fonte para estudos tanto da materialidade discursiva quanto do comportamento de seus atores discursivos.

A linguagem e conseqüentemente o discurso teve nos últimos anos para as Ciências Sociais papel de fundamental importância tanto teórica quanto metodológica. Um dos exemplos mais caros a essa leitura é a Análise do Discurso, que surge no bojo do Giro Linguístico. O discurso como campo de análise é multidisciplinar, atravessando e perpassando diversos campos epistemológicos, sendo fonte para estudos tanto da

materialidade discursiva quanto do comportamento de seus atores discursivos.

Para Phillips e Hardy (2002), a análise do discurso se debruça na pesquisa das relações entre discurso e realidade. “Sem o discurso não há realidade social, e sem entender o discurso, nós não podemos entender nossa realidade, nossas experiências, ou nós mesmos” (PHILLIPS; HARDY, 2002, p.2). Segundo os autores, a Análise do Discurso, ou AD, indaga sobre a produção de textos que são carregados de significados que são produzidos socialmente, construindo realidades sociais com significados próprios. Textos esses que podem ser escritos, fotos, falas, é somente em um contexto social que eles se tornam significante.

A Análise do Discurso se debruça em temáticas que abordam as diversas interações cotidianas, processos de memória e questões de cunho sociológico e psicossocial como gênero, trabalho, exclusão/inclusão social. Como metodologia, a AD apresenta semelhanças nos enfoques metodológico das pesquisas qualitativas, mas um fator a se destacar na AD não é apenas a sua importância como importante aporte de método para as Ciências Sociais, principalmente a Sociologia e a Psicologia, mas uma *mirada* pela qual é possível a analisar os processos sociais. A AD é simultaneamente teoria e método.

A expressão análise de discurso, entretanto, passou a designar uma gama muito variada de teorias e métodos, em virtude, sobretudo, da polissemia do termo discurso. Assim, sob a designação de AD, encontramos correntes teóricas de distintas bases epistemológicas.

Sob um prisma sociológico, podemos definir discurso como qualquer prática em que os sujeitos dotam de sentido a realidade, sendo assim, qualquer prática social pode ser analisada discursivamente. Porém, para a ASD, o discurso que tem maior interesse é o verbal, a fala, pois os discursos verbais se apresentam como constituintes principais na produção do sentido em nossa sociedade. A ação social está orientada pelo sentido que o sujeito emprega em sua própria ação, sendo necessária a compreensão do sentido para explicação do mesmo.

ASD nasce em meados de 1970, ainda na ditadura de Franco, vinculada à tradição espanhola de pesquisa qualitativa de Madri, constituindo-se como núcleo fundamental da pesquisa qualitativa na Espanha. A Análise Sociológica do Discurso se constitui a partir da adaptação, por parte dos sociólogos, de métodos de análises

desenvolvidas em outras ciências sociais. Apresentando muitas semelhanças com as análises feitas pela etnografia, pela antropologia, linguística e psicologia. Este particular desenvolvimento da AD na sociologia acabou por determinar diversos tipos de análises, não existindo um consenso sobre como se deve utilizar e abordar tal metodologia (RUIZ RUIZ, 2009).

A diversidade dos enfoques e os poucos trabalhos utilizando a Análise Sociológica do Discurso, ou ASD, acabam gerando confusão para aquelas pessoas que não se encontram familiarizadas com a leitura da temática (RUIZ RUIZ, 2009). Porém, existe um aspecto que é comum nas diferentes abordagens da ASD, que é a análise centrada no “corpo do texto”, onde o texto é compreendido em sua totalidade (CONDE, 2009).

A questão crucial da ASD não é construir uma análise conduzida pela fenomenologia, etnologia, linguística, mas um exercício de reconstrução dos sentidos pautado na compreensão do texto concreto em seu contexto social e na historicidade de suas colocações, levando em consideração os interesses dos atores implicados no discurso. Chamado por Alonso (1998) de “contextualização”, esse processo se baseia na formação dos discursos dos atores como práticas significantes em seus espaços concretos de comunicação.

(...) Bien lo que se trata de realizar es la reconstrucion del sentido de los discursos em su situación – micro y macrosocial – de enuciacion. Antes que un análisis formalista, se trata em este análisis sociohermenéutico – guiado por la fenomenologia, la etnologia y por la critica de la sociedade – de encontrar um modelo de representación y de comprensión del texto concreto em su contexto social y em la historicidade se sus planteamientos, desde la reconstrucción de los intereses de los actores que están implicados em el discurso (Alonso, 1998, p.188).

O contexto social analisado pela ASD não se refere a uma situação em particular, nem a limitação de terminações gerais, mas no espaço social concreto e delimitado para a entrada de todas as sobre-determinações sociais possíveis (ALONSO, 1998). A ASD procura focar-se nas relações de produção do sentido, a compreensão dos discursos e suas motivações.

A Análise Sociológica do Discurso tem como objetivo recuperar os sujeitos sociais dos discursos - como emissores, receptores e meios inter-subjetivos – através

dos universos referenciais de seus discursos. Alonso (1998) usa uma concepção dialética entre discurso e o contexto, que dinamiza e relaciona o interior e o exterior, em outras palavras, os mundos objetivo, subjetivo e social para desenvolver em universos semânticos os conteúdos do acervo de conhecimentos da cultura. Nessa relação dialética, a interpretação tem que compreender o texto no interior do mundo da vida - esfera onde o indivíduo encontra convenções e motivações comunicativas. (ALONSO, 1998).

Para melhor delimitarmos o campo de atuação epistêmico-metodológico da ASD, utilizaremos a proposta de Alonso (1998) para o entendimento das diversas abordagens da AD em três eixos, sendo eles,

a) **informacional-quantitativo**: que tem na *palavra* o foco de análise, as características mais manifestantes no discurso.

Características: estatística textual e primeiro nível qualitativo, evidência de níveis mais diretos para posterior interpretação, exclui-se qualquer de suas possíveis dimensões pragmáticas. Exemplo: Análise de Conteúdo Clássica.

b) **estrutural-textual**: de tradição francesa, os textos são lidos e analisados como estruturais universais e invariáveis. O texto é parâmetro de análise.

Características: análise interna do texto, conjunto estruturado de signos, materialização do discurso. Exemplo: Grande parte da tradição francesa de AD, análise semiótica.

c) **social-hermenêutico**: é no qual se situa a ASD, a análise do discurso é uma análise do *discurso social*.

Características: análise externa, recuperação do sujeito no texto, análise contextual dos argumentos. Exemplo: Análise interpretativa sociológica.

Tipos de análise	de O discurso considerado como:	é Campo de análise	de Metodologia e procedimentos de análise	Objetivos
------------------	---------------------------------	--------------------	---	-----------

Análise textual	Como objeto	Campo enunciado do	Análise de conteúdo Análise semiótica	Caracterização do discurso
Análise contextual	Como acontecimento singular	Campo da enunciação	Contexto situacional Análise de posições discursivas Contexto intertextual: análise intertextual	Compreensão do discurso
Interpretação sociológica	Como informação, como produto social	Campo social	Inferência indutiva, <i>sociohermenêutica</i>	Explicação sociológica do discurso

Para Alonso (1998), a forma como se trabalha com um texto concreto, em uma análise textual, buscando seus efeitos na estrutura linguística, pode ser utilizada como suporte epistêmico-metodológico para ASD, mas não é ASD, pois o objetivo da mesma é centrar nas interações e conflitos sociais. Na investigação social, o discurso transborda o texto.

El texto es el plano objetivo y material de un proceso que encuentra valor hermético en cuanto que nos sirve de soporte para llegar a hacer visible, e interpretables, las acciones significativas de los sujetos en sociedad; el texto no contiene el sentido, ni es el sentido mismo; es el mediador y la vía hacia el sentido. En la investigación social nos movemos tomando los registros y los códigos, las acciones significativas de los sujetos en sociedad; el texto no contiene el sentido, ni es el sentido mismo; es el mediador y la vía hacia el sentido (Alonso, 1998, p. 203).

O trabalho de Análise Sociológica do Discurso consiste na compreensão das produções discursivas dos sujeitos que, ao falar sobre sua realidade social, não é passivo ou inconsciente, seu discurso não é apenas um amontoado de palavras e sinais que

através de correlações podem conduzir o pesquisador ao conhecimento da realidade.

Alonso (1998) explica que

el análisis del discurso como análisis sociohermenéutico es un análisis pragmático del texto y de la situación social – micro y macro – que lo ha gerado. El trabajo sociohermeneutico parte así de que no buscamos códigos universales, sino el significado de las acciones de los sujetos sociales (Idem, p.211).

No processo de análise dos discursos almeja-se compreender o que o sujeito entrevistado demonstra como verdade a respeito de seu grupo social e de sua realidade laboral. O trabalho de análise interpretativa visa a compreensão do discurso em seu contexto social e em sua historicidade, objetivando os efeitos do discurso na constituição da subjetividade, procurando uma compreensão que vá além da análise estrutural do discurso e de uma dimensão apenas descritiva, almejando alcançar e compreender o conjunto de significados daquele que é entrevistado.

É o que se define como *sociohermenêutica*, o objetivo de encontrar um modelo de representação e compreensão do texto concreto em seu contexto social e na historicidade de suas exposições, a partir da reconstrução dos interesses dos atores que estão implicados no discurso (ALONSO, 1998).

6. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A entrevista é admitida como uma forma de se obter informações acerca de como uma determinada pessoa percebe e discursa sobre um assunto específico (POUPART, 2008). Em uma pesquisa social, portanto, pondera-se como o entrevistado expõe seu viés, percebida como a formação de informações empíricas de extrema validade (ROJAS, 2006).

A questão não se diminui apenas a mera transcrição da fala do sujeito a ser entrevistado, mas uma forma de produzir, interpretar e analisar o que foi dito por meio da análise do discurso (GODOI; MATTOS, 2006). Para Banister et al. (2004), realizar entrevistas é exercício de aprendizado em pesquisa social, demandando uma ação meditativa desde a criação e escolha das perguntas a serem feitas como a preparação para o ato da entrevista.

A interposição do entrevistador é imprescindível na construção de pesquisas qualitativas, e a entrevista se encaixa nesse modelo. Aquele que realiza pesquisas qualitativas, para que se consiga obter resultados de significância, precisa elucidar e apreciar os discursos que foram produzidos para que eles sejam capazes aflorar em sua perspectiva integral (VIDAL, 2009).

Como já exposto anteriormente, o nosso intuito como pesquisador é analisar os processos de precarização do trabalho docente nos professores da rede pública de ensino do estado do Ceará, iniciamos a análise das entrevistas com esse objetivo definido. Procuramos ampliar os estudos acerca da precarização do trabalho docente, evidenciando um processo que vem se intensificando desde a década de 1990 no estado do Ceará, tendo como foco os seguintes objetivos:

- Caracterizar a situação laboral dos professores da rede pública de ensino do estado do Ceará;
- Analisar a percepção dos mesmos frente a sua realidade laboral;
- Identificar as principais características de precarização e de flexibilização laboral na função dos professores.

Após a delimitação dos objetivos, elegemos como categorias temáticas a serem estudadas as seguintes:

- A precarização das relações de trabalho e do ambiente laboral – aspectos precários relacionados a atividade docente;
- Precarização laboral e prováveis impactos sobre a experiência docente;
- Intensificação do trabalho docente – jornada laboral e atividades referidas ao professor.

De acordo com a pesquisa realizada, é possível identificar um processo em curso de precarização laboral docente dos professores entrevistados que pode ser constada por uma série de elementos. Através de análise bibliográfica já discutida em outro tópico, o processo de precarização dos professores estaduais vem se desenvolvendo desde 1990 não somente no Ceará, mas em todo o Brasil através de uma reforma educacional com perspectivas político-educacionais pautadas no neoliberalismo (FRIGOTTO, 1995).

Com o intuito de contemplarmos nossos objetivos, almejamos caracterizar as supracitadas reformas educacionais nos professores da rede estadual do Ceará. Com esse intuito, as entrevistas semi-estruturadas foram delimitadas em 6 (seis) docentes, todos eles oriundos da Faculdade de História da Universidade Federal do Ceará. Todas as entrevistas foram realizadas fora do ambiente escolar, a pedido dos próprios entrevistados, realizadas como homens e mulheres entre 25 e 31 anos de idade.

Nas entrevistas, foram pautados questionamentos acerca da escolha e formação profissional, trajetória laboral, condições de trabalho, expectativas profissionais, vivência laboral – condições, e identificação de processos de precarização docente; com o objetivo de alcançar dados positivos, na tentativa de investigação de como os sujeitos operam e reelaboram seu sistema de representações e práticas sociais. É necessária a compreensão de como determinados discursos são construtores da realidade social vivida, e de como a realidade social os também constrói. (ALONSO, 1998).

Inserindo-nos na primeira problemática levantada nas entrevistas: acerca da escolha e da formação profissional, todos os entrevistados apontaram um despreparo do curso de História da UFC em relação à formação docente, onde o discurso e a tentativa de desqualificação do profissional que atua, ou atuaria, na educação básica era notória.

Eu entrei na faculdade de história porque gostava mesmo da matéria, eu sei, eu sabia que eu ia ser professor, mas é uma coisa que a gente não fica pensando durante o curso,

né? Até porque tu sabes que o nosso curso é voltado pra pessoa ser historiador e não professor. Lá, na UFC, o cara que quisesse ser professor do estado era motivo de chacota. Pessoal já dizia que era porque era relapso, que não queria estudar pra ser professor universitário, porque tinha era preguiça. Mas eu me tornei professor porque era consequência do meu curso, acho que ninguém nasce querendo ser professor, seria bem estranho (ENTREVISTADO A).

Inserido no paradigma de que guia as universidades brasileiras, a formação do profissional docente para o ensino básico não é o objetivo principal, mas sim a formação de pesquisadores e futuros professores universitários, concepção essa inserida principalmente nos programas de Pós-Graduação. A ação de formação de professores, especialmente em um curso de licenciatura, não é considerada como fator relevante se consideramos as entrevistas realizadas pelos seus ex-estudantes e agora profissionais da educação.

A UFC não me preparou pra ser professor. As disciplinas da licenciatura eram muito ruins, uns professores substitutos, outros antigos, mas que eram bem ruins. E o pior era que esses professores exclusivos da licenciatura, educação, eram todos motivo de brincadeiras, chacota, dentro do departamento, ai a gente acaba ‘pegando’ um pouca dessa mentalidade. Mas pesquisa eu sei fazer, me ensinaram bem, só que quem vai ganhar dinheiro com isso? Tem que dar aula. A preocupação do curso nunca foi formar professores, nem sei se eu posso ser chamado de professor, mas pelo menos eu tento do meu jeito (ENTREVISTADO B).

O que ensinam na faculdade é bem distante do que é a realidade, pode acreditar nisso. De teoria o curso é muito bom, mas para ‘fazer um professor’, tá é longe. A teoria pode se aproximar da prática, mas ninguém nunca vai te ensinar como entrar em uma sala, o que fazer quando um aluno é indisciplinado, coisas do dia-a-dia. Eles ensinam a fazer plano de aula, como discutir um conteúdo, essas coisas. Mas isso é no plano ideal, desde quando eu tenho tempo para fazer um plano de aula? A gente faz um esboço e olhe lá. O que aprendi para ser professor foi dentro de sala de aula, e não na faculdade” (ENTREVISTADO A).

É perceptível nas duas falas a consolidação do fator secundário onde é posto a formação de professores e uma hierarquização de “tipos” de profissionais dentro do departamento onde esses profissionais se formaram. Uma dicotomia entre os professores que desenvolvem atividades ligadas ao *métier historien*, de pesquisa científica, e os outros professores que exercem trabalhos ligados a área de educação. A constatação não é de apenas uma dicotomia, mas uma hierarquização de acordo com as atividades operadas.

Nas entrevistas realizadas foi possível identificar que os professores “aprendem” a exercer a carreira docente através da experiência em sala de aula, compreendendo tanto as dimensões pedagógicas quanto outros aspectos que se relacionam com a profissão de professor (FERREIRINHO, 2004). Nas questões referentes a prática pedagógica, o domínio do conteúdo a ser ministrado em sala de aula não se apresenta como problemática a ser discutida, mas sim a dificuldade (e a falta de conhecimento) de converter o conteúdo em uma forma que o mesmo seja acessível aos alunos.

Fato notório, na atualidade, os escritos que apontam para a falta de interesse e desvalorização da carreira docente na educação básica. É visível a separação entre o cenário idealizado pelos professores (e futuros professores) da realidade cotidiana de sua profissão. Desvalorização que não ocorre apenas ao adentrar no mercado de trabalho, mas que é construída, de forma sutil até a descarada, dentro do seu espaço de formação profissional (GATTI; BARRETO, 2009).

Quando eu disse aos meus pais que queria cursar História na UFC eles não me apoiaram, na verdade me colocaram para baixo. Falas como ‘meus pêsames’, ‘difícilmente tu vai ter uma família’, ‘sabe quanto ganha um professor’? foram as mais escutadas por mim (ENTREVISTADO A).

Fanfani (2007) defende que a sociedade sempre emprega muito mais expectativas do que aquelas que podem ser saciadas pela escola em sua vida real. Consequentemente, a frustração social e o descontentamento ligados à escola provocam uma vivência emocional de decepção nos profissionais da educação. A atividade de formação de professores tem pouquíssima estima e é por demais desvalorizada,

consequentemente o reconhecimento social é quase nulo e a profissão se torna por vezes “messiânica”, “penosa”, e demais adjetivos relacionados a “sofrimento”.

Quando eu saio, vou jantar, o que quer que seja e me perguntam minha profissão, logo depois da resposta que eu dou me fazem uma cara de ‘coitada’. Ai é que começa a parte engraçada, pois as perguntas não acabam, são do tipo: ‘e porque você escolheu isso?’ ‘Não pensa em fazer outra faculdade?’ ‘Mas você trabalha em outra coisa, ou só dá aula mesmo?’ Até meus alunos me perguntam por que eu quis ser professora. É essa a valorização que dão pro nosso trabalho, muito gratificante, hein? (ENTREVISTADO C).

A desvalorização da profissão, segundo os entrevistados, não é praticada e reproduzida apenas por quem está “fora” da escola, mas também pelos próprios alunos. Traçando uma linha que vai dos alunos, aos pais dos alunos, e a extensão da comunidade em que a escola está inserida. Adentrando nos processos de desqualificação e desvalorização laboral docente, o exposto nas entrevistas revelou o que já era óbvio: as expectativas negativas desses profissionais ao entrarem no mercado de trabalho foram superadas pela realidade.

Porque o próprio povo não foi levado á sério em nossa formação social, nem sequer republicana e democrática. A desvalorização do magistério público como da escola pública reflete a desvalorização dos trabalhadores e a precarização do trato dos coletivos populares ao longo de nossa história (ARROYO, 2011, p. 74).

A falta de preparo e a desqualificação da formação docente na universidade se relacionam com as condições precárias existentes nas escolas estaduais do Ceará e o descontentamento com a profissão. Anexo a essas questões, as condições de trabalho no quão estão inseridos os profissionais da educação no estado são relatadas a seguir.

O governo durante esses anos todos só deram migalhas pra nós e a galera achou tudo muito bom. Eu tenho que comprar meus pinceis, a escola tem um número certo de cópias pra tirar, tu acha que eu faço TD? Como é que eu vou fazer TD? Vou bem tirar do meu bolso as xerox? Ai pessoal podia me chamar de amigo da escola, coisa que

grande parte aqui acaba fazendo, mas eu não tô aqui pra salvar a escola, antes eu preciso me salvar. Ou tu acha que realmente alguém se importar como estão as condições de trabalho na minha escola? Se a gente para, faz greve, é mesmo que nada. O mundo continua sem a gente por 06 meses, até. (ENTREVISTADO D).

As condições do trabalho docente se apresentaram de diversas formas nas entrevistas, mas algumas delas foram destacadas por todos os entrevistados: tempo de trabalho dentro/fora da escola, infra-estrutura precária para o efetivo exercício do magistério, superlotação das salas de aula e ameaças de alunos e do núcleo gestor escolar.

Você quer saber quais as minhas condições de trabalho? – começa a rir -. Eu posso te dizer tudo mesmo? Começa do momento em que eu piso na escola até o momento em que saio da escola, a cada passo você vai percebendo onde está entrando e como tudo aquilo não funciona. A escola é uma fábrica de mentiras. Pra beber água a gente paga o garrafão, pra tomar café a gente paga o pó, pra xerox a gente também paga. Pincel? Pincel aqui nunca vai ter. O professor vai esperar a licitação pra comprar? E olha que um (pincel) só dura uma semana, e não é barato, não. Olha, aqui a gente que levar a escola nas costas, sem brincadeira. Se fosse pra esperar algo do governo, era melhor fechar as portas. A sala dos terceiros anos, só tem um ventilador, o resto tá tudo quebrado. E detalhe, o calor é insuportável. E como tu acha que eu me sinto chegando aqui? Feliz por trabalhar, é? Eu sou nem besta. Isso lá é condição de se trabalhar (ENTREVISTADO B).

O conceito de condição de trabalho é referente a uma série de processos que proporcionam a execução do mesmo, como a infraestrutura em que é realizada, os meios disponíveis para sua realização e demais necessidades que são dependentes das características de produção. Porém, as condições de trabalho não são inerentes apenas ao espaço de trabalho ou sua mera atuação. Percebemos como um processo mais amplo, que engloba as relações que se constroem nos processos de trabalho e nas relações que são construídas pelo emprego. Associando-se à inclusão social do trabalhador como condição salarial (CASTEL, 1999).

A importância da temática se fundamenta na compreensão das consequências decorrentes das condições de trabalho sobre os próprios trabalhadores e sobre as soluções ambicionadas, pois as circunstâncias de trabalho, ao qual estão expostos os profissionais docentes, exercem uma influência direta em sua vida.

O conceito de condições de trabalho está intrinsecamente ligado as condições de vida do trabalhador. As particularidades referentes ao desempenho de um trabalho específico são elucidadas ou contestadas como condições de trabalho em um contexto histórico-social distinto. Parte-se, pois, da constatação de que as condições de trabalho não são intrínsecas aos processos de trabalho por estarem situadas em um determinado momento histórico, elas estão possíveis e são possíveis de novas regras e possibilidades (GOLLAC; VOLKOFF, 2000).

É exatamente por essa problemática que devemos situar historicamente os estudos relacionados as condições de trabalho, e em nosso caso, do trabalhador docente. Os estudos sobre a temática devem partir do pressuposto que o atual quadro do trabalho docente é reflexo de políticas públicas e econômicas que foram construídas nas últimas 30 décadas. No Ceará, a Secretária responsável pela implementação das políticas governamentais na área educacional é a SEDUC.

A Secretária de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), criada primeiramente como Inspeção Geral da Instrução Pública por meio do Decreto 1.375, de 15 de setembro de 1916, apresentava-se com a finalidade de inspeccionamento do ensino primário do Estado em correspondência com os propósitos do governo para a educação. O Decreto Lei nº 1.440 de dezembro de 1945 gera então a Secretária de Educação e Saúde, desvinculação da pasta da saúde que ocorreria apenas em 1961, onde a pasta incluída seria a da Cultura, mudando mais uma vez seu nome para Secretaria de Educação e Cultura. Seria apenas em 1996 que a Secretaria teria seu nome mudado para Secretaria de Educação Básica na Lei nº 12.613, de 07/08/1996.

As estatísticas educacionais fazem referência ao crescimento destacado do número de matrículas no ensino médio no Ceará. Os dados apontam que em 1996 a rede de ensino computava 174.704 alunos matriculados, em 2002 já se calculava 337.843. Um aumento exponencial de 93,4% em um intervalo de 06 anos. Esses números são singulares ao compararmos com os dados divulgados pelo Censo Escolar de 2002 através no Ministério da Educação (MEC), apresentando uma discrepância entre o

Ceará e os demais estados (Ceará, 1999).

Os elementos mostram o Ceará com um acréscimo significativo em relação à taxa média da evolução de matrículas no Brasil, que na mesma época apresentava dados de 51,8% de crescimento. Porém, a taxa cearense se assemelha a regional, essa última teve um crescimento de 92,3%, o que nos faz leva a acreditar na pequena cobertura do ensino médio no Ceará e no nordeste em 1996, proporcionando um incremento em números em comparação a outras regiões (Ceará, 1999).

O Ceará e juntamente os estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, a partir da década de 90 da centúria passada, antes mesmo da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, foram pioneiros na elaboração de reformas educacionais. No arquivo *Todas pela educação de qualidade para todos*, foi esboçado a reformulação da Secretária de Educação (SEDUC) e de todos os seus órgãos relacionados. A ideia principal era conceder maior liberdade às escolas. Afora isso, tentar dissolver ações patriarcais e patrimoniais de indicações políticas na esfera educacional cearense.

Alguns exemplos a ser citados são:

- As próprias escolas, agora, se encontram na atribuição de formularem seu Projeto Político Pedagógico (PPPs);
- Seleção de professores através de concurso público;
- O cargo de direção escolar passa a ser preenchido por eleição, em um processo eleitoral que engloba toda a comunidade escolar;

A grande intenção era “fortalecer” a autonomia escolar, a própria gestão escolar, avizinhando-a com os preceitos da administração privada. A crença da SEDUC nesse ideal se ampliou ao ponto de escolas, se assim, desejassem, acrescentar no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) –implementada pelo governo para o avanço em sua política educacional – os custos inerentes a contratação de empresas que ficariam responsáveis pelo “treinamento” e “reciclagem” dos docentes.

Tudo muito bonito no papel: combate ao “coronelismo” em todas as suas esferas, liberdade escolar “quase” que plena, uma administração educacional

modernizadora e coerente com os anseios neoliberais educacionais. Porém, essa nova gestão que foi implementada na década de 1990, começava a vivenciar e demonstrar suas contradições internas e externas.

Tomemos como exemplo o caso para a eleição de diretos nas escolas. A ingerência do domínio político não foi exterminada por conta dessa tentativa de democratização escolar. Em incontáveis momentos a tentativa de influenciar o resultado de uma eleição foi feita por manobras políticas através de “presentes”, “promessas” e outras ações não compatíveis com o ideal de democracia que tentava se consolidar nas escolas. Se mencionarmos as inúmeras brigas e asperezas decorrentes de tais empreendimentos.

A superlotação crescente dentro das salas de aula, o pouco investimento na infraestrutura das escolas, a falta de interesse empresarial em investimento nas escolas e a própria omissão dos pais em uma maior participação democrática escolar foram responsáveis pelo fracasso dessa nova gestão e sua tentativa de modernização escolar no Ceará.

No concurso público para professor efetivo realizado em 1998 a chamada para os professores aprovados foi por demais postergada, sendo os cargos ainda exercidos por professores temporários, que devem renovar seus contratos anualmente. E como muito deles, por motivos pessoais, acabam mudando de escola, a oscilação do corpo docente escolar acaba, pois, por inviabilizar o comprometimento em seu trabalho em um grupo. Quadro esse desenhado que se manteve até a realização de um novo concurso em 2003.

Embora o melhoramento do desempenho escolar fosse a intenção dessa nova gestão de meados de 1990, tendo como meta a integração do Ceará em uma gama de estados com os melhores índices no Sistema de Educação Básica (Saeb), as políticas educacionais executadas com o intuito de democratização escolar não resultaram em parâmetros satisfatórios na melhoria do desempenho escolar. Não no modo em que são avaliados pelos sistemas de avaliação em âmbito federal e estadual.

Antagônico a tal processo, os índices de aprendizagem escolar pioraram logo a consolidação de tais políticas públicas. Fato esse que deve ser relatado como não ocorrido unicamente no Ceará, mas como uma conjuntura educacional nacional de declínio educacional que pode ser associada com o crescente número de vagas que

foram disponíveis naquele período.

Em 1996, A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, é responsável por esmiuçar os andamentos e executar as reformas educacionais, vai de encontro as metas estipuladas na Constituição de 1988, enquadrando-se no interesse de universalização da educação. Em seu artigo 21 a LDB definiu o ensino médio como último estágio da educação básica, não sendo mais o ensino médio apenas uma passagem para outras modalidades de estudo ou de qualificação para o mercado de trabalho, e torna-se um processo de passagem para o exercício da cidadania e para o aprimoramento pessoal, responsável pela sua inserção na sociedade. Definindo-se, pois, como uma formação que tende a englobar os conhecimentos técnicos e humanos. Vejamos, pois, nesses artigos:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O objetivo de uma base nacional comum, porém flexível e apresentando características diversificadas para o ensino médio, aponta para a maior autonomia das

escolas na construção de seus Projetos Político Pedagógicos e curriculares de acordo com a realidade em específica e local de cada unidade. Porém, a divisão curricular vai proporcionar, em parte, o não desenvolvimento de práticas curriculares particulares. A base nacional comum acabar por ser sempre prerrogativa, pois mesmo com o discurso em lei de autonomia, quem irá, no final, decidir o currículo não são os atores que nela residem, mas o Estado. Porém, a falácia de autonomia escolar continua a se desenrolar atualmente, e claro, inclui o estado do Ceará.

O interesse pelo avanço e pelo melhoramento da administração pública estadual no Ceará se esculpiu no contrato do governo entre os anos de 2003 até 2006, a educação acabaria por entregar o âmago dessas políticas, especificado através do plano educacional “Escola Melhor, Vida Melhor”, tendo como um dos temas mais importantes a necessidade de avaliação do desempenho escolar e do aprimoramento desses instrumentos (Ceara, 2004).

Em 2004, cada escola passa a ter uma responsabilidade ainda maior com o “sucesso” de seus alunos com a implementação da Gestão Integrada da Escola (Gide), a escola se torna a principal responsável pelo o acréscimo no número de aprovados e pela redução nos índices de evasão escolar. É a parti dessa lógica de “responsabilização” e a criação de instrumentos de avaliação do desempenho escolar que o processo de “culpabilização” do professor e da escola começa a se efetiva no estado do Ceará, mas não somente aqui, por se tratar de uma política educacional nacional iniciado com a política neoliberal na era de Fernando Henrique Cardoso - FHC.

As premissas neoliberais assumidas pelo governo de FHC foram implementadas seguindo a cartilha do *Consenso de Washington* ao afirmar que: o mundo bipolar não existe mais e muito menos as lutas de classes e sua ideologia – consequências da queda do Muro de Berlim -; começa um novo período mundial denominado de Globalização, onde a reestruturação produtiva, a crescente competitividade, e nesse contexto o Brasil se encontra atrasado em relação a maioria dos países; a nova lógica econômica mundial não é mais estadista, mas sim de um novo liberalismo econômico, e quem vai deter as regras será o mercado globalizado.

Todo o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) está ancorado justamente na criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira – IDEB, que pondera os resultados do SAEB, da Prova Brasil e dos

indicadores de desempenho captados pelo censo escolar (evasão, aprovação e reprovação). Cria um indicador que varia de zero a dez, desdobrável por estado e por município e por redes de ensino. A partir da construção do IDEB, o MEC vinculará o repasse de recursos oriundos do FNDE à assinatura de compromisso dos gestores municipais com determinadas metas de melhoria dos seus indicadores ao longo de determinado período (Araujo, 2007).

Um dos aspectos mais preocupantes em que vivemos em relação à educação nacional, especificamente em nosso caso: a educação básica, é oriunda do formato neoliberal em que as políticas educacionais estão inseridas. Ao admitir a igualdade de acesso à escola para todos, ao tentarem forçadamente a universalização da educação, acabam por propagar a ideologia da meritocracia e do empreendedorismo pessoal. O acesso está garantido, cabe a você ou não “vencer na vida”. O desempenho, a dedicação, o sucesso é individual.

Para eles, os resultados dependem de esforço pessoal, uma variável interveniente que se distribui de forma "naturalmente" desigual na população, e que deve ser uma retribuição ao acesso permitido. Eles não podem aceitar que uma espécie de "acumulação primitiva" (Marx) ou um *ethos* (Bourdieu) cultural sequer *interfira* com a obtenção dos resultados do aluno. Se aceitassem, teriam de admitir as desigualdades sociais que eles mesmos (os liberais) produzem na sociedade e que entram pela porta da escola. Isso faz com que a tão propalada equidade liberal fique, apesar dos discursos, limitada ao acesso ou ao combate dos índices de reprovação. Como a progressão continuada já demonstrou, *ausência de reprovação não é sinônimo de aprendizagem e qualidade* (Freitas, 2007).

O parecer de 15/98 do Conselho Nacional de Educação segue a clara linha da UNESCO e do Banco Mundial, fazendo referência as matrizes curriculares e a construção de um currículo nacional que deveria ser tecnicista para a construção de suas diretrizes, floreando com pequenas considerações a, também, necessidade de contextualização em sua elaboração.

O texto a seguir traz a educação para o âmbito do capital, reconhecendo-o em seu trabalho abstrato e em sua importância para a construção da cidadania:

O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular no ensino médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus artigos 35 e 36. O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o ensino médio é parte integrante da educação básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O

trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que nas sociedades contemporâneas todos, independentemente de sua origem ou destino socioprofissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias. A riqueza do contexto do trabalho para dar significado às aprendizagens da escola média é incomensurável. Desde logo na experiência da própria aprendizagem como um trabalho de constituição de conhecimentos, dando à vida escolar um significado de maior protagonismo e responsabilidade. Da mesma forma o trabalho é um contexto importante das ciências humanas e sociais, visando compreendê-lo enquanto produção de riqueza e forma de interação do ser humano com a natureza e o mundo social. Mas a contextualização no mundo do trabalho permite focalizar muito mais todos os demais conteúdos do ensino médio.
(Brasil, 1998, p. 58).

A autonomia, a descentralização, a desconcentração não são aspectos isolados aos caracteres econômicos-políticos, mas englobam, e de maneira avassaladora, o universo educacional. O projeto de educação de FHC se depara em consonância com o esboço de reformulação da sociedade nacional às necessidades do novo capital. As equipes educacionais que foram beneficiadas em tal empreitada são logicamente ligadas em um contexto história pelo capital e seus centros dominantes. O novo projeto político-econômico de FHC conseguiu alinhar o desígnio de mercantilização da educação em política educacional. A ditadura educacional não é mais militar, mas é a ditadura do mercado.

Na realidade, a educação carrega hoje um fardo muito pesado. Em uma época de escasso ou nenhum crescimento líquido e desemprego em massa, o discurso oficial responsabiliza a educação por ambas as coisas. Ao colocar ênfase na centralidade das reformas educacionais para continuar ou melhorar a competição internacional, está-se afirmando que se o país não vai melhor é por culpa do seu sistema educacional. Ao insistir permanentemente no desgastado problema do “ajuste” entre educação e emprego, entre o que o sistema escolar produz e o que o mundo empresarial requer, está-se lançando a mensagem de que o fenômeno do desemprego é culpa dos indivíduos, os quais não souberam adquirir a educação adequada ou dos poderes públicos que não souberam oferecê-la, mas nunca das empresas, embora sejam essas que tomam as decisões sobre investimentos e emprego e que organizam os processos de trabalho (Enguita, 1996, p. 102)

No contexto desse processo surgem novas exigências educacionais alinhadas a uma nova política educacional de reestruturação pedagógica. As políticas neoliberais referentes à educação têm como objetivo inserir a premissa da competência escolar e

consequentemente a vitimização da gestão escolar, através de avaliações educacionais externas e internas à própria escola. O intuito de tais práticas é o controle do mercado sobre o sistema educacional, oferecendo cartilhas com a lógica gerencialista neoliberal para avaliar o sistema. Para que o trabalho do profissional docente tenha um efetivo desenvolvimento as possibilidades para tal empreitada devem estar a seu alcance.

O próximo ponto que foi relevante em nossas entrevistas faz menção a percepção de desgaste físico e emocional ligados ao entendimento de uma intensificação do trabalho docente. A seguir, vemos um exemplo claro:

O meu trabalho é o dia todo e a noite toda, não tem nem pra onde correr. Sinceramente, acho que ele só tende a ficar mais intenso. Existe agora a lei de 1/3 para planejamento, normalmente ficamos um (01) dia sem ministrar aula, mas claro que temos que prepara nossas aulas dentro da escola. Mas isso foi direito conquistado, governo nenhum, muito menos o da 'Cida' ia dar isso de graça pra categoria. E outra, a propaganda é que os professores do estado agora têm mais tempo. Mais tempo uma voa, porque a gente não trabalha só dentro de sala de aula. Todos somos coagidos a desenvolver projetos educacionais que tenham como simples lógica trazer dinheiro externo pra escola. E isso já existe em muitas escolas do Ceará, o próprio Unibanco desenvolver projetos nas escolas. Esse é só um dos exemplos de cobrança que nós temos. A gente tem que trabalhar o tempo todo, nas horas vagas, e em alguns finais de semana para 'sustentar' a escola (ENTREVISTADO E).

A priori, a distinção entre os conceitos de intensidade e intensificação é imprescindível para continuarmos a nossa análise. Para Dal Roso (2006), a intensidade é intrínseca ao trabalho humano, não dependendo do modo de produção a qual esteja inserido. As transformações e variações das imposições sociais e dos diferentes estágios de intensidade e esforço exigido para a realizar um trabalho, como também as ações de reação e resistência a exploração ao trabalhador, dependem de fatos que são historicamente construídos.

as capacidades do trabalhador, sejam as capacidades de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida, os saberes adquiridos através do tempo outransmitidos pelo processo de socialização. Além do envolvimento pessoal, o trabalhador faz uso de relações estabelecidas com outros sujeitos trabalhadores sem as quais o trabalho se tornaria inviável. As relações de cooperação com o coletivo dos trabalhadores, a transmissão de conhecimentos entre si, que permite um aprendizado mútuo, as relações familiares, grupais e societais, que acompanham o trabalhador em seu dia a dia e que se refletem nos locais de trabalho, quer como problemas, quer como potencialidades construtivas, são levadas em conta na análise da intensificação do trabalho (DAL ROSSO, 2006, p. 68).

O autor supracitado esclarece que os processos de aumento ou redução da intensificação do trabalho está diretamente relacionado a correlação de forças impostas entre trabalhadores e capitalistas através da história. Não é a nossa intenção nos aprofundarmos em uma explanação mais densa sobre a história da intensificação trabalhista, mas nos concentramos nos processos mais recentes acerca da temática.

A partir da segunda metade do século XX, inaugura-se um novo movimento de contestação e resistência da intensificação do trabalho, simultaneamente a desestruturação da relações trabalhistas. No Japão, inicia-se as mais veementes condenações ao modelo Toyotista e seu aglomerado de técnicas organizacionais de produção industrial focadas na flexibilização do trabalho. Com o início do processo de precarização trabalhista na década de 80 da centúria passada, abordada em capítulos anteriores, surge um novo momento de intensificação do trabalho. As duas principais características dessa intensificação são a polivalência e o desenvolvimento de novas tecnologias.

Os escritos sobre a intensificação do trabalho docente podem ser encontrados primeiramente nos textos de Larson (1980), apresentando-se como ponto de partida para as elucubrações sobre o trabalho docente em diversas pesquisas e construção de categorias relacionadas ao trabalho docente como proletarização e intensificação (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005).

As teorias defendidas por Apple (1995), recorrendo-se do trabalho de Larson (1980), apregoam que, a medida que se percebe um crescimento na vigilância acerca do trabalho docente e a diminuição conseqüente de sua independência, as deliberações realizadas pelos professores perdem em importância pedagógica. O trabalhador docente é engolido pelo aumento de atribuições e novas demandas e pelo desenvolvimento de um cansaço permanente.

Adentrando nos escritos de Hargreaves (1998), o mesmo elabora o que seriam as basilares premissas do processo de intensificação do trabalho docente. Para o autor, esse processo teria como fundamento a necessidade de reação dos profissionais docentes as crescentes demandas no sistema educacional e a obrigação de responder as mesmas com “ações inovadoras”. O resultado desse processo de intensificação acarreta em um sentimento de sobrecarga de trabalho que aumenta no decorrer do tempo, levando a uma lógica de “tempo essencial”, onde cada vez mais a cobrança é maior. Ao se exigir “mais” tempo, acaba-se por “qualificar” o tempo, sendo feito o que é “prioridade” e “essencial”.

São tantas coisas para se fazer e o dia é tão curto, que eu não consigo fazer tudo. Eu faço uma escolha do que pode ser feito hoje, do que pode ser deixado pra amanhã e do que realmente precisa ser feito. Não só da sala de aula, sabe? Mas de qualquer trabalho que eu tenha dentro da escola. Se eu for fazer tudo, quando chegar em casa não vou ter nem coragem de comer meu jantar. Acho que o estado, às vezes, pensa que nós somos os 'salvadores da pátria', eu não tempo nem pra me salvar, quanto mais os outros. Mas como eu disse, eu me sinto cansada, sobrecarregada, porque aqui nós nunca estamos de folga, sempre tem alguma coisa a ser feita. Até parece que é feio, quando estamos somente na sala dos professores, esperando nossa aula começar. A sensação é que a gente deveria estar fazendo alguma coisa produtiva (ENTREVISTADO C).

A intensificação do trabalho docente, porém, possui diversos aspectos, não apresentando características homogêneas. Intensificam-se e são irregulares dependendo da categoria docente afetada pelo processo. O impacto e a percepção dessas transformações são assimiladas de diferentes formas, dependendo do contexto em que estão inseridos os professores, do seu local de trabalho, das intervenções ocorridas entre os mesmos e o núcleo gestor escolar, das próprias relações de gênero, e outras particularidades.

As rápidas mudanças provocadas pela globalização e pelas modificações econômicas globais e locais têm afetado o trabalho docente e não são, como muitos poderiam pensar, mudanças cosméticas somente. Mas

elas estariam tornando o trabalho docente mais complexo e difícil, mais do que um trabalho extensivo e sobrecarregado? Certos autores pensam que o trabalho docente deve ser encarado como um trabalho de alto grau de complexidade, assim como outras profissões, e que deve ser julgado pela complexidade das tarefas. Há que se admitir que vários aspectos do trabalho docente podem estar mais complexos, mesmo que muitos dos critérios que se possam usar para se fazer este julgamento estejam baseados em qualidades características do trabalho docente nos anos 80, as quais teriam sido perdidas durante os anos 90. (GARCIA, HYPOLITO; E VIEIRA, 2005, p.52).

As modificações ocorridas no trabalho docente alteram de forma importante a identidade do professor como profissional da educação, possibilitando novos debates acerca da sobrecarga de trabalho que é exigida. Transformações que são sentidas não somente em no âmbito da saúde física, mas emocionalmente pelos professores, por um processo de internalização da intensificação desse trabalho.

Com a reestruturação produtiva e a implementação de uma nova cultura organizacional, a antiga disciplina inflexível no qual o trabalhador estava inserido se flexibiliza para atender as novas demandas produtivas. Essas transformações também atingem a escola pública com o objetivo de adequá-la a uma nova orientação ligada a lógica do capital na contemporaneidade. Com destaque para o trabalho do professor.

O que está sendo pensado e implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como do processo de trabalho dos educadores, envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custos e de tempo [...] Trata-se também de potencializar a utilização dos meios físicos que integram o processo de trabalho dos educadores [...] de intensificar suas atividades, sem investir efetivamente em capacitação de professores. (BRUNO, 2005, p. 41-42).

É factível que diversos profissionais docentes executam o que pode ser chamado de “jornada tripla de trabalho”, entende-se por trabalho doméstico, trabalho dentro da sala de aula e trabalho fora da sala de aula (correção de provas, exercícios e finalização do planejamento do conteúdo a ser abordado).

O que eu estou dizendo é isso, eu acordo pensando na escola, tenho que correr para não chegar atrasado na escola, passo os dois turnos na escola, chego em casa e tenho que pensar o que preparar para a escola... isso não é vida. Eu me sinto cansada,

fatigada. Ia ser bom chegar em casa e não ter nenhum tipo de problema, sabe? Esquecer completamente o trabalho. Mas eu fico me perguntando, se é tão ruim me lembrar qual é o meu trabalho, não sei se estou fazendo a coisa certa em permanecer nele. Acho que o trabalho que eu faço há muito tempo é mecânico, eu só chego e faço o tenho que fazer, sem pensar muito na importância... com o tempo tu ficar embrutecido, mesmo. (ENTREVISTADO C)

Apple (1995) afirma que o processo de intensificação do trabalho docente não acarreta na desqualificação profissional do professor, mas engendra na aprendizagem de novas competências e conhecimentos, afirmação essa que não foi observável nas entrevistas realizadas. Para os profissionais participantes da pesquisa, a intensificação do trabalho não leva a necessariamente a produção de novas habilidades para saciar as demandas existentes, mas a um processo de auto-intensificação do trabalho que acarreta em problemas físicos e psicológicos como o alcoolismo, a síndrome do pânico e depressão; junto com esses aspectos temos o sentimento de culpa que acaba por se relevar na falas.

Olha, eu conto os dias pra chegar o final de semana e beber com o pessoal (da escola), e o pior é que a gente passa o dia falando nisso... de sair pra beber, pra jantar. No começo eu só bebia final de semana, mas comecei a chegar em casa do trabalho tão cansado, cheio ainda dos problemas da escola que comecei a tomar duas, três latinhas pra dormir. Hoje em dia eu bebo umas nove latinhas pra conseguir dormir. Se eu não 'der' aula levemente embriagado eu fico com muita raiva de estar ali. Fico estressado mesmo, porque esse trabalho, tu sabe, só estressa a gente. Me diz um momento bom de ser professor aqui? Eu não vou conseguir te dizer. Já faltei várias vezes, porque tava de ressaca, já perdi as contas. Mas eu percebo que isso tudo começou depois que eu comecei a ser professor. Nem nos tempos da faculdade eu bebia tanto. Fico preocupado, mas a culpa passa logo, até porque sei de muita gente que se sente do mesmo jeito que me sinto em relação ao trabalho: sem expectativas (ENTREVISTADO A).

Rapaz, pra aguentar essa maratona que é minha vida só fazendo a cabeça, mesmo. Sabe como é? Passo o dia em pé, trabalhando, tendo que servir praticamente

de vigia daqueles meninos. Ai é grito, é estresse, é coordenador me enchendo o saco, se esquecendo que um dia foi professor, é pai de aluno, é tudo pra cima de mim, da gente, que é professor. Não é qualquer um que aguenta isso. Eu sou tranquilo, danço de acordo com a música, até porque, eu mesmo, não quero morrer de ataque cardíaco dentro de sala de aula, eu quero morrer é bem longe daqui. Quando eu chego do trabalho fumo um baseado, dois, ai é quando eu consigo relaxar e me esquecer da escola. Se não fizer, a escola fica martelando na minha cabeça e eu preciso me desligar daquilo ou então eu não vou ter vida. Pessoal fala que trabalha pra viver, mas a gente vive pra trabalhar. Se não alterar a consciência, vez por outra, você pira (ENTREVISTADO D).

O consumo de bebidas alcoólicas foi um dos aspectos relevantes nessa pesquisa, em que a metade dos entrevistados relatou o aumento em seu consumo. Algumas pesquisas apontam para um maior consumo de álcool entre as mulheres docentes (CHANG et al., 2007; REIS, 2005). Para Gherardi – Donato (2011), o uso abusivo de álcool não está relacionado apenas a determinantes orgânicos, mas a fatores psicossociais, levando-se sempre em consideração as contribuições que o trabalho proporciona para esse uso abusivo.

Os estudos relacionados ao trabalho docente têm demonstrado que a profissão se comprova intensa e prejudicial com consequências nefastas para a saúde da maioria desses trabalhadores (FERNANDES; ROCHA, 2009;). A maioria dos escritos relacionados à temática apontam para a relação entre os docentes e as crescentes exigências a qual estão subordinados, e como os mesmos respondem a essas demandas. As pesquisas revelam que grande parte dos professores com problemas de alcoolismo e depressão tem se queixado do aumento de responsabilidades, exigências e da intensificação do seu trabalho (FERNANDES; ROCHA, 2009; PORTO et al., 2006).

A intensificação do trabalho docente engendra no que Esteves (1995) chama de “o mal estar docente”. Segundo o autor, ainda não é clara a definição nesses estudos do que seria “saúde metal” ou “esgotamento”. Porém, é possível constatar o desencadeamento de uma fase de “ciclo degenerativo” do que seria a competência docente, resultado de aspectos psicológicos e sociais de constantes e rápidas mudanças ao qual o mundo do trabalho está passando.

Refletindo sobre as inúmeras tensões que estão relacionadas à atividade docente, Esteves (1995) aponta quais seriam os corolários fundamentais do que seria o “mal estar docente”: insatisfação perante a realidade, prática docente desvirtuada com a estampa do professor ideal, solicitação de transferência do atual ambiente de trabalho no objetivo de “escapar” dos conflitos, auto-culpabilização, absenteísmo do trabalho, ansiedade e uso abusivo de drogas.

Uma das variedades de “mal estar” que tem sido amplamente estudado desde a década de 1970 é o *burnout*, também conhecido como “síndrome da desistência”, objetivando a compreensão do desânimo crônico e desresponsabilização que atinge os profissionais docentes na atualidade (CODO E VASQUES-MENEZES, 1999). Nas pesquisas realizadas no Brasil, Carvalho (1995) e Codo (1999) pesquisaram a síndrome em professores da rede estadual de São Paulo, nos ensinos fundamental e médio.

Carvalho (1995) taxou como mediana a síndrome entre os professores avaliados em sua pesquisa, deixando claro que não seria possível afirmar com convicção quando a síndrome evoluiria para graus mais altos ou menores, como não é possível medir o impacto da mesma na geração de professores. A convicção que chega em sua pesquisa é clara: o burnout é fator que resulta das condições de vida e trabalho em que se encontra o professor.

Codo (1998), ao realizar seus estudos em 27 estados brasileiros, aferiu a porcentagem de 48% dos entrevistados com algum sintoma que fosse relacionado ao burnout, apontando que $\frac{1}{4}$ dos entrevistados alegava exaustão emocional e 90% dele se encontravam insatisfeitos com seu trabalho docente.

Maslach e Leiter (1999), ao pesquisarem os fatores responsáveis pelo desgaste físico e emocional de trabalhadores, abrangendo os docentes, destacaram alguns pontos relevantes para a compreensão do problema: baixa remuneração salarial, desfalecimento das relações interpessoais no ambiente de trabalho e a intensificação do trabalho. Para os autores, o excesso da carga laboral é aspecto relevante para o surgimento do “mal estar”, prejudicando a qualidade das atividades desenvolvidas no trabalho, esgotando as relações pessoas e levando ao desânimo, principalmente no trabalho docente.

Eu chego na escola somente na hora em que vai começar as aulas, não gosto de ficar na sala dos professores. É um ambiente péssimo. As pessoas só sabem reclamar,

da vida, da escola, dos alunos. A fala ali dentro dificilmente muda, os assuntos são sempre os mesmos. Pra que ficar em um lugar desses? É muito desgastante, porque tu quer esquecer um pouquinho do trabalho... porque é só trabalho na cabeça desse povo. Deus me livre e guarde, eu quero viver. Queria chegar no trabalho e poder falar sobre outras coisas da vida, conseguir ter uma relação com os outros professores que fosse além daquele ambiente, sabe? Mas, pelo menos na minha escola isso não existe... mas não é só na minha, é na grande maioria. O trabalho de ser professor ficar impregnado na tua cabeça que tu chega a ficar doido, às vezes. E isso cansa, a gente cansa cedo demais, mas não diria que fácil demais. A cabeça cansa e o corpo sente, ou é os dois ao mesmo tempo, sei lá... só sei que eu vivo com a cabeça no meu trabalho. Às vezes eu paro pra pensar e acho que acabaram foi me ensinando que é desse jeito. Mas o que eu mais sinto é cansaço, de tudo. É um pouco triste (ENTREVISTADO C).

Segundo Hargreaves (1998), é fato que a intensificação do trabalho docente exerce percepções e respostas diferenciadas entre os professores, sendo portanto de difícil comprovação histórica de como esse fenômeno atua de forma objetiva na categoria. Porém, o que se percebe nas falas é a identificação da existência de um processo de intensificação do trabalho pelos professores, englobando-se em um processo de precarização trabalhista e da progressiva deterioração das condições de trabalho.

As relações de intensificação do trabalho docente e da administração emocional dos docentes são referentes ao discurso oficial e suas propostas pedagógicas, acabando por engendrar em um sentimento de culpabilização do professor pelas mazelas encontradas no ambiente escolar e no próprio exercício de ser professor, criando um sentimento de que o professor é 'salvador', exercendo uma atividade quase messiânica. Chegamos ao cerne de nossas elucubrações, pois o alicerce fundamental para a percepção da intensificação do trabalho docente é a concessão do professor para o desenvolvimento desse processo.

Aparece aqui o núcleo gestor e diz que a culpa é nossa, aparece os filhos com as notas baixas e os pais dizem que a culpa é nossa, a escola não recebe fundos de investimento e a culpa é nossa por não desenvolvermos projetos. O discurso que é

martelado e martelado todo dia é que a culpa da educação pública no Brasil ser ruim é tudo culpa do professor E se eu fosse um pouquinho mais inocente, ia cair nessa conversa, mas tem muita gente que cai, que trabalha com um sorriso no rosto, mesmo chorando por dentro, porque se sente responsável pelo futuro dos alunos. Claro que eu sou responsável, mas eu não vou 'criar' ninguém, não. Eu sou pago pra ser professor, não sou pago pra ser babá. Me poupe. (ENTREVISTADO A).

Ball (2001), em seus estudos sobre o experimento educacional inglês, enaltece o acentuado desenvolvimento do discurso gerencial nas políticas educacionais como uma inclinação global de tais políticas, mesmo ao se distinguir a importância das qualidades locais para o desenvolvimento das políticas de educação. Proporcionando, por sua própria heterogeneidade, vantagens, benefícios e respostas das mais variadas. A nova forma de gerência educacional demanda uma exigência maior ao professor, pois agora o desempenho do aluno e conseqüentemente da escola, serão medidos de forma quantificável. A política educacional brasileira se inclina nessa linha de atuação preconizada pelo autor.

A responsabilidade que recai sobre os professores acerca do sucesso dos alunos, da escola, o eterno policiamento dentro do ambiente escolar sobre como deve se comportar e agir, a culpabilização pelos fracassos escolares, dentro outros aspectos relatados nas entrevistas podem ser percebidos como políticas pautadas nesse novo gerenciamento escolar neoliberal, onde se pauta o discurso do *profissionalismo*.

Ao serem questionados sobre o entendimento dos processos de precarização laboral e a percepção dos mesmos sobre o tema as falas a seguir são categóricas:

Piorou e foi muito, meu amigo. Eu não tô aqui pra mentir não, minhas condições de trabalho só pioraram desde quando eu cheguei em 2010 por aqui. E o sindicato? Nunca vi um grupo mais pelego e rabo preso do que esse, são todos políticos, querendo tirar o deles. Quando fazemos greve, é o único momento em que eu vejo a categoria junta, e olhe lá, porque alguns já tratam de se vender para a categoria do sindicato, sem falar das ilegalidades da greve. O nosso aumento salarial nunca foi real e nunca foi reajustado de acordo com a inflação. Nunca! Ai vem o Cid, na imprensa, dizer que a gente tem que trabalhar por amor. Nem puta trabalha por amor,

quando mais eu. Tenho minhas responsabilidades e sei disso, mas acho que nunca uma categoria foi tão má na égua do jeito que é a nossa. Tem uns professores, que entraram comigo que parecem que vivem no mundo da fantástica... esse pessoal da biologia e da matemática, aceitam tudo com a maior naturalidade possível dizendo que “esse é o nosso trabalho”, mas que eu saiba meu trabalho não é doar meu sangue, não.. Esse meu braço aqui, o direito, eu não tô conseguindo mais levantar não, tem nem perigo, aí eu quero escrever no quadro alguma coisa e como faz? Não faz? Ou se faz, se lasca de dor. Aí eu fico 2h direto falando e lasco minha garganta? Tô fora. Aqui, dentro da escola estadual só existe cobrança e mais cobrança, querem que a gente tire leite de pedra. Não dão a mínima condição de trabalho. Entra em qualquer sala dessa, agora de tarde, vê se tu aguenta ficar nela com só um ventilador, porque o resto da quebrado e ninguém vai consertar. O trabalho a cada dia que passa fica maior, e o trabalho extra-classe só aumenta, cara. Eu chego em casa arrasado, não tenho tempo nem pra me divertir, ver um filme, sei lá, qualquer coisa que tire minha cabeça da escola. Minha cabeça tá o tempo todo aqui, porque quando eu chego em casa eu tenho que preparar aula, tentar estudar qualquer coisa. Como é que eu escapo disso tudo? Nem eu sei, às vezes eu penso em fazer outros concursos, estudar outras coisas, mas fica no campo das ideias, cara. A saída eu realmente não sei, mas me sinto frustrado com tudo isso, não queria esse tipo de vida para mim, não me imaginava desse jeito (ENTREVISTADO A).

Piorou, piorou, piorou... sem questionamento, eu tenho o mínimo de conhecimento do que tô falando. Eu me lembro de meus pais falando que no governo do ciro gomes ele tirou a maioria dos benefícios dos professores. Não é de apenas um governo, vem de bem longe, de vários governos e anos. Só sobrou regência de classe e vale alimentação, somente. Se lembra que antes era pô de giz? O tanto de professores que ficavam doente com isso? Os professores que foram construindo pelas greves que faziam a conquista dos seus benefícios. Tá sendo precarizado faz mais de 30 anos, a educação no brasil é tão ruim que só pode ser melhorar, não tem como piorar... governo fez esse concurso, esse que eu passei, prometendo que não ia ter mais professor temporário, falando que as carência ia ser tudo preenchida conosco... vai lá na minha escola agora, porque metade dos professores da área de humanas são tudo

temporário, e eu posso afirmar, porque eu tenho conhecimento de causa, que muita gente aí, a maioria da rede é temporário. (ENTREVISTADO C).

A percepção que os entrevistados expuseram em suas falas é de um trabalho que é precário desde o momento em que eles entraram, mas o entendimento é que os processos de precarização do trabalho docente, em todos os aspectos que podem ser detectados, é avançado e estão em curso. Ao questionar sobre a compreensão dos entrevistados sobre precarização laboral e se os mesmos evidenciavam e percebiam esse fenômeno em sua realidade laboral todas as falas foram categóricas ao afirmarem afirmativamente a existência e constatação do processo. A resposta a seguir é referente ao entendimento do mesmo sobre suas condições de trabalho desde o primeiro dia de aula, em agosto de 2009 até o fim do estágio probatório de três (03) anos, no qual foram submetidos.

Um dos campos teóricos utilizados para a compreensão do discurso erigido pelos entrevistados sobre a sua realidade laboral foi o conceito de experiência desenvolvido por Thompson. Moraes e Muller (2003) apontam as categorias de cultura e experiência como as mais polêmicas na obra de Thompson. O autor traz à tona em seus escritos o termo *experiência* não com o intuito de recusar a existência material, mas para afirmar que homens e mulheres vivenciam experiências cotidianas que acabam por influenciar a consciência social em movimento dialético, analisando a experiência e cultura como formas harmonizadas, uma articulação englobando estrutura e processo, envolvendo as condições objetivas definidas pela estrutura social e pela ação humana (MORAES E MULLER, 2003).

A relação dialética entre as realidades micro (contexto escolar) e a realidade macro (contexto social) é norteador das pesquisas educacionais que utilizam das teorias de Thompson. É pelo empenho de articular a história educacional ao entendimento da realidade histórica, esmiuçando suas particularidades, esclarecendo como se constroem e desenvolvem suas relações com a conjuntura político-econômica, social e cultural, em uma relação dialeticamente construída.

Com esta perspectiva, a escola se transforma em fonte fecunda para a narrativa dos processos de reestruturação educacional e os sujeitos afetados por ela.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalhador docente vem enfrentado nas últimas décadas uma série de reformas pautadas no neoliberalismo que se apresentaram como desafiadoras para a categoria. Nossa preocupação inicial era demonstrar como se constituiu historicamente o processo de precarização do trabalho para adentrarmos, posteriormente, nos processos que atingem o educador, buscando refletir sobre como a “nova morfologia do trabalho” afeta esse profissional.

A precarização do trabalho docente é capaz de ser atribuída ao professor levando-se em consideração suas condições de trabalho e a constituição do exercício de sua profissão. Todos os entrevistados se mostraram insatisfeitos com o trabalho que exercem e já se questionaram sobre o seu futuro profissional e sobre a continuidade da carreira docente.

Ao nos debruçarmos em nosso referencial teórico, constatamos que o profissional docente se encontra inserido em duas realidades que não são propriamente distintas, mas atuantes em única realidade laboral. Uma seria a vivência micro dentro da escola com seus alunos e pais, coordenadores, gestores; a outra seria uma macro realidade que se pauta nas políticas educacionais.

Fica evidente em nossa pesquisa a diversidade de respostas, soluções, fugas e resistências dadas ao que podemos chamar de precarização do trabalho docente. O profissional da educação encontra diariamente incontáveis cenários em que se faz necessário o que chamamos de adaptação ao ambiente de trabalho. As pressões construídas em torno de seu trabalho, sejam elas externas ou internas ao campo escolar são inúmeras e constantes. Sejam elas relacionadas as próprias condições de trabalho: falta de iluminação e climatização adequado, salas de aula superlotadas, falta de pincel ou giz, intensificação do trabalho, jornada tripla, dentre outras relatadas; sejam elas relacionadas as relações construídas no trabalho: a falta de empatia com os demais professores, com os gestores escolares, a dificuldade de comunicação com os alunos.

A sobrecarga de trabalho relatada nas entrevistas é fator condicionante para o pouco tempo de lazer em que se encontram os docentes. Os determinantes causadores do estresse e fadiga acabam por se integrar à vida cotidiana, provocando desmotivação e a falta de perspectivas positivas sobre o futuro profissional. Os professores entrevistados se queixam da sobrecarga de trabalho e de terem de atender demandas das mais

diversificadas.

O número de profissionais que pedem afastamento por licença médica é crescente na rede pública estadual cearense. Seja para tratar lesões por esforço repetitivo, doenças vocais e problemas psicológicos como síndrome do pânico, depressão e alcoolismo. Ressalta-se o crescente adoecimento e somatização dos professores decorrentes das condições impostas pelo seu trabalho.

Nos é possível, através da Psicologia e da Sociologia, constatar que o exercício da docência é condicionado por um aparato discursivo, constituindo previamente posicionamentos simbólicos sobre o que seria a carreira docente. Exercer a docência diante das inúmeras exigências as quais estão expostos, demanda um leque de saberes que vai muito além de sua formação acadêmica.

Apenas compreender como se constrói os processos de precarização e constatar que os mesmos estão presentes na carreira docente não é o suficiente, mas o mais importante é a luta pela superação dessas condições, que deve ser realizada por todos os trabalhadores, independentemente da categoria em que se encontram.

Compreender os processos pelo qual passa o mundo do trabalho, a educação e todos os envolvidos nessa trama não é empreitada que possa ser considerada de fácil alcance. As pesquisas que se empenham no entendimento dos processos de precarização docente são inúmeras e extrema importância ao nos oferecer os alicerces teóricos para o aprofundamento intelectual das questões que são relevantes à temática que por nós foi abordada. Mas, acima de tudo, nos oferece uma maior compreensão dos principais atores dessa trama: os professores, implicados diretamente nesse constante processo de reformulação educacional e do trabalho, posto nas últimas décadas pela reestruturação produtiva e o desejo do capital de continuar vivo, mesmo que ao custo da morte-em-vida de diversos profissionais.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALONSO, L. E. **La mirada cualitativa en sociología**. Madrid: Ed. Fundamentos, 1998.

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

ÁLVARO J. L. & GARRIDO, A. (2006). **Psicología social perspectivas psicológicas e sociológicas**. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana, S.A.U.

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

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

APPLE, M. W.; TEITELBAUN K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 62-73, 1991.

AQUINO, C. A. B. **Reflexões sobre a precarização laboral: uma perspectiva da Psicologia Social**. In: II Jornada Internacional de Política Pública. 2005. São Luís – MA.

ARAÚJO, L. **Os fios condutores do PDE são antigos**. 2007. Disponível em: <<http://www.redefinanciamento.ufpr.br/araujo2.pdf>>

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011

BALL, S. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BANISTER, P. et al. **Métodos cualitativos en psicología: una guía para la investigación**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2004.

BECKENKAMP, A. H. Empobrecimento e futuro do trabalho docente na visão de professoras do ensino fundamental da rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul. **Dissertação de Mestrado**. Pelotas, UFPel, 2000.

BIALAKOWSKY, A. & HERMO, J. P. (1995), “¿Puede la sociología del trabajo dar cuenta de las nuevas articulaciones laborales?”. Revista de Trabajo, año 2, n. 8, julio/diciembre, MTSS, Argentina.

BLANCH, J.M. Psicología Social del Trabajo. In: ÁLVARO, J. L.; GARRIDO, A. & TORREGROSA, J. R. (Orgs.) (1996). **Psicología social aplicada**. Madrid: McGraw-Hill, 1996.

_____. Trabajar en la modernidad industrial. In J. M. Blanch (Org.), **Teoría de las relaciones laborales: fundamentos**. Barcelona: UOC, 2003.

_____. Psicología Social del Trabajo. In M. Aguilar y A. Reid (Coords.). **Tratado de Psicología Social. Perspectivas Socioculturales**. México - Barcelona: Anthropos – UAM, 2007.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila A.(Org.). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

CARVALHO, M.M.B. O professor: um profissional, sua saúde e a educação em saúde na escola. Tese de doutorado em educação em saúde pública. São Paulo, USP, 1995.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede (A era da Informação: economia, sociedade e cultura; v. 1)**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CEARÁ. Secretaria de Educação Básica. **Todos pela educação de qualidade para todos**. Fortaleza, 1995.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Plano de expansão e reforma do ensino médio** –Pemce: relatório geral. Fortaleza, 1999.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Plano de educação Básica– escola melhor, vida melhor (2003/2006)**. Fortaleza, 2004.

CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

CONDE, F. G. del A. **Análisis sociológico del sistema de discursos**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), Nov. 2009. Cuadernos Metodológicos 43.

COSTA, M.C.V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. Movimentos sociais, sindicais e acadêmicos. In: _____. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói: UFF; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 2. ed. Sao Paulo: Martins Fontes, 1999.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Revista Teoria e Educação** “Dossiê: interpretando o trabalho docente”, Porto Alegre, n.4, 1991, p.41-61.

_____. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILLI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. **A profissão professor**. Portugal, Porto Editora, 1995.

FANFANI, E. T. **Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago. 2007.

FERNANDES, M. H.; ROCHA, V. M. **Impact of the psychosocial aspects of work on the quality of life of teachers**. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 31, n. 1, p. 15-20, 2009.

FERREIRA Jr., A.; BITTAR, M. . **A proletarianização e sindicalismo dos professores na ditadura (1964-1985)**. São Paulo: Pulsar, 2006.

FERREIRA, M.C. A Psicologia Social Contemporânea: Princípios e tendências e perspectivas nacionais e internacionais. IN: **Psicologia: Teoria e tempo**. Vol. 26, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Oct. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neo-conservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; SIL-VA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

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

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GHERARDI-DONATO, E. C. S.; LUIS, M.A.V.; CORRADI-WEBSTER, C.M.; NIEVAS, A.F. Consumo de álcool como estratégia para lidar com o estresse. In: ROSSI, A.M.; PERREWÉ, P.L.; MEURS, J. (Org.) **Stress e qualidade de vida no trabalho: stress social – enfrentamento e prevenção**. São Paulo: Atlas, 2011.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. de. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e técnicas**. São Paulo: Saraiva, 2006,

GOHN, G. M. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1997.

GORZ, André. **Adeus ao proletariado**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 6a ed. São Paulo: Loyola, 1996.

HEGEL, F. **Enciclopédia das Ciências Filosóficas**. Ed. Lisboa: Edições 70, 1988.

HIRATA, H. Apresentação. In: Hirata, H. (org.). **Sobre o modelo japonês**. São Paulo, Edusp/ACBJ, 1993.

HYPOLITO, A.L.M. Processo de trabalho docente: uma análise a partir das relações de classe e gênero. **Dissertação de mestrado**. Belo Horizonte, Fae, UFMG, 1994.

IAMAMOTO, M. V. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KOWARZIK, W.S. **Pedagogia dialética de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

LUGLI, R. S. G. Um estudo sobre o CPP (centro do professorado paulista) e o movimento de organização dos professores (1964 – 1990). **Dissertação de Mestrado**. São Paulo, USP, 1997.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de ciências humanas**, São Paulo, n. 4, 1978.

LUROL, Martine (2001), **Le travail des femmes en France**: trente ans d'évolution des problematiques en Sociologie Document de Travail , 7, Mars, Centre d'Études de l'Emploi.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Crítica da educação e do ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1978.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa, 1989.

_____. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1, t. 1.

_____. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. v. 1, t. 2.

MÉDA, Dominique (1999). **O Trabalho – Um valor em Vias de Extinção**, Lisboa: Editora Fim de Século.

MORAES, M. C. M de; MÜLLER R. G. **História e Experiência; contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação**. Perspectiva. Florianópolis, v. 21, n.02.

NAJJAR, J.N.V. Questões sobre a proletarização docente, na cidade do Rio de Janeiro, a partir da fala de antigos professores. **Dissertação de Mestrado**. Niterói, UFF, 1992.

NARDI, H. C. **Ética, trabalho e subjetividade: trajetórias de vida no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.

NETTO, J.P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1994.

NUNES, M. O. A instituição escolar pública capitalista: campo de práticas sociais distintas e produções ideológicas diferenciadas. **Dissertação de Mestrado**. Porto Alegre, UFRGS, 1990.

NUNES, A. R. C. A natureza do trabalho docente como mediação da relação orgânica entre sindicato e escola. **Dissertação de mestrado**. Curitiba, UFPR, 1998.

OFFE, Claus. **Disorganized Capitalism: contemporary transformations of work and politics**. Oxford, Basil Blackwell, 1986.

_____. **Capitalismo desorganizado**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1989.

NEGRI, A & LAZARRATO, A. **O Trabalho imaterial**. Rio de Janeiro: DPA.

OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reforma Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

ORGANISTA, José Henrique Carvalho. **O debate sobre a centralidade do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PHILIPS, N; HARDY, C. **Discourse analysis: investigating processes of social construction**. London: Sage Publications, 2002.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PORTO, L. A.; CARVALHO, F. M.; OLIVEIRA, N. F.; SILVANY NETO, A. M.; ARAÚJO, T. M.; REIS, E. J. F. B.; DELCOR, N. S. **Associação entre distúrbios**

psíquicos e aspectos psicossociais do trabalho de professores. Revista de Saúde Pública, v. 40, n. 5, p. 818-26, 2006.

ROJAS, A. V. Entrevistas. In: CALEJJO, J.; ROJAS, A. V. **Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención.** Madrid: McGrawHill, 2006.

RUIZ RUIZ, J. **Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas.** Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, v. 10, n. 2, art.26, 2009.

SALERNO, M. S. **Modelo japonês, trabalho brasileiro.** In: HIRATA, H. (org.). Sobre o “modelo japonês” São Paulo, Edusp, 1993

_____. **Flexibilidade e organização produtiva,** in N. Castro (org.), A máquina e o equilibrista: inovações na indústria automobilística brasileira, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

SAMPAIO, M. M.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas escolares. In **Educação e Sociedade**, v. 25, nº 89, 2004. SILVA (1995)

SANTOS, Carla V. Ribeiro; LÉDA, Denise B. **O significado do trabalho em tempos de reestruturação produtiva.** Estudos de Pesquisa em Psicologia, v. 4, n. 21, Rio de Janeiro, dez. 2004.

SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Universidade brasileira no século XXI.** São Paulo: Cortez, 2009.

SNYDERS, Georges **Escola, Classe e Luta de Classe.** Lisboa/Portugal, Ed. Moraes, 1977.

TERRIEN, A. T. S. **Trabalho docente: uma incursão no imaginário social brasileiro.** São Paulo: EDUC, 1998.

THOMPSON, Edward P. **A Formação da classe operária inglesa.** Trad. de Denise Bottmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 3 v.

TITO, E.M.R.M. O processo de trabalho em uma escola pública de 1º grau. **Dissertação de mestrado.** Porto Alegre, UFRGS, 1994.

TOMANEY, John. **A New Paradigm of Work Organization and Tecnology?.** In AMIN, Ash, 1996.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí, Unijuí, 2005.

_____. Educação e formação humana. In: **Marxismo, educação e luta de classes**: teses e conferências do II Encontro Regional do Trabalho, Educação e Formação Humana. Susana Jimenez, Luís de Oliveira, Deribaldo Santos (ORGs.) - Fortaleza: EdUECE/IMO/SINTSESEF, 2008.

VIANNA, C. P. **Os nós do “nós”**: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

VIDAL, J. A. C. El intermediario imposible. Algunas reflexiones en torno a epistemología y ética en la investigación cualitativa. **Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas**, Madrid, v. 24, n. 4, p. 187-201, 2009.