



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO



Manuella Souza de Oliveira

**TRABALHO DOCENTE PRECÁRIO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS-  
MONITORAS DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO 1º AO 5º ANO NO MUNICÍPIO  
DE MACEIÓ-AL**

Maceió-AL  
2015

**MANUELLA SOUZA DE OLIVEIRA**

**TRABALHO DOCENTE PRECÁRIO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS-  
MONITORAS DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO 1º AO 5º ANO NO MUNICÍPIO  
DE MACEIÓ-AL**

Dissertação elaborada como exigência do Programa de Pós-Graduação (PPGE) / Mestrado em Educação do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Orientadora: Prof. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi.

Maceió-AL  
2015

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

O48t Oliveira, Manuella Souza de.  
Trabalho docente precário : narrativas de professoras-monitoras de uma escola estadual do 1º. ao 5º ano no município de Maceió-AL / Manuella Souza de Oliveira. – 2015.  
115 f.

Orientadora: Laura Cristina Vieira Pizzi.  
Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas.  
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2015.

Bibliografia: f. 99-103.

1. Educação - Alagoas. 2. Condições do trabalho. 3. Neoliberalismo.  
4. Proletariado. 5. Remuneração do professor. I. Título.

CDU: 37:331.215.3



Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

"TRABALHO DOCENTE PRECÁRIO: Narrativas de professoras-monitoras de  
uma escola estadual do 1° ao 5° ano no município de Maceió-AL"

## MANUELLA SOUZA DE OLIVEIRA

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo  
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de  
Alagoas e aprovada em 29 de abril de 2015.

Banca Examinadora:

*Laura Cristina Vieira Pizzi*

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (PPGE/CEDU/UFAL)  
(Orientadora)

*Roseane Maria de Amorim*

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Roseane Maria Amorim (PPGE/CEDU/FAL)  
(Examinadora Interna)

*Liliana Soares Ferreira*

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Liliana Soares Ferreira (UFAM)  
(Examinadora Externa)

Ao meu estimado filho Renato Junior, minha vózinha  
Cicera e a minha amada mãe; ao meu querido esposo  
Diogo e o meu pequeno Antônio Lucas.

Dedico.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente com muito carinho a minha estimada e querida orientadora Laura Cristina Vieira Pizzi, por ter proporcionado esta oportunidade ímpar na elaboração e parceria para conclusão deste trabalho. Sempre incentivando e motivando durante toda a pesquisa, além de propiciar um amplo conhecimento no que concerne à profissão docente e de causar algumas inquietações ao longo desses anos. O meu muitíssimo obrigada!;

Ao grupo de estudo de “Currículo, atividade docente e subjetividades” que contribuiu para ao longo dessa trajetória;

As professoras - Monitoras entrevistadas que se dispuseram para participar desta pesquisa; este é um agradecimento especial e a escola que abriu a porta para pesquisa. Obrigada;

Aos professores/as, que fazem parte do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGÉ/UFAL, em especial àqueles/as que deram aulas, efetivamente, as disciplinas que frequentei;

Ao meu esposo Diogo Silva e ao meu pequeno Lucas por estarem ao meu lado nesse momento tão sublime. Aos meus queridos/as amigos/as Maria Adriana, Camila Silva, Mônica Luise, Edilma Silva, Fabson Calixto, Valdilene Cardoso, Carla Gillyane, Edgleide Herculano, Joseane Reis e em especial a minha cara amiga Juliana Paz. A vocês meus amig@s, agradeço com muito carinho pela participação in/diretamente dos momentos de angústias, alegrias, palpitações, enfim, vocês trouxeram tranquilidade, sorrisos, lágrimas, que marcaram em muitos momentos no meu caminhar.

Agradeço ao Sandro Diniz e Jessica Marques por participarem e apoiarem nos momentos finais dessa jornada.

À banca examinadora – Roseane Amorim e Liliana Ferreira – agradeço pela contribuição e o aceite do convite para compor esta banca. Agradeço também as reflexões desde qualificação deste trabalho.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), bem como à Fundação de Amparo à Pesquisa em Alagoas (FAPEAL), pelos financiamentos das pesquisas dos quais participei durante a graduação e o mestrado;

Agradeço à minha querida mãe Jozinete Souza, pois foi a maior incentivadora no meu processo educacional durante toda a minha trajetória de vida e ao meu amado filho Renato Junior, você é a minha vida;

Aos meus familiares, irmã Marcella Marques, minha estimada vó Cicera Augusta, tios e tias, primos e primas.

“É curioso como não sei dizer quem sou. Quer dizer, sei-o bem, mas não posso dizer. Sobretudo tenho medo de dizer, porque no momento em que tento falar não só não exprimo o que sinto como o que sinto se transforma lentamente no que eu digo.”

(Clarice Lispector)

## RESUMO

Este texto trata sobre a proletarização e a precarização do profissional docente, no contexto das políticas públicas neoliberais do Estado de Alagoas, adotadas pelo governo estadual. Focando na figura das Monitoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. As Monitoras são professoras que atuam em escolas da rede pública estadual de Alagoas em todos os níveis de ensino, cuja contratação é feita de forma temporária, com o objetivo de suprir a falta de professores/as concursados/as. Nosso objetivo principal foi analisar de que forma esse tipo de contratação pode afetar o desempenho desses/as profissionais na escola, com repercussões dentro das salas de aula. Esse expediente de contratação de Monitores/as vem se acelerando nos últimos anos no Estado de Alagoas. O governo estadual promoveu a seleção dessas/es Monitoras/es através de edital. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, utilizando as narrativas de vida. O percurso metodológico ocorreu em duas etapas: revisão de literatura e coleta de dados via pesquisa de campo através de entrevistas; tratamento e análise dos dados. A pesquisa nos trouxe a compreensão de como essa forma de contratação de docentes tende a promover processos de precarização e proletarização desses profissionais, afetando a qualidade do ensino nas escolas públicas do Estado. Os processos de proletarização docente são aqueles que contratam e remuneram de forma incompatível com o status profissional e a qualidade de vida dos sujeitos, especialmente aqueles com nível superior. Os processos de precarização do trabalho docente referem-se às condições institucionais impróprias para que os profissionais possam exercer seu trabalho com qualidade e dignidade. Alagoas é notoriamente um estado que ainda não conseguiu melhorar os índices de analfabetismo e nem tem conseguido universalizar a escola pública para todas as crianças. O governo ao utilizar estratégias de contratação docente através de Monitores/as, a partir das políticas neoliberais, não parece indicar uma via sólida de solução qualitativa desses problemas, tornando o quadro educacional cada vez mais grave.

**Palavras-chave:** Educação. Alagoas. Condições do Trabalho. Neoliberalismo. Proletariado. Remuneração do professor

## ABSTRACT

This text deals with the proletarianization and the precariousness of the teaching profession in the context of neo-liberal policies of the State of Alagoas, adopted by the state government. Focusing on the figure of the monitors in the early years of Fundamental Education I. The monitors are teachers who work in the state of Alagoas public schools at all educational levels, whose hiring is done on a temporary basis, in order to address the lack of teachers. Our main goal was to analyze how this type of contract can affect the performance of these professional school, a dimension in the classroom. This expedient of hiring monitors has been accelerating in recent years in the State of Alagoas. The state government promoted the selection of these monitors through a notice. The methodology adopted is qualitative approach, using the narratives of life. The methodological course took place in two stages: a literature review and data collection via field research through interviews; processing and analysis of data. The research brought us to understand how this faculty hiring so tends to promote precarious processes and proletarianization of these professionals, affecting the quality of education in state public schools. Teacher proletarianization processes are those that hire and remunerate in a manner inconsistent with the professional status and the quality of life of individuals, especially those with higher education. The precarious process of teaching refers to the institutional conditions unfit for that professionals can do their work with quality and dignity. Alagoas is notoriously a state that has yet to improve illiteracy rates and neither has managed to universalize public school for all children. Government to use teaching strategies by hiring monitors, as of neoliberal policies, does not seem to indicate a solid via qualitative solution of these problems, making the educational situation increasingly serious.

**Keywords:** Education. Alagoas. Labor Conditions. Neoliberalism. Proletariat. Teacher Remuneration

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 CRISE PRODUTIVA, POLÍTICA NEOLIBERAL E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>14</b>
2.1 Crise econômica dos anos 80 e 90.....	14
2.2 Reestruturação produtiva: emprego, subemprego e desemprego.....	19
2.3 Política neoliberal.....	24
2.4 Política neoliberal e educação brasileira.....	26
<b>3 TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO NEOLIBERAL.....</b>	<b>35</b>
3.1 Proletarização e precarização do trabalho docente.....	36
3.2 Feminização do trabalho docente.....	41
3.3 Neoliberalismo e trabalho docente em Alagoas.....	46
<b>4 METODOLOGIA: HISTÓRIAS DE VIDA.....</b>	<b>50</b>
4.1 Histórias de vida nas pesquisas sobre trabalho docente.....	50
4.2 O surgimento da pesquisa através da história de vida.....	51
4.3 Histórias de vida: abordagens e contribuições.....	54
<b>5. MONITORIA: PROFISSIONALIZAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO EM UMA ESCOLA DE MACEIÓ/AL.....</b>	<b>57</b>
5.1 O contexto escolar.....	57
5.2 As Histórias de Vida.....	60
5.2.1 A trajetória de vida, educacional e profissional das Professoras-Monitoras.....	61
5.2.2 A participação das Monitoras na escola e no sindicato.....	67
5.2.3 A Monitora e seu trabalho pedagógico com os/as alunos/as.....	74
5.2.4 Profissionalização das Monitoras.....	80
5.2.5 Perspectivas Profissionais das Monitoras.....	91
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>96</b>
<b>7 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>99</b>
<b>8 APÊNDICE.....</b>	<b>104</b>
Apêndice 1 - Documentos do Comitê de Ética.....	105
Apêndice 2 - Roteiros das Entrevistas.....	114

## 1 INTRODUÇÃO

Desde o PIBIC, quando participei de uma pesquisa iniciada no ano de 2008 e com término em 2011, venho me interessando pela discussão do trabalho docente. No trabalho de iniciação científica discutimos o que vem levando os rapazes a procurarem os cursos de Pedagogia para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa pesquisa foi motivada pelo fato de a Pedagogia ser tradicionalmente considerada uma profissão feminina, mas que vem sendo muito procurada nos últimos anos também pelos homens. A partir desse trabalho, tive oportunidade de fazer minhas primeiras leituras sobre o trabalho docente, especialmente no contexto das reformas promovidas pelo neoliberalismo, a partir dos anos 90.

Motivada pelas reuniões do grupo de pesquisa “Currículo, atividade docente e subjetividades” do qual faço parte, comecei a me interessar pelo problema que vem ocorrendo na cidade de Maceió, onde é elevada a contratação de Monitores/as pelo governo do Estado de Alagoas. A contratação de Monitores/as se deve à escassez de docentes concursados. São decorrentes, portanto, do número insuficiente de docentes para atender às escolas estaduais no município de Maceió/AL, em particular, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, a figura de Monitor/a acaba sendo uma alternativa mais barata para o Estado, fazendo parte, conseqüentemente de uma política mais ampla de racionamento dos investimentos na educação pública em Alagoas.

Dessa forma, o governo do Estado de Alagoas, ao invés de contratar docentes através de concurso público efetivo, optou por preencher o quadro com professores/as-Monitores/as para atuarem na sala de aula, suprimindo assim a falta de docentes concursados. Com essas contratações, o Estado pretende garantir que cada ano letivo seja concluído. É importante considerar que há quase 10 anos o Estado não promove concurso para professor/a efetivo/a para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa forma de contratação de docentes temporários vem se intensificando no Estado de Alagoas, como mostram alguns números. Em 2012 existiam 844 Monitores/as contratados/as<sup>1</sup> para o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, somente na capital, Maceió. Desses, 193 estão na 1ª CRE<sup>2</sup> (Coordenadoria Regional de Educação); 201 na 13ª CRE, 366 na 14ª e 84 na 15ª CRE. Vale salientar que esses números são variáveis, pois os/as monitores/as atuam para preencher carências existentes nas escolas e são periodicamente renovados, configurando um quadro de extrema instabilidade.

---

<sup>1</sup> Dados obtidos no dia 30 de outubro de 2012 com uma funcionária da SEE (Secretaria Estadual da Educação e do Esporte) do Estado de Alagoas

<sup>2</sup> CRE (Coordenadoria Regional de Educação)

Uma mostra desse quadro de indefinição se revela no edital lançado no ano de 2012, para o processo seletivo para a contratação temporária de Monitores/as em diversas áreas, como as licenciaturas, porém aqui estamos tratando especificamente das/es monitoras/es do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O edital não informa a quantidade exata de vagas para o cargo de Monitor/a<sup>3</sup>, tornando difícil saber o número exato de monitores/as contratados/as pelo Estado. Porém, neste edital lançado em 2012, foi exigida formação na área em que cada monitor/a deve atuar, o que parece se constituir em um avanço, uma vez que nos editais anteriores, não era exigida a formação específica por área/disciplina de atuação.

Nas últimas décadas do século XX, o processo de precarização do trabalho docente foi ganhando consistência, se tornando um problema visível (Oliveira, 2004). Atualmente, as políticas educacionais estão voltadas para os resultados e os prazos imediatos, com pouca preocupação em garantir uma boa qualidade processual. No caso dos/as professores/as-Monitores/as, a forma temporária de contratação, sem garantias trabalhistas e com salários baixos, repercute também na forma como se inserem pedagogicamente no contexto das escolas onde são convocados a atuar.

Em geral, apenas professores/as efetivos/as acabam participando da elaboração do projeto político pedagógico, que ocorre antes do início do ano letivo e do qual os/as monitores/as geralmente não participam. Tendo em vista que fazem parte do quadro de professores/as da escola, deveriam participar da construção do PPP, mas sua posição indefinida, seu tempo escasso e sua rotatividade na escola, não permitem que participem de qualquer atividade extraclasse. Esse exemplo apenas ilustra um aspecto da precarização desses profissionais, uma vez que não são considerados do corpo efetivo da escola, ficando à margem das decisões mais importantes relacionadas à suas atividades cotidianas.

Nessa direção, nossa intenção é investigar o seguinte problema: Quem são os/as Monitores/as contratados/as para atuar no Ensino Fundamental da rede pública de Maceió/AL e como sua condição de trabalho vem afetando seu desempenho profissional em sala de aula?

A partir daí, surgiram alguns desdobramentos, tais como: Que fatores levam o Estado a contratar Monitores/as? Que impacto essa contratação tem na profissão docente? Qual o perfil social, econômico e educacional desses Monitores/as? Quais dificuldades encontradas pelos Monitores/as em relação à remuneração e às condições de trabalho dentro e fora da sala de aula?

---

<sup>3</sup> Consultar site da SEE (Secretaria Estadual da Educação e do Esporte) do Estado de Alagoas. <<http://www.educacao.al.gov.br/editais/editais-2012>>. Acessado em janeiro de 2013.

A metodologia de pesquisa adotada é a História de Vida, coletadas através de entrevistas. Com isso, buscamos traçar o perfil desses profissionais e os caminhos percorridos pelos/as professores/as-Monitores/as contratados/as para dar aula na rede de Ensino Fundamental estadual na capital do Estado, Maceió, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos chama a atenção o fato de que, apesar das grandes adversidades presentes na figura do/a Monitor/a, ainda há uma grande procura por esse tipo de trabalho, levando-nos a crer que tem sido uma forma de ingressar e permanecer na profissão por grande parcela de profissionais formados/as em Pedagogia.

Alguns autores como Oliveira (2004); Vieira; Hypolito e Pizzi (2011); Enguita (1991) e outros ajudaram sobre o tema da precarização. Como suporte teórico-metodológico nessa seara, utilizaremos autores como Nóvoa, Goodson, Souza entre outros que reforçam a importância das pesquisas do tipo *História de vida* para a compreensão das situações-problema que envolvem o sistema educacional em sua precarização. Segundo Goodson (2007, p. 65) “já algum tempo que estou convencido que o estudo das histórias de vida dos professores é muito importante no que respeita a análise do currículo e da escolaridade”.

A pesquisa utiliza a abordagem metodológica da História de Vida, na perspectiva da narrativa de vida. O uso da entrevista narrativa mostrou-se um recurso fundamental para compreender a escolha profissional desses sujeitos, ou seja, os/as professores/as-Monitores/as, sujeitos dessa pesquisa. Foram investigados/as seis Monitores/as dos segmentos correspondentes que atuam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, lembrando que a história de vida qualitativa não se faz com a participação de muitos sujeitos. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual do Ensino Fundamental de Maceió/AL. Foi elaborado um roteiro semi-estruturado para as entrevistas.

As entrevistas foram realizadas no ambiente da escola com seis Monitoras, todas do sexo feminino. Vale ressaltar que a escolha por esta escola se deteve na quantidade majoritária de monitoras ministrando aula, ou seja, dentro do quadro total de professores/as atuantes na sala de aula, a escola tinha (6) Monitoras e (2) professores/as efetivos/as atuando no Ensino Fundamental I. Tanto a escola como as monitoras colocaram-se à disposição para participar da pesquisa.

Observaremos como o trabalho docente da rede pública estadual de Alagoas vem sofrendo alterações ligadas ao processo econômico global por que passa o mercado de trabalho. Assim, pretendemos analisar quem são esses professores/as-Monitores/as da rede estadual e as implicações para seu trabalho em sala de aula de uma escola da rede pública estadual em Maceió. Esta pesquisa busca também analisar a forma de contratação desses

profissionais no contexto neoliberal local. Esse recorte tem por base alguns aspectos relevantes como o fato deste período dos anos 90 do Século XX até os dias de hoje, ter proporcionado um número significativo de professores/as com contrato temporário; levantar a história de vida dos/as professores/as-Monitores/as; as implicações sobre a qualidade do ensino dos/as Monitores/as na sala de aula; as implicações para organização política da profissão docente.

## 2 **CRISE PRODUTIVA, POLÍTICA NEOLIBERAL E EDUCAÇÃO**

O neoliberalismo no Brasil teve seu marco mais importante no governo de Fernando Collor de Mello no início dos anos 90 do Século XX. Esse período foi marcado pelo aumento do desemprego, do subemprego, da terceirização, do enfraquecimento dos sindicatos, juntamente com a deterioração nas áreas de educação e de saúde públicas. O “governo Collor (março de 1990 a setembro de 1992) contribuiu para danificar o arcabouço institucional nacional-desenvolvimentista e para reorientar em um sentido antiestatal e internacionalizante a sociedade brasileira” (SALLUM, 2000, p. 27). É importante salientar que o paradigma de relações internacionais do Estado desenvolvimentista acabou nos meados da década de 80, afetado por uma crise política e econômica de dimensões globais.

### 2.1 **Crise econômica dos anos 80 e 90**

A crise econômica global que afetou vários países, teve seu início já no final dos anos 1970. Neste período, o Estado brasileiro ainda apresentava forte característica desenvolvimentista. A partir dos anos 50 surge esse tipo de modelo de Estado, através do processo de industrialização e vigora até o fim dos anos 70, mantendo um forte caráter “planejador de políticas públicas e de intervenção direta na economia” (NEVES ALMEIDA, 2001, p.61).

Todavia “Essas últimas crises dramáticas foram muito visíveis na América Latina nos anos 90. O Brasil, porém, viveu o impacto neoliberal de modo retardatário, incerto com o governo Collor e de forma avassaladora com os governos FHC” (GUIMARÃES, 2001, p.136). O autor acrescenta que, “no plano político, a crise do governo FHC é global” (p.137), colocando o país numa crise com fortes implicações sociais e políticas.

Mas, a crise que tem início neste período, como consequência das mudanças internacionais e também das contradições internas geradas historicamente (concentração de renda, desigualdade social, pobreza) e agravadas pelo endividamento externo, provocou a recessão de 83 e 84 gerando acentuado desemprego na sociedade brasileira e baixo crescimento econômico, levando alguns analistas a declararem a década de 80, como perdida para o desenvolvimento do país (NEVES ALMEIDA, 2001, p.61).

Entretanto a autora ressalta que a década de 80 apresentou grandes mudanças nas políticas, pois após a queda da ditadura militar, houve uma “luta por um Estado de direito e de redemocratização do país”, (Idem, ibidem, p.61). Além disso, a sociedade brasileira se

organizou e mobilizou os movimentos sindicais. A década de 80 foi um período de conquistas democráticas amplas e foi marcada pelo movimento de elaboração da nova constituinte brasileira finalizada no ano de 1988 (Idem, *ibidem*, p.61).

Nos anos 80, a crise econômica que já vinha sendo gestada nos anos 70, abalou o eixo básico da industrialização assentada na capacitação de intervenção e regulação do Estado, com elevação do desemprego, agravamento da insegurança no mundo do trabalho e crescente desordem nas relações de trabalho (Idem, *ibidem*, 2001, p.59).

Ainda no final do século XX, segundo Belluzzo, o contexto mundial não era favorável.

As altas taxas de desemprego, a crescente insegurança e precariedade das novas formas de ocupação, a queda dos salários reais, a exclusão social; estes são os espectros que rondam não só a Europa, mas também outras partes do mundo neste final de século (BELLUZZO, 1996, p.9).

A crise econômica de proporções mundiais abre caminho para a introdução de políticas de cunho neoliberal no século XX e tinham por objetivo dinamizar o capitalismo e expandir as empresas privadas, além do “desmantelamento das lutas sociais” (HORTA, 2001, p.17). O autor cita a experiência dos ingleses no final dos anos 70, momento em que se inicia o processo de aprofundamento das políticas neoliberais, agravando o desemprego, consequência de medidas políticas de austeridade e recessão econômica.

Na década de 80, o trabalhador já sofria “os efeitos da estagnação e elevada inflação” (MATOSSO, 1996, p.40). Nessa mesma década houve “redução do peso do emprego industrial, elevação da participação de trabalhadores sem contrato de trabalho, deterioração do poder de compra e aumento da desigualdade da renda dos indivíduos e famílias” (Idem, *ibidem*, p.40). No início dos anos 1980, a crise econômica no Brasil, teve sua estrutura econômica fortemente abalada.

O elemento decisivo que organiza a conjuntura brasileira atual é a crise do paradigma neoliberal de refundação do Estado brasileiro. É verdade que se trata de um fenômeno internacional, cujas origens remontam às derrotas históricas de Reagan e Thatcher, que passa pela sucessão de crises financeiras internacionais e alcança a dimensão de verdadeiras tragédias coletivas nos países, antes chamados de “emergentes”, que aplicaram o receituário neoliberal (GUIMARÃES, 2001, p.136).

Ainda, na década de 1980, teve inauguração de uma nova fase constituída pelo tripé: liberalização, privatização e desregulamentação (NEVES ALMEIDA, 2001). “Concomitante a estas transformações, a globalização firma-se como um fator importante de todo esse processo” (idem, *ibidem*, p.59). Nesse contexto de globalização crescente, foi estabelecida uma enorme circulação de mercadorias além do capital financeiro. Nesse período,

[...] as propostas dominantes são as da competição em todos os níveis, liberalização dos mercados nacionais, desregulamentação dos mecanismos de controle da economia, flexibilização das relações de trabalho, questionamento da ideia de nacionalidade, privatização irrestrita e crença no predomínio do econômico sobre o político, o cultural e o social (Idem, *ibidem*, p.59)

Já em meados da década de 90, há uma desestruturação no mundo do trabalho. “Os primeiros anos da década de 1990 caracterizaram-se pela crescente subordinação das políticas antiinflacionárias ao compasso cadenciado de múltiplas iniciativas de desestruturação do Estado [...]” (MATTOSO, 1996, p.39). Nessa década aumentou a precarização do trabalho, expandindo assim a pobreza. O neoliberalismo dos anos 90, “[...] trouxe a maior e mais grave crise do emprego de toda história” (HORTA, 2001, p.18). Com esse quadro de grave recessão econômica, iniciou-se um processo de flexibilização do trabalho. Essa flexibilidade aconteceu a partir de uma reestruturação produtiva, visando reduzir os custos dos trabalhadores. “Palavras como flexibilidade escondem, às vezes, todo um processo de desestruturação que atinge em cheio o cotidiano das pessoas” (Idem, *ibidem*, p.19). Esse processo de flexibilização dos contratos de trabalho atingiu tanto o setor privado quanto o público. No setor público esse quadro é observável com a redução de concursos públicos e a terceirização de alguns serviços.

[...] o Estado-cúmplice do desemprego, ao promover reduções de pessoal no setor público, além de precarizar os serviços que deveria prestar à sociedade, vai na contramão de uma de suas mais importantes funções sociais e históricas, ligada à necessidade de se promover o bem comum e a harmonia na sociedade (HORTA, 2001, p.22 e 23).

A contratação temporária surgiu como uma forma de amenizar a crise do emprego dos anos 90 especialmente. O problema é que essa forma de contrato não garante direitos adquiridos aos trabalhadores, deixando-os a mercê dos contratantes. Buonfiglio (2001) enfatiza que, nessa nova lógica do mercado de trabalho, poucos trabalhadores escapam, pois,

Na nova segmentação do mercado de trabalho, pouquíssimos estão livres de serem atingidos por esse processo que, preservando um núcleo protegido e cada vez mais reduzido, lança os demais na precariedade, através da terceirização, da subcontratação, que mostra uma criatividade sem igual na criação de novas formas: trabalhadores a tempo parcial, contratos temporários [...] (BUONFIGLIO, 2001, p. 51).

Ao se tornarem terceirizados, podem a qualquer momento ser dispensados do trabalho, além de serem considerados com poucas qualificações, uma vez que são meros contratados.

Ou seja, todos os trabalhadores foram atingidos pela “flexibilização”: aqueles que têm um trabalho regular, com contrato por tempo indeterminado sofrem, cada vez mais, a intensificação do trabalho, a flexibilidade no uso de sua força de trabalho (bancos de horas, horários flexíveis, maiores cargas de trabalho) (BUONFIGLIO, 2001, p.51, grifos da autora).

Uma prova disso é a contratação de profissionais da área da educação, sem qualquer vínculo efetivo com a instituição escolar, “[...] precárias formas de emprego, remunerações e relações de trabalho, têm ampliado o desemprego e as inseguranças do trabalho” (MATTOSO, 1996, p.34).

[...] o desemprego torna-se uma questão banalizada numa cultura mais ou menos consensual de conformismo diante dessas transformações econômicas, comprometendo a atuação responsável dos Estados Democráticos, no tocante ao problema da inclusão de uma parcela significativa da sociedade (HORTA, 2001, p.16).

As consequências do desemprego e subemprego para o trabalho institucionalizado foram provocadas pela onda do neoliberalismo e associada à reestruturação produtiva na década de 90. “Nas últimas décadas do século XX, as formas de inserção no mundo do trabalho, anteriormente descritas, e suas correspondentes formas de regulação sofrem radicais alterações a partir do reordenamento das relações” (FRANZOI, 2006, p.35).

Vale lembrar que no Brasil, com a crise política do regime militar nos anos de 1980, houve um retardamento do paradigma neoliberal. “Assim, apenas em 1994 é que se criaram as condições políticas para um programa de refundação liberal do Estado brasileiro” (GUIMARÃES, 2001, p.136). O paradigma neoliberal, portanto, “[...] foi muito mais do que uma reforma do Estado brasileiro, em suas dimensões de gestão administrativa e racionalização” (Idem, ibidem, p. 136).

O governo de FHC, ao assumir a presidência, estimulou as políticas neoliberais, e ao adotar esse paradigma no Brasil, ele incidiu,

[...] sobre o vazio político de um país recém-constitucionalizado em um contexto em que faltava implantar as diretrizes da Constituição de 1988 e regulamentar parte importante de seu texto e tornar exponencial o uso das medidas provisórias, promovendo seguidas reformas constitucionais [...] (Idem, ibidem, p. 136).

Com o neoliberalismo no Brasil “alterou-se o padrão das relações entre o Estado brasileiro e o mercado capitalista mundial, com a promoção de avanço substancial dos direitos do grande capital financeiro em detrimento da soberania nacional” (GUIMARÃES, 2001, p.136).

Um dos fatos que causaram a crise econômica no Brasil nos anos 90 foi a

[...] repactuação em bases desfavoráveis e duradouras da dívida externa, profunda abertura comercial, desnacionalização de setores produtivos e financeiros chave, desregulamentação do controle de fluxos de capitais e atrelamento dos gastos públicos a metas negociadas com o FMI, o país recém-democratizado perdeu para os mercados financeiros parte substantiva das deliberações sobre seu destino econômico (Idem, *ibidem*, p. 136).

E o autor faz uma ressalva sobre esse fato no Brasil,

Leu-se a crise brasileira como a crise final do Estado desenvolvimentista: o remédio estava nos mercados. Essa grande vitória político-cultural só pôde ser obtida no contexto da crise das tradições socialistas, socialdemocratas e desenvolvimentistas aprofundadas nos anos 80 no plano internacional (Idem, *ibidem*, p.137).

Segundo o autor, a crise política nesse período estava sob comando do governo FHC, mas ressalta que a crise não acontece só no Estado brasileiro e que também é uma crise global. Esta crise “incide sobre sua popularidade, que sofreu forte depressão no início de 1999 e cuja recuperação foi interrompida pelas crises sucessivas no primeiro semestre de 2001” (Idem, *ibidem*, p.137). E conclui,

Por fim, a crise do projeto de refundação neoliberal do Estado brasileiro exhibe sua face ética. A ideologia privatista, a desregulamentação dos controles financeiros, o caráter fisiológico da base governista e o insulamento burocrático das grandes agências econômicas do Estado, em contexto de massivos deslocamentos patrimoniais, geraram condições propícias à corrupção (GUIMARÃES, p.138).

Essa dinâmica da crise econômica global, a partir do neoliberalismo, desencadeou diversos fatores, como a privatização, o desemprego, a competitividade, diminuição de verbas destinadas a Educação e a Saúde, dentre outros. “A conjuntura atual é marcada pela crise desse projeto [...] é marcado pela luta, em primeiro lugar, entre as iniciativas que visam renovar suas condições de continuidade e as que fazem oposição a esse projeto” (Idem, *ibidem*, p.137).

A crise econômica no período da década de 90 no Brasil teve, portanto, sua condução política marcada predominantemente pelo neoliberalismo. As políticas neoliberais visam obtenção de lucros a qualquer custo, independente se o país necessita de políticas que de fato venham ser favorável a sociedade no sentido mais amplo, como por exemplo, nos gastos nas áreas sociais, como: educação pública e saúde.

Guimarães (2001) acrescenta sobre o fracasso do neoliberalismo aqui no Brasil.

[...] está exposto no crescimento médio da economia brasileira: 1,8% nos anos 90, cerca de um terço da taxa verificada entre 1945 e 1980. Mais grave ainda, o plano neoliberal ampliou desequilíbrios de forma brutal. O endividamento público, o déficit externo, a desestruturação do setor produtivo estatal, que impedem a retomada sustentada do crescimento (GUIMARÃES, 2001, p.137).

“Nesse contexto, o Brasil assistiu à explosão da violência urbana na década de 90” (p.137). Além disso, a crise econômica também é causada nesse período pela decadência do mercado de trabalho – o desemprego aberto e a informalidade – teve um enorme aumento no país.

## **2.2 Reestruturação produtiva: emprego, subemprego e desemprego**

A reestruturação produtiva do capital iniciou-se em meados dos anos 1970, quando ocorreu a manifestação crítica do capitalismo (ANTUNES, 2001). O referido autor afirma que “[...] a reestruturação produtiva do capital afeta irremediavelmente a questão do trabalho e em particular a questão do emprego” (Idem, ibidem, p.38).

A reestruturação produtiva do final século XX teve como principal foco a questão do trabalho, colocando os temas do emprego, subemprego e desemprego como centrais. A valorização da produtividade do trabalho com base na acumulação de capital desvaloriza os direitos dos trabalhadores, pois só tendem a acumulação de bens dos empregadores, e não leva em conta o quanto o trabalhador dedicou-se ao trabalho. “No decorrer do processo histórico da sociedade capitalista, sempre existiram em maior ou menor grau, a exclusão social, a desigualdade social e o desemprego” (NEVES ALMEIDA, 2001, p.58).

As implicações do desemprego sobre as condições de cidadania, no que concerne a toda sociedade, e não apenas ao desempregado, constituíram o principal motivo de termos definido como tema central do seminário a questão do emprego no contexto da reestruturação produtiva no final do século XX (HORTA, 2001, p.13).

Segundo o autor, existem vários fenômenos que explicam o desemprego. Fenômenos esses que,

[...] vão desde a clara opção pelo desemprego, como subproduto de políticas econômicas, passando pela questão das inovações tecnológicas, da automação e da reestruturação empresarial, até as contradições no campo do capital, tendo do capital produtivo, quanto das contradições entre este último e o capital especulativo, atualmente hegemônico (Idem, ibidem, p.13).

A reestruturação produtiva no contexto de recessão econômica vem produzindo a precarização do trabalho. Horta menciona a influência da tecnologia em relação à perda dos postos de trabalho. Outros autores confirmam que o desenvolvimento tecnológico contribuiu para o desemprego como a Buonfiglio (2001, p.49).

[...] desenvolvimento tecnológico registrado nos últimos anos – revolução da microeletrônica, das telecomunicações, entre outras. Esse enorme desenvolvimento também é responsável pela eliminação de muitos empregos, principalmente porque, apesar de representar maior automação, maior produtividade, não foi acompanhado por nenhuma redução da jornada de trabalho. Pelo contrário, em muitos casos, prolongou-se.

Nesse caso, há um aumento do mercado informal, pois há uma redução nos postos de trabalho institucionalizados.

Postos de trabalho formal são eliminados nas capitais e substituídos por esse trabalho “autônomo”. Os salários geralmente ficam abaixo do salário mínimo e esses trabalhadores (a maioria mulheres, portanto, trabalhadoras) não têm nenhuma outra garantia, nenhum direito, além de serem submetidas a longas jornadas que extrapolam os limites legais (BUONFIGLIO, 2001, p. 52 e 53).

O Brasil no final do século XX o fato de ter sido o “[...] terceiro país do mundo em numero absoluto de desempregados, algo em torno de 7,7 milhões de pessoas, é confirmar que a formulação de políticas sociais no país ocupa posição secundária no conjunto dos objetivos governamentais” (Idem, ibidem, p.14). E mais precisamente Guimarães (2004, p.137) cita a questão do desemprego no Brasil, no final da década de 90, da seguinte forma

O desemprego aberto saltou de 4,5 milhões para mais de 7,64 milhões em 1999, segundo o IBGE. A informalidade, segundo a mesma fonte, elevou-se de 51% em 1989 para 59% em 1999. O gasto nas áreas sociais recuou de 18,5% do PIB em 1995 para 14,5% em 2000. Nesse contexto, o Brasil assistiu à explosão da violência urbana na década de 90.

Buonfiglio (2001, p.51), ao mencionar em seu texto sobre a precarização e a flexibilização do trabalho, ressalta sobre a questão do trabalho no final do século XX e afirma que esse “[...] quadro tenebroso retrata a situação do emprego no final do século XX, no auge da civilização tecnológica e do apogeu da riqueza material”. Franzoi (2006) destaca a reestruturação produtiva relacionada às inovações tecnológicas em meados do século XX.

No caso do Brasil, a reestruturação produtiva – entendida como introdução tanto de novas tecnologias, quanto de novas formas de gestão do trabalho – veio agravar a situação preexistente do alto índice de informalização e de precariedade das relações de trabalho e de desigualdade social (p.35).

A precarização e a flexibilização do trabalho na década de 90 e os altos índices de desemprego ganharam destaque no mercado de trabalho.

Os últimos dados do ano de 2012, referente à taxa de desemprego no Brasil, com base no último levantamento, o país tem em média, cerca de 1,3 milhões de pessoas desempregadas<sup>4</sup>. “Talvez seja hora de aglutinar se os trabalhadores flexibilizados, “precarizados”, globalizados e desempregados, conclamando-os para a resistência a essa situação de exclusão e abandono” (Idem, *ibidem*, *grifos da autora*, p.52). Apesar da diminuição de desempregados, sabemos que houve um aumento de contratos de trabalhos temporários, isto é, profissionais sem carteira assinada, sem direitos trabalhistas.

O resultado disto é uma massa imensa de trabalhadores e trabalhadoras descartáveis que incham monumentalmente o nosso exército mundial de força de trabalho sobrando que inclusive auxilia ainda mais na crivagem que fazem entre estável-terceirizado, estável, semi estável, terceirizado, quarteirizado, desempregado e absolutamente desempregado outras inúmeras crivagens que o capital faz ou que permite que se veja assim uma sociedade onde muitos falam no fim do emprego, quando o que se trata é de um emprego com direitos, fim do trabalho quando o trabalho é cada vez para menos trabalhadores (ANTUNES, 2001, p.47).

O desemprego no âmbito do senso comum tende a ser visto como algo natural e não como consequência de políticas neoliberais, pois há uma conformidade por parte da sociedade. “O conformismo da sociedade e o acatamento das explicações dadas pelo discurso oficial, como “o desemprego existe no mundo inteiro...” irão alimentar a lógica da destruição de postos de trabalho e da precarização dos direitos dos trabalhadores” (HORTA, 2001, *grifos do autor*, p.16).

O fato de o desemprego ser visto com tanta naturalidade termina por fortalecer as condições de sua permanência e do conformismo diante de suas consequências, em termos de perda da qualidade da vida, da dignidade dos trabalhadores e até da sua cidadania (HORTA, 2001, p.15).

O desemprego institucionalizado é fortemente reforçado pelo neoliberalismo, flexibilizando assim o trabalho. Os trabalhadores assalariados são os que mais sofrem com essa política neoliberal no contexto da reestruturação produtiva, fazendo com que muitos trabalhadores desempregados procurem o trabalho do setor informal (subemprego) para sua sobrevivência.

---

<sup>4</sup> Dados obtidos no site do governo federal: < <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2013/01/31/pais-fecha-2012-com-menor-taxa-de-desemprego>>

Com o neoliberalismo, o Estado desobriga-se da responsabilidade no que diz respeito ao desemprego, pois “[...] o plano neoliberal de refundação do Estado brasileiro incorporou um ataque generalizado à lógica dos direitos dos trabalhadores” (GUIMARÃES, 2004, p.137). A política neoliberal não favorece os trabalhadores. O desemprego e todas as formas derivadas de trabalho flexibilizado fazem parte do problema da injustiça social.

Nunca é demais insistir na questão de que o desemprego no capitalismo é algo inerente, próprio, verdadeira necessidade. E isso, antes de tudo pela velha questão de que os desempregados constituem o “exército industrial de reserva”. E, enquanto tal, nesses tempos de produção flexível, de furacão neoliberal, embora cada vez mais prescindível enquanto reserva de força de trabalho, sua função de mecanismo de rebaixamento dos salários foi revitalizada (BUONFIGLIO, 2001, p.49).

O desemprego não é uma escolha aleatória ou individual, é o resultado de uma decisão política, sendo que essa faz parte das políticas alocadas pelo neoliberalismo que,

[...] tiveram como matriz o desmantelamento das políticas de bem-estar-social. O desemprego é, em parte, o resultado de uma escolha política, sendo, objetivamente, em última análise, nos países de regime democrático, resultado de uma escolha eleitoral (HORTA, 2001, p.17).

É evidente que os indivíduos (os políticos, empresários, instituições) que aderem e defendem o neoliberalismo não declaram que as medidas adotadas através do contexto neoliberal irão criar altas taxas de desemprego, sendo assim desfavorável ao trabalhador. Além disso, o governo usa essas táticas no seu discurso, através de mecanismos de controle, como, por exemplo, o IBGE, que só faz reforçar e disfarçar a realidade dos trabalhadores desempregados. Horta (2001) destaca que,

O IBGE considera empregado todo aquele que trabalhou, ainda que temporariamente, ou como biscate ou bico, nos últimos sete dias, e não incluindo como desempregados aqueles que não procuraram emprego durante a semana, contribui grandemente para documentar discursos que reforçam o informal e, conseqüentemente, a evasão fiscal, além de mascarar uma realidade que se torna mais dramática, a cada dia. (p.21)

Neste sentido, o IBGE contribui para camuflar os danos sociais causados pelas políticas neoliberais. Por ser uma instituição pública de domínio federal que trabalha com pesquisas, isto é, estatísticas, produz discursos de verdade que dissemina e causa efeitos na sociedade brasileira.

Assim, o IBGE poderia estar contribuindo para a concretização de políticas que defendem o encolhimento/enfraquecimento do Estado, atendendo, em parte, as disposições que também interessam ao ideário neoliberal, ao

produzir discursos de verdade que tendem a reforçar a ampliação do subproletariado do mercado informal (HORTA, 2001, p.22).

O neoliberalismo acaba sendo desfavorável ao trabalhador, pois esse tipo de política só vem a prejudicar o trabalho e os direitos trabalhistas, neste caso o Estado aparentemente fica de fora desse contexto, ou seja, há uma descentralização de suas ações.

Percebe-se, então, que o que vem acontecendo com a questão do emprego, no Brasil, tem vinculação direta com um projeto de desenvolvimento que viabiliza o aumento da acumulação de capital, sem que a distribuição da riqueza avance junto com ela. O Estado neoliberal brasileiro se omite, por exemplo, quanto ao problema social criado pela automação e pelas inovações tecnológicas das empresas (HORTA, 2001, p.22).

A descentralização é uma forma de disfarçar quem está no comando, pois na verdade há uma centralização do poder das políticas neoliberais. A descentralização dá uma impressão que a sociedade também tem o poder.

É fato que a descentralização e a privatização aumentaram o acesso à educação escolar, como por exemplo, a construção de escolas em várias comunidades, porém mesmo com esse aumento de construção de escolas, por vezes não há boa qualidade de educação disponível para os atores pertencentes ao espaço escolar, pois falta estrutura física, materiais didáticos, salários compatíveis com a função, como é o caso dos docentes, que em sua maioria estão com os salários abaixo do piso nacional, como é o caso de contratos temporários. Esse tipo de contratos causa uma desestabilidade na profissão, uma vez que há uma rotatividade de profissionais no trabalho, além dos salários, que geralmente, são mínimos, não há garantias trabalhistas e falta de recursos para exercer seu trabalho, este pode ser chamado de subemprego. Sabemos que os discursos são uma das formas de controle do neoliberalismo sobre o trabalhador. Popkewitz (2001) ao tratar de discursos em seus escritos,

Minha preocupação com os discursos como sistemas de conhecimento não é apenas relativa às estruturas nas quais os conceitos e as explicações são formados. Meu uso dos discursos busca dirigir a atenção para intersecção de conhecimentos múltiplos que governam as práticas dos professores. (POPKEWITZ, 2001, p.20 e 21)

A partir desse tipo de contratação, o governo procura garantir um controle maior sobre o trabalhador, à medida que este profissional terceirizado, não tem o direito à participação de movimentos políticos em prol da categoria, como por exemplo, os sindicatos. Outra forma de controle ocorre através de discursos, que funcionam para desqualificar o trabalhador. Há uma culpabilização apontada e sentida pelos trabalhadores, pois os mesmos não conseguem

realizar por vezes com êxito seu trabalho. Mas na verdade não lhes são dadas as devidas condições para concretização do trabalho. Além disso, há também uma competitividade, promovida para desqualificar e reforçar que a educação pública precisa ser privatizada, para ter uma melhor organização e eficiência.

Essa forma de controle por parte das políticas neoliberais beneficiou as comunidades carentes (pobres), porém será que essa educação pública é de boa qualidade? Acreditamos que não, pois as políticas neoliberais visam uma educação imediatista e sem nenhuma qualidade, lembrando que, se detemos aqui a educação pública, já que são um dos focos centrais do neoliberalismo, as privadas, tem outras formas de controle.

### **2.3 Política neoliberal**

Com o agravamento da crise econômica, o estado brasileiro adotou medidas políticas que afetaram todas as esferas sociais. Sabemos que os organismos internacionais como Banco Mundial e FMI (Fundo Monetário Internacional) são órgãos que desempenham o papel de financiar países em dificuldades e ainda desempenhar o papel mais importante de restringir o poder dos Estados. Esse tipo de organização, com apoio das empresas multinacionais são os verdadeiros mentores das políticas neoliberais, financiando a elaboração de discursos de acordo com seus interesses privativos e exploratórios (SANTOMÉ, 2003).

No contexto internacional, a doutrina neoliberal passou a ser o fundamento de políticas públicas, configurando-se como ideologia conservadora e hegemônica no Ocidente a partir do final dos anos de 1970 e, sobretudo, durante a década de 1980, quando foi posta em prática pelos governos Thatcher, na Grã-Bretanha, e Reagan, nos Estados Unidos. Além desses, quase todos os países da Europa ocidental tiveram governos de direita que adotaram as reformas liberais nesse período (GROS, 2004, p.144).

Gros (2004) ressalta que o neoliberalismo, surgiu no início do século XX na Europa e os ideais difundidos pelos políticos liberais, permaneceram por um longo período, até a crise dos 1970. A autora menciona como surgiu a crise.

Segundo os representantes da Escola Austríaca de Economia, especialmente Friedrich Hayek, a crise econômica era conseqüência do excessivo poder do movimento operário, uma vez que as reivindicações dos sindicatos por aumento salarial e de gastos sociais teriam comprometido a acumulação capitalista. A solução, para os liberais, encontrava-se na adoção de medidas como estabilidade monetária, diminuição dos gastos sociais e restauração da taxa de desemprego, o que enfraqueceria a capacidade de reivindicação dos trabalhadores e, assim, desestabilizaria o poder dos sindicatos (GROS, 2004, p.144).

Os documentos elaborados pelos organismos internacionais estão impregnados de termos, ideias, palavras e expressões comuns ao discurso neoliberal como transversalidade, empoderamento, cultura da paz, equidade, responsabilidade social, formação social, formação para competência, etc. Vale ressaltar que essas expressões e discursos são apropriação das políticas neoliberais, que historicamente já tiveram outros sentidos e usos.

A adesão dos países às orientações dos organismos internacionais deveria ser absoluta e era uma condição para obter empréstimos. Os contratos, portanto, eram feitos com essa condicionalidade, ou seja, a preocupação era que as orientações e indicações fossem seguidas pelos países que deveriam aceitar tais condições.

Nessa perspectiva, percebe-se que há uma política de reformas e ajustes estruturais diferentes para os países periféricos (os que necessitam dos empréstimos em função da crise) e outra para os países desenvolvidos (em posição confortável para conceder empréstimos), com um discurso dentro de uma lógica produtiva.

Entre as reformas, há uma mudança do papel do Estado, que agora aparece para os países pobres como “compensador”, isto é, o Estado mínimo. Nesses países mais pobres há uma exaltação dos programas compensatórios e de políticas assistencialistas, voltadas para um público específico e nutridas pelo ideal de falta, como um déficit a ser preenchido.

Há uma forte tendência em transferir a culpa pelas desigualdades sociais aos indivíduos, sendo de responsabilidade de cada sujeito sua inserção no mercado de trabalho, através do desenvolvimento da sua empregabilidade. Além disso, essa tendência é reforçada pelos discursos moralistas do tipo: “Você não se dedicou”, “não tem iniciativa”, “você está assim porque quer”, etc. Desse modo, a pobreza e o aumento das desigualdades acabam sendo culpa do indivíduo, isentando o Estado e os setores privados de suas responsabilidades. Em se tratando dos países da América Latina, sabemos que,

Desde os anos 80, quase todos os países da América Latina vêm passando por profundos processos de transição política. Não se trata apenas de mudanças de regime político. Também tem se alterado a relação entre poder político, sociedade e mercado e a forma de inserção internacional das economias nacionais. Entretanto, em cada país latino-americano, os ritmos e as formas particulares de transformação ocorridas nas várias dimensões têm sido muito diferentes (SALLUM, 2000, p. 23).

De acordo com Melo (2005) os organismos atuam na condução da política econômica e na conformação social dos países para manutenção dos interesses do capital. É o que a autora denomina de função educadora dos organismos internacionais: “Os organismos

internacionais lançam mão de novas estratégias de ação, tanto na condução da política econômica quanto na conformação social dos países” (MELO, 2005, p.73).

Atualmente, as políticas neoliberais retomam a teoria do Capital humano, que aparece novamente, porém visando aperfeiçoar o sujeito altamente competitivo no que concerne o mercado de trabalho. E nesse sentido, a empregabilidade, a produtividade, a flexibilidade, se tornam as únicas portas de entrada no trabalho remunerado e observa-se que as políticas neoliberais estão estreitamente ligadas a esse processo.

As políticas neoliberais e o novo complexo de reestruturação produtiva conseguiram alterar a dinâmica da sociabilidade do trabalho no Brasil, degradando-a, tanto no sentido *objetivo*, ou seja, no tocante à materialidade da organização do processo de trabalho, quanto no sentido *subjetivo*, principalmente no plano da consciência de classe (ALVES, 2002, grifos do autor, p.77).

As políticas neoliberais acabam tendo o controle total sobre a vida do indivíduo, e, por conseguinte, sobre seu trabalho, de maneira que não há escapatória dessa forma de dominação sobre a conduta e os deveres do sujeito. Cavalcante e et al (2012, p.9) destacam que na primeira década do Século XXI, vivenciamos uma crise econômica, que se constitui em uma “ameaça a qualidade da educação” e conseqüentemente “aos direitos dos seus profissionais”.

O neoliberalismo é composto por políticas que buscam resultados imediatos e positivos. Parâmetros de produtividade, desempenho, competitividade, empreendedorismo, fazem parte dessa política. No caso do Brasil, podemos destacar alguns traços do mundo do trabalho, a partir do paradigma neoliberal. Alves (2002) destaca os traços da “objetividade e subjetividade” no âmbito do trabalho, que são: “1) o desenvolvimento sistêmico de um novo complexo de reestruturação produtiva; 2) a emergência de um novo (e precário) mundo do trabalho, e 3) a fragmentação de classe no Brasil (a crise do sindicalismo brasileiro)” (p.78).

O neoliberalismo está totalmente ligado à globalização. As políticas neoliberais incentivam e defendem o mercado de trabalho competitivo, empreendedor. A educação, por exemplo, foi e tem sido um dos focos do neoliberalismo e foi a esfera que mais sofreu as conseqüências das políticas neoliberais. A educação sempre foi um elemento central das reformas neoliberais, ocupando um lugar de destaque até os dias atuais.

## **2.4 Política neoliberal e educação brasileira**

O Estado desenvolvimentista ocorreu no período dos anos 30 até a década de 70 do Século XX, e teve seu marco com o governo de Getúlio Vargas. “Ao longo desse período, o

Estado passou a constituir-se em núcleo organizador da sociedade brasileira e alavanca de construção do capitalismo industrial no país. Quer dizer, tornou-se um Estado de tipo desenvolvimentista” (SALLUM, 2000, p.25). Todavia, em meados de 1970, esse modelo de Estado passa a sofrer um desgaste na sua estrutura política e econômica. Nesse momento,

[...] o comando do velho Estado sobre a sociedade e a economia passa a ser severamente restringida, tanto pelas transformações econômicas internacionais, que marcam a transição do capitalismo mundial para sua forma transnacional, como pela emergência de movimentos e formas de organização autônoma dos segmentos sociais, principalmente dos subalternos. Numa palavra: transnacionalização do capitalismo e democratização da sociedade foram (e vêm sendo), sob várias modalidades de manifestação, os processos mais abrangentes de superação do Estado desenvolvimentista (SALLUM, 2000, p.25).

Apesar desse Estado estar ingressando em um processo de decadência e desgaste desde meados dos anos de 1970, “[...] ele entra em desagregação apenas no início da década de 80, particularmente em 1983” (Idem, *ibidem*, p.25). Ainda segundo Sallum,

Ocorre aí uma crise essencialmente política, mesmo que ela tenha sido precipitada pela insolvência decorrente do crescimento desmesurado da dívida externa e tenha se materializado como “crise fiscal”. Com efeito, foi uma crise de hegemonia, em que – como ocorre em rupturas deste tipo – os representantes, os que seguravam o leme do Estado, dissociaram-se dos representados, que se fracionaram e polarizaram em torno de interesses e idéias distintos (p.25).

Neste período, o autor lembra que essas fraturas foram “as articulações típicas entre o Estado (e suas empresas), os capitais privados locais e o capital internacional, entre o setor público e o privado” (Idem, *ibidem*, p.25). Além dos “[...] vários segmentos sociais que compunham a velha aliança desenvolvimentista magnetizaram-se por diferentes “fórmulas” de enfrentamento da crise econômica, fórmulas que oscilaram ideologicamente entre o nacionalismo desenvolvimentista e o neoliberalismo” (p.25).

A conjuntura de implantação da política neoliberal no Brasil, iniciada com o governo Collor (1990-1992), conduziu o país a um período de forte recessão econômica, ao crescimento das taxas de desemprego, à elevação dos índices inflacionários, à deterioração dos serviços e infraestrutura públicos – principalmente da área de educação e de saúde –, à desindustrialização e ao arrocho salarial (MARTUSCELLI, 2010, p.543).

Sallum (2000) lembra que no governo Collor procurou estabilizar a moeda. Para tanto, “o Plano Collor colocou em xeque a segurança jurídica da propriedade privada: além de

retomar o congelamento de preços, sequestrou e reduziu parte dos haveres financeiros do empresariado e da classe média” (p.28). E ainda,

[...] sujeitou as organizações tradicionais de representação empresarial a ataques verbais sistemáticos e articulou, em paralelo, grupos de empresários para lhe dessem suporte na implementação de sua política de desenvolvimento. Pretendeu exercer o poder dissociado da classe política e seus mecanismos tradicionais de sobrevivência. Reduziu as despesas do Estado desorganizando a administração pública com dispensas arbitrárias e em massa de funcionários. Tentou fragilizar as organizações operárias que se lhe opunham incentivando organizações alternativas ligadas ao governo (SALLUM, 2000, p.28).

Em seu curto governo, Fernando Collor “tentou restaurar autocraticamente a estabilidade da moeda, base das relações de troca e da autoridade do Estado sobre o mercado, numa sociedade que, embora mal alinhavada politicamente, havia avançado muito no caminho da democratização” (SALLUM, 2000, p. 28 e 29). Houve ainda mudanças no que concernem às condições do mercado internacional dentro do país.

Após o impeachment do governo Collor no final de 1992, seu vice Itamar Franco assumiu a presidência. Itamar Franco governou de 1992 a 1995. Neste período, Itamar procurou realizar um “bom governo” uma vez que o Brasil passava por uma fase conturbada com o impeachment do Collor. Em seu governo, elaborou um plano inflacionário, ou seja, o Plano Real, no qual teve como mentor o Fernando Henrique Cardoso, que na época era Ministro da Fazenda<sup>5</sup>, e através deste Plano, pode-se dizer que foi um principal passo para alcançar a presidência da República (de 95 a 2002).

O Estado por sua vez se encontra “[...] cada vez mais desprovido de recursos e sem poder decisório para encampar quaisquer projetos em rota de colisão com as políticas neoliberais” (HORTA, 2001, p.24). Porém, ainda no governo Collor no início da década de 90, houve um “descontentamento social gerado pela implementação da política neoliberal [que] nesse período configurou-se como pressões ao ritmo de aplicação dessa política e aos seus efeitos” (MARTUSCELLI, 2010, p.543). Com *impeachment* do governo Collor, desencadeou-se uma “[...] crise política ocorrida durante o mandato do primeiro governo neoliberal no país configurou-se como uma crise de governo e não uma crise da política neoliberal” (Idem, *ibidem*, p.544).

---

<sup>5</sup>Esse plano visava criar uma unidade real de valor (URV) para todos os produtos, desvinculada da moeda vigente, o Cruzeiro Real. Desta forma, cada URV. Informação encontrada no site da Brasil escola: <<http://www.brasile scola.com/historiab/itamar-franco.htm>>. Acessado em 2013.

Alves (2002, p.73) resume as características do período neoliberal, o qual o autor demarca a década de 90: no período dos anos 90-93 – “neoliberalismo selvagem”; nos anos 94-97 – “neoliberalismo claudicante”, nos anos 98-2000 – “a crise da globalização”.

Segundo Neves (2005), a consolidação do Neoliberalismo no Brasil ocorreu nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Essas duas gestões de governo “[...] voltaram-se prioritariamente a reestruturação do Estado nas suas funções econômicas e ético-políticas” (NEVES, 2005, p.92). Entre elas, o fato de o Estado passar a realizar a prestação de serviços compensatórios, e de políticas sociais, as quais eram direcionadas ao público com renda *per capita* mínima ou nenhuma. Como decorrência, as políticas neoliberais reduziram o papel do Estado brasileiro. “Isso significou a revisão decisiva de vários de seus contratos básicos e fundamentais em uma direção liberal, com intensidade inédita na história republicana do século XX” (GUIMARÃES, 2004, p.136). Neves (2001, p.61) lembra que,

A partir da década de 90, houve um reordenamento político do estado brasileiro no sentido da modernização da economia brasileira e de sua inserção no mundo globalizado sustentada no eixo básico da estabilidade monetária, da abertura comercial e financeira e da privatização de empresas e serviços públicos.

A implementação do novo projeto político e econômico (as políticas neoliberais e a reestruturação produtiva) ocorreu no Brasil em três fases: a primeira estende-se pela “primeira metade dos anos de 1990 e se encerrou com a implantação do Plano Real” (NEVES, 2005, p.91); e nesse caso “O Plano Real, ao controlar a inflação, desenvolveu a base de popularidade para a grande coalizão das classes dominantes que já haviam massificado, através da mídia, a opinião de que o problema do Brasil tinha origem no excesso de Estado” (GUIMARÃES, 2001, p.137).

A segunda fase “correspondeu aos dois governos Fernando Henrique Cardoso” (NEVES, 2005, p.92) e “a terceira e última fase teve seu começo com a vitória de Lula da Silva para Presidência da República no período de 2003 a 2006” (Idem, *Ibidem*, p.95).

O tempo próprio do neoliberalismo no Brasil fez com que o país vivesse, quase desde o início da implantação do programa, as turbulências causadas pela exposição à especulação financeira internacional, com repercussões drásticas sobre as possibilidades de um período de crescimento acelerado, mesmo que em forma de surto não sustentado em uma dinâmica de bases sólidas (GUIMARÃES, 2001, p.136).

Buonfiglio (2001, p.48) alerta que no final do século XX, “[...], depois da onda de neoliberalismo e de reestruturação produtiva, num contexto de competitividade e expansão

capitalista (globalização), mostra no âmbito do trabalho, duas questões centrais: o desemprego e a precarização”. Esse quadro ficou mais grave com a desaceleração da economia, que começou a crescer apenas em algumas regiões do país, após o governo Lula. É importante destacar que o Estado de Alagoas não acompanhou os níveis de crescimento observado em outros estados brasileiros.

Enfim, os governos FHC e Lula, ainda que não exatamente da mesma forma, são aliados aos interesses dos empresários que implementaram de vez as reformas neoliberais no Brasil, tais como: a disciplina fiscal, contenção de gastos públicos e sociais, privatização e desregulamentação do mercado, dentre outros. Guimarães (2004) menciona que o principal desafio da política econômica do Brasil é o impacto que esta causará a sociedade brasileira.

O consenso neoliberal global postulava a implementação dos seguintes parâmetros de conduta por parte dos governos de todo o mundo: democracia, direitos humanos, liberalismo econômico, cláusula social, proteção ambiental e responsabilidade estratégica solidária tendo em vista a promoção de tais valores (CERVO, 2000, p.6).

A partir desse pensamento, Guimarães (2004) sugere alguns parâmetros que interpretam essa conjuntura das políticas econômicas baseadas no neoliberalismo, compondo um total de quatro parâmetros. O primeiro, o qual o autor denomina de enunciado, informa sobre como que os sujeitos (atores) interpretam e se apropriam da realidade econômica, a partir de suas expectativas, valores, a qual esta sofre influência da economia e das políticas. (Idem, ibidem, p.138). O segundo parâmetro, Guimarães nomeia de interpretativo, em que a interação entre a economia e a política é difícil, isto é, complexa. Porém, os “vetores” da política que *“indicam os caminhos de evolução da conjuntura”* (Idem, ibidem, grifos do autor, p.138). E completa:

Isso quer dizer que a luta política é centralmente condicionada (mas não determinada) pela evolução da economia, e decide-se pelas opções e práticas dos atores coletivos presentes na cena. A política não é um reflexo da economia nem há mera configuração mútua e indeterminada de instâncias autônomas da realidade social (p.138).

Já o terceiro parâmetro trata da análise estrutural da evolução brasileira na última década do século XX, e descreve que o Brasil,

*[...] ao optar por uma lógica mercantil inteiramente subordinada às flutuações internacionais, ao invés e em desfavor de uma lógica sistêmica nacional, a coalizão governante modificou estruturalmente as relações entre as variáveis sob seu controle e a força do imprevisível na evolução da conjuntura brasileira.* (Idem, ibidem, grifos do autor, p.138)

Nesse caso o autor está tratando sobre o governo do FHC, e afirma que com a política neoliberal adotada por esse governo se constituiu desde o começo, na esperança de que as conjunturas internacionais estariam a favor. Acreditamos que essas conjunturas internacionais sejam o Banco Mundial, FMI e as crises sistêmicas. Enfim, no quarto e último parâmetro, informa sobre “análise estrutural do projeto FHC”, Guimarães destaca que o governo FHC, *“não gerou um patamar de crescimento econômico contínuo e sustentado, que alterasse qualitativamente o contexto de impasse dos anos 80, criando incorporação social e espaço histórico numa dinâmica hegemônica do projeto hoje dominante”* (Idem, ibidem, grifos do autor, p.138).

Percebemos o quanto as políticas neoliberais no Brasil, iniciadas mais especificamente a partir da década de 1990 não têm sido favoráveis ao desenvolvimento das questões sociais, causando assim, mais pobreza, desemprego, desigualdades sociais, precarização do trabalho em todos os setores da economia e comprometimento de uma educação pública de boa qualidade.

As reformas políticas feitas na educação a partir dos anos 90 no Brasil tiveram uma repercussão intensa, já que marca o início efetivo da implantação dessas políticas neoliberais.

As mudanças no trabalho escolar e docente, que vêm acontecendo no bojo das reformas educacionais instituídas no Brasil a partir da última década do século XX, têm sido objeto de estudo de uma literatura que busca compreender os impactos das políticas educacionais oficiais nos currículos e no trabalho dos professores brasileiros (GARCIA e ANADON, 2009, p.64).

O Brasil, desde os anos 90 vive pressões sobre sob influência da política neoliberal (CAVALCANTE e et al, 2012). Uma dessas pressões refere-se às políticas educacionais que atingem principalmente as escolas públicas e conseqüentemente o trabalho dos seus docentes.

Passamos a vivenciar políticas de avaliação, currículos padronizados, exames nacionais, parcerias público-privadas, modelos de gestão baseados no novo gerencialismo, o que tem provocado efeitos danosos para o trabalho e a formação docentes. Efeitos que podem ser identificados, por intermédio de inúmeros estudos investigativos, em uma acentuada precarização do trabalho, com redução do poder discricionário dos docentes sobre os conteúdos e as formas de ensinar e com visíveis processos de intensificação do trabalho docente (CAVALCANTE e et al, 2012, p.8).

No governo FHC foram alicerçadas as bases de uma política educacional de cunho neoliberal, cujo objetivo era manter o controle social do Estado e colocar em curso um processo de privatização das políticas sociais. No seu governo o “Programa Alfabetização

Solidária” foi considerado um marco central de sua política. “As reformas neoliberais, ao longo do Governo Fernando Henrique, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista”. (FRIGOTTO, 2011, p.240). O autor acrescenta ainda que “[...] o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não é mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil” (Idem, *ibidem*, p.240).

O neoliberalismo continuou no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, através de incentivos a participação dos sujeitos nas responsabilidades através de projetos e programas disseminadas através da mídia, que seriam de competência do Estado.

Nos quatro primeiros anos do governo “Lula” o sistema educacional não se modificou, uma vez que a redução de recursos para as políticas sociais impostas pelo neoliberalismo continuou sendo visível, apesar de toda propaganda oficial tentar mostrar o contrário.

Frigotto (2011) menciona a primeira década do século XXI, “[...] afirmando que a década de 2001 a 2010 não se interpreta nela mesma e, tampouco, pelo que nela se fez, mas pela natureza desse fazer e das forças sociais que o materializam para além das intenções e do discurso” (p.237).

Na busca por aquilo que se colocava além das intenções e discursos no âmbito da educação, Frigotto buscou perceber as (des)continuidades que se colocam quando adotamos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva como objetos analíticos. Frigotto (2011) aponta uma “continuidade essencial da política macroeconômica” entre dois governos, porém, observa que os avanços ou descontinuidades a partir do governo Lula quando se refere às políticas: compensatórias, de distribuição de renda, de discriminação positiva, ou ainda de acesso diferenciado e intenso ao crédito para a casa própria e a bens de consumo.

A aproximação entre a educação e o mercado é um elemento importante para analisarmos os desfechos dessas disputas em jogo nos processos de formulação e implementação de políticas públicas educacionais. A reestruturação do estado brasileiro, iniciada no governo FHC, transformou profundamente o papel do Estado nacional, o qual passou de produtor direto de bens e serviços a coordenador de iniciativas privadas (NEVES, 2005). O lugar privilegiado que passa a ocupar o setor privado na sociedade brasileira constitui, pois, uma das continuidades que ligam FHC e Lula enquanto figuras de governos aparentemente distintos, fato que ganha materialidade quando observamos que “[...] a primeira década do século XXI, predominantemente, foi marcada pelas concepções e práticas educacionais mercantins da década de 1990” (FRIGOTTO, 2011, p.247).

Garcia e Anadon (2009) retratam algumas reformas educacionais dos anos 90 e as mudanças decorrentes dessas reformas, que esta ligada às políticas neoliberais adotadas pelo governo brasileiro. E mencionam,

Garcia e Anadon (2009) mencionam que

Sob o ideário neoliberal e das diretrizes ditadas por organismos financeiros internacionais, as reformas e as políticas educacionais oficiais, desde a última década do século XX no Brasil, combinaram formas de planejamento e controle central na formulação das políticas e descentralização administrativa e financeira na sua implementação, possibilitando uma série de novas parcerias na gestão pedagógica e administrativa da escola, as quais tiveram de ser construídas ativamente também pelo governo das subjetividades (Idem, ibidem, p.66).

As reformas educacionais no Brasil, na última década de XX com o governo FHC e no início do século XXI com o governo Lula, não obtiveram quase nenhuma mudança nas políticas educacionais. Como afirma Oliveira, “Os primeiros anos do governo Lula foram marcados muito mais por permanências que por rupturas em relação ao governo que o antecedeu” (2011, p.327). Acrescenta ainda que “Foram poucas as políticas regulares, de caráter permanente, dirigidas ao conjunto da população, na educação nesses primeiros anos de governo” (OLIVEIRA, 2011, p.328).

Garcia e Anadon (2009) relatam as reformas implantadas no Brasil nas últimas décadas do século XX, em particular, aquelas que afetaram diretamente a organização do trabalho docente.

Entre os aspectos e as mudanças que apontam para a precarização do trabalho dos professores podem-se destacar a desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, os baixos salários docentes que não recompuseram as perdas significativas que sofreram nos anos da ditadura militar (p. 67).

As políticas educacionais adotadas pelo viés do neoliberalismo acabam sendo desfavoráveis também para a categoria profissional docente, precarizando-a fortemente e afetando as condições de trabalho que dão suporte para obter êxito na profissão. As políticas educacionais devem garantir condições necessárias para o profissional da educação, pois é um direito que a categoria tem; em especial a educação pública, que de fato é a mais castigada pelas políticas de cunho neoliberal adotada pelo governo brasileiro.

Partindo desse contexto, faz-se necessário discutir quais os efeitos e implicações que as políticas neoliberais causam sobre o trabalho docente, e mais precisamente com os docentes do Estado de Alagoas.

### 3 TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Os efeitos das políticas neoliberais sobre a categoria profissional docente é um dos problemas mais visíveis atualmente pelos próprios profissionais, os quais são afetados direta ou indiretamente pelas políticas educacionais e as reformas na educação introduzidas no Brasil. As políticas educacionais têm cada vez mais controlando e vigiando o trabalho docente através de dispositivos de controle de natureza neoliberal utilizados pelo governo, causando intensificação e perda da sua autonomia. Essas políticas “[...] estimulam uma moral de autorresponsabilização e culpa por parte das professoras, que, aliada à deterioração dos salários e das condições de trabalho, vem contribuindo para a intensificação e autointensificação do trabalho docente e para a geração de frustrações e desencantos” (GARCIA e ANADON, 2009, p. 66). Os autores informam que:

As políticas educacionais das últimas décadas dos anos de 1990 são entendidas como discursos e dispositivos de uma governamentalidade neoliberal, que fornecem uma série de ordenamentos para a organização dos currículos e do ensino e criam um campo de possibilidades para a ação dos professores e de outros agentes educacionais (Idem, ibidem, p.65).

Esse fenômeno não é recente e atualmente se aprofunda, assumindo novas aparências através de dispositivos de controle, como por exemplo, a Prova Brasil, que é também uma forma de controlar o trabalho docente. Porém esse tipo de dispositivo não quer saber onde fica situada a escola e quais condições esta se encontra ou quem é aluno que frequenta, se seus pais ou responsáveis são no mínimo alfabetizados. Esse tipo de dispositivo quer mostrar o desempenho do trabalhador/a docente. Fidalgo e Fidalgo (2009) destacam o surgimento de uma “cultura do desempenho”, focada apenas no desempenho cotidiano do trabalho dos docentes. Os autores esclarecem como acontece a vigilância na “cultura do desempenho” utilizado pelas políticas educacionais.

Na cultura do desempenho, então privilegiada, os professores, as instituições de ensino e o trabalho docente ficam expostos negativamente, pois os aspectos ressaltados nas avaliações, verdadeiros *rankings* nacionais e internacionais, acabam por ressaltar as falhas do processo e evidenciar objetivos que não foram atingidos, sem, contudo, considerar os aspectos de caráter positivo do trabalho do professor e sem problematizar e analisar as circunstâncias e os possíveis motivos pelos quais os objetivos e os desempenhos esperados não tenham sido alcançados (FIDALGO; FIDALGO, 2009, p.63).

O currículo também é outro dispositivo que atua no trabalho docente. Vieira, Hypolito e Duarte (2009) mencionam que,

Os estudos sobre o currículo e suas relações com a organização escolar e o processo de trabalho docente apontam para a existência de dispositivos de controle que, atuando no interior das escolas, impedem ou retardam, de alguma forma, as mudanças educacionais, produzindo efeitos sobre o desempenho e a identidade do professorado (p.222).

Esses mecanismos não analisam as condições de trabalho do professorado. É necessário, portanto, destacar o que se entende por “dispositivos de controle”, conforme os argumentos dos autores Vieira, Hypolito e Duarte (2009) que definem da seguinte forma:

Dispositivos são ações (discursos) que interferem na disposição das relações sociais, prescrevendo, ordenando, normalizando as formas e os conteúdos de como essas relações devem ocorrer, ou serem estabelecidas e/ou mantidas. Um dispositivo é então uma espécie de norma prática, de preceito que atua nas diferentes partes de um aparelho social, desempenhando uma função especial com vistas a um fim determinado (p.226).

Sabemos que os efeitos causados por esses dispositivos na educação e mais especificamente nas instituições de ensino vêm causando um mal-estar docente, pois, a categoria docente, sente-se vigiada e controlada. Enfim, as políticas educacionais implementadas no contexto do trabalho docente, visam obter resultados imediatos na área da educação, mas não se preocupam, como e em qual estado se encontra a categoria profissional docente, ou seja, os salários baixos, condições precárias e desvalorização da profissão. A partir de agora vamos entender como as políticas neoliberais funcionam no estado de Alagoas, no que concerne o trabalho docente.

### **3.1 Proletarização e precarização do trabalho docente**

As políticas neoliberais e a reestruturação produtiva têm algumas implicações para a Educação brasileira, como a precarização e a proletarização do trabalho docente. O governo brasileiro vem adotando políticas de avaliação e de monitoramento dos trabalhadores através dessas políticas, e dentro desse contexto, encontra-se o profissional docente. O Brasil faz esse monitoramento utilizando o argumento de que é necessário controlar se os recursos que estão sendo aplicados estão dando devidamente os resultados esperados.

Um dos aspectos da precarização do trabalho docente é a forma como esse profissional é contratado, mas esse aspecto não é o único. Além desse fator, a precarização também está ligada às condições materiais de trabalho e a perda da autonomia sobre o próprio trabalho. O

contrato temporário, que são também os chamados de terceirizados, em termos de salários, apresenta um nível e qualidade sempre inferiores ao contrato efetivo, e muitas vezes não condiz com a complexidade da profissão, levando-os assim a um processo de desprofissionalização da categoria docente.

Os processos de reestruturação educativa, forçados a partir do novo contexto político-econômico e social brasileiro, marcados pelo conservadorismo das políticas neoliberais e a globalização da economia, auxiliaram a compor o novo contexto do trabalho docente. (HYPOLITO e VIEIRA, 2002).

Sabemos que este fato está ligado ao fenômeno da precarização e o processo de proletarização do trabalho docente. Lopes (2011) informa o termo precarização surgiu nos anos 80 e que esta noção talvez esteja ligada “[...] às modificações na organização da produção no período pós-fordista [...] no sentido de diminuir custos e subtrair direitos da força de trabalho” (p.1). E acrescenta que,

O termo estaria também correlacionado às novas práticas de terceirização — passagem de atividades supostamente não essenciais à finalidade da empresa; passadas a outras empresas, empresas terceiras, com diminuição de direitos dos trabalhadores, com a frequência de contratos temporários de mão de obra (LOPES, 2011, p.1).

A precarização do trabalho docente, mostra o quanto esses profissionais sofrem, ao serem atingidos pela flexibilização e intensificação do trabalho, fenômenos que tendem a acompanhar a precarização.

Então nesse mundo onde o trabalho precário parece ser o único rumo é preciso um exercício de memória – lutar contra a desmemória sempre – e nos obrigarmos a lembrar tantas coisas esquecidas. Isso porque no passado, a precarização foi uma condição comum, deve-se lembrar também que o movimento dos trabalhadores também fragmentados e resistir contra isso (BUONFIGLIO, 2001, p.52).

À medida que o trabalhador é terceirizado, seu salário tende a seguir a regra do salário mínimo, em condições que muitas vezes não condizem com o seu trabalho. Isso pode ser caracterizado como parte do processo de proletarização, segundo as formas e condições de trabalho em que se encontram o trabalhador docente no momento.

Através desse modo de contratação os/as docentes são enfraquecidos/as enquanto categoria profissional como um todo. Esse exemplo é bem representado pelo caso dos monitores que são contratados pelo governo do Estado de Alagoas. Nesse caso são profissionais de nível superior na condição de terceirizados. Através dessa forma de

contratação, o governo flexibiliza o trabalho docente, levando à precarização e à proletarização. Os baixos salários dos/as docentes e conseqüentemente de forma mais grave a dos Monitores tem sido uma das causas responsáveis por manter esses profissionais em um nível social em uma posição muito inferior em termos econômicos, se comparados à outras profissões que exigem igualmente nível superior. Esse processo reflete-se na identidade profissional da categoria docente, cada vez mais proletarizada.

Além disso, o desempenho do trabalhador docente também é um dos alvos das políticas neoliberais. Os baixos salários, portanto, estão estreitamente relacionados à proletarização do trabalho docente. O trabalho dos Monitores pode ser considerado precarizado e proletarizado nesse aspecto, pois não lhes dá condições necessárias e nem mínimas de vida, inclusive para elevarem seu capital cultural pessoal, necessários para o bom desempenho da profissão.

Há ainda uma flexibilização nas relações de trabalho desses profissionais.

Aqueles submetidos à flexibilização das relações de trabalho – precarização do trabalho – permanecem cada vez mais à deriva, na insegurança quanto à continuidade do trabalho, sem direitos trabalhistas ou garantias de sobrevivência (aposentadoria e saúde ou seguro-desemprego) (BUONFIGLIO, grifos da autora, 2001, p. 51.).

A autora cita que “cada vez mais trabalhadores são “flexibilizados” não importando a qualificação, o ramo, a função ou profissão” (Idem, *ibidem*, p.51). Horta (2001, p.20) menciona que “o termo flexibilização remonta a alguma teorias liberais difundidas no Século XIX na Inglaterra [...]”. No caso do trabalhador docente esses processos vêm se aprofundando a cada década, refletindo o cenário do sistema educacional brasileiro. Como vêm mostrando várias pesquisas e por Oliveira (2004), essa realidade é nacional.

Oliveira (2010, p.31) ao discutir sobre os docentes e a construção política desses profissionais no Brasil, chama atenção sobre as reformas na educação dos 90. Segundo a autora, as reformas educacionais “[...] foram implementadas em um período de relativa estabilização da luta político-sindical, marcada por fraca mobilização de base e burocratização das direções sindicais”, afetando sensivelmente o trabalho docente.

Uma decorrência desse processo de precarização e proletarização é o fato de os/as docentes tenderem a ser diretamente responsabilizados pela sua conduta, desempenho e maneira de ensinar os estudantes. Essa responsabilização ou culpabilização é promovida pelo governo e busca garantir que a maioria da sociedade apoie e legitime sua política, deixando

invisíveis as condições reais de trabalho a que os docentes estão sendo submetidos, nas diferentes redes públicas do país.

Os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, no contexto atual de reformas educacionais e de uma nova regulação educativa. Diante das variadas funções que a escola pública assume, os professores encontram-se freqüentemente diante da necessidade de responder às exigências que estão para além de sua formação (OLIVEIRA, 2006, p.212).

Cada vez mais o sistema escolar e o trabalho docente estão sendo controlados pelas políticas neoliberais. Segundo Santomé (2003) a educação passou a ser vista apenas como um produto, isto é, uma mercadoria como qualquer outra, consumida pela sociedade. “Como se sabe, temos vivido momentos decisivos de reformulação do sistema educacional combinados com processos de reestruturação da própria sociedade, ambos ocorrendo em um ambiente de globalização e de imposição do mercado” (HYPOLITO, PIZZI e VIEIRA, 2009, p. 101). O neoliberalismo acaba não sendo favorável para os docentes levando-os a um processo de desprofissionalização, vindo com seus vários discursos em relação à profissão e à precarização do seu trabalho.

Na globalização, as pessoas são vistas como meras consumidoras, livres para optarem pela mercadoria que quiserem. Segundo Santomé (2003), no entanto, as camadas desfavorecidas da população por vezes não têm condições nem mesmo para se locomover de um bairro para o outro. Estamos diante de modelos neoliberais que beneficiam poucas pessoas e que levam à maioria a extrema pobreza.

Estas políticas não só privilegiaram o aumento excessivo da concentração de renda como também trouxeram um grande prejuízo para o desenvolvimento da cidadania dos trabalhadores, atestado nas crescentes perdas de direitos adquiridos no processo mesmo de desenvolvimento da democracia (HORTA, 2001, p.16).

Atualmente o governo federal brasileiro vem disseminando campanhas através dos veículos de informação e comunicação, alertando a sociedade para que procure escolas avaliadas pelo IDEB<sup>6</sup>, em particular as que tenham obtido a média máxima. A partir da nota é mostrado o desempenho da escola e, por consequência, é avaliado também o trabalho da/o professora/o. Essas possibilidades de escolha de escolas para os estudantes é uma das formas que o governo neoliberal vem promovendo para consolidar uma concepção de vida ainda mais mercantilista.

---

<sup>6</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007.

Todavia, não são mostradas as condições em que se encontram as escolas, em termos de estrutura, recursos didáticos, apoio pedagógico, a precarização a desvalorização do trabalho docente, os baixos salários, a violência, entre outros fatores que comprometem a qualidade do ensino, especialmente das redes públicas.

Os problemas ligados à precarização vêm de longa data e persistem de modo gradativo através das péssimas condições de trabalho oferecidas aos docentes, das formas precárias de contratação e da ausência de recursos que possam amparar a prática pedagógica e sua organização, além da ausência de políticas públicas que contemplem a urgência de novos caminhos para a educação básica.

Há alguns anos, algumas análises sociológicas mais críticas vêm apontando precisamente para um processo gradual de proletarização da profissão docente, caracterizado não apenas por uma degradação dos níveis salariais, mas também por um crescente controle, desqualificação e intensificação de seu trabalho, sobretudo por intermédio da introdução de currículos e metodologias de orientação tecnicista (SILVA, 2002, p. 259).

Com a ampliação do ensino público, sobretudo a partir da década de 70 do Século XX, sua qualidade tem queda significativa, seja pelas condições econômicas, ou mesmo em função das suas piores condições e de qualidade. A esses fatores, podemos incluir as diversas intervenções de órgãos financeiros internacionais, como FMI, BID, Banco Mundial, que delineiam as políticas que orientam sobre o ensino e a formação de seus respectivos profissionais.

Hypolito e Vieira (2002) afirmam que estamos vivendo momentos decisivos de reformulação do sistema educacional combinados com os processos de reestruturação da própria sociedade, ambos de natureza neoliberal. São centrais nesse processo, as reformas no ensino que priorizam a estabilidade econômica globalizante, alinhadas às políticas neoliberais. Assim, foi necessário pensar as práticas de ensino condicionadas às exigências de um novo modelo governamental, econômico e político. Ou seja, adaptar a escola a essa nova realidade. A escola pública deve se transformar em uma empresa que deve cumprir critérios de eficiência e ordens impostas pelo Estado e a sociedade devem ser tratada como cliente dos serviços prestados.

Uma contribuição dos estudos sobre o trabalho docente tem corroborado com esse cenário e propiciado discutir de forma mais complexa a educação e a profissão docente. O docente tem sido alvo de discursos disseminados pelo governo, através de veículos de informação, tendo a mídia como principal aliada. Há uma ressignificação do campo da área educacional em que questões como identidade e discurso são formas inerentes às políticas

neoliberais. Contudo, sabemos que algumas medidas adotadas pelo governo neoliberal têm o enorme controle e participação no que acontece na escola; há uma descentralização por parte do Estado, ficando a responsabilidade na escola, e aos docentes é atribuída grande parcela da responsabilidade. Nesse contexto, é importante trazermos a tona o processo de feminização no magistério, uma vez que as mulheres são predominantes na profissão docente.

### **3.2 Feminização do trabalho docente**

A Igreja Católica teve sua expansão na Idade Média. Seus métodos educacionais influenciaram a educação escolarizada brasileira com os jesuítas. Hypolito (1997) aponta que desde Idade Média a educação escolar era apresentada por intervenção da Igreja. O trabalho docente, nesse período, era visto mais como uma vocação do que como uma profissão, uma imagem criada pela Igreja. Como destaca o autor, a “Igreja, à época, com suas concepções conservadoras e reacionárias, considerando a educação e o trabalho de professor como fundamentais para o combate ao liberalismo, quando se referia à atividade docente” (HYPOLITO, 1997, p.20).

O docente era uma figura denominada pela figura do “mestre do ofício de ensinar”. É sobre esse ofício já existente, caracterizado como trabalho docente na época, que o Estado vai organizar o modelo de escola e de profissional do ensino.

A profissão docente, inicialmente, era um trabalho ocupado por homens. No decorrer dos anos, as mulheres vão ganhando força e espaço no professorado, porém só no início da república, a feminização do magistério, é iniciada. Esse fenômeno só veio concretizar-se na segunda metade do século XX, com a escola pública em massa no Brasil.

O ingresso das mulheres no trabalho docente está atrelado à desvalorização da profissão, já que os homens abandonaram o ofício, grande parte devido à baixa remuneração.

[...] o trabalho docente, em especial o do ensino primário, já foi muito exercido por homens, entretanto, mais precisamente a partir do século XIX, eles têm se evadido e, cada vez mais, as mulheres tem ocupado esse espaço. Desde então, a educação tem sido uma carreira feminina [...] (DURÃES, 2012, p.281)

Até a segunda metade do século XIX, os homens eram os detentores da atividade docente. Com o abandono dos homens do trabalho docente, “[...] a feminização do magistério consolidou-se porque os homens o abandonaram em decorrência da sua desvalorização” (DURÃES, 2012, P.282).

Hypolito (1997) enfatiza que,

Examinando-se a evolução histórica do trabalho docente, especialmente quando se trata da professora primária, percebe-se que a constituição dessa profissão em trabalho assalariado, o processo de funcionarização e sua transformação numa profissão exercida por mulheres são fenômenos que se apresentam como partes de um mesmo processo.

O processo de feminização do magistério está associado também “[...] à expansão da rede escolar do ensino básico, fruto das transformações políticas, sociais, culturais e econômicas que cristalizaram-se no século passado (XIX) [...]” (HYPOLITO, 1997, grifos nossos, p.48). A feminização na docência no Brasil teve seu marco na república. Além disso, as mulheres ocuparam a cátedra, pelo fato de ser atribuída a ela o saber cuidar. A atividade ficou assim, ligada à maternagem, aos afazeres domésticos, por serem conseqüentemente consideradas mais preparadas para assumir a profissão. Apple (1995, p.10) afirma que “historicamente, por exemplo, ensinar tem sido amplamente uma tarefa de mulheres. Então, ao serem relacionada ao cuidado, já entraram na profissão desqualificadas, pois não eram consideradas como profissional e sim como mulheres que cuidam.” A maternidade e o fato de serem donas de casa colocaram as mulheres na posição de professoras, ressaltando que para exercer essas tarefas não haveria necessidade de nenhum preparo. Há uma clara desvalorização dessas habilidades, por estarem associadas à feminilidade, à uma suposta natureza feminina presente em todas as mulheres.

[...] as características de cuidado, carinho, zelo e exercício de atividades de coordenação motora fina são consideradas *inerentes* ou *inatas* a mulher, em vez de considera-las como constituídas em espaços anteriores e/ou externos ao local de trabalho e em cursos de formação de trabalhadoras (embora os cursos de formação/treinamento as reforcem). Não sendo reconhecidas como advindas de processos de escolarização/formação, essas características tendem a ser desvalorizadas. E, principalmente, elas são desvalorizadas por ter sido geradas de outras relações e, em especial, constituídas no espaço privado e doméstico (DURÃES, 2012, p.283 e 284).

Por outro lado, as mulheres eram conduzidas a obedecer a figura masculina e com isto, ficavam a mercê do seu poder, sendo alvo de manipulação desse poder. Tendiam a ficar submissas, não participavam de forma igualitária em decisões importantes do seu contexto histórico ou mesmo de seu trabalho.

Segundo Apple, em “toda categoria ocupacional, as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas do que os homens” (APPLE, 1995, p.32). A feminização do trabalho docente de certa forma contribui para a desvalorização da profissão, pois, as mulheres não

eram reconhecidas como profissionais, ou seja, o trabalho docente estava ligado à maternidade. A identificação profissional das mulheres atuando na docência está fortemente vinculada à construção de gênero, colocando em questão seu desempenho na sala de aula.

[...] as mulheres entrelaçam-se com muitas instituições: igreja, família, sistemas de bem-estar, escolas, saúde, e afirma que não há uma “natureza” essencial para identidade das mulheres; trata-se de uma identidade produzida como efeitos de poder (POPKEWITZ, 2001, p.37).

O trabalho docente feminino foi submetido às formas de controle e de proletarização que reduziram sua autonomia. Então,

[...] à medida que a categoria profissional aumenta quantitativamente, tornando-se assalariada, empregada pelo Estado e tendo sua profissão regulamentada, reduz-se seu prestígio social, sua autonomia e o controle sobre seu próprio trabalho; reduz-se, também, o controle que a comunidade pode exercer sobre a educação de seus filhos (HYPOLITO, 1997, p.21).

O processo de feminização do trabalho docente acompanhou a estatização, proletarização e precarização da profissão. Enguita (1991) reforça que o processo de assalariamento, bem como de proletarização do trabalho docente coincidiu com o processo de feminização da profissão. Para o autor, trabalho docente exercido pelas mulheres era visto como vocação e não como profissão. “Vocação, aqui, e entendida como um apelo ou chamado e evoca um aspecto religioso” (DURÃES, 2012, p.278), ou da natureza, no caso, a “natureza feminina”. Além disso, historicamente os salários das mulheres tendem a ficar abaixo dos salários dos homens.

O assalariamento, no qual as mulheres se inserem de forma significativa, é fato histórico; assim, o emprego das mulheres e, por conseguinte, o seu desemprego, participam da historicidade de tal inserção, historicidade que emana de contradições e não de uma pseudo-unicidade lógica do sistema capitalista (BULPORT, 1986, p.13).

As lutas das mulheres para obter direitos trabalhistas iguais vêm de longa data. Tendo como marco histórico a partir da crise da década de 1970.

A década de 70 é marcada, além disso, por um aumento do número e da proporção de mulheres casadas no contingente assalariado feminino, bem como por um crescimento do número de mães no mercado de trabalho. Um fato se destaca: as mulheres trabalham cada vez mais, independentemente do número de filhos (BULPORT, 1986, p.17).

Todavia o autor destaca que a inserção das mulheres enquanto assalariadas na sociedade capitalista acontece no final da 1ª Guerra Mundial, “haja em vista as diversas

reestruturações por que passou o sistema capitalista” (BULPORT, 1986, p.20). Porém só na década de 70, é que realmente as mulheres fixam-se no mercado de trabalho, apesar de serem mal-remuneradas e consideradas inferiores no contexto do mercado de trabalho.

As circunstâncias dessa inferioridade não são surpreendentes: na verdade, não é pelo fato de a mão-de-obra feminina ingressar de forma expressiva num determinado setor que este se desvaloriza, mas é justamente porque tal setor já está desvalorizado que elas adentram (BULPORT, 1986, p.19).

As mulheres, em geral, aquelas que correspondem às atividades desempenhadas no trabalho doméstico, exerciam funções na atividade econômica, tais como: “puericultura, na lavanderia, na cozinha industrial, correspondem baixos salários não tanto porque são efetuados por mulheres – e ponto final – mas porque são uma extensão das atividades naturais, gratuitas, efetuadas pelas mulheres” (BULPORT, 1986, p.19).

Pelo fato das mulheres atuarem em trabalhos considerados precarizados, o trabalho feminino se torna desvalorizado. O que caracteriza as mulheres majoritariamente, no âmbito do trabalho institucionalizado, é a precarização das relações de trabalho, além do desemprego.

A inferioridade das mulheres no mercado de trabalho diz respeito mais à capacidade de absorção – ou potencialidade de emprego, de admissão – do que a um pretense desejo menor de emprego (o que subentenderia que algumas – quando não todas – mulheres se sentem bem numa situação de inatividade – desempregadas sem admiti-lo – e de dependência conjugal) (BULPORT, 1986, p.19).

Por longo período as mulheres foram consideradas incapazes pelas instituições. Foram historicamente privadas da esfera pública através de discursos sobre a diferenciação com relação ao sexo no sentido de que os homens eram superiores e as mulheres como seres inferiores, abaixo dos homens. Essas diferenças eram construídas como “verdades” pela sociedade. Historicamente, as mulheres tiveram que “combater a imagem estereotipada da mulher tanto em nível profissional quanto em nível do seu cotidiano, subvertendo essa imagem para transformá-la num instrumento de luta” (BULPORT, 1986, p.15).

O processo de feminização não pode ser entendido como um dado essencial ou intrínseco ao trabalho docente, pois é um fator socialmente construído. Ainda hoje percebe-se uma desqualificação do trabalho docente, agravado pelo fato de as mulheres estarem majoritariamente assumindo essa função. Portanto, “apesar de tudo, as mulheres só têm acesso a funções qualificadas em setores bem delimitados: os que não são senão a projeção da esfera mercante do trabalho doméstico tradicionalmente reservado às mulheres” (Idem, Ibidem, p.18). É importante ressaltar ainda que na categoria profissional docente do ensino

básico, a educação infantil ao Ensino Fundamental I, a maior parte que ocupa essa categoria são mulheres.

Aliada à discussão da feminização, havia a problemática sobre em qual classe os/as professores/as encontravam-se e a natureza do trabalho docente no final do século XX (APPLE, 1995). Buscavam-se apreender como estava o trabalho docente e qual a classe os docentes encontravam-se.

Apple (1995, p.55) em seus estudos sobre a profissão docente, em particular, a classe e gênero, mostrou através de suas pesquisas nos Estados Unidos, que, as estatísticas são importantes, porém não mostram as condições de trabalho e as dinâmicas de classe.

Historicamente, os empregos femininos têm se prestado muito mais à proletarização do que os masculinos. Houve pressões constantes para racionalizá-los. Isso se explica pelo fato de que em nossa economia houve uma expansão maior de posições com pouca autonomia ou controle, enquanto declinaram os empregos com altos níveis de autonomia. Essas ocupações proletarizadas são amplamente preenchidas por mulheres [...] (Idem, *ibidem*, p.55).

No entanto, isso não significa que os homens não estejam inseridos nessa dinâmica do processo de proletarização, mas as mulheres estão em maior proporção, e destaca que há um aumento significativo de mulheres “em determinados níveis de uma escola pública, unificada e burocrática” (Idem, *ibidem*, p. 61). O autor define o que é ser mulher trabalhadora. “Ser mulher ainda significava estar envolvida numa formação social largamente definida pela estrutura de relações patriarcais. Mas novamente, as formas patriarcais eram colonizadas e mediadas pelas relações de classe” (Idem, *ibidem*, p.65).

Com o abandono dos homens da profissão docente, as mulheres eram seduzidas para ocuparem o espaço profissional, pelo fato de ato de cuidar, ser mãe, etc. Como decorrência, o salário que quase não existia por se tratar de um trabalho considerado vocacionado, quase que sacerdotal (APPLE, 1995).

De uma forma geral, parece haver uma estreita relação entre o acesso de grande número de mulheres a uma ocupação e a lenta transformação desta. Frequentemente a remuneração cai e ela passa a ser considerada de baixa qualificação, daí precisar ser controlada externamente [...]. É claro que às vezes as próprias tarefas associadas a uma ocupação reforçam a segregação sexual. Como a atividade docente, por exemplo, tem componentes de cuidar de crianças e servir, isso ajuda a reconstituir sua definição como trabalho de mulher (APPLE, 1995, p.55 e 56).

Para Apple (1995, p.61) o controle sobre o trabalho docente é um controle burocrático. A profissão docente vem sofrendo controle por parte do governo, sendo boa parte através de

discursos que normalizam o trabalho feminino. “O processo de controle, a tecnização e intensificação do ato docente, a proletarização de seu trabalho, tudo isto era uma presença ausente, sendo erroneamente identificado como um símbolo de seu crescente profissionalismo” (Idem, ibidem, p. 42). O trabalho docente por ser considerada majoritariamente uma profissão feminina, torna-se mais alvo fácil a essa forma de controle.

### **3.3 Neoliberalismo e trabalho docente em Alagoas**

O Estado de Alagoas tem adotado políticas neoliberais que claramente apontam à contenção de gastos públicos com o setor educacional, visando equilibrar os gastos. O PEE<sup>7</sup> – 2006-2015, que trata sobre o profissional docente local explicita esse modelo. Em se tratando de políticas públicas salariais, na década de 90, “[...] as condições salariais do setor público se deterioraram a ponto do Governo Estadual apresentar, como alternativa, um plano de demissão voluntária para os servidores, inclusive da educação, esvaziando as escolas, por falta de professores [...]” (ALAGOAS, p.15). Analisando o PEE de Alagoas, foi possível observar que o próprio governo reconhece a situação precária em que se encontra a rede pública, especialmente com relação à educação básica e as relacionadas aos/às docentes do Ensino Fundamental da rede estadual.

Mas em se tratando das políticas estaduais para formação docente, vamos encontrar metas no PEE que viabilizam o aperfeiçoamento profissional continuado, abrangendo inclusive licenças remuneradas para o afastamento do docente em formação de pós-graduação, assim como garantia de ingressos exclusivamente por concurso público de provas e títulos; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho e garantia de que, no prazo de cinco anos, todos as/os professoras/es em exercício ingressem em curso de nível superior; dentre outras (ALAGOAS, 2006, p.85 e 86).

Percebemos nas análises feitas do PEE que, em termos do documento formal, a valorização do profissional docente está bem encaminhada. Porém na prática isto não parece condizer com o que está colocado no PEE de Alagoas. O próprio documento reconhece que há um número insuficiente de docentes para atender as escolas, devido ao quadro de docentes efetivos afastados sala de aula, inclusive por licença médica, além dos baixos salários pagos ao profissional docente (ALAGOAS, 2006, p.79 e 80).

---

<sup>7</sup> PEE: significa Plano Estadual de Educação (Alagoas)

No entanto, o Estado, como forma de suprir essa carência de docentes, promove processo seletivo para contratação temporária de Monitoras/es ao invés de realizar concurso público efetivo para educação básica, em especial o Ensino Fundamental I.

As metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 a 2010 nos parecem deficientes e encontram-se longe de ser uma realidade satisfatória para solucionar os problemas graves da rede pública estadual. Algumas das metas propostas no PNE passaram a vigorar em 2009, como a meta que trata do piso salarial nacional e do plano de carreira seguindo a “[...] Lei n.11.738/08, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da República, que estabelece piso salarial nacional de R\$ 950,00 para os professores da educação básica [...]” (CONAE, 2010, p.79), para 40 horas trabalhadas. No ano de 2009, o salário dos docentes chegou a R\$ 1.024,00 reais, como informa o balanço do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>8</sup>.

Todavia, hoje o piso salarial nacional da categoria docente é de R\$ 1.451,00 reais. O Ministro da Educação anunciou em janeiro de 2013, um aumento de 7,97% para os profissionais da educação básica do Brasil<sup>9</sup>. Sendo que este aumento só ocorre para quem têm a jornada de 40 horas semanais. E os docentes que não trabalham 40 horas semanais, recebem um valor proporcional.

Podemos constatar que os/as Monitores/as do Ensino Fundamental I não são contemplados na meta do PNE (2001), sobre o piso salarial profissional do/a professor/a, pois como consta no próprio edital de seleção (2012), o salário mínimo para o cargo de Monitor/a do 1º ao 5º ano é de R\$ 622,00 reais, para 20 horas de trabalho. O PEE de Alagoas não faz nenhuma alusão ao piso salarial. Todavia, o PEE faz menção à valorização do profissional docente a partir do Plano Nacional de Educação, e informa que “[...] a valorização do magistério só terá êxito por meio de uma política educacional, que garanta a concretização do tripé – formação profissional inicial, condições de trabalho e formação continuada (PRASEM III/MEC/2001)” (ALAGOAS, 2006, p.80).

Apesar de nosso foco ser as Monitoras do Ensino Fundamental I, observamos que essa forma de contratação acontece também no Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. É notório que a contratação das Monitoras aprofunda a precarização, além de estar associada ao processo de proletarização do trabalho docente, ou seja, professores da rede pública de ensino, que sempre foram mais ou menos proletarizados.

---

<sup>8</sup>Informação encontrada no site da revista escola: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/pne-plano-nacional-de-educacao-537431.shtml>>. Acessado em 2013.

<sup>9</sup> Informação obtida através do site:< <http://www2.planalto.gov.br/imprensa/noticias-de-governo/mec-anuncia-que-piso-nacional-dos-professores-tera-reajuste-de-quase-8-e-sera-de-r-1.567-em-2012>>.

Observamos, como destaca Fidalgo e Fidalgo que “[...] o trabalho docente também vem sendo fortemente impactado pelo desenvolvimento da lógica de competências, cada vez mais confrontando com novas exigências, dentre as quais: o estabelecimento de novos índices de produtividade [...]” (2009, p.93 e 94).

Ainda sobre o piso salarial nacional dos docentes da educação básica, a avaliação do Plano Nacional da Educação de 2001 a 2008, informa que,

O Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, estabelecido pela Lei nº 11.738/08, determina que 1/3 da jornada seja dedicado à preparação de aulas e às demais atividades fora da sala de aula. Desse modo, além de resgatar a valorização dos professores da educação básica, tem a prerrogativa de ajustar os sistemas de ensino para melhorar a qualidade do ensino público ofertado (2009, p.611).

Mesmo considerando que a contratação de Monitores/as venha sendo feita com a carga horária de 20 horas semanais, o salário pago não chega à metade do piso nacional da categoria e não há carga horária destinada à preparação das aulas. Mesmo não chegando a 40 horas semanais trabalhadas, os/as Monitores/as também não têm direitos trabalhistas tais como carteira assinada, férias, décimo terceiro integral que lhes seria garantido por Lei. A partir do momento em que o sujeito é contratado para trabalhar, este deveria ter todos os direitos trabalhistas, adquiridos através de décadas de lutas da categoria docente, porém esse tipo de contrato temporário não oferece estabilidade, direitos trabalhistas e plano de carreira a esse profissional, causando assim uma situação de grande insegurança, decorrente das condições contratuais a que está submetido.

Buonfiglio (2001) ao discutir sobre a precarização do trabalho, mostra o quanto esses trabalhadores sofrem, ao serem atingidos pela flexibilização do trabalho.

A política de valorização do trabalho docente não atinge as Monitoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Em primeiro lugar, ao serem contratadas, como já destacamos, não têm direitos iguais aos professores/as do quadro de efetivos. Segundo, a escola pública não oferece suporte e condições de trabalho a essas professoras e terceiro, essas Monitoras ficam por vezes impossibilitadas de participar de formação continuada ofertada pela Secretaria Estadual de Educação em Alagoas, tanto pela falta de condições financeiras, devido ao preço das passagens de locomoção para o local da formação, por exemplo, quanto por não ser um público prioritário. Na maioria das formações ofertadas às docentes das escolas públicas, nem sempre as Monitoras são convidadas. Não participam do plano de carreira, uma vez que seu

vínculo com a instituição escolar é regulado através de contrato temporário, contrariando a política nacional para a categoria.

O Projeto de Lei (PL) n. 1.592, do deputado Carlos Abicalil, surge como forte exemplo nesse contexto. [...] no artigo 3º: “todas as esferas da administração pública que ofereçam qualquer etapa da educação básica [...] devem instituir planos de carreira para seus profissionais [...]”, assegurando, prioritariamente o ingresso nos quadros por concurso público de provas e títulos, remuneração condigna, progressão funcional incentivada pelo aperfeiçoamento profissional e implementação da gestão democrática nas escolas e na rede de ensino. De mesma autoria e já aprovado por unanimidade pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal, o PL n. 2.738/03 que regulamenta a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) – Constituição Federal, art. 206, inciso V - para os profissionais da educação portadores de habilitação em nível médio ou superior. O valor a ser fixado anualmente deverá corresponder a 12% e 15% do Produto Interno Bruto, per capita, do ano anterior, respectivamente (BRASIL, 2004, p.36).

No próximo capítulo abordaremos a metodologia adotada para pesquisa, falando sobre a escolha pela história de vida, como surgiu, as abordagens e os efeitos que obteremos por esse percurso metodológico para analisarmos a coleta de dados sobre o trabalho docente.

## **4. METODOLOGIA: HISTÓRIAS DE VIDA**

### **4.1. Histórias de vida nas pesquisas sobre trabalho docente**

A escolha da metodologia das histórias de vida surgiu a partir do momento em que percebemos que para entendermos o sujeito pesquisado, necessitaríamos apreender todo o seu processo de inserção no campo educacional, envolvendo tanto sua trajetória escolar como profissional. “As histórias de vida são uma estratégia excelente para o trabalho emocional, porque conectam a experiência vivida com a identidade pessoal, no ambiente de atividades grupais” (MONTEAGUDO, 2011, p. 79).

Esse recurso tem sido cada vez mais utilizado no campo da educação. Para os propósitos desta pesquisa, proporciona uma ampla constatação sobre as formas e condições da atividade desses/as professores/as denominados/as “monitores/as”, extremamente precarizados/as, valorizando certos fatores históricos que, em geral são silenciados, como a riqueza de detalhes encontrada em uma narrativa de história pessoal de atuação social de uma pessoa. Goodson (2007, p.70) afirma que “até agora, tenho vindo a argumentar que os dados sobre as vidas dos professores são fator importante para os estudos de investigação educacional”.

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas etapas metodológicas. A primeira parte visou escolher e conhecer o ambiente da escola e os sujeitos da pesquisa, as monitoras, quais e quantos participariam deste estudo. Esse período ocorreu no mês de janeiro e fevereiro de 2013. A segunda etapa foi desenvolvida através das entrevistas gravadas no mês de março com 6 monitoras contratadas da rede estadual que atuavam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola localizada na capital de Maceió e que se dispuseram voluntariamente e anonimamente, a participar da pesquisa. Um critério importante para a escolha das monitoras foi o tempo de atuação como monitor/a na rede estadual. Outro critério foi o fato de atuarem com o Ensino Fundamental I. As entrevistas ocorreram na escola em que as Monitoras atuavam; após essa etapa, fizemos as transcrições das entrevistas e, por conseguinte analisamos as respectivas narrativas de vida. Enfim, a coleta de todos os dados foi realizada no período de janeiro a março de 2013. Através dessas atrizes, buscamos ter uma visão mais acurada do problema em questão. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFAL, com o processo de número 12766013.3.0000.5013.

Através das entrevistas realizadas com as Monitoras, foi possível entender o porquê da escolha pela profissão docente; apreendemos o que esta escolha implica para a sua atuação dentro da sala de aula; analisamos até que ponto sua vida pessoal interfere positivamente ou

não na vida profissional e vice-versa. Além disso, entender porque esses profissionais se submetem a este trabalho precário: recebem menos que o salário é mínimo, não têm carteira assinada, estabilidade, nem décimo terceiro, nem benefícios adicionais, tais como passagens para locomoção até o trabalho, vale alimentação e etc. Segundo Nóvoa (2007, p.25) as histórias de vida podem auxiliar “a elaboração de *novas* propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente” Assim, há um potencial de auxiliar no nosso propósito é compreender esses/as profissionais, submetidos ao trabalho precário; além das implicações que essas dimensões têm sobre a vida desses profissionais.

No que concerne aos estudos feitos a partir de história de vida, podemos destacar, que

As feições assumidas por esses estudos sugerem a adoção de um tipo de enfoque que alimenta o interesse pelo sujeito professor, e não apenas por suas práticas de ensino ou competências técnicas, e direciona o olhar para a importância de se compreenderem as representações e valores construídos pelo professor acerca da profissão docente, na interface entre as dimensões pessoal e profissional (BURNIER e et. al. 2007, p.345).

Através de entrevistas de história de vida, podemos obter informações sobre sua trajetória de vida pessoal e profissional, além de sua carreira profissional, enquanto professores/as. “Na área da educação, o uso cada vez mais disseminado das histórias de vida tem contribuído para uma melhor compreensão da condição docente, na medida em que renova as teorizações e os dispositivos de pesquisa e formação profissional” (BURNIER et. al, 2007, p.344). A partir de pesquisas realizadas através de entrevistas de histórias de vida, poderemos repensar o professor enquanto pessoa e profissional: seu cotidiano, suas relações familiares e demais referências. Assim, é possível compreender as circunstâncias que constituem esses profissionais, além das implicações que essas dimensões têm sobre a vida desses profissionais em situações de sala de aula junto a seus/as alunos/as.

## **4.2 O surgimento da pesquisa através da história de vida**

Segundo Souza (2009), a história de vida surge como método e/ou técnica de pesquisa na Escola de Chicago nos anos 20 e 30. O autor afirma que

A escola de Chicago não estava preocupada tão somente com a utilização de novos métodos de pesquisas que possibilitavam descrever e analisar as implicações da crescente imigração no período industrial no início do século XX na sociedade americana, como partia de outra concepção de ciência que se contrapunha à quantificação, as leis, generalizações e explicações gerais dos fenômenos sociais. A sociologia compreensiva nasce da afirmação de uma ciência social tomando a interpretação e as experiências dos indivíduos em contextos sociais numa perspectiva interacionista (SOUZA, 2009, p.59).

A Escola de Chicago teve um papel crucial para a área das ciências sociais, por desenvolver a “pesquisa empírica, como também cunhou uma sociologia qualitativa, utilizando novos métodos originais de investigação, como os documentos pessoais, cartas, diários, autobiografias, fotografias...” (SOUZA, 2009, p.59).

Monteagudo (2011, p. 64) menciona que “nos estudos de Chicago, encontramos um triplo foco de interesse: a explicação histórica e evolutiva da vida de pessoas, grupos ou unidades sociais; o desenvolvimento da teoria; e os problemas metodológicos”.

Segundo Souza e Monteagudo, a abordagem metodológica *história de vida* surgiu a partir da necessidade dos sociólogos de Chicago que pesquisaram entre os anos 20 e 40 a vida social urbana da qual implicavam diversos fatores que demandava a sociedade, dentre os quais a pobreza, a violência, a delinquência e tantos outros. Estudaram esses problemas através de aspectos biográficos, como a autobiografia (MONTEAGUDO, 2011, p.65).

Momberger (2011) retoma a perspectiva histórica sobre história de vida a partir da modernidade. A autora afirma que “as histórias de vida em formação aparecem em fins dos anos 70, no contexto das transformações econômicas e sociais, mas emergem também dos questionamentos políticos e ideológicos que afetam as sociedades ocidentais” (p.46).

[...] nos anos 1970, o trabalho pioneiro de O. Lewis evidenciou a reaparição do interesse pelos enfoques biográficos. Rejeitando a metodologia quantitativa, Lewis optou pela investigação participante e pelas entrevistas aprofundadas para recolher os relatos de vida de famílias pobres, rurais e urbanas, do México e de Porto Rico (Idem, *ibidem*, p.63).

As histórias de vida aparecem em outra dimensão, o que antes era para entender os acontecimentos da vida da sociedade urbana, agora aparece mais especificamente sobre a formação do sujeito, ou seja, que tipo de formação o sujeito tem para sua vida profissional e como desenvolve essa formação na sua trajetória profissional. Lembrando que a vida profissional não se dissocia da vida pessoal e que as duas estão o tempo todo ligadas à história coletiva.

A corrente das histórias de vida em formação desenvolve-se então no momento em que os indivíduos têm, cada vez mais, dificuldades de encontrar seu lugar na história coletiva, quando eles são remetidos a si mesmos para definirem suas próprias referências e fazerem sua própria história (MOMBERGER, 2011, p. 47).

Já na nossa realidade, as histórias de vida surgem nos anos 90 com “os estudos autobiográficos como metodologias de investigação científica na área de Educação” (BURNIER e et al, 2006, p.387).

As pesquisas educacionais sobre as escritas de si nos processos de formação e profissionalização docente expandem-se, no Brasil, a partir dos anos 1990, na sequência do que se pode denominar de “a virada biográfica em Educação”. Muitos estudos sobre a profissão docente voltam-se, desde então, para a maneira como os professores vivenciam os processos de formação no decorrer de sua existência e privilegiam a reflexão sobre as experiências vividas no magistério (PASSEGGI e et al, 2011, p.370).

Esses estudos feitos a partir das histórias de vida como método de investigação buscam identificar nas trajetórias profissionais dos sujeitos, aspectos tais como a escolha pela profissão, ou ainda “as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais” (PASSEGGI e et. al, 2011, p.370).

Portanto, podemos concluir que as histórias de vida são um método de pesquisa que busca entender o sujeito no seu âmbito individual, tanto no seu contexto profissional quanto pessoal, seja intelectual ou subjetivo.

Assim, as histórias de vida, através dos métodos biográficos e, numa perspectiva das narrativas pessoais e/ou relatos de vida, são técnicas que almejam notar a trajetória do sujeito. Sabemos que a história de vida narrada pelo próprio agente da história é importante para que se compreenda essa trajetória e sua vida pessoal, escolar ou profissional com ênfase na dimensão subjetiva, envolvendo seus costumes, valores, experiências, suas tradições, religião, etc.

Através da abordagem biográfica, o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade. A centralidade do sujeito no processo de investigação-formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história (SOUZA, 2007, p.7).

Para Goodson (2007), a história de vida, através da pesquisa narrativa é possível passamos a repensar o modo como lidamos com nosso espaço pessoal, formativo e profissional, a fim de que busquemos um estado de bem-estar diante das relações que estabelecemos com nossos parceiros e, no caso da educação, entre os sujeitos envolvidos no processo.

Ainda segundo Goodson (2007), espaços mais voltados à experiência vivida, e mesmo suas experimentações, como é a escola, estão cada vez mais sufocados pelo consumismo que tomou conta da vida contemporânea; assim, os espaços mais pessoais perdem seu caráter discutível.

Este é o grande paradoxo dos mercados e é sempre o paradoxo do poder: aqueles que têm sido subjugados, frequentemente abraçam esta subserviência mais rapidamente... e esta noção de consumo, da maneira mais dramática, torna as pessoas uma franquia dos mercados pelo modo como eles se reproduzem, mas quem rapidamente abraçar, até afetuosamente, esta noção, são exatamente aqueles mais subjugados pelas noções de consumo (Cf. GOODSON, 2007, p. 84).

Essa experiência estética retomada tem o poder de re/construir, paulatinamente, o nosso espaço dentro deste mundo contemporâneo; mas, além disso, é, em si, um dos espaços mais críticos em termos intelectuais e emocionais, pois a contemporaneidade tende, naturalmente, a condensar, ampliando as possíveis mudanças em seu principal exercício: a capacidade incessante no olhar/ouvir/fazer em prol do outro.

[...] o campo da experiência estética [é visto] como um dos principais contextos favoráveis à reconstrução contínua de nosso ‘estar-no-mundo’ mas, também, como um dos espaços mais propensos a perder sua força intelectual e emocionalmente produtiva justamente e, paradoxalmente, por representar um espaço que condensa e amplia condições de possibilidades de mudança e de exercício de um ‘poder compassivo’ – aquele poder que não cessa de olhar, ouvir e fazer para e pelo outro (Cf. GOODSON, 2007, p. 11).

Entretanto, o trabalho de pesquisa sobre “histórias de vida”, ou seja, ao estudar detalhadamente a história de vida pessoal, seja num ambiente de trabalho, educacional ou outro qualquer, percebe-se, nitidamente, as mudanças mais densas no tratamento dado pelas pessoas ao comentar sobre suas vivências.

Para muitas pessoas, sempre, a vida tem sido sobrevivência, luta e sofrimento, de modo que esse ponto deve ser destacado. Mas nos discursos privilegiados de que falamos, entre grupos profissionais, esses sonhos existiram. As gerações atuais, entretanto, veem o projeto de identidade do Iluminismo de maneira inteiramente diferente. É a noção de sonhos, ter ou não ter sonhos, a noção de ter ou não ideais, de ter ou não um projeto de vida... isto tem relevância crítica na mudança ocorrida na natureza do que é ser um ‘ser humano’ e é por isso que focalizo esta questão (GOODSON, 2007, p. 77).

Muitas delas se projetam diante de sonhos, missões ou mesmo num ideal a que se objetivam chegar. Nesse sentido, o ideal passa a ser o ponto culminante e através do qual essas histórias de vida são contadas e, de como essas pessoas direcionam suas “vitórias” ou “derrotas” em função deste modelo.

### **4.3 Histórias de vida: narrativas e contribuições**

Existem diferentes abordagens para pesquisa sobre a história de vida de um sujeito. Na investigação em educação, a história de vida é disseminada em vários tipos de narrativas,

como formas de expor a cultura dos sujeitos da educação, seja professores/as ou estudantes, pois é uma forma de pesquisa autêntica da sua voz e escrita. Fernandes (2011), para situar sua pesquisa, menciona alguns tipos de narrativas que podem ser usadas na investigação,

A utilização de narrativa das pessoas para escrever ou reconstruir sua vida, ou para fazer a sua “história de vida”, dá origem às chamadas biografias, que, por sua vez, e de acordo com Cortazzi (1993), podem assumir formas diversas: autobiografias, biografias colaborativas, inquéritos narrativos, histórias utilizadas por professores nas salas de aula e episódios contados por professores (FERNANDES, 2011, p. 127).

E acrescenta que na literatura, às vezes não fica claro a diferença “entre os termos narrativa, biografia, perspectiva biográfica de investigação ou investigação narrativa” (p.127).

A pesquisa narrativa, segundo Souza (2009, p.62) pode ser desenvolvida de duas formas: documentos pessoais, isto é, autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais; e a segunda forma, são as entrevistas biográficas que podem ser tanto na oral ou escrita. As entrevistas narrativas por sua vez ajudam-nos a entender o sujeito entrevistado/a de uma maneira subjetiva, além de fazê-lo/a se questionar sobre sua história de vida, pois o/a entrevistado/a

[...] parte da experiência de si, questiona sobre os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, por entender que as histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais institucionalizadas (SOUZA, 2009, p.67).

Nesse momento de escuta do/a entrevistado/a é necessário que o/a pesquisador/a esteja atento ao que está sendo narrado pelo sujeito, pois é importante que se compreenda essa trajetória de vida, para obter eficácia ao analisar os relatos. “Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, ‘a vida’, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho” (GOODSON, 2007, p.71). O autor acrescenta que “as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido *eu*” (p.71).

As histórias de vida estão sendo cada vez mais utilizadas como metodologia pelos/as pesquisadores/as no que concerne ao trabalho docente, dando ênfase à trajetória de vida desses docentes. Percebemos que esse tipo de abordagem tem crescido no campo educacional, pelo fato de mostrar como as práticas dos/as professores/as e escolha pela profissão não se dissociam da sua vida pessoal, ou seja, o subjetivo do sujeito, do seu ser como um todo, além, é claro, da sua formação acadêmica e profissional.

A partir da década de 90, a metodologia de pesquisa através das histórias de vida apareceu com força no Brasil, além de terem mais visibilidade e contribuírem nas pesquisas realizadas nos contextos educacionais. Conforme Souza (2007),

Do início dos anos 90 para cá, emergem pesquisas sobre formação de professores que abordam as histórias de vida, tematizando sobre a memória, as representações sobre a profissão, os ciclos de vida, o trabalho com a autobiografia ou as narrativas de professores em exercício, em final de carreira ou em formação (p.3).

Passeggi e et. al (2011) acrescentam que a pesquisa (auto)biográfica está cada vez mais se consolidando e se expandindo no Brasil, no campo educacional de pesquisa que vem sendo ampliada os

[...] princípios teórico-metodológicos para apreender dimensões de formação, condições de trabalho e formação, aspectos relacionados à história da profissão, tendo em vista as fertilidades que vinculam biografia e educação, especialmente no âmbito da formação docente (PASSEGGI e et. al, p.382).

Os referidos autores reconhecem que dos anos 2000, os estudos e pesquisas em educação feitos a partir das (auto) biografias estão ganhando mais força e consistência. Além disso, lembram sobre a pesquisa de Stephanou (2008) que revelou que houve uma “explosão de teses e de dissertações, [...] o movimento biográfico se faz também sentir no êxito dos Congressos Internacionais sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA)” (Idem, ibidem, p.380).

O CIPA tem promovido o lançamento de uma extensa produção científica (livros, anais, revistas) que dão conta da fertilidade da pesquisa (auto)biográfica no Brasil e no exterior. Ainda como marca desse movimento, citamos a criação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph) e da Associação Norte-Nordeste das Histórias de Vida em Formação (ANNHIVIF). Como desdobramento desse movimento internacional, destacamos a criação da Rede Narrativas Autobiográficas (RedNAue), reunindo pesquisadores da América Latina, e em perspectiva a criação de uma rede Europa-América Latina em torno da pesquisa (auto)biográfica (PASSEGGI e et. al, 2011, p.380).

A partir desses dados percebe-se que as pesquisas no Brasil têm se mostrado cada vez mais movida por várias correntes no que diz respeito à história de vida e suas diferentes abordagens, caracterizadas por essa diversidade na produção das pesquisas. Sendo de grande relevância e contribuição para as pesquisas sobre educação.

## 5 MONITORIA: PROFISSIONALIZAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO EM UMA ESCOLA DE MACEIÓ/AL

### 5.1 O contexto escolar

A escola em que foi realizada a pesquisa está localizada no litoral Norte do Município de Maceió, a cerca de 20 quilômetros da região central da cidade<sup>10</sup>. O bairro onde a escola está situada conta com um posto de saúde, uma creche municipal, uma igreja católica, várias igrejas evangélicas e uma praça. A localidade dispõe ainda de pequenos negócios, a exemplo da fabricação caseira de bolos, tapioca, etc. as quais são vendidos na beira da estrada, uma atividade comum em vários bairros litorâneos da capital. A pesca é uma das principais atividades exercidas pelos moradores da comunidade e além da pesca, tem também o comércio de frutas de época, sendo representando fonte de renda para a comunidade. O bairro foi tema de literatura por um ilustre da literatura brasileira.

[...] foi projetado na literatura nacional pelo grande brasileiro Monteiro Lobato no ano de 1936, quando começou a ser distribuído em todo o Brasil um livro de sua autoria que revolucionaria os setores econômicos do País sob o título “O Escândalo do Petróleo”, [...] das Alagoas acabava de nascer para o restante do Brasil. Monteiro Lobato foi, assim, pioneiro. Depois viria José Lins Rego com romance maravilhoso [...]. (PPP da Escola, 2013, p.4)

A situação educacional do bairro encontra-se em estágio primário e essa escola pública municipal é a única do bairro que atende o Ensino Fundamental I e está longe de anteder às necessidades da região. A escola pesquisada é de pequeno porte, tendo 4 salas de aula, sendo que uma delas é improvisada pois era sala de leitura, uma sala para secretaria e gestão escolar, um pequeno pátio interno e externo, 3 banheiros, sendo um deles para o corpo docente e gestão, uma sala pequena de reunião para os/as professores/as, uma cozinha.

A escola foi fundada há mais de 50 anos, surgiu com um nome, e desde 2000 a escola passou a adotar outro, em vigor até hoje. Segundo o PPP da escola, o espaço escolar não passou por nenhuma ampliação e nenhuma outra escola foi construída para atender a comunidade. Atualmente a escola atende alunos/as dos 1º aos 5º anos no turno diurno e no noturno a educação de jovens e adultos.

O corpo docente do 1º ao 5º ano Ensino Fundamental I da escola é composto por duas professoras efetivas e seis professoras-monitoras na mesma modalidade e na educação de

---

<sup>10</sup> Dados obtidos através do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola pesquisada.

jovens e adultos há quatro professores/as efetivos e cinco professores/as-monitores/as. No quadro geral de profissionais da escola, predominam, portanto, as Monitoras<sup>11</sup>.

Sabendo da importância da escola no trabalho docente, Tardif (2005), reflete:

Desde que a docência moderna existe, ela se realiza numa escola, ou seja, num lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana. Ora, a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros (p.55).

A equipe técnica pedagógica é composta por quatro pessoas, sendo uma diretora geral e outra diretora adjunta, e outras duas coordenadoras pedagógicas. Com relação aos demais funcionários, a escola conta com um agente administrativo, três merendeiras, três auxiliares de serviços gerais e quatro vigias<sup>12</sup>. Existem também duas auxiliares de educação especial, em duas turmas diferentes. Essas auxiliares são monitoras contratadas pelo Estado, por meio de prova de títulos.

A escola pesquisada, segundo o último levantamento do IDEB, está abaixo da meta de 4.3 em 2011, porém teve um crescimento de 0.1 percentuais em 2011, ficando com a média 4.0. Já o fluxo<sup>13</sup> dos/as alunos/as teve um aumento de 0.95 em 2011, obtendo assim um crescimento de 0.8 por cento. Isso significa que de cada cem alunos, cinco não foram aprovados. Já no componente aprendizado<sup>14</sup> dos/as alunos/as, só contempla as disciplinas de português e matemática avaliadas através da Provinha Brasil<sup>15</sup>. E segundo esse indicador de aprendizado, a escola teve uma queda de 4% no rendimento, ficando com a média de 4.24. Essa avaliação foi feita apenas com as turmas de 5º do Ensino Fundamental.

A escola possui um total de 8 salas, que estão dispostas em: uma sala que funciona a diretoria/coordenadoria/secretaria (se tornando um espaço pequeno), quatro salas de aulas que no ano letivo de 2012 funcionou com as turmas de 3º; 4º; 5º A e 5º B no turno da manhã

<sup>11</sup> A partir daqui vamos tratar todas no sexo feminino, pois as Monitoras entrevistadas são mulheres.

<sup>12</sup> Informações obtidas com a diretora da escola.

<sup>13</sup> Esse índice é calculado com base nas taxas de aprovação ao final dos anos escolares. Quanto mais próximo de 1, melhor, pois isso indica que mais alunos estão avançando para o ano seguinte. Dados obtidos no site: <<http://www.portalideb.com.br>>. Acessado em abril de 2013.

<sup>14</sup> Esse índice é a média do desempenho dos alunos em português e matemática na Prova Brasil. Ele varia de 0 até 10 e quanto maior melhor. Porém o 10 é teórico e, diferente de uma avaliação escolar, é praticamente inatingível. Dados obtidos no site: <<http://www.portalideb.com.br/escola>>. Acessado em abril de 2013.

<sup>15</sup> A Provinha Brasil faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e avalia duas competências dos/as alunos/as: a leitura e interpretação de textos (português) e a resolução de problemas matemáticos (matemática) Dados obtidos no site: <<http://www.portalideb.com.br/escola>>. Acessado em abril de 2013.

e 1º A e 1º B; 3º; 4º no turno da tarde, somando um total de quatro salas de aulas e de mais ou menos 200 alunos em cada um dos dois turnos. Há também um local muito apertado que serve como almoxarifado, que possui material de papelaria, alguns livros e outros materiais. A outra sala é destinada aos professores/as. Nessa sala há um armário com livros paradidáticos e uma estante com jogos educativos.

Percebe-se que a escola não possui uma quantidade suficiente de salas para ser utilizada por todos os docentes, além de alguns estarem tornando um espaço bastante apertado. A cozinha é ocupada por um fogão industrial e uma geladeira pequena, além de armários e é conjugada a uma despensa e há outra parte reservada para um freezer e armazenamento das panelas que, no entanto, não deixa de ser bem apertada. Existe também uma saleta que é destinada ao armazenamento de material de educação física.

A escola não possui biblioteca, sala de vídeo, auditório, refeitório e sala de informática. Aulas de Educação Física são realizadas na areia da praia, por não ter espaço adequado na própria escola. A área externa, que as crianças utilizam na hora do recreio para brincar, é pequena. Só há um pequeno espaço coberto que não comporta todos/as alunos/as, principalmente em dias de chuva quando os alunos ficam sem recreio. Nesses dias os professores dão aula sem intervalo e os alunos são liberados mais cedo.

Portanto, seu espaço é pequeno, pois recebe cerca de quase cem alunos pela manhã e quase cem à tarde, logo, acredito que o espaço físico da escola precisaria ser ampliado para comportar o número de alunos, com o mínimo de conforto. A escola passou por reformas no ano letivo de 2012, no entanto, sem melhoras significativas na estrutura física. Essa informação foi dada por uma das monitoras. Os próprios funcionários afirmam que foram paralisadas as atividades por meses para finalizar pequenos detalhes. Ao lado da escola há terreno adaptado às necessidades dos alunos em dias de chuva, principalmente das duas salas de aulas que são pequenas.

Os espaços físicos das salas de aulas estão configurados da seguinte forma: duas possuem um tamanho adequado, sendo uma totalmente adequada para dar aula, e duas são pequenas. As professoras efetivas da manhã e da tarde dão aulas nas salas maiores e mais confortáveis.

Todas as salas de aulas possuem metade das paredes revestida de cerâmica e a outra metade pintada. Cada sala conta com dois ventiladores de parede, sendo que em três salas de aulas há ventilação também através das janelas e da porta que ficam localizadas para o pátio que é aberto. No entanto, a sala de aula considerada a mais adequada possui uma janela, que fica fechada por ser conjugada com a sala da diretoria/coordenadoria/secretária que possui ar-

condicionado. Portanto, a sala de aula é abafada, mesmo possuindo dois ventiladores e uma porta que fica voltada para um corredor. Nas três salas de aulas, todos esses elementos (ventiladores, janelas e porta) não contribuem de forma favorável para manter o ambiente arejado, as salas são quentes principalmente no turno da tarde. A iluminação conta, além das lâmpadas existentes no teto revestido por PVC, com a ajuda das janelas com grades e da porta. Estas possibilitam uma iluminação natural.

As salas maiores possuem de dois a três armários de aço com chave, sendo que um deles é destinado aos professores dos dois turnos e os demais armários servem para guardar material didático, principalmente de Matemática. Já as salas menores possuem apenas um armário que também é dividido com o professor da manhã e da tarde. Os armários são utilizados para guardar materiais de uso pessoal do professor e/ou quando necessário para guardar material dos alunos: livros, caixas, brinquedos, materiais didáticos e atividades. Ainda quanto ao mobiliário, a sala possui cadeiras e mesas em bom estado físico. Além disso, o professor tem a sua disposição uma mesa e uma cadeira que se localizam ao lado da lousa e/ou do seu armário. Nas salas maiores os armários ficam localizados no fundo da sala.

A ocupação das paredes é composta por cartazes e produções realizadas pelos alunos. No período da entrevista estava acontecendo o término do projeto de leitura, logo havia algumas produções expostas nas paredes da sala. Na parte superior da lousa tem o alfabeto com letra bastão, feito com papel laminado que já estão danificados e sem brilho.

Percebe-se que apenas duas salas de aulas possuem ambiente com boas condições físicas de uso. Duas não são totalmente adequadas às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, pois ficam sem espaço suficiente para se movimentarem, se configurando em um agravante ao desenvolvimento das atividades didáticas, contribuindo nas distrações e desinteresse dos mesmos. Esse espaço também compromete o trabalho do professor que fica com seus movimentos limitados na sala. Após descrevermos a estrutura física da escola em qual coletamos os dados, e entrevistamos as Monitoras que atuam nesta escola, abordaremos em seguida o perfil e as histórias de vida das entrevistadas.

## **5.2 As Histórias de Vida**

Na escola havia oito professoras no Ensino Fundamental I, todas elas mulheres, sendo duas efetivas e seis professoras-monitoras. Todas as professoras-monitoras foram entrevistadas. Esse dado mostra que atualmente ainda continua prevalecendo a força de

trabalho feminina no magistério. As entrevistas ocorreram no ambiente da escola, por opção das Monitoras. Iniciaremos a seguir descrever quem são as monitoras entrevistadas.

### **5.2.1 A trajetória de vida, educacional e profissional das Professoras-Monitoras**

Esta pesquisa utiliza as narrativas de histórias de vida para compreender as trajetórias pessoais e profissionais das 6 Monitoras que atuam no do Ensino Fundamental I, participantes do estudo. Para tanto, buscamos levantar dados que contribuam para situar as monitoras e apreender a posição social, educacional e profissional.

Para preservar a identidade das Monitoras pesquisadas, criamos nomes fictícios:

PM1: Maria

PM2: Neuza

PM3: Cleide

PM4: Silvia

PM5: Valéria

PM6: Luciana

Maria nasceu em Maceió, é solteira, tem 32 anos de idade, denomina-se na cor morena, católica, não tem filho, mora com os pais, contribui na renda familiar. Informou que a profissão de ser professora era um sonho de criança, porém não houve incentivo da família. Mesmo tendo tias professoras na família, as mesmas não recomendaram a profissão, pois informaram que o salário seria baixo. Só os amigos apoiaram sua escolha.

Não, a família não incentiva muito não. Principalmente quem já é professor [...], porque tem professores na família. Eles reclamam do baixo salário, né? E dizem que não é profissão para ninguém seguir. Mas eu não olhei por esse lado não, e segui. Tenho tias professoras. Elas não aprovam muito não (MARIA).

Antes de iniciar sua carreira na profissão docente, atuava como assistente administrativa. Coursou o Ensino Médio, o então científico. Primeiro prestou vestibular para o curso de letras na UFAL, mas não passou, então cursou o magistério no curso normal. Em seguida passou em uma faculdade particular (CESMAC), no curso de letras. Sua pretensão é fazer especialização em língua portuguesa e literatura. Sua escolha por letras foi por causa de sua identificação com o português, pois sentia prazer em estudá-lo. Atuava a seis anos como Monitora. A educação, segundo Maria, faz parte de sua vida. Gosta de lecionar e sua pretensão é ensinar na sua área de formação acadêmica que é a língua portuguesa.

Neuza nasceu em Maceió, é solteira, tem 46 anos de idade, denomina-se na cor branca, católica, não tem filhos, mora com os pais e contribui na renda familiar. Seus pais cursaram até o Ensino Fundamental. Neuza tem seis irmãos. Informou que só ela possui nível superior na família; um irmão dela iniciou o curso de direito, porém desistiu.

Estudou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escola pública. Teve influência dos pais para cursar o magistério, pois na época, para os pais dela, era um orgulho ter uma professora na família. Além disso, teve incentivo também de sua irmã caçula.

É porque na verdade a minha família era muito humilde, né? Não eram pobres de marré não, mas eram humildes. Eles não tinham uma formação, eles não tinham assim... Meus pais não tinham terminado o nível médio, eles eram pessoas não muito esclarecidas. Então eles não tinham essa questão de incentivar, vá fazer faculdade... (NEUZA).

Sua trajetória profissional iniciou com atuação na administração técnica. Só começou a atuar na docência depois do curso de magistério, como professora em uma escola particular, e depois na rede pública como professora-monitora, na qual atua há quatro anos. Informou que depois do magistério, cursado em rede privada, tentou vestibular para serviço social, mas não conseguia passar. Então, a partir dos incentivos da irmã caçula, prestou vestibular para pedagogia na UFAL e passou. Depois se especializou em inspeção e gestão escolar também na rede privada.

Cleide nasceu em Maceió. É divorciada, 53 anos de idade, denomina-se na cor morena, é cristã, teve três filhos, porém dois faleceram por motivo de latrocínio. Mora com a mãe. Contribui na renda familiar. Os pais cursaram até o Ensino Médio.

Sua trajetória escolar sempre ocorreu em escola pública. Quando terminou o Ensino Médio, cursou o magistério, e só depois que se divorciou, após vinte três anos sem estudar, cursou pedagogia na UNOPAR, rede privada, por incentivo do seu filho. Gosta muito de lecionar para criança, “para poder torná-las cidadãs conscientes”, segundo suas próprias palavras. Sua trajetória profissional iniciou como auxiliar administrativo em uma escola pública, neste caso era concursada. Depois de dezoito anos atuando nesta profissão, pediu demissão. Iniciou sua carreira atuando na sala de aula em escola particular e logo em seguida na escola pública como Monitora e atua há quase sete anos nesta função.

Foi uma luta. Terminei o segundo grau, que eu fiz o magistério. E depois de 23 anos que eu divorciei, eu fui fazer pedagogia... Eu gosto demais de criança, a minha afinidade mesmo de formar consciência, de gostar de criança, acho que é isso. Sempre trabalhei em escola. Aos 18 anos fui auxiliar administrativo dentro de uma escola. Houve [apoio] do meu filho, ele me incentivou muito a eu fazer faculdade: “mãe a senhora gosta muito de criança, vá fazer faculdade”. Ele me incentivou demais (CLEIDE).

Pediu demissão na escola particular para poder cuidar de sua mãe idosa que precisa de cuidados e ficou só com a monitoria. Cleide afirma que está satisfeita com a educação, pois gosta muito de criança e de lecionar.

A Silvia nasceu em Maceió, é solteira, tem 31 anos de idade, denomina-se na cor negra, é católica, não tem filhos, mora com os pais e dois irmãos, contribui com a renda familiar. Seus pais cursaram até o Ensino Fundamental I. Seus pais são autônomos, um irmão é formado em história, e outro cursa filosofia.

A maior parte de sua trajetória escolar ocorreu na escola pública. Os dois primeiros anos do Ensino Médio foram cursados na rede particular, sendo que nesse caso ganhou metade de uma bolsa escolar. Silvia teve apoio dos seus pais, irmãos e primos, para seguir a profissão docente. Segundo ela, o incentivo de seus pais era mais como uma forma de ela obter um emprego bom e que era fácil o caminho para atuar nessa profissão, pois para os pais a filha deveria atuar na área da educação.

Meus pais, irmão, primos, sim, sempre me incentivaram... Não, eu via mais como um... O incentivo deles mais assim, que era um emprego, bem mais oportunidade, proporcionava mais oportunidade. Como muitas assim que não tem muito... Como é que eu posso dizer. Como as pessoas que não tiveram muita oportunidade na vida, só passou o tempo todo trabalhando e não estudou, ela não vê assim muita oportunidade de outros cursos [...]. Não que eu quisesse seguir outra profissão. Mas parece que há o único caminho assim para o pobre, que não tem instrução. Parece que eles pensam assim. O único caminho é a educação. Os pobres que não tem muita instrução, os meus pais assim, só estudaram até o Ensino Fundamental, então eles vinham assim como o meio mais fácil de ter um emprego (SILVIA).

Desde criança Silvia queria ser professora. Admirava a profissão, brincava de atuar como professora. Desde criança, com oito anos de idade, nunca se imaginou atuando em outra profissão, só nessa. Lembrou que teve professores no Ensino Fundamental que marcaram sua vida escolar.

A primeira atuação profissional de sua vida foi como professora-monitora, iniciada há quatro meses, pois antes só estudava. Silvia ressalta o porquê de trabalhar como monitora:

Por falta de oportunidade. Assim... e eu acho assim e era uma oportunidade assim de ter uma experiência na escola, já que não era dada nas escolas particulares, já que o governo também não tem concurso público, a demanda é grande e ele não realiza o concurso... Enfim Por falta assim de oportunidade de um emprego melhor, de você ter um trabalho melhor, que seja bem remunerado.

Após o término do Ensino Médio prestou vestibular duas vezes para pedagogia e não passou e só na terceira tentativa passou no curso de pedagogia da UFAL. Nesse período

acadêmico na graduação, foi bolsista de iniciação científica. Percebeu um leque de oportunidades, tais como seguir a carreira acadêmica para atuar, com mestrado e doutorado. Quando terminou a graduação, prestou concurso para mestrado em educação na UFAL e passou. Seu tema da dissertação continuou na área do TCC, história da educação. Após ter concluído o mestrado, colocou currículo em várias escolas, e inclusive nas faculdades, mas não foi chamada por nenhuma empresa. Então apareceu a oportunidade da monitoria. Fez a prova e finalmente conseguiu atuar na profissão. Sua vontade é atuar no ensino superior, ser pesquisadora na área da história da educação, pois sua experiência na educação do Ensino Fundamental, segundo ela, não foi o que pensava e/ou esperava.

Valéria nasceu em Maceió, é solteira, tem 31 anos de idade, denomina-se da cor negra, é católica, não tem filho, mora com a mãe e a irmã, contribui com a renda familiar. Sua irmã caçula é formada em Pedagogia. Seus pais concluíram o Ensino Fundamental. Seu pai faleceu.

Sua trajetória escolar foi sempre na rede pública, porém cursou o Ensino Médio técnico em edificações, por incentivo de sua mãe, no antigo CEFET/AL, atual IFAL. A opção por curso de edificações não foi pensada, pois na época não sabia que tinha que escolher um curso, então optou aleatoriamente. Valéria informou que sempre pensou em ser professora, pois ensinava seus dois irmãos e às vezes alguns colegas. Isso contribuiu muito para a escolha da profissão. Sempre teve incentivo para ingressar no ensino superior (graduação), porém na época em que prestou o vestibular não informou aos seus familiares a escolha pelo curso de pedagogia.

Sua trajetória profissional iniciou com a função de técnica em edificações em uma empresa privada. Depois ingressou no curso de pedagogia na UFAL. Logo após o ingresso no curso surgiu à oportunidade de atuar como estagiária em uma escola SESC, nesse caso como auxiliar da professora na sala de aula. Quando terminou o curso de pedagogia, começou a trabalhar em uma escola privada, como assistente de professora na sala de aula. Depois, fez a prova para monitoria e passou, foi chamada, e pediu para sair da escola da rede privada, pois não dava para conciliar os dois trabalhos. Já atua como Monitora há quatro meses. Sua perspectiva sobre a profissão é continuar atuando como professora do Ensino Fundamental.

Luciana nasceu em Maceió, tem 24 anos de idade, denomina-se na cor negra, não tem religião, tem um filho de cinco anos de idade, mora com o marido e o filho e contribui com a renda familiar. O companheiro trabalha como corretor de carros. Seus pais concluíram o Ensino Médio, o pai é funcionário público e sua mãe é falecida. Tem duas irmãs.

Sua trajetória escolar sempre foi em escola pública. Houve incentivo tanto dos pais como do companheiro para atuar na profissão docente, especialmente após a entrada no curso de pedagogia. Lembrou que quando criança, cursando a 3ª série, sua professora passou um trabalho, uma entrevista com os pais, nessa entrevista tinha uma pergunta: o que é que você quer que seu filho seja no futuro? Só que naquela época não pensava nisso. Chegou a afirmar que “isso é uma praga, Deus me livre! Aí eu pensava assim engenharia, alguma coisa mais, arquitetura” (LUCIANA).

Porém no Ensino Médio, começou a ajudar uma professora na sala de aula na educação infantil. A ajuda era com as tarefas na hora do lanche e a escola era de propriedade de uma conhecida de sua mãe. Passando um tempo, daí quando a professora faltava, ela substituía. A partir dessa experiência veio o interesse pela profissão docente. Depois disso não queria mais prestar vestibular para engenharia, e ficou na dúvida entre letras e pedagogia. Fez uma pesquisa sobre os dois cursos e descobriu que com o curso de letras só poderia atuar na sala de aula, então optou pelo curso de pedagogia, pelo fato de haver um mercado de trabalho, “as possibilidades que tem no mercado de trabalho, caso eu não quisesse ficar ou permanecesse em sala de aula eu teria outras opções” (LUCIANA). Cursou pedagogia na UFAL.

O início da trajetória profissional foi como estagiária em uma escola pública municipal, pela SEMED, durante o curso de pedagogia. Após o término do curso, trabalhou em uma escola privada como auxiliar da professora na sala de aula. Depois, começou a atuar como professora-monitora, na qual atua há três meses e paralelamente está trabalhando como professora em escola particular. Sua visão com relação à educação é cursar o mestrado para melhorar o seu ensino na educação básica e/ou lecionar no ensino superior. Luciana ressalta que ainda está muito nova na profissão e que só com o tempo vai vivenciando e aprendendo situações no cotidiano da escola e melhorando sua atuação como professora.

As trajetórias de vida dessas Monitoras trazem à tona todo seu perfil, como por exemplo, o papel da família na vida e na escolha pela profissão que atuam, algumas tiveram incentivos de familiares e outras não. O trajeto da escolaridade de cada uma difere uma da outra, como, a escolha pela atuação profissional, é de suma importância conhecer a história delas a partir dessas narrativas.

Das 6 Monitoras participantes desta pesquisa, chamou a atenção o fato de 4 delas (Valéria, Sílvia, Neuza e Maria), estarem na faixa entre os 30-49 anos de idade, serem solteiras e morarem com os pais. Uma, com menos de 30 anos (Luciana), tem companheiro e está iniciando a carreira docente. A outra com mais de 50 anos (Cleide) já constituiu família, é

divorciada e mora com a mãe. Todas são formadas no ensino superior e são de origem humilde. Todas constituem a primeira geração com ensino superior na família, quando não são as únicas, como é o caso de Neuza, que têm seis irmãos, mas é a única formada. Já Silvia têm dois irmãos, sendo um formado em história e o outro cursando filosofia. Valéria têm dois irmãos, sendo sua irmã caçula formada em pedagogia. Apesar de possíveis questões culturais locais, observamos que o fato de terem cursado ensino superior. A profissão não vem oferecendo a essas mulheres uma condição para que pudessem seguir sua vida pessoal com mais independência das suas famílias, independente do fato de estarem casadas ou não. Também chama atenção o fato de que das 6, apenas uma é casada. A mais jovem.

Apesar de afirmarem unanimemente que gostam da profissão, a escolha da carreira não ocorreu da mesma forma para as seis monitoras. Algumas contaram com apoio mais enfático da família, como foi o caso de Silvia, a qual os pais e familiares incentivaram para ter uma profissão e tinha que ser na área da educação. Cleide, após seu divórcio, também teve incentivo bem incisivo por parte de seu filho.

A trajetória educacional, isto é, o percurso e os percalços durante esse trajeto histórico são importantes na vida e no processo da formação profissional e intelectual das docentes; tanto quanto as experiências profissionais. Formação é importante em todas as profissões. O processo de formação profissional está imbricado o currículo, aos saberes da profissão docente, a identidade e a subjetividade de cada sujeito, além é claro da cultura em qual está inserido.

Pensar em escola, sujeito e formação, implica em pensar caminhos, currículos e seus diferentes modos de produção. Nessa perspectiva, é possível afirmar, de modo categórico, que o currículo é o lugar de disputa de poder e espaço permanente de conflitos que estão presentes no cotidiano escolar (LEIRO, 2010, p.26).

Entendemos que a formação docente é um dos pontos cruciais na prática docente, ou seja, no campo de trabalho que é o espaço escolar, e aqui especificamente, a educação básica, pois as Monitoras estão atuando no Ensino Fundamental I. Leiro (2010, p.23) lembra:

Eleger a formação docente de modo implicado á Educação Básica requer refleti-la em sua acepção específica e na sua dimensão histórica e organizacional. Para entender o sujeito e sua formação, talvez seja necessário olhar no retrovisor e alcançar a gênese da profissão docente e seus modos curriculares, bem como reconhecer arranjos e experiências de organizações de eventos e linhas de pesquisas interessadas na formação de educadores.

Os saberes dos docentes que são adquiridos através de sua formação estão interligados com a identidade e subjetividade dos sujeitos, pois não há como dissociar o seu ser do

profissional. Os professores/as agem profissionalmente, mas têm subjetividade na sua atuação em sala de aula. Segundo Tardif (grifos do autor, 2013, p.11), “[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço, o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.”. Esses saberes são aplicados no espaço escolar de modo que os sujeitos que estão ali inseridos são atores que definem a cultura organizacional da escola.

Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo, ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos (TARDIF, 2013, p.13).

Os discursos fazem parte da trajetória de vida dessas profissionais através de normas e regras que instituem o modo do fazer docente, ou seja, a prática. Além disso, implica também na vida social desse sujeito. Popkewitz (2001) menciona, que “[...] grande parte da vida moderna é preparada por sistemas de conhecimento especializados que disciplinam a maneira como as pessoas participam e agem.” (p.13). E completa:

De modo geral, o conhecimento especializado modela o “nosso” pensamento e a “nossa” ação sobre as calorias da nossa dieta, contribuindo para a nossa saúde pessoal, sobre a poluição no nosso ambiente, que afeta a nossa vida; sobre o nosso corpo e a nossa mente, como possuidores de estágios de desenvolvimento, personalidade e processos de auto-realização, e sobre nossas crianças como dotadas de inteligência, com um crescimento e uma infância normais (Idem, ibidem, 2001, p.13).

A formação e as experiências relatadas através das entrevistas pelas professoras-monitoras são de suma importância para compreendermos sua profissionalidade, suas escolhas, suas experiências, no intuito de entendermos melhor o trabalho docente, na visão de Monitora contratada para atuar no Ensino Fundamental I, nas condições em que se encontram atualmente e como está sua inserção na organização dentro do espaço escolar.

Analisando o perfil profissional dessas Monitoras, entendemos que sua função atualmente, acaba gerando instabilidade na profissão, seja social, financeira, uma vez que, não ocupam status de professora e sim de Monitora, dentre outras coisas atreladas a essa função, como a precarização do trabalho docente.

### **5.2.2 A participação das Monitoras na escola e no sindicato**

As professoras-monitoras responderam que participam de todas as reuniões da escola, tanto em reuniões pedagógicas como em festividades. Já no PPP, as mesmas relataram que nunca participaram, acreditam que é por serem Monitoras.

A Maria informou que participa sempre, “participo das reuniões. São mais mensais”. A Neuza participa “de todas. As reuniões acontecem às quartas-feiras toda semana”. Cleide afirma que participa “de todas as reuniões, das festas, participo de tudo”.

Tem reunião... Assim, a parte departamento, assim... Como a gente só tem 20 horas, as 20 horas são dadas todas na sala de aula. As reuniões não são muito frequentes e nas festividades da escola a gente está sempre envolvido. Você fala de departamento? Assim departamento o que vai dar, preparar o planejamento, eu participo individualmente com a coordenadora e durante as aulas de educação física, semanalmente tem a reunião para discutir o planejamento. Só participei de uma reunião com todos os docentes. Essa reunião foi sobre horário, carga horária, o que a gente deveria cumprir regras da escola, né? (SILVIA).

Valéria relatou que tenta “participar de tudo, são reuniões que envolvem a questão dos professores, monitores participam. Só mais reuniões assim relacionadas à reunião pedagógica voltada para alguma comunicação que seja para todos. Aí há essas reuniões [...]”. A Luciana destacou as festividades, “[...] essa questão das festividades, na realidade são comemoradas as datas, deixa eu ver, aquelas que não dão para não ser comemoradas, tipo: carnaval, a páscoa que é muito, porém a gente faz apresentações com as turmas [...]”.

Já em uma das reuniões pedagógicas, só a Silvia mencionou que foram discutidas as cargas horárias, o que deveria ser cumprindo na escola, isto é, as regras. As festividades acontecem durante todo o ano letivo, como as festas comemorativas, por exemplo, a páscoa, o dia das mães, etc. Enfim as monitoras informaram que participavam de todas.

Algumas monitoras relataram também que havia reuniões de “departamento<sup>16</sup>” individualmente com cada uma delas juntamente com a coordenadora no horário da aula de educação física de cada turma, neste momento a coordenadora se reúne tanto com as professoras efetivas quanto as Monitoras para ver e discutir o planejamento e os planos de aula elaborados pelos docentes, além de dar algumas sugestões. Enfatizaram que não é um momento de avaliação por parte da coordenadora e sim um suporte e sugestões. Essas reuniões ocorrem semanalmente. As reuniões não eram trabalho extra. Faziam parte da carga horária do trabalho semanal. As Monitoras frisaram que esse momento era muito proveitoso, pois trocavam ideias e sugestões com a coordenadora, nesse caso, elas não sabiam informar se essas reuniões eram conduzidas de forma igualitária com relação às reuniões com os/as professores/as efetivos, uma vez que ocorriam individualmente.

Com relação às diferenças entre o trabalho do/a professor/a efetivo/a e o trabalho do monitor, Monitoras relataram o que achavam. Maria disse que “não há nenhuma diferença, até

---

<sup>16</sup> Expressão utilizada por algumas monitoras.

porque nós monitores somos mais cobrados, até porque nós só recebemos quando trabalhamos”. Quando a Maria diz que não há diferença, entende-se que é em relação ao trabalho, pois tanto a Monitora como a professora efetiva são formadas e atuam na mesma área profissional, porém as Monitoras são mais visadas no trabalho, pois uma vez que são concursadas, não podem faltar, são mais vigiadas, cobradas e tendem a atuar nas salas de aula mais inadequadas. Já Neuza disse que acreditava que sim, segundo ela, “[...] o professor efetivo ele sabe que pode leva uma advertência, mais ele não vai sair. Já o monitor, se ele fizer alguma coisa de errado, ele vai ser exonerado”. E acrescentou:

Há uma diferença, porque você não pode fazer o que você quer. Apesar de que uma pessoa concursada também não pode fazer o que você quer. Mas na cabeça deles, dos efetivos, eles acham que sim, que podem fazer o que querem. Então fica meio assim. Às vezes a gente ficava assim, olhando. Às vezes, assim, o monitor, como sabe que ele não é efetivo, ele tem aquele compromisso, aquela coisa de não faltar. Entendeu?

Neuza alude para questão das faltas dos/as professores/as efetivos/as e que estes/as não sofriam nenhuma penalidade e já as Monitoras sim, pois uma vez que faltavam eram penalizadas através de seu salário, havia descontos por dia não trabalhado. Neuza está decepcionada com a educação, pois segundo ela é difícil lidar com crianças, principalmente com aquelas que têm algumas dificuldades, as quais ela elencou: dislexia, problemas psicológicos. “[...] eu não sei se vou aguentar, porque não é muito fácil lidar com criança; criança ela requer, a gente tem que ser psicóloga, a gente tem que ser médica, a gente tem que ser tudo para poder chegar àquela criança”.

Para Cleide “não, nenhuma diferença. Fazemos tudo que um professor efetivo faz. O professor monitor faz todo o trabalho burocrático igual ao professor efetivo, é ficha individual, parecer do aluno, a caderneta a gente faz toda”. E completou:

É muito ruim porque o professor-monitor não vem nunca no início do ano, ele sempre pega o meio do ano e tal, então a gente já pega o trabalho encaminhado. Às vezes, ele não é... não tem aquela responsabilidade de entregar à gente com o devido... o professor efetivo ele não tem aquela responsabilidade de entregar ao monitor tudo direitinho como ele terminou, não ele sempre deixa alguma coisa pra o professor-monitor se responsabilizar.

Silvia afirma que há diferenças e acrescentou: “questão de direitos que o professor efetivo tem e o monitor não tem direito nenhum, só tem direito a um salário, só isso que ele tem direito, ao resto nada mais ele tem direito”.

Valéria relatou que

O trabalho é o mesmo, o que o professor efetivo faz, o monitor faz, talvez a cobrança seja mais para o monitor, o efetivo tem mais a tolerância para ele, por ser efetivo não sei, uma credibilidade talvez haja. Então essa questão, exemplo das faltas, do monitor, o monitor tem que ir... está sempre lá, cumprindo a carga horária, do tipo o professor efetivo faltou, ah, faltou não tem muito aquela cobrança, já o monitor faltou, ah porque foi? E... já fica aquele olhar do tipo parece que o monitor não quer nada com nada.

Segundo o relato da Luciana, não havia diferença entre a aula dela como monitora e a de um/a professor/a efetivo/a, porém ela percebia que os/as alunos/as ficavam apreensivos/as na questão de ela sair da escola sem avisar por ser monitora, já que a escola entraria de recesso. Luciana relatou que “[...] a maioria [dos alunos] veio me perguntar se quando eles voltassem eu ainda estaria, né? Eles sabem que a qualquer momento [os monitores] podem sair eles sabem, como a outra professora de uma hora para outra saiu [...]”.

A partir desses relatos feitos pelas Monitoras sobre se existia diferença do trabalho do professor/a efetivo/a e o trabalho do/a professor/a-monitor/a, percebemos que mesmo as Monitoras dizendo inicialmente que não há diferenças, nas suas falas, complementam sobre alguns acontecimentos que implicam diretamente no seu trabalho, mostrando que há uma diferença significativa no trabalho e nos direitos de uma professora efetiva e o de uma Monitora.

Podemos destacar algumas diferenças através das narrativas relatadas pelas Monitoras. Segundo os relatos, as professoras efetivas têm mais autonomia no trabalho, pois faltam e não sofrem penalidades cabíveis quanto esse acontecimento, não são cobradas quanto a sua atuação profissional. Já as Monitoras são visadas no modo como trabalham, pois são cobradas quanto ao seu planejamento das aulas; sua assiduidade; seu comprometimento com a escola; questão salarial; direitos, como, carteira assinada, décimo terceiro, instabilidade na relação com os/as alunos/as, etc.

Portanto a diferença está na forma como as Monitoras são tratadas pela gestão da escola e algumas professoras efetivas, pois segundos os relatos, pelo fato de serem Monitoras, só estarão na escola por um tempo, ou seja, pelo período do contrato, então não são valorizadas enquanto professoras do quadro da escola. Esse fato leva a uma instabilidade no trabalho coletivo das docentes da escola. No entanto, no que se refere à sua atuação pedagógica em sala de aula com os/as alunos/as, observam que não há diferenças significativas. Suas aulas e todas as atividades relacionadas às aulas não sofrem alterações pelo fato de serem monitoras.

Podemos destacar, portanto, que no que concerne ao trabalho como professora, as obrigações não se alteram. O que se altera é a condição de inserção dessas profissionais no contexto escolar, que ocorre com muito mais pressão, instabilidade, cobranças e trabalham nas salas mais inadequadas e com salários menores. Desenvolvem o mesmo trabalho em condições muito mais desfavoráveis. Há uma angústia e uma instabilidade maior no desenvolvimento do seu trabalho e que chegou a ser percebido por alguns alunos.

As Monitoras informaram que não há organização sindical para monitoria e não têm direito a participar do sindicato. Há, no entanto, sindicato dos trabalhadores docentes em Alagoas, o SINTEAL. Segundo algumas falas das Monitoras entrevistadas o sindicato dos docentes está preocupado apenas com o quadro de professores/as efetivos, ou seja, os concursados. As Monitoras não informaram se vivenciaram alguma greve, porém mesmo que houvesse não participariam de forma efetiva, pois são contratadas e não podem aderir à greve. Cada falta diminui o salário. Porém, uma das monitoras levantou essa questão, Silvia se posicionou em relação à greve na posição de Monitora.

[...] categoria não é unida, porque nós monitores não temos direito a fazer greve, então as escolas estão cheias de monitores, isso enfraquece a categoria. Não está lá uma massa para reivindicar, é para a gente. Somos muitos acomodados mesmo. A gente quer uma estrutura melhor, quer uma educação melhor, mas também a gente não vai reivindicar isso, a gente fica muito em casa, quando tem alguma organização assim, você também não vai lá, você prefere ficar em casa. Você meio que acomoda ali. Aquilo lhe angústia, mas você não vai atrás dos seus direitos, porque os monitores poderiam ir atrás dos seus direitos, porque ele [governo] não paga as férias, porque ele não dá transporte se é direito do trabalhador, você não vai atrás, você simplesmente concorda com o que ele faz. Os monitores deveriam ir ao ministério público, se reunir e exigir esses direitos de não ser efetivo, já que você foi consciente que seria monitor, mas que você tivesse direito que todo trabalhador tem.

Os sindicatos foram legitimados com a constituição de 1988, “a Constituição de 1988 produziu efeitos sobre o sindicalismo, primeiramente, por ampliar acesso à organização sindical a grupos sociais dela excluídos” (DAL ROSSO, 2013, p.42). Pois antes eram conhecidas como associações como frisa o autor:

Também é certo afirmar que muitas grandes categorias organizativas no setor da educação já existiam sob a forma de associação antes daquela data. Vários desses sindicatos preservam em seu nome as marcas de associações, formato organizativo no qual foram criados (Idem, ibidem, p.42).

O referido autor menciona que atualmente há uma fragmentação nos sindicatos, e que esse processo acaba não sendo favorável a luta e/ou força sindical, por melhor que seja a

intenção para conseguir os objetivos dos trabalhadores. Devido a essa fragmentação sindical, os trabalhadores da educação perdem sua força na luta pelos seus direitos. No caso das Monitoras que não fazem parte do sindicato dos professores, fica notável a fragilidade causada da classe docente, pois o trabalho das Monitoras não é reconhecido pelo sindicato, por ser um trabalho feito através de um contrato temporário de um ano, podendo ser prorrogado ou não por mais um, totalizando dois anos; estas monitoras não tem voz ativa na força sindical.

Neste sentido, Dal Rosso (2013) chama atenção para,

Outro processo em curso pode ser identificado por grupos de trabalhadores que não se sentem adequadamente representados pela estrutura sindical vigente. A motivação para o desmembramento provém da crítica pelo descaso e pelo abandono de grupos de trabalhadores cujas reivindicações não são levadas à frente por parte dos sindicatos (p.44).

Percebemos o quanto que a categoria docente é enfraquecida. É difícil vislumbrar possibilidades de lutar pela categoria, uma vez que uma grande parte dos docentes são monitores e estes não têm direito de reivindicar o que diz respeito os aspectos educacionais dentro das escolas.

Essa realidade fica evidente nos depoimentos. A participação das Monitoras no sindicato da categoria é praticamente inexistente, pois as monitoras não são consideradas professoras, uma vez que não são concursadas e não fazem parte do quadro de professores efetivos e não existe nenhuma organização de classe alternativa que possa acolher suas reivindicações trabalhistas. São monitoras hoje, mas depois de um ano podem não ser.

Maria informa que “não tenho filiação não. Até porque não sou concursada, né? Então assim, não sei, devia ter um sindicato para os monitores, nem sei se existe mais eu acho que não”. Neuza afirmou que “Nenhuma. Porque não tem subsídios que a gente precisa. Não com os monitores. O sindicato, eles estão preocupados, né? Com a categoria, com os efetivos, não com os monitores. Até agora eu não vi eles brigar por monitor nenhum. Porque nós não existimos”. Segundo a Cleide “O monitor ainda não tem sindicato, né? Não tem [...]”. Cleide relatou ainda que mesmo o/a monitor/a não tendo direito no sindicato da categoria, ela frequenta as assembleias do sindicato dos professores como ouvinte, para ficar informada sobre os acontecimentos da classe docente. E ela cita os direitos e os deveres dos professores. Lembrando que a Cleide tem quase sete anos como monitora do Estado. Para Silvia, “[...] nós monitores não temos direito a participar efetivamente do sindicato, você não tem direito a

participar. Vai reclamar o quê? Você tem até o que reclamar, mas como você não é efetivo, você não tem direito. O seu direito é todo negado”. A Valéria relatou:

[...] como monitora eu não tenho, não tem como participar do sindicato porque o monitor não pode aderir à greve ele tem que trabalhar, até porque se ele não trabalhar, ele não recebe então devido a isso você vê também a questão da categoria docente há um enfraquecimento em lutar por esses direitos por ter uma massa intensa de monitores. Então esses professores efetivos perdem força para lutar pelos seus direitos.

Luciana afirma: “não tenho envolvimento nenhum. Eu fico atenta ao que sai na mídia, sai em jornais. Até aqui na escola sempre tem aquelas circulares, [...] porque de uma forma ou de outra é professor, né? É uma categoria só [...]”.

Sabemos que o sindicato dos trabalhadores docentes é importante para categoria, uma vez que, através do sindicato a classe docente pode trazer à tona os problemas da educação, isto é, nas escolas; reivindicando seus direitos, além de ser uma forma de organizar-se para conquistar o que lhes é de direito, para garantir e melhorar a educação.

O fato de as Monitoras terem seu salário vinculado aos dias trabalhados há forte controle e pressão financeira sobre sua adesão às greves, fruto da sua instabilidade contratual. O mesmo não ocorre com as docentes concursadas. É importante lembrar que apesar da grande maioria das monitoras participantes desta pesquisa morar com os pais, a renda delas colabora na renda familiar.

E mais, se não participam do sindicato, aparentemente suas agendas não são reconhecidas ou incorporadas nas lutas sindicais da categoria, agravando ainda mais sua instabilidade. Essa forma de contratação da figura do/a monitor/a é extremamente benéfica para os cofres do estado, porque além de economizar recursos, garante que parte significativa dos docentes não só não participa como está nas salas de aula em períodos de greve. Os custos sociais, no entanto, são graves para docentes, estudantes e a qualidade do ensino de uma maneira geral.

A realidade do estado de Alagoas apresenta um quadro na política educacional adverso aos trabalhadores da educação, agravado com as contratações temporárias para o cargo de professor. E a própria designação de Monitor é infeliz, por enfraquecer e fragmentar ainda mais a classe dos/as professores/as, deixando-os assim a mercê de um Estado omissivo com relação à educação institucionalizada e as políticas educacionais.

Ficam prejudicados a categoria docente e os estudantes, uma vez que eles dependem da figura do/a professor/a para obter aprendizagem, porque com essa forma de contratação, ou seja, a passagem de mais de uma Monitora durante o ano letivo, faz com que eles sejam

prejudicados, na medida em que a Monitora seguinte, muitas vezes não sabe quais assuntos a Monitora anterior estava dando em sala de aula, e por vezes como foi relatado nas entrevistas, esse aluno/a não se adapta a nova metodologia da Monitora novata, já que há sempre um rodízio. Lembrando aqui que esses alunos/as são desde 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental, isto é, a maioria é criança e por isso, às vezes essa adaptação é mais difícil dada à necessidade de estabelecer vínculo com a professora para que o processo didático seja bem-sucedido. A seguir vamos enfatizar o perfil profissional das Monitoras, através de suas falas sobre sua trajetória de vida e sua formação.

### **5.2.3 A Monitora e seu trabalho pedagógico com os/as alunos/as**

No geral as Monitoras vêem sua atuação profissional frente aos alunos um trabalho igual ao de um/a professor/a efetivo/a. Disseram que no geral a relação com os/as alunos/as era boa, porém algumas monitoras relataram que alguns alunos não respeitavam as regras da escola além do mau comportamento, a falta de respeito com elas e com os colegas da turma, sendo esse que esse tipo de ocorrência não tinha relação com o fato de serem Monitoras;

A falta de material pedagógico também influenciava na realização do seu trabalho na sala de aula, além da estrutura física da escola, principalmente as salas de aula.

Popkewitz (2001) menciona a importância da organização de um plano de aula, que ele chama de “tecnologia de administração”.

O plano de aula é parte da sabedoria popular de ensino. É uma maneira de organizar o que o professor quer, faz e alcança. Ele determina os objetivos de uma aula, estabelece uma seqüência de instrução que conduz ao cumprimento dos objetivos e depois acrescenta algum esquema de avaliação para estabelecer o grau de sucesso alcançado no exercício do ensino. (POPKEWITZ, 2001, p.91)

Tardif (2005, p55) lembra que a escola “como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros” (TARDIF, 2005, p.55). Já questão da organização da sala de aula, o autor denomina como classe,

A ordem nas classes fundamenta-se numa dupla realidade: numa estrutura organizacional estável (as classes são fechadas, não entra quem quiser, os alunos são dispostos em filas para serem observados simultaneamente pelo mestre, etc.) e num trabalho sistemático do mestre (vigilância, advertências, punições, intervenção, chamada à ordem, etc.) (TARDIF, 2005, p.65).

Então, concordando com o autor, entendemos que uma aula implica na relação professor/a e aluno/a. Além disso, temos também a relação do ensino e da aprendizagem. Para

Popkewitz (2001, p.27), “o ensino e a aprendizagem (os dois estão ligados) produzem uma individualidade autogovernada. Os efeitos do conhecimento exibido no currículo “fazem” as regras que definem e resolvem os problemas pessoais”. Portanto, a relação professor/a e aluno/a estão intrinsecamente ligadas no processo contínuo durante ano letivo escolar, sabendo que tanto professor/a quanto aluno/a são sujeitos que obedecem às regras da instituição, uma vez que define os conteúdos que serão abordados no decorrer das aulas.

A visão de cada uma das professoras-monitoras sobre sua posição de Monitora e sua atuação frente aos alunos nas aulas. Maria disse:

Acho que para eles não tem muita diferença, não sentem diferença, até porque nós exercemos, damos nossa aula normal, não tem diferença de ser ou não monitor. Até porque os alunos não têm o entendimento do que seja monitor ou professor efetivo. Até para eles não dá para diferenciar, eles não sentem essa diferença e nós fazemos a nossa obrigação normal.

A Neuza afirmou que não percebia se os alunos sabiam “[...] diferenciar a monitora do professor, apesar de que monitora é professor, né? Eles estão ali para dar um suporte na educação [...], mas é as crianças não tinha preconceito com relação a eu ser monitora”.

Segundo a Cleide, “Eles entendem que a gente vai sair com um certo tempo. Eles entendem que o tempo que a gente está dando aquela aula, mais com um tempo a gente pode ser substituído. Não quer de jeito nenhum que a gente saia e tal”. E acrescentou: “Acho que é até uma dificuldade para os alunos, porque quando ele tá íntimo do professor, aquela confiança com o professor, o professor tem que sair, eles sofrem demais com isso”. Segundo a Silvia,

Os alunos me receberam bem com beijos e abraços, não sentem diferença por parte deles. Nenhuma diferença. Tinha dias assim, que fazia alguma coisa que eles não gostavam, aí eles diziam era bom que a tia estivesse de volta, a outra tia. Mas isso é questão, porque eles passaram muito tempo com ela, de uma hora para outra entra outro professor.

Apesar de afirmar inicialmente que para os/as alunos/as não havia nenhuma diferença, ela reconhece que os/as alunos/as sabem que sua permanência é indefinida.

Valéria se posicionou da seguinte forma: “eu não senti assim nenhuma diferenciação dos alunos. Para eles é um professor. Eles não, por ser monitor, eles não ficam “Ah! Você é monitor!”. Acrescenta que em “Nenhum momento eles mencionam que a gente, que somos monitores”.

Segundo a Luciana, “Eles não diferenciam, né? O professor do quadro, do monitor. Porém eu sinto assim, que há uma certa apreensão, eu não sei, dessa questão de sair de uma

hora para outra né? Que quando eu cheguei aqui mesmo aqui na escola, eu cheguei no dia 17 de dezembro”.

A partir das narrativas das Monitoras, entendemos que na visão dos/as alunos/as a diferença de uma Monitora para uma professora efetiva, é a questão de saberem que elas só passam um período e que podem sair da escola a qualquer momento, já os/as professores/as efetivos permanecem na escola. Todavia, os alunos entendem que independente de serem denominadas de Monitoras, reconhece e entende que as Monitoras são professoras iguais aos do quadro efetivo na condução das aulas. Tanto as Monitoras como os/as alunos/as sentem a saída delas da escola, pois é criado um vínculo entre ambos.

A visão das monitoras sobre sua relação com os/as alunos/as apresentou os seguintes pontos de vista. A Maria disse que sua relação é “Ótima, excelente. Porque além de eu ser educadora, eu tenho que ser amiga, né? Então tem que andar junto, então assim, eu nunca tive problema com eles não [...]. Me respeitam e não tive problemas não, pelo menos aqui não”.

Neuza, afirma que tem “uma relação boa, apesar de ter alguns impasses, né? Nem todos os alunos, não querem respeitar as regras da escola e não quer fazer as atividades previstas pelo professor, os pais não ajudam, mas coisas que dá para se resolver”.

A Cleide afirmou que,

A minha relação com os alunos é ótima! Ótima! Adoro! É aquela de mãe pra filho. Em todas as escolas que trabalhei foi muito saudável. Hoje eu tive alunos que quando eu comecei há seis anos, eu tive alunos com 7, 8 anos 9 e 10 e hoje está homem 16 e 17 anos. Aí quando me encontra: ‘Eh professora, que saudade’. Uma relação ótima.

Ainda a Cleide disse que por conta dessas substituições de Monitores/as, alguns alunos/as “[...] veem o professor-monitor como não é professor, porque vai sair”. E ressalta que não são todos/as os/as alunos/as. E são os mais os rebeldes que geralmente dizem. “Têm uns que são uma maravilha, que quer que o professor fique e tal e os outros, eles entendem mais que o professor-monitor não é professor, aí não tem uma responsabilidade de respeitar entendeu”. Nessa fala da Cleide se reporta à sua experiência de quase sete anos lecionando como Monitora.

Silvia relatou também que sua relação com os/as alunos/as era boa, porém ressaltou que, “[...] têm alunos que você tem dificuldade de lidar, porque tem muitos que têm o comportamento agressivo e às vezes você não sabe lidar com esse comportamento agressivo de você falar e o aluno não escutar você e ser agressivo com o outro”.

Valéria, afirmou que sua relação “[...] é uma relação boa, os alunos, é... tento manter sempre um... uma relação de amizade..., mas assim o problema com os alunos é mais em relação... é a questão da educação, a educação que vem de casa, da família [...]”.

Luciana disse que sua relação com aluno/a dependia de cada um/a deles, mas que,

[...] de uma forma geral é tranquila, porque tipo eu não tinha problema com a turma toda. Eu tinha problema com um aluno específico, com relação ao comportamento dele, porque o comportamento dele é inadequado. É, ele bate, batia nos colegas, xingava. Tinha dia que ele chegava derrubando as cadeiras, me enfrentava, já me chutou, entendeu? É um aluno que todo dia, que todos os dias, assim né? Todos os dias, dificilmente ele faltava, todo dia tinha uma reclamação dele, todo dia, todo dia, todo dia, a reclamação dele com relação ao comportamento dele. Tanto assim, ele se recusa a fazer as tarefas, ele faz, ele cópia, várias vezes levei à gestão.

Luciana enfatizou o comportamento de um aluno do sexo masculino. Procurou a coordenação para pedir ajuda e mesmo assim o aluno não melhorou o seu comportamento.

Ainda na sua avaliação com relação aos alunos, Luciana informou sobre a aprendizagem deles e disse que a maioria da turma estava “desestimulada por mais dinâmica e criativa que seja a atividade, eu acho que é preocupante, porque não é um ou dois alunos como era antes, né? Porque sempre houve aluno com dificuldade de aprendizagem” (LUCIANA). E ainda informou que mais de 50% da turma tem dificuldade de prestar atenção na aula, “[...] de se manter sentado, de se manter comportado, e antes um aluno mau comportado era uma raridade” (LUCIANA).

Em relação ao mau comportamento e agressividade dos/as alunos/as citados por algumas Monitoras, acreditamos que este tipo de atitudes aconteça por causa do estresse que esse aluno/a possa ter, devido a diversos fatores, como: o ambiente familiar; a escola, isto é, o espaço das salas de aula, ventilação, dentre outros, não contribuía para aprendizagem dos alunos. Por exemplo, as salas de aula em que as Monitoras Silvia e Luciana estavam dando aula eram muito quentes, quase que sem ventilação e sem espaço para se locomover<sup>17</sup>.

Alguns autores discutem sobre o estresse das crianças na escola. Como por exemplo, os autores Lipp e et al (2002) trazem à tona uma pesquisa de amostragem feita em 255 escolas do Ensino Fundamental, com crianças dos 7 a 14 anos de idade.

E os autores citam em seu artigo:

Os sintomas de estresse mais prevalentes em crianças são: aparecimento súbito de comportamentos agressivos que não são representativos do comportamento da criança no geral; desobediência inusitada; dificuldade de concentração, depressão, ansiedade, enurese, gagueira, dificuldades de

<sup>17</sup> Descrevemos anteriormente sobre a estrutura física da escola e das salas de aula.

relacionamento, dificuldades escolares, pesadelos, insônia, birras e até o uso indevido de tóxicos (p.52).

Outro dado importante que a pesquisa de Lipp e et al (2002) fez foi um levantamento que esses autores fizeram com 66 crianças em idade escolar, as quais se estavam com o nível de estresse alto, os autores informam que,

[...] quanto ao que lhes causava tensão, revelou que as queixas mais freqüentes quanto aos pais eram: atividades demais, brigas entre os pais, nascimento de irmão, pai alcoólatra, disciplina confusa (ora pode e ora não pode), ausência diária dos pais e não poder convidar amigos para visitar sua casa (LIPP e et al, 2002, p.52).

Os autores informaram também sobre a postura dos/as professores/as frente a essa realidade que se deparam no cotidiano das aulas. Quanto a esse ponto a amostra da pesquisa mostrou que “as queixas das crianças estressadas foram: professores nervosos, grito de professor, impaciência e falta de conversa com os alunos [...]”. Porém ressaltaram que os professores estão cada vez mais assumindo o papel dos pais e/ou responsáveis pelas crianças. Isso ocorre por vezes pelas mudanças no contexto familiar, onde os responsáveis/pais trabalham o dia todo, e não tem mais mãe (quando era apenas dona de casa) para dar o suporte necessário ao filho. Nesse caso, a responsabilidade pela educação e formação dessa criança acaba sendo unicamente da escola, isto é, do docente que atua na sala de aula. “A professora passa a ter um papel de relevância ainda maior do que o dos anos passados” (LIPP e et al, 2002, p. 53). Portanto, pode estar diretamente relacionada à estrutura precária da escola em particular, e, de maneira geral, à precarização do sistema público de ensino, entre os quais se encontra a figura do/a Monitor/a, dada a sua posição instável na escola.

Compreendemos que este tipo de comportamento adotado pelos/as alunos/as pode ser por diversos outros fatores que não temos como saber no momento, pois não foi objeto de nossa pesquisa, mas é um dado que apareceu na relação professor/monitor e seus alunos e tem sido relevante no processo de ensino e aprendizagem.

As reflexões das Monitoras indicam que não tendem a se diferenciar dos demais professores/as. O aspecto relevante, no entanto, ressaltado por algumas delas, diretamente relacionado ao fato de ser Monitora, é a instabilidade, que afeta não só elas, mas seus/suas alunos/as. O/a Monitor/a pode ser retirado, removido da escola, substituído a qualquer momento do ano letivo, gerando uma quebra no processo de ensino e na relação estabelecida entre Monitoras e alunos/as. Também provoca uma quebra no engajamento da Monitora no contexto profissional da própria escola onde é chamada a atuar. A Monitora que atua há mais

tempo nessa posição, percebe que alguns estudantes notam a diferença entre Monitores/as e professores/as efetivos/as, justamente pela posição instável no quadro de profissionais da escola, criando certa tensão e ansiedade sobre sua permanência com a mesma turma no ano letivo.

Além disso, algumas Monitoras relataram ainda sobre o assunto do seu trabalho na escola, sobre a questão do material e/ou suporte pedagógico para realização de suas aulas. Tardif (2005) enfatiza que

[...] o contexto escolar constitui, concretamente, um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores. Por exemplo, veremos que a falta de recursos e de tempo e a escassez de instrumentos pedagógicos são fatores “materiais” freqüentemente mencionados pelos professores como estando as maiores dificuldades dessa profissão. (p.55).

Concordando com Tardif (2005), diríamos que a falta de material pedagógico é um dos grandes problemas enfrentado pelas professoras. Nesse caso, as Monitoras disseram que até tinham ajuda com materiais, mas só com livros, e que isso era muito pouco, apesar de jogos pedagógicos em pequena quantidade e incompletos. Elas precisavam que a escola tivesse condições de trabalho para realização das atividades com seus alunos/as, seja com materiais, e/ou espaço escolar, isto é, a estrutura física da instituição. Todavia, as Monitoras informaram que se sentiam sozinhas com relação à aprendizagem dos/as alunos/s, uma vez que, os pais não ajudavam os filhos nas tarefas escolares, mas ressaltaram que sabiam das dificuldades dos pais, pois alguns como mencionaram não tinham condições de ajudar seus filhos porque não tinham estudo. Enfim, as Monitoras atuam e vivenciam a precariedade no cotidiano do trabalho docente como os demais profissionais da categoria docente, ou seja, como os/as professores/as efetivos/as, com relação ao modo de trabalhar, uma vez que todas sem exceção têm formação para atuar na sala de aula.

#### **5.2.4 Profissionalização das Monitoras**

A entrada das Monitoras na escola pública, como vimos, ocorreu através de contrato temporário. As Monitoras aludem sobre sua entrada e inserção como Monitora da rede pública estadual de ensino do fundamental I.

Em relação à entrada na monitoria, as entrevistadas frisaram a questão do concurso público. Maria disse: “Posso desabafar? Porque estou esperando concurso público, né? E nada! Já cursei a minha graduação e nada do Estado promover. O Estado está fazendo prova, mas é para monitoria não é para concurso. E o que a gente quer e o que a gente aguarda é concurso”.

Já Neuza informou que gostaria de ter uma experiência na escola do Estado, já que só havia se deparado com a realidade da escola particular, além disso, informou que procurou emprego na área e não conseguiu. Cleide afirmou: “porque não houve concurso, né? Depois que eu me formei e tal, não houve mais concurso, parou. Então é a única maneira, né? De eu me aperfeiçoar nesse curso”.

Silvia se mantém na condição de Monitora,

Por falta de oportunidade. Assim, e eu acho assim, e era uma oportunidade assim de ter uma experiência na escola, já que não era dada nas escolas particulares. Já que o governo também não tem concurso público, a demanda é grande e ele não realiza o concurso. Ainda não teve desde quando terminei a graduação e as escolas na maioria pelo que apresenta, estão cheias de monitores e até agora ele promete, promete, promete e todo ano diz que vai sair esse concurso e o concurso nunca sai. E fica submetendo as pessoas já formadas, com qualificação para atuar, submetendo a você ganhar um salário mínimo, onde o trabalho que você tem dentro da escola, não é um mundo de fantasia.

Para Valéria, “eu tinha essa intenção de trabalhar em uma escola pública que eu não tinha passado por essa experiência, [...] eu tinha interesse em trabalhar não exatamente lógico como monitora, e sim fazendo um concurso [...]”.

E por fim Luciana, explicou a razão da sua entrada na monitoria,

[...]pelo seguinte: que eu fiz pedagogia, mais pensando nessa questão do público, da escola pública, da carência dessas crianças, da falta de estímulo que essas crianças têm, apesar de a gente achar uma coisa, e na realidade é outra. A gente acha que vai chegar na escola, eu vou poder fazer isso, e isso e isso. Porém, às vezes a escola não tem estrutura, desde a questão aqui do espaço físico. Tipo teve um projeto com apresentação de todas as turmas e as turmas preparam a apresentação, porém é desconfortável, pois não tem auditório, um pátio para acomodar tanto nessa questão da estrutura quanto a Pedagógica, né? Às vezes você quer fazer uma coisa, porém a coordenação e a direção não apoiam, não dão um meio para que você possa fazer algo com as crianças. Tipo a questão de empréstimos de livros paradidáticos: não tem biblioteca, mas tem livros. Então é meio complicado emprestar porque você se torna responsável pelo livro e se aquele livro não voltar e eu emprestar o aluno e o aluno não voltar como é que eu vou prestar conta. Obviamente que deve ser feito um trabalho de conscientização. Não pode rasgar, não pode sujar, tem que levar e trazer, mas aí eu me torno responsável e se aquela criança não trazer o livro, como é que eu faço?

Percebemos através das falas das Monitoras, fica perceptível que o desejo unânime delas é concurso público na área da educação, uma vez que o Estado não realizou até o presente momento. Também desejam trabalhar em condições dignas. Por isso esperam atuando como Monitoras na rede pública. Aparentemente fizeram a opção pela rede pública, pois tem clareza da necessidade da população por uma educação de boa qualidade.

Sabendo da realidade em que se encontra a rede estadual de ensino, isto é, da falta de docentes efetivos, mesmo assim o Governo não realiza concurso público, já que atualmente a maioria das escolas do Ensino Fundamental I, os docentes são professores-monitores.

Quando foi perguntado sobre o que acham do trabalho dos/as Monitores/as em geral, Maria respondeu “eu acho que tem dedicação. E a falha na monitoria é mais questão salarial, é a não valorização dos monitores por parte da administração do Estado. [...] de suporte que a gente não tem, de formação que a gente precisa, formação continuada”.

Neuza falou sobre sua postura e compromisso,

Olha, eu só posso assim, responder por mim, né? É eu sou assim uma pessoa muito compromissada. Eu gosto assim, das minhas coisas corretas. Eu sou assim, tentava chegar, ser pontual, apesar da distância da minha casa para cá. É do problema assim, financeiro, às vezes não tinha passagem de ônibus, porque às vezes demorava sair o salário, atrasava, às vezes uma semana (NEUZA, 2013).

Segundo Cleide “é um trabalho muito difícil porque primeiro não tem a remuneração que o professor precisa para dar um suporte para trabalhar, né? E também não tem o apoio pedagógico, não tem assim apoio de material didático, falta muito e é muito difícil”.

Silvia disse “Eu acho precário, não tem passagem, muitas vezes você vai, eu acho que a grande maioria vai para lugares distantes da sua residência”. Já Valéria falou que é um trabalho igual ao do professor efetivo e a Luciana que é trabalho muito difícil por causa das condições precárias e a estrutura da escola.

Tardif (2005) afirma que professores/as tendem a identificar os quatro fatores que favorecem ou dificultam o trabalho da equipe escolar. Dentre as quais o segundo fator citado pelo autor: “[...] está na estabilidade do grupo de professores” (p.186). Então,

Para que haja colaboração é igualmente necessário que exista uma certa estabilidade na equipe escolar. Quando os professores mudam de colegas todo ano, as relações entre eles são difíceis de estabelecer e de manter. Com efeito, pode ser difícil colaborar com um professor que, no ano seguinte, estará ocupando nosso próprio posto (TARDIF, 2005, p. 186).

Estabilidade é só um dos pontos que aparece nos relatos das Monitoras, elas relataram também sobre a precariedade dos recursos das escolas e dos salários, inclusive para se deslocarem das suas casas para as escolas.

As Monitoras disseram encontrar algumas dificuldades na monitoria, nas duas falas a seguir Maria e Neuza ressaltaram a questão financeira, além de alguns cursos que são oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação e que elas não têm o direito de participar.

Maria enfatizou a questão salarial e disse “com relação a salário, a gente sente a diferença, aqui na escola que eu trabalho eu tenho apoio da direção. O quê mais que posso falar. É mais com relação ao financeiro, não temos vale transporte era para nossas carteiras serem assinadas, mesmo sendo contrato”.

Neuza também falou: “A questão financeira. É que a gente [...] se faz um curso, a gente é excluída. Um curso interno”. E acrescentou,

O salário, né? Porque é aquela questão, nós temos uma formação, somos formados no ensino superior e tudo, a gente ganha muito menos do que a gente poderia ganhar, quer dizer, a gente se sente assim um zero a esquerda, porque você passa quatro anos, você faz pós-graduação, você luta, entendeu? Você tem formação, que tem suporte para poder trabalhar e você é negada. Então isso deixa a gente muito, a gente se sente um zero.

Cleide mencionou sobre “a dificuldade é o apoio que a gente não tem assim de material didático, na sala de aula alunos rebeldes que têm alunos que veem o professor-monitor como não é professor, porque vai sair”. E acrescentou: “alguns alunos, não são todos, têm uns que são uma maravilha que quer o professor, que fique e tal e os outros eles entendem mais que o professor-monitor não é professor, aí não tem uma responsabilidade de respeitar entendeu”.

Para Silvia “o não direito ao vale transporte, as turmas com muitos alunos, né? E não é como é que eu posso dizer. [...] assim a questão financeira, né? Porque é um salário que não lhe dá para sobreviver [...]”.

Para Valéria,

Essa dificuldade está em relação primeiramente na questão do salário, que é o salário mínimo, que não é nem o salário, né? Que o professor deveria receber, então esse salário mínimo vai vir com desconto, então fica com menos de um salário mínimo... você não tem nenhum benefício como vale transporte, e outras coisas... que é... o professor, que o trabalhador deveria... deve ter direito, como também questão das férias. Se eu tenho a opção de esperar a escola retornar, eu fico sem receber as férias porque eu recebo é por dias trabalhados. Não tenho carteira assinada, então sem direito nenhum. O direito do trabalhador, eu não tenho nenhum direito.

Luciana destaca “essa questão da distancia da escola, [...] não recebemos vale transporte, nem uma ajuda de custo para auxiliar no transporte. Eu acho que teria que ser prioridade colocar o monitor perto de sua casa, já que ele não recebe esse auxílio”.

Outra dificuldade encontrada pelas Monitoras é com relação os problemas com a aprendizagem dos/as alunos/as e conseqüentemente com os responsáveis das crianças. Esta dificuldade foi observada ao longo das entrevistas, em algum momento algumas das Monitoras mencionaram sobre este aspecto.

Neuza afirmou que,

[...] os pais eles não chegam muito junto, a maioria são analfabetos, isso prejudica, isso não faz com que a criança vá, prossiga, né? Então é muito difícil com relação a isso. Mas os pais assim, e muitas crianças vem por causa do lanche, [...] a criança não tem ajuda nas tarefas escolares. Você passa um trabalho de pesquisa, os pais chegam e dizem à professora: ‘isso é muito complicado, eu num sei não’. Quer dizer, você tem que incentivar essa criança a pesquisar, entendeu? Mesmo que ele faça, não faça do jeito que você gostaria que ele fizesse, mas você está incentivando a criança a fazer aquela atividade, né? Eles não vão ficar, vai fazer outras séries, né? E vai precisar, os professores vão pedir a ele.

Silvia enfatiza na questão do mau comportamento dos alunos, e diz:

Eu vejo dificuldade de enfrentar, principalmente hoje, porque eu não sei se é porque os alunos não têm punição, assim, eles... Não é que você vai castigar, botar no milho como antigamente, mas que você tem que ter, ele tem que ter limite. Assim, e eu vejo que hoje é muito, é muito aluno, é o que ele quer, que você não tem muito direito assim, de impor limite nele, né?

Analisando a fala de Silvia, lembramos que é sua primeira experiência como professora na sala de aula. Quando ela alude à questão dos castigos como antigamente, acreditamos que seja pelo fato de sua formação acadêmica, seus textos tanto na graduação como no mestrado estão na linha de pesquisa da história da educação.

Ainda analisando a fala da Silvia, sabemos que esta relação de docente e aluno envolve estabelecer vínculos de confiança e afeto. Tardif (2005) menciona nos escritos do capítulo 4 com o título: *A carga do trabalho dos professores*, o qual uma das discussões era as percepções dos/as professores/as a propósito dos/as alunos/as, e informa,

A relação afetiva com os alunos, mesmo quando positiva, depende de múltiplos fatores não afetivos: a pobreza, a dificuldade dos grupos, a idade dos alunos. Enfim, a afetividade não é somente da ordem das coisas sentidas subjetivamente; constitui também, em nossa opinião, um dos recursos utilizados pelos atores – os professores e os alunos – para chegar a seus fins durante suas diversas interações (p.159).

Quando foi perguntado sobre a satisfação com a profissão e a posição de Monitora, todas disseram que não estão satisfeitas. Todas Monitoras fizeram a seleção para monitoria em 2012.

Nas análises feitas pelas Monitoras com relação ao papel do Estado na contratação, informaram que não estão satisfeitas na forma da contratação, e mais uma vez ressaltam sobre o salário.

Com relação à monitoria, não concordo com o Estado. Acho que fica muito a desejar. Porque não efetivar logo? Porque não fazer o certo? É uma falta de

respeito. Já começa com o salário. Se eu faço o papel do professor efetivo e ganho muito menos que ele, sem falar, nos outros direitos. O Estado é deficiente nesse sentido, não tenha dúvida (MARIA).

Neuza corroborou dizendo que “para eles [o Estado] é mão de obra barata, porque vai enfraquecer os cofres públicos, né? Para eles, vai empobrecer, então fazendo concurso, contratando novos professores, isso vai prejudicar os cofres públicos deles”. E acrescenta: “A gente não tem direito a carteira assinada, a gente só tem o décimo terceiro no final do ano e os meses que você trabalhou. Nenhum subsidio a mais”.

Neuza ressaltou que, a maneira como elas, Monitoras, são dispensadas da monitoria, acontece de forma inescrupulosa, pois o Estado não se preocupa com o trabalho docente, especificamente, os Monitores. Neuza relata ainda um caso que aconteceu com uma colega de trabalho, uma Monitora.

[...] outras colegas minhas saíram sem aviso prévio, assim sem nada por escrito. Uma estava dando aula, aí chegou outro monitor e ela teve que sair da sala, aconteceu isso. Uma postura inadequada. É uma falta de respeito, porque eles ligam para nossa casa dizendo que você compareça na CRE e tudo e porque eles não mandam o comunicado dizendo olha vocês vão sair tal dia, se preparem, não fazem isso. Isso aí é uma falha grande demais. É um desrespeito total por parte do Estado, e não se preocupa com o psicológico do professor, não se preocupam com as crianças, entendeu? As crianças vão sentir pela troca do professor, não estão nem aí (NEUZA).

A partir dessa fala da Monitora Neuza, percebemos o quanto é problemático a relação da classe docente dentro do espaço escolar, visto que a categoria termina sendo prejudicada e desestabilizada, mas não porque esses profissionais desejam e contribuam para esse tipo de comportamento e/ou atitude, e sim, pela falta de políticas públicas educacionais adequadas do governo local, que deveriam ser realizadas e aplicadas na educação, para que esse tipo de acontecimento não ocorra no trabalho docente.

Em 2012, houve uma seleção através de edital, para realização do concurso para monitoria. As Monitoras participaram desta seleção.

Maria disse:

Fiz. Achei prova de concurso, que não era para ter pego tão pesado não. Eu acho um absurdo, na realidade ele esta trocando o monitor por monitor, entendeu? E eu não acho correto não, porque é que ele não aproveitou essa prova agora para efetivar, para fazer um concurso público mesmo e ele fez prova para monitor e tem a necessidade, tem vaga para fazer concurso e ele não faz. À medida que vai vencendo os contratos, eu acho que prejudica o andamento dos alunos, principalmente.

Neuza afirma: “fiz. Achei que não era necessário fazer, mais eles (Estado) acharam necessário fazer, né? Porque deveria ter dado continuidade, terminar o ano letivo para depois

fazer o concurso”. Em 2009, quando Neuza participou da seleção para monitora não foi realizada prova e sim através de título, e ela ficou em 5º lugar.

Cleide iniciou dizendo que “eu acho ótimo, porque na seleção, havia muito apadrinhamento, entendeu? O diretor dizia traga aquela professora fulana, aí passava na nossa frente. Mais essa foi melhor. Eu achei mais justo”. Porém acrescentou:

[...] eu gostaria muito era que o governador tivesse uma certa responsabilidade com os monitores, porque a verba para o monitor, não vem do Estado, é uma verba que vem federal. Então... E ele repassa, no lugar dele pagar certo o monitor, ele, com o dinheiro de um professor, ele paga dois monitores, eu acho muito errado. Ele divide. Então esse é o descaso de ele não querer fazer concurso, demorar e tal. Então é isso que eu sou contra a meu ver, é esse descaso do governador. Não dá um suporte para o monitor trabalhar assim, remunerar direitinho, são vinte horas, pagar as 20 horas certinhas. Porque não é justo o monitor, que estou igual ao professor efetivo, ganhar diferente do professor efetivo, né? Que ele fez o mesmo curso, são vinte horas, né? Que eles também, agora... não que eles estão com 25 horas, mas eles têm que contratar com 25 horas, e pagar normal como paga o professor, que eu não sei qual é a diferença do monitor para o professor efetivo, não sei, não existe, porque a aula dada é igual, é cobrado igual, faz a caderneta igual. É mais cobrado ainda do que o efetivo, entendeu? [...] a diferença de pagamento é essa. É injusto, um professor estudar tanto, trabalhar a mesma coisa e ganhar menos de um salário mínimo.

Silvia diz:

Foi difícil para uma coisa que não vai, que é só um contrato de um ano. Acho que não havia necessidade, não sei se é justo um concurso já que você não ter preferência, você vai chegar lá e vai entregar o seu currículo e ele vai pegar o seu e não vai ter preferência, porque na prova você tá fazendo, talvez a única vantagem seja essa, você ter a oportunidade como todos os outros, qualquer pessoa podia ir lá com formação.

Valéria relatou “[...] o Estado assim, está errado totalmente. Ele deveria suprir essa carência de professores realmente fazendo o concurso para professores efetivos. E essa contratação de monitores não poderia existir, seja ela por via concurso ou não”. E acrescentou:

Não deveria é ter essa questão de seleção de monitores se há uma carência, se existe uma carência porque não fazer concurso? Em relação é, se o Estado ele é omissivo neoliberal, onde ele só pensa na questão da privatização, não está preocupado com a educação, a educação pública, nenhuma preocupação. Essa contratação que... não... precária. Você veja que a questão do salário que o monitor recebe: dois monitores não chegam nem ao salário do piso nacional, não chega. [...] É, mas, de certa forma, há um ganho bem mais elevado do que a categoria do professor, então ele não tem a preocupação de, da educação em si, ele quer tornar o povo não pensante não crítico alienado e não fazer com que essa educação que de fato deveria acontecer, não aconteça.

Valéria acrescentou: “Eu acho que o governo é omissivo. Ele está terceirizando a profissão docente, não valoriza de maneira alguma, já que ele paga dois salários, dois monitores, que não chega ao piso salarial do professor efetivo, não dar direito aos monitores [...]”. Luciana disse em sua narrativa que o Estado deveria lançar editais para concurso público, e não para Monitoria, já que a carência na área docente é grande.

Fiz. Eu gostei porque a visão que eu tinha da monitoria até então era as famosas peixadas. Eu acho que, não tinha prova, era chamada a prova de títulos, porém eu acho que não era claro, o critério de seleção não era transparente, né? Para você dizer: a eu passei por conta disso e disso ou eu não passei porque eu não tenho isso e isso, né? Eu acho que era de acordo com interesse do pessoal de gente que trabalhava lá dentro, né? Em 2009 eu não fiz mais, o último que teve prova de títulos em 2009, mais aí eu tive colegas que fizeram e que se a gente for comparar não uma explicação lógica na classificação ou desclassificação de alguém, foi desclassificado e pronto, foi aprovado e pronto, né? Agora a última de 2012 eu acho que como foi também pela copeve, uma instituição conhecida que tem um nome a zelar. Eu acho que realmente foi, que teve uma prova, aí essa questão da prova valida a sua classificação (LUCIANA).

As “peixadas” mencionadas por Luciana, são os apadrinhamentos, as contratações feitas por indicação e vínculos pessoais, que a seleção através de edital e via copeve, de certa forma, eliminou. Aparentemente, até recentemente, a figura do monitor criada pelo Estado de Alagoas favorecia a contratação desses professores de forma pouco transparente, estimulando o clientelismo e os apadrinhamentos.

Analisando as narrativas das Monitoras, a questão da profissão docente, se partindo das falas, os autores lembram que,

Tal como aparece hoje, a “profissão” docente exhibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com datas passadas. À parte a nostalgia, que em geral valoriza mais o que já passou (“a minha escola”, “a minha professora”...), não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje (LUDKE e BOING, p. 1160, 2004).

Levando em consideração, a realidade atual dessas professoras contratadas como Monitoras - através de suas narrativas - percebemos o quanto seus anseios, angústias, e opiniões, estão em consonância, a medida em as Monitoras, vão relatando sobre a profissionalidade docente. O trabalho realizado pelas Monitoras é igual ao dos/as professores/as efetivos/as e merecem re/conhecimento por parte do Estado. As Monitoras reconhecem que essa contratação feita pelo Estado através das CRE, não deveria acontecer e

sim via concurso público, pois esse tipo de contratação é precário e não dá subsídios para questão social e financeira de cada uma delas.

Todas as vezes que nos lastimamos ao constatar o “declínio da profissão docente” acabamos por nos voltar, em última instância, ao fator econômico, que se encontra na base do processo de “decadência do magistério”, com o concurso, por certo, de outros fatores a ele agregados. Há 30 ou 40 anos, o salário do professor, ou melhor, da professora primária, representava garantia de vida digna para a “profissional” celibatária [...] (Idem, *Ibidem*, 2004)

Faz-se necessário uma política pública efetiva a favor da educação em prol da população, então, é preciso que não se faça contratação de professoras como Monitoras e sim como professores da rede estadual de ensino.

Tratamos aqui sobre a profissionalização docente, pois é o termo que mais se aproxima da discussão do trabalho em que encontram-se as monitoras professoras. Todavia, trazemos o significado do termo profissionalidade para percebemos a diferença entre a profissionalidade e a profissionalização. A Profissionalidade docente está atrelada a uma questão política e não na “linguagem de senso comum” (ROLDÃO, 2005, p.109). A referida autora defende que, “[...] *profissionalidade* como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma *profissão* de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas” (Idem, *Ibidem*, p. 108). Ludke e Boing (2004) informam que,

*Profissionalidade*, termo de origem italiana e introduzido no Brasil pela via francesa, está associado às instabilidades e ambigüidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, e geralmente vem colocado como uma evolução da idéia de qualificação [...] (p.1173).

Diferente dos autores citados anteriormente Ball (2005) discute em seu artigo sobre “*Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*” ao mencionar o termo profissionalismo, o qual ele argumenta que “[...] profissionalismo está chegando ao fim, está sendo desalojado de sua “existência precária e resplandecente”. (BALL, 2005, p.540 e 541). O referido autor faz uma reflexão crítica do termo e diz que este foi erradicado, porém essa erradicação “provém dos efeitos combinados de tecnologias de performatividade e gerencialismo, que representam, perfeita e assustadoramente, a busca modernista por ordem, transparência e classificação” (Idem, *Ibidem*, p.542).

Então a profissionalização docente dessas Monitoras é uma atividade que está ligada a formação acadêmica delas, a qual esta se encontra imbricada com a vida social e subjetiva de cada sujeito. As monitoras não entram na discussão sobre *performatividade*, pois elas não

estão sendo comparadas e nem há premiação para melhor Monitora, pois uma vez que são contratadas, só passarão um período na instituição, não é empregado métodos de comparações e desempenhos do trabalho executado por elas. Ball (2005) define que:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento (p.543).

As Monitoras são profissionais designadas para atuarem na instituição de ensino estadual para suprir a carência e necessidade de profissionais contratados através do concurso público. Na verdade, infelizmente elas são “paliativas” dentro da escola. Partindo das narrativas das Monitoras entrevistadas entendemos as dificuldades que tem na instituição escolar, pois a instabilidade na profissão seja financeira ou profissional, no qual podemos afirmar que o trabalho está ligado à precarização e em consequência a proletarização do trabalho docente.

A questão salarial que as Monitoras mencionam constantemente é pelo fato de implicar na vida social delas, pois envolve toda uma dinâmica na estrutura familiar. Quando refletimos sobre essa questão, nos remetemos à situação de classe dos professores, e quando vamos além e comparamos com a realidade de outros países, vemos a diferença que chega a ser até exorbitante, mas sabemos que existem inúmeros fatores que contribuem para que haja essa diferença. Ludke e Boing (2004) ressaltam:

Com relação ao salário, é sempre chocante a comparação da nossa situação com o que ocorre em outros países, onde, além de mais dignos, os salários não apresentam a disparidade entre os níveis de ensino e as regiões do país, como acontece aqui (p.1169).

Enfim, as Monitoras são professoras que sofrem pela desvalorização na profissão que estão exercendo, ou seja, a profissão docente, além de todos os fatores e aspectos que contribuem para que este fato torne seu trabalho precário e falta de re/conhecimento enquanto categoria classe docente.

Refletindo sobre a profissionalização docente e a função que ocupam no ambiente de trabalho, isto é, a escola, observamos que apesar da nomenclatura de Monitora que carregam na profissão, elas se veem com professoras.

Ball (2005) alude em seu texto o profissionalismo enquanto categoria pré-reforma,

Sustento que o profissionalismo, como uma categoria pré-reforma, baseia-se, ao menos em parte – porque também tem importantes características estruturais e organizacionais –, em uma relação específica entre o profissional e o seu trabalho, uma relação de compromisso que está situada nos diálogos comunitário e interno. (2005, p.541)

A profissionalização docente não está só ligada à prática, a remuneração, etc. Mas também a sua formação e suas experiências profissionais. Não se trata apenas da escolha de uma profissão, mas o processo de construção profissional. É claro que todas profissões estão sempre sujeitas a mudanças.

Encontramo-nos no cruzamento de dois paradigmas, duas maneiras de ver o processo de construção da individualidade e do grupo social. Na primeira há forte predomínio do componente social, como relações de classe, de exploração salarial, de dominação. Já na segunda vai lentamente tomando força um novo componente, ao mesmo tempo pessoal e “societário”. (LUDKE e BOING, p. 1168, 2004).

Um dos itens que podemos elencar na profissionalização dessas Monitoras são os saberes docentes. Porém, essa relação de professor/a com os ditos saberes “[...] não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos” (TARDIF, 2013, p.36). E completa “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Idem, ibidem, p. 36).

Os saberes docentes estão ligados à prática realizada pelos/as professores/as. Porém esses saberes surgem em um processo construtivo e contínuo e estes são adquiridos e/ou desenvolvidos através das instituições de formação, o qual os sujeitos estão inseridos.

Pode-se chamar os saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para ciências humanas e para as ciências da educação. (Idem, Ibidem, p.36)

A profissionalização é um processo instável e contínuo que ocorre durante o período da formação - indivíduo enquanto aprendiz da profissão - e se consolida no momento de atuação profissional.

A profissão docente se evidencia no dia-a-dia através da atuação em sala de aula do/a professor/a com os/as alunos/as. Além disso, a profissão docente requer atenção e dedicação no processo ensino e aprendizagem, uma vez que esse profissional faz planejamento para dá aula, bem como, o seu intelectual deve está sempre em consonância com a realidade em qual está inserido, isto é, o contexto escolar – equipe pedagógica, gestão, alunos/as - e todos os envolvidos in/diretamente; os saberes são desenvolvidos e praticados em detrimento com a

realidade. Por exemplo, “quanto mais pobre e carente o contexto no qual a escola está inserida, mais demandas chegam até elas e, conseqüentemente, aos docentes” (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009, p. 355).

Pode-se afirmar que a profissionalização docente está em um processo de reconhecimento social de uma ocupação, ou seja, o cargo de professor/a. Enguita (1991, p.41) descreve em seu texto que a profissionalização é uma “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”. Oliveira (2010, p.19) acrescenta que:

Talvez a profissionalização, compreendida como o ato de buscar transformar em profissional algo que se faz de maneira amadora, no caso do magistério, pudesse melhor designar o movimento de organização e busca de um lugar, no sentido do reconhecimento social e do valor econômico de um determinado grupo profissional que comporta no seu interior distinções e complexidades que não lhe permitem identificar-se como profissão no seu sentido mais estrito.

A atividade docente das Monitoras apresenta no seu trabalho as mesmas características do docente contratado, como o salário, material pedagógico, etc que afetam e definem igualmente o seu trabalho e seu lugar na profissão docente. No entanto, as Monitoras, uma vez que não são contratadas como professoras e sim como Monitoras, leva-as a precarização e proletarização do trabalho docente de forma mais aguda que suas colegas contratadas. A profissionalização das Monitoras na atividade docente está configurada num processo de desprofissionalização. Há uma re/construção social, histórica e periférica no que concerne a docência. Lüdke e Boing (2004) em seu texto trazem à tona pesquisas sobre o trabalho docente na França e sempre as compara com a realidade do Brasil e aludem,

Talvez o aspecto mais básico e decisivo, com relação a um processo de declínio da ocupação docente, tanto entre nossos professores como entre os da França, seja a decadência do seu salário e do que isso representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional. (p.1165)

A profissão docente não está só vinculada no campo educacional, seja em relação à sua prática ou salário, dentre outros. Mas também como essas profissionais (Monitoras) fazem uma proeminência de si hoje e no futuro. Pois não se trata apenas de uma escolha de uma profissão, mais de como vão re/construir sua atividade, suas habilidades e capacidades que afetam sua vida como cidadãs. Pode-se dizer que existe uma “crise” da profissão docente e que não iniciou agora e sim há alguns anos, porém é notável a situação de mal-estar que atinge essas Monitoras. Então a profissionalização dos docentes é re/construída socialmente e há um leque de representações que as próprias Monitoras praticam e/ou improvisam de si

mesmos e de seu papel enquanto educadoras. Sendo conscientes ou não, estabelecem “negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca da profissão [...]” (GARCIA, HYPOLITO E VIEIRA, p.54, 2005). A profissionalização dessas Monitoras está fortemente vinculada à construção de gênero, colocando em questão sua atuação em sala de aula, pois sabemos que é uma profissão ocupada e legitimada socialmente por mulheres.

Contudo, através de algumas pesquisas e/ou estudos feitos sobre o trabalho docente no Brasil, nota-se que a cada dia, a categoria docente passa por constantes vicissitudes em se tratando de sua imagem. Sabemos que existem várias alternativas para resolver esse problema, como: melhoria nas condições de trabalho, valorização profissional, aumento salarial, autonomia na sala de aula, outro ponto importante seria a contratação via concurso público, ao invés de contratos temporários.

### **5.2.5 Perspectivas Profissionais das Monitoras**

As Monitoras entrevistadas em sua maioria são formadas em pedagogia, e só Maria é formada em letras, porém cursou magistério. Silvia tem título de Mestre em Educação. São professoras com formação em nível superior, que lhes dá permissão para ensinar e atuar na área da educação do Ensino Fundamental.

Atualmente, a docência é um trabalho socialmente reconhecido realizado por um grupo de profissionais específicos, que possuem uma formação longa e especializada (geralmente de nível universitário ou equivalente) e que atuam num território profissional relativamente bem protegido: não ensina que quer; é necessária uma permissão, um credenciamento, um atestado, etc. Este trabalho é executado normalmente dentro de um quadro organizacional relativamente estável e uniforme (TARDIF, 2005, p.42).

Este aspecto nos mostra que a profissão docente, só pode ser desempenhada por um profissional com formação acadêmica na área, pois se trata de um campo de trabalho específico e que lida com um determinado público. O que merece ser destacado aqui é o elevado nível de qualificação dessas monitoras. Segundo Maria, ela sempre teve vontade de atuar como professora e que era um sonho desde quando era criança. “Foi sonho. Sonho de criança, sempre tive vontade de exercer, né? Aí veio a formação, veio à oportunidade de fazer o magistério, gostei e continuei na mesma área, né?”. No caso da Neuza a escolha se findou pela indicação dos pais, no qual eles disseram,

[...] já terminou o Ensino Médio, faz o magistério, porque naquela época era muito, era como é que se chama? Era quem tinha um filho professor, era um orgulho né?! Então eu optei por fazer o magistério, e depois eu achava mais viável fazer o curso de pedagogia já que eu tinha o magistério, então foi unir o útil ao agradável (NEUZA).

Cleide disse “Eu acho que é o amor assim à vontade de lecionar, né? De ensinar, de formar consciência. Acho que é isso”.

Já a Silvia afirma que,

Sempre, desde criança, eu queria ser professora. Eu achava uma profissão bonita, e eu sempre admirei assim a profissão de professora. Aí brincava, brincava disso, brincava de escola, sempre foi... nunca tive para outra profissão, nunca imaginei em outra profissão, eu sempre quis ser professora. Desde dos 8, 9, ou 10 anos. Eu tive professores que marcaram assim, na 1ª série, no Ensino Fundamental.

Valéria, por sua vez, afirmou: “É na verdade assim eu sempre pensei em fazer pedagogia ensinar porque é... em casa eu sempre ensinava minha irmã, meu irmão e às vezes até alguns vizinhos me incentivou a gostar de ensinar pensar em ser professora [...]”

Ainda em relação à escolha pela profissão a Luciana disse que era uma pergunta difícil, pois para ela chegar a essa opção, teve outras.

Meu objetivo era fazer letras, só que depois eu fui pesquisando mais sobre o curso e vi que eu só poderia atuar em sala de aula, fazendo letras. Ai pelo curso de pedagogia, eu optei pelo mercado de trabalho, as possibilidades que tem no mercado de trabalho, caso eu não quisesse ficar ou permanecesse em sala de aula eu teria outras opções (LUCIANA).

A maioria das professoras-monitoras entrevistadas só trabalha com a Monitoria. Somente a Luciana trabalha em outra escola da rede particular. Três Monitoras assumiram a turma no início do ano letivo e as outras três assumiram nos meados do ano letivo. O salário dessas Monitoras é mínimo e ainda tem desconto para o INSS, elas não têm direito ao 13º terceiro, mas só recebem por dia trabalhado, ou seja, só receberá o salário integral se cumprirem com a carga horária durante o ano letivo. As únicas entrevistadas que disseram que era sua primeira experiência profissional como professora foi a Silvia e Valéria. Todas as outras já exerceram a profissão, seja na rede pública, seja na privada.

Prosseguimos perguntando sobre as suas perspectivas profissionais após seu trabalho na monitoria. Maria com os seis anos atuando como Monitora, disse: “Bom, o que eu espero mesmo, o meu foco é passar no concurso público, na minha área, mais agora, né? Pela demora do excelentíssimo governador, to tentando agora na área administrativa, porque se eu for esperar pela educacional eu morro de fome”.

Neuza com quatro anos atuando na monitoria informou que espera passar em concurso público na sua área da educação, porém disse que,

No momento eu não tenho nenhuma perspectiva, em questão de monitoria, eu to pensando em deixar mesmo de ser monitora, eu to fazendo outros concursos, eu não sei se vou dá continuidade à monitoria. Eu to com outras

perspectivas de mudar de profissão. Não dá continuidade à profissão pedagoga, dá continuidade à outra profissão.

Como percebemos Neuza relatou que no momento não tem nenhuma perspectiva em relação à monitoria e em continuar na área educacional, isto é, atuando na profissão docente. E que tem outras expectativas como mudar para área da saúde, como ela citou que deseja cursar nutrição.

Vale ressaltar que durante a trajetória na monitoria, as Monitoras enfatizaram com discernimento sobre o trabalho precário em que estavam inseridas, uma vez que eram contratadas e não efetivas.

Durante quase sete como Monitora Cleide informou, que teve problema com a voz, mas mesmo assim não parou de dar aula. Foi ao médico, se medicou e continuou dando aula evitando falar muito. “A minha perspectiva é de continuar lecionando, dando aula, agora com garantias, né? Ser efetivada com concurso público e em frente, até quando Deus quiser” (CLEIDE). Já Silvia com os quatro meses, afirmou:

Eu não fiquei muito entusiasmada em trabalhar com o Ensino Fundamental I. Eu pensava que eu ia ter mais entusiasmo, [...] tem dia que você chega em casa angustiada, que você não consegue realizar em sala os trabalhos, o trabalho você não consegue passar para o aluno, você até tenta criar formas. É ver o modo para ela aprender melhor e você vai para uma sala de aula apertada, que não ajuda você a se movimentar [...] Muitas vezes é dito que o problema é do professor. E não só é problema do professor. Não pretendo mais trabalhar com a educação básica, não sei se é porque eu tive contato com a pesquisa, com outras oportunidades, eu falo de pesquisa com a história da educação, com o mestrado. Quando eu entrei na faculdade a minha perspectiva só era o ensino básico, mas que eu poderia ampliar novos horizontes na faculdade. É na universidade, que tinha oportunidade de pesquisar, eu me entusiasmo mais com isso, com essa parte da docência do ensino superior que dá oportunidade de você pesquisar, assim que você não fica preso. É, eu acho que a escola básica, a gente fica muito preso ali, só ali, só ali, assim você não tem como ampliar os horizontes, você fica muito fechado ali. Eu vejo que quem está ali na escola, você só fica ali, ali, ali, só nas atividades e não se interessa a pesquisar e você... Não no ensino superior, não. Na educação básica você não procura ampliar sua formação, mais por falta de tempo, porque às vezes você trabalha os dois horários, como o salário não dá, você acaba trabalhando de manhã, de tarde e de noite e eu acho que o ensino superior lhe dar oportunidade, amplia.

Valéria, “bom, minha perspectiva é tentar os concursos na área da educação que possa vir a aparecer penso em não mais esperar. Pretendo muito continuar com a educação, mesmo passando ainda essa experiência de monitor pretendo continuar nessa área [...]”.

Luciana também espera concurso. “Eu espero que venha um concurso, e que sirva como prova de títulos, né? [...] torna-se efetiva na rede pública, após esse concurso fazer, né?”

Um mestrado, até mais assim, não pra ensinar no ensino superior, mais pra continuar na educação básica, né?”.

A falta de estabilidade não favorece as Monitoras enquanto categoria docente, pois nesse caso formam uma categoria distinta, já que não têm o mesmo direito, as Monitoras não participam do movimento sindical, além disso, não podem aderir à greve em prol da melhoria da educação e dos direitos trabalhistas dos docentes. Sabendo que as Monitoras têm a mesma formação que as professoras efetivas, atuam na sala de aula, fazem o mesmo trabalho, mesmo que em condições extremamente adversas.

Todas as monitoras relataram que estão esperando concurso público na área da educação, porém algumas delas mencionaram o desejo em atuar em outra área e/ou mudar só de categoria, como não atuar mais no Ensino Fundamental I e sim como docente no ensino superior, além desses aspectos muitas delas pretendem dar continuidade em sua formação acadêmica, como o mestrado, doutorado, especializações na área da educação ou outra licenciatura. Neuza e Maria são as únicas que desejam mudar de profissão, sendo Neuza atuar na área da saúde, isto é, nutrição e Maria na área administrativa e/ou na área da sua formação letras, já as outras Monitoras permanecem na área da educação básica atuando como professora, porém Silvia deseja atuar como docente no ensino superior.

A profissionalização e a inserção social dessas Monitoras são afetadas a partir do momento em que são contratadas. É notável que maioria das Monitoras sejam mulheres solteiras, majoritariamente com idade a partir dos 30 anos e vivam ainda com os pais. A partir das narrativas, percebemos que pelo fato de morar com os pais, elas estão acolhidas, além disso, ajudam e são ajudadas de certa forma por eles e não percebemos nenhuma cobrança pelo fato de estarem solteiras. Algumas das Monitoras tiveram incentivos dos pais para seguir a carreira docente, sendo alguns casos os próprios pais que deram a ideia da profissão, mas vimos também que em sua maioria, a escolha pela profissão docente ocorreu quando eram crianças.

Nas narrativas das Monitoras apontaram suas perspectivas profissionais e pessoais, como é o caso de almejam o concurso público na área da educação, continuar os estudos, isto é, cursando uma pós-graduação, se especializando no contexto da sua formação, talvez como forma de conseguirem uma inserção profissional em instituições educacionais de forma mais qualificada.

Profissionalmente não são re/conhecidas e valorizadas enquanto docentes, causando certo desânimo devido ao fato de não terem o mesmo status que os do quadro efetivo da escola. Enfim, a maioria das Monitoras apesar de algumas insatisfações querem continuar na

área da educação, apenas uma informou que quer mudar de profissão. Fica claro, que essas docentes, querem concurso público, pois terão garantias trabalhistas, e dá não satisfação com função de monitoras, uma vez que, não tem salário compatível e que lhes é de direito. A precarização do trabalho docente causa desânimos na profissão, além de outros fatores citados ao longo do texto, como por exemplo, a má estrutura física da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças que vêm ocorrendo, atualmente, na sociedade e na profissão docente, são fruto da reestruturação produtiva, a globalização e as políticas neoliberais. O processo contratual das Monitoras está vinculado a um contexto de precarização generalizada da educação pública, que afeta desde a estrutura física até os recursos pedagógicos das escolas e dos rumos que a relação capital e trabalho vêm assumindo no contexto de crise e de reestruturação produtiva mais ampla.

As Monitoras, ao narrarem suas histórias e trajetórias sobre seu trabalho, trazem à tona suas experiências vivenciadas dentro do espaço escolar enquanto profissionais, onde é o momento em qual é colocado em prática sua formação, seus saberes profissionais e sua subjetividade. Acreditamos que a partir das narrativas das Monitoras é possível construir novos caminhos para novas histórias seja na perspectiva profissional e/ou pessoal, o que implica re/pensar suas práticas, seus conceitos, escolhas, etc.

As análises que realizamos foram com 6 Monitoras, as quais estas fazem parte de um contexto mais amplo e é uma pequena amostra dentre tantas Monitoras contratadas pelo Estado, sejam elas para o Ensino Fundamental I e II ou o Ensino Médio. Optamos por realizar a pesquisa em uma escola do Ensino Fundamental I, pelo fato de ser nosso objeto de desejo para investigação e que esta escola tivesse o máximo de Monitoras, além é claro, que tanto a escola quanto as Monitoras quisessem participar e contribuir para nossa pesquisa. Estamos cientes que os percalços e percussões que foram investigados através das narrativas são importantes e relevantes, uma vez que é impossível realizar uma pesquisa como mais três mil Monitores/as contratadas para esta função.

Através das entrevistas realizadas com as Monitoras e discussões a respeito das políticas neoliberais na profissão docente, observam-se os impactos ocasionados para a profissionalização, dentro de contextos de precarização e proletarização do trabalho docente. Foi possível compreender a situação das professoras-monitoras do Ensino Fundamental I em uma escola pública estadual de um bairro de Maceió/AL. Essas monitoras são contratadas, através de contratos temporários, os quais não dão garantias trabalhistas e nem respaldo como professoras, uma vez que não pertencem ao quadro efetivo, ficando de fora de algumas instâncias como o sindicato, cursos ofertados pela Secretaria do Estado de Alagoas, dentre outros. Entre os inúmeros problemas causados na categoria docente um deles é o fato de os/as Monitores/as de um modo geral não participem da luta por um trabalho melhor. Tornando assim, a classe dos professores enfraquecida na conquista pelos seus direitos.

Foi possível constatar que as monitoras do Ensino Fundamental I, especificamente, as que entrevistamos, desejam um concurso público na área da educação pública, a qual dará estabilidade profissional e financeiramente.

As mudanças e nuances que vêm ocorrendo dos anos 90 até os dias atuais no que concerne o trabalho docente no Brasil têm impactado a profissão docente, levando à precarização e também à proletarização já que questão salarial é um dos fatores que implica literalmente na vida dos trabalhadores da educação. O fato de terem curso superior, essas profissionais não conseguem garantir uma vida independente da família.

Mesmo considerando o recente crescimento econômico brasileiro dos últimos 10 anos, no que diz respeito à questão econômica, o Estado de Alagoas teve alterações mínimas, como por exemplo, concurso para professor efetivo que não há a exatamente quase dez anos.

Nossos dados mostraram no que diz respeito ao perfil social, econômico e profissional dessas monitoras, a profissão docente dos anos iniciais do ensino fundamental no Estado de Alagoas está em um processo precarização, uma vez que esses profissionais não são valorizados e/ou reconhecidos de forma legítima, ou seja, carteira assinada, salário compatível com a função, direitos legais da classe.

As Monitoras participantes desta pesquisa falaram claramente que o seu trabalho está precário, que elas querem estabilidade profissional e financeira. Em relação ao fator social, a maioria dessas professoras-monitoras é pertencente à classe baixa, pois só recebem um salário mínimo. Além disso, 5 das 6 moram com os pais, com isso, compreende-se que as mesmas não possuem condições apropriadas para desfrutar de uma independência financeira.

O trabalho realizado pelas Monitoras na escola e na sala de aula, em geral, não é diferente dos professores/as efetivos. Por exemplo, elas assumem a mesma carga horária, fazem planejamento das aulas, cumprem suas obrigações na escola, são compromissadas com os alunos, enfim são docentes, porém são nomeadas como Monitoras. Já os aspectos que diferenciam as Monitoras dos professores efetivos são salários, direitos trabalhistas, como: carteira assinada, décimo terceiro, licenças, participação em sindicatos, instabilidade financeira, dentre outros. A partir desses aspectos, percebemos que apesar das Monitoras trabalharem em sala de aula como os professores efetivos, os demais fatores afetam a qualidade do trabalho delas no contexto institucional da escola, além da insatisfação generalizada com a condição de Monitora, sabendo que o Estado realizou contratações para monitoria, ou seja, existe a carência por professor efetivo.

Observamos que a maior parte dessas profissionais se aproxima da figura da professora solteira e dependente da família, apesar de estarem majoritariamente na casa dos

30 anos. A condição de Monitora não favorece sua autonomia financeira para constituir sua própria família ou ter uma vida independente. Observamos ainda que são mulheres que devem ficar à disposição da sociedade para cuidar das crianças e dos familiares na velhice ou em caso de doença. Não notamos muita clareza por parte delas a esse respeito, mas ficou claro o delineamento dessa condição na maioria delas.

Também, não percebemos muita clareza nas falas das monitoras, a respeito das políticas educacionais mais amplas e como afetam sua condição precária de trabalho, como a questão da Municipalização. O governo do Estado de Alagoas está, ao longo da última década, em processo de municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental onde as professoras Monitoras entrevistadas atuam. Esse fato tem sido decisivo para que não ocorram concursos públicos para docentes atuarem nesse segmento e provavelmente não haverá mais. Os concursos devem ser realizados pelos Municípios, o que requer também novas investigações, particularmente no caso dos municípios pequenos do interior do estado.

Pesquisar é construir novos caminhos. Nossa pesquisa foi guiada por uma problemática que busca compreender o trabalho realizado pelas Monitoras do Ensino Fundamental I contratadas pelo estado de Alagoas. Os principais mecanismos selecionados em buscar compreender esse acontecimento foram: a forma de contratação dessas profissionais e a política neoliberal tanto no contexto amplo como a adotada pelo estado de Alagoas levando-as a um processo de precarização e proletarização.

Partimos do entendimento de que a política neoliberal é grande percussora que contribui para essa forma de trabalho. Nesta perspectiva, buscamos apreender a trajetória profissional das Monitoras por meio de suas narrativas – formação, trabalho, ambiente escolar – no contexto da realidade da escola estadual do nível fundamental I, sendo a nossa referência neste caminho investigativo, partindo do pressuposto de que as Monitoras são profissionais que merecem atenção e respeito, uma vez que são educadoras formadas para atividade docente, tanto quanto as professoras efetivas.

Enfim refletimos que a pesquisa não acaba aqui, ou seja, a investigação que realizamos nesta dissertação. Pois a pesquisa não tem fim, ela construtiva, contínua, a partir dela é que se trilha novos campos investigativos, aqui em especial, no campo educacional.

## REFERÊNCIAS:

ALAGOAS. **Lei 6.757/2006 de 03 de agosto de 2006**. Estabelece o Plano Estadual de Educação – PEE -2006/2015, Maceió, 2006.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e sindicalismo no Brasil: um balanço crítico da “década neoliberal” (1990-2000)**. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, n.19, 2002, p. 71-94.

ANTUNES, Ricardo. A questão do emprego no contexto da reestruturação do trabalho no final do século XX. In: HORTA, Carlos Roberto e CARVALHO, Augusto Alves. (Orgs).

**Globalização, trabalho e desemprego: processos de inserção, desinserção e reinserção: enfoque internacional**. Belo Horizonte: C/Arte, 2001. p. 48-57.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Trad. Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila & OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores**. Educ. Soc. Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

BALL, S. J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, vol. 35, p. 539-564, Set./Dez. 2005.

BALTAR, Paulo Eduardo de Andrade; PRONI, Marcelo Weishaupt. Sobre o regime de trabalho no Brasil: rotatividade da mão-de-obra, emprego formal e estrutura salarial. In: OLIVEIRA, Carlos Eduardo Barbosa de, e MATTOSO, Jorge Eduardo Levi. (Orgs). **Crise e trabalho no Brasil, modernidade ou volta ao passado?**. São Paulo: Scritta, 1996, p. 109-149.

BATISTA, Analía S. e CODO, Wanderley. Crise de Identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (Org.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BELLUZO, Luiz Gonzaga de M. Prefácio. In: OLIVEIRA, Carlos Eduardo Barbosa de, e MATTOSO, Jorge Eduardo Levi. (Orgs). **Crise e trabalho no Brasil, modernidade ou volta ao passado?**. São Paulo: Scritta, 1996, p. 9-19.

BULPORT, Andrée Kartchevsky. Trabalho feminino, trabalho das mulheres: força em jogo nas abordagens dos especialistas. In: BULPORT, Andrée Kartchevsky e et. Al.; tradução de Sueli Tomazini Cassal. **O sexo do trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p.13-22.

BUONFIGLIO, Maria Carmela. Dilemas do trabalho no final do século XX: desemprego e precarização. In: HORTA, Carlos Roberto e CARVALHO, Augusto Alves. (Orgs).

**Globalização, trabalho e desemprego: processos de inserção, desinserção e reinserção: enfoque internacional**. Belo Horizonte: C/Arte, 2001. p. 48-57.

BURNIER, Suzana et al . **Histórias de vida de professores: o caso da educação**

**profissional**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, ago. 2007.

Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a13v1235.pdf>>. Acesso em 16 de novembro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2004. 72 p.

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva, et al. Apresentação. In: **Formação docente em contextos de mudanças.** (org.) [et al.]. Maceió: EDUFAL, 2012, p. 7- 12.

CERVO, Amado Luiz. **Sob o signo neoliberal: as relações internacionais da América Latina.** *Rev. Bras. Polít. Int.* 43 (2), 2000, p. 5-27

DAL ROSSO, Sadi. **Fragmentação sindical.** *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 39-52, abr./jun. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a04.pdf>>.

DURÃES, Sarah Jane Alves. **Sobre algumas relações entre qualificação, trabalho docente e gênero.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 271-288, jan.-mar. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização.** *Teoria & Educação.* Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 41-60.

FERNANDES, Domingos. Narrativas biográficas na formação inicial de professores de matemática: reflexões a partir de um olhar retrospectivo. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.) **Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente.** Salvador: EDUFBA, 2011, p. 115-159.

FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara Luciene R. Trabalho docente e a Lógica produtivista: conformação e subjetividade. IN: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene R. (orgs.). **A intensificação do trabalho docente: Tecnologias e produtividade.** Campinas: Papirus, 2009.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais.** Porto Alegre: Editoras da UFRGS, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XIX.** *Revista Brasileira de Educação*, vol. 16, núm. 46, Rio de Janeiro, 2011, p.235-254.

GARCIA, Maria Manuella Alves, HYPOLITO, Álvaro Moreira e VIEIRA, Jarbas Santos. **As Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** Cap. 1. In.: *Identidade identidades docentes como fabricação da docência.* Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.1, p.45-56, jan./abr. 2005.

GARCIA, Maria Manuela Alves e ANADON, Simone Barreto. **Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GOODSON, Ivor. **Políticas do conhecimento: vida e trabalho do docente entre saberes e instituições.** Org. e Trad. MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Goiânia: Cegraf, 2007.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

GUIMARÃES, Juarez. **A crise do paradigma neoliberal e o enigma de 2002**. *São Paulo Perspec.* [online]. 2001, vol.15, n.4, pp. 136-144. ISSN 0102-8839. Acesso em 15 de outubro de 2012.< <http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n4/10380.pdf>>

GROS, Denise B. **Institutos liberais, neoliberalismo e políticas públicas na nova república**. RBCS, Vol. 19 n°. 54 fevereiro/2004, p.143-159.

HYPOLITO, Álvaro M. e VIEIRA, Jarbas. S. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S.; GARCIA, Maria Manuela Alves, org. **Trabalho Docente: Formação e Identidades**. Pelotas: Seiva Publicações, 2002. p. 271-283.

HYPOLITO, Álvaro Moreira, PIZZI, Laura Cristina Vieira e VIEIRA, Jarbas Santos. **Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, Jul/Dez 2009, pp.100-112. Disponível em <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acessado em: 28 de março de 2011.

\_\_\_\_\_, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP, 1997.

HORTA, Carlos Roberto. Desemprego e cultura: uma leitura política da desconstrução da cidadania do trabalhador. In: HORTA, Carlos Roberto e CARVALHO, Augusto Alves. (Orgs). **Globalização, trabalho e desemprego: processos de inserção, desinserção e reinserção: enfoque internacional**. Belo Horizonte: C/Arte, 2001. p. 48-57.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

LEIRO, Augusto Cesar Rios. Formação docente e educação básica: currículo e arranjos de pesquisas. In: LEIRO, Augusto Cesar Rios e SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs). **Educação básica e trabalho docente: políticas e práticas de formação**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 23 à 38.

LIPP, Marilda E. Novaes, ARANTES, João Pedro, BURITI, Maria do Socorro e WITZIG, Telma. **O estresse em escolares**. *Psicologia Escolar e Educacional*, V.6, Número 1, 2002, p. 51-56. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v6n1/v6n1a06.pdf>>. Acessado em novembro de 2013.

LOPES, José Sergio Leite. **Notas sobre a precarização do trabalho no Brasil**. Estudos do Trabalho. Ano V – Número 8 – 2011. Revista da RET Rede de Estudos do Trabalho. < [www.estudosdotrabalho.org](http://www.estudosdotrabalho.org)>.

LÜDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da Profissionalidade docentes. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

- MARTUSCELLI, Danilo Enrico. **O PT e o impeachment de Collor**. Universidade Federal da Fronteira Sul. OPINIÃO PÚBLICA, Campinas, vol. 16, nº 2, Novembro, 2010, p.542-568.
- MATTOSO, Jorge Eduardo Levi. Emprego e concorrência desregulada: incertezas e desafios. In: OLIVEIRA, Carlos Eduardo Barbosa de, e MATTOSO, Jorge Eduardo Levi. (Orgs). **Crise e trabalho no Brasil, modernidade ou volta ao passado?**. São Paulo: Scritta, 1996, p. 27-54.
- MELO, Adriana Almeida Sales. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In NEVES, Lucia Wanderley (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p.69-82.
- MOMBERGER, Christine D. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.) **Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011, p.43-58.
- MONTEAGUDO, Jose González. As histórias de vida em educação: entre formação, pesquisa e testemunho. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.) **Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011, p.59-95.
- NEVES, Magda de Almeida. Trabalho, exclusão social e direitos. In: HORTA, Carlos Roberto e CARVALHO, Augusto Alves. (Orgs). **Globalização, trabalho e desemprego: processos de inserção, desinserção e reinserção: enfoque internacional**. Belo Horizonte: C/Arte, 2001. p. 48-57.
- NEVES. Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley, org. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio, org. **Profissão Professor**. 2ª Ed. Porto Editora, 1999.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. 2ª edição, Porto: Porto Editora, 2007.
- ODELIUS, Catarina Cecília; CODO, Wanderley. Salário. In: CODO, Wanderley (Coord.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes/ Brasília: CNTE: UNB. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. p. 193 -203.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em 11 de outubro de 2008.
- OLIVEIRA, Dalila A. **Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44. p. 209-227. dez. 2006.
- OLIVEIRA, D. A. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR. Disponível em. Acessado em 17 de maio de 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição, SOUZA, Elizeu Clementino de, e VICENTINNI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.01, 2011, p.369-386. 2011.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor.** Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora LTDA, 2001.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. Nuances: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

SALLUM JR, Brasílio. **O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo.** Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 11(2): 23-47, out. 1999 (editado em fev. 2000).

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Educação em tempos de neoliberalismo.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. Educação Pós-Crítica e Formação Docente. . In: HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S.; GARCIA, Maria Manuela Alves, org. **Trabalho Docente: Formação e Identidades.** Pelotas: Seiva Publicações, 2002. p. 257-269.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Ofício de escrever a vida: memória (auto) biográfica e história da educação. IN: **Educação, Direitos Humanos e Inclusão: Histórias, Memórias e Políticas Educacionais.** Antonio Carlos Ferreira Pinheiro e Mauricéia Ananias (Orgs). João Pessoa: Editora: Universitária da UFPB, 2009, p.55-70.

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e formação de professores. In: **Histórias de vida e formação de professores.** Salto para o Futuro: TV escola. Boletim 01, SEE/MEC, março de 2007, p.3-14.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Maurice Tardif, Claude Lessard. (Orgs); tradução de João Batista Kreuch. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Editora: Vozes, Petropolis, RJ, 2013. 15ª Ed.

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira; DUARTE, Bárbara Gonçalves Vaz. **Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 221-237, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

## **Apêndice**

## Apêndice 1: Documentos do Comitê de Ética



### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

MAIO DE 2013

Eu, Sandra Maria dos Santos Sales, responsável pela direção da escola pesquisada, da rede pública estadual (Escola Estadual Antônio Vasco); declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução dela nesta instituição de ensino. Caso necessário, a qualquer momento como instituição CO-PARTICIPANTE desta pesquisa poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ainda, a qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes da mesma.

Manuella Souza de Oliveira  
PESQUISADORA

Saura Cristina Vieira P. Jr.  
ORIENTADORA

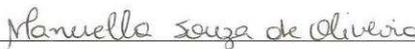
Sandra Maria dos Santos Sales  
RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO  
Sandra M<sup>a</sup> dos Santos Sales  
Diretora Geral  
Mat. 44.191-0

**DECLARAÇÃO SOBRE O USO E DESTINAÇÃO DO MATERIAL E/OU  
DADOS COLETADOS**

Declaramos para os devidos fins que o material e/ou dados coletados será/ serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS-MS) 196-96 que trata da pesquisa envolvendo Seres Humanos. Ainda salientamos que tais dados serão utilizados tão somente para realização da pesquisa intitulada: **Professores/as monitores/as da rede estadual de ensino em Maceió e a precarização do trabalho docente**, cujo objetivo é analisar quem são esses professores/as-monitores/as da rede estadual e as implicações para seu trabalho em sala de aula de uma escola da rede pública estadual em Maceió, sob responsabilidade da mestranda Manuella Souza de Oliveira e da orientadora da pesquisa Profª Doutora Laura Cristina Vieira Pizzi. Enfatizamos que tais dados serão publicados sejam eles favoráveis ou não.



**Profª Doutora Laura Cristina Vieira Pizzi**  
Pesquisador Responsável  
Docente no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE-UFAL



**Manuella Souza de Oliveira**  
Discente no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE-UFAL

Maceió- AL, março de 2013



## AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

MAIO DE 2013

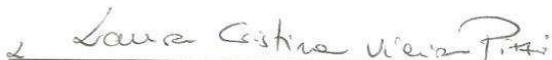
A senhora diretora responsável pela escola pesquisada: Sandra Maria dos Santos Sales:  
Eu, LAURA CRISTINA VIEIRA PIZZI, responsável pelo projeto de mestrado PROFESSORES/AS MONITORES/AS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM MACEIÓ E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE; venho pelo presente documento solicitar vossa autorização para realizar este projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL/CEDU.  
Este projeto de pesquisa atendendo o disposto na Resolução CNS 196 de 10 de Outubro de 1996, tem como objetivo analisar quem são esses professores/as-monitores/as da rede estadual e as implicações para seu trabalho em sala de aula de uma escola da rede pública estadual em Maceió.

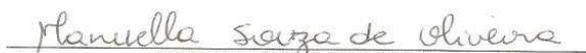
Os procedimentos metodológicos adotados serão desenvolvidos nesta instituição escolar, com período previsto para coleta de dados de fevereiro de 2013 a abril de 2013. Qualquer informação adicional poderá ser obtida através do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Alagoas - UFAL e pelas pesquisadoras: Manuella Souza de Oliveira – [manuellajr@gmail.com](mailto:manuellajr@gmail.com) e Laura Cristina Vieira Pizzi – [lauracvpizzi@gmail.com](mailto:lauracvpizzi@gmail.com)

A qualquer momento será possível solicitar esclarecimentos sobre o desenvolvimento da pesquisa que será realizada e, sem qualquer tipo de cobrança poderá retirar sua autorização, caso haja alguma necessidade específica. Assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta instituição como nome, endereço e outras informações pessoais com também da escola.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, a coleta de dados deste projeto será iniciada, atendendo todas as solicitações administrativas dessa administração.

Atenciosamente,

  
LAURA CRISTINA VIEIRA PIZZI

  
MANUELLA SOUZA DE OLIVEIRA

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

*“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.”* (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, ....., tendo sido convidado(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo “Professores/as monitores/as da rede estadual de ensino em Maceió e a precarização do trabalho docente”, recebi d(o,a) Sr(a). Laura Cristina Vieira Pizzi e d(o,a) Sr(a) Manuella Souza de Oliveira, d(o,a) Programa de Pós Graduação do Centro de Educação da UFAL, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a analisar quem são esses professores/as-monitores/as da rede estadual e as implicações para seu trabalho em sala de aula de uma escola da rede pública estadual em Maceió;
- Que a importância deste estudo é a levantar a história de vida dos/as professores/as-monitores/as;
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: as implicações sobre a qualidade do ensino dos/as monitores/as na sala de aula;
- Que esse estudo começará em 2013 e terminará em 2013;
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: através de entrevistas gravadas;
- Que eu participarei da seguinte etapa: da fase das entrevistas gravadas;
- Que os outros meios conhecidos para se obter os mesmos resultados são as seguintes: comumente via observações, além das entrevistas já mencionada;
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: a minha participação na pesquisa não provocará nenhum incômodo físico ou emocional;
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: a minha participação na pesquisa me provocará risco mínimos à minha saúde física e mental;
- Que deverei contar com a seguinte assistência: caso me sinta prejudicado com a pesquisa deverei procurar a instituição responsável pela pesquisa;
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: Contribuirei para um melhor entendimento dos diversos aspectos que motivam os/as professores/as-monitores/as a escolha pela profissão docente das séries iniciais e as implicações na sala de aula;
- Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: através da presença da pesquisadora responsável em todas as etapas da pesquisa;
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que eu deverei ser indenizado por qualquer dano que venha a ter com a minha participação nesse estudo e, também, por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão, sendo que, para essas despesas, foi-me garantida a existência de recursos.
- Que a minha participação não necessitará desembolsar nenhuma quantia por minha parte, portanto não há necessidade de ressarcimento.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

*A* *J. P.*

**Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)**

Domicílio: (rua, praça, conjunto):  
 Bloco: /Nº: /Complemento:  
 Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:  
 Ponto de referência:

**Contato de urgência: Sr(a).**

Domicílio: (rua, praça, conjunto):  
 Bloco: /Nº: /Complemento:  
 Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:  
 Ponto de referência:

**Endereço d(os,as) responsável(eis) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**

Instituição: Laura Cristina Vieira Pizzi e Manuella Souza de Oliveira  
 Endereço: Rua Hélio Pradines, 723// Conj. Senador Arnon de Mello, S/N  
 Bloco: /Nº: /Complemento: Apartamento 903// Apartamento 202.  
 Bairro: /CEP/Cidade: Ponta Verde/ 57035-220, Maceió/AL// Poço/57025-130/Maceió/AL  
 Telefones p/contato: 3327.5906/ 9997.6567// 4141-4565/9994-0849

**ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:**

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:  
 Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária  
 Telefone: 3214-1041**

Maceió,

	<p><i>Manuella Souza de Oliveira</i></p> <p><i>Laura Cristina Vieira Pizzi</i></p>
<p>(Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)</p>	<p>Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p>

### CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Os critérios para suspender ou encerrar a pesquisa intitulada **Professores/as monitores/as da rede estadual de ensino em Maceió e a precarização do trabalho docente** poderão ser de ordem operacional, inclusive pela possibilidade de haver recusas na participação do estudo.

Caso não haja anuência por parte da população-alvo em participar do processo de coleta de dados, inviabilizando a constituição de uma amostra estatisticamente viável, será possível rediscutir o delineamento do projeto, suspendê-lo ou mesmo encerrá-lo.

Ressalta-se, ainda, ser dever do pesquisador responsável suspender a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco ou dano à saúde do sujeito participante da pesquisa.



**Profª Doutora Laura Cristina Vieira Pizzi**

Pesquisador Responsável

Docente no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE-UFAL



**Manuella Souza de Oliveira**

Discente no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE-UFAL

Maceió- AL, março de 2013

30/06/2016

Plataforma Brasil

saúde



MANUELLA SOUZA DE OLIVEIRA - Pesquisador | V3.0  
Sua sessão expira em: 39min 37

Cadastros

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PROFESSORES/AS MONITORES/AS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM MACEIÓ E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE  
**Pesquisador Responsável:** LAURA CRISTINA VIEIRA PIZZI  
**Área Temática:**  
**Versão:** 2  
**CAAE:** 12766013.3.0000.5013  
**Submetido em:** 18/05/2013  
**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Alagoas  
**Situação da Versão do Projeto:** Aprovado  
**Localização atual da Versão do Projeto:** Pesquisador Responsável  
**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção: PB\_COMPROVANTE\_RECEPCAO\_127660

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 2
    - Projeto Original (PO) - Versão 2
      - Curriculo dos Assistentes
      - Documentos do Projeto
        - Folha de Rosto - Submissão 1
        - Informações Básicas do Projeto - Subm
        - Outros - Submissão 1
        - Projeto Detalhado / Brochura Investigad
        - TCLE / Termos de Assentimento / Justif
        - Apreciação 1 - Universidade Federal de Ala
      - Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
-------------------	----------	---------	----------	-------

LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação *	Pesquisador Responsável *	Versão *	Submissão *	Modificação *	Situação *	Exclusiva do Centro Coord. *	Ações
PO	LAURA CRISTINA VIEIRA PIZZI	2		04/06/2013	Aprovado	Não	

HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	04/06/2013 17:17:24	Parecer liberado			Universidade Federal de Alagoas		
PO	04/06/2013 17:16:36	Parecer do colegiado emitido			Universidade Federal de Alagoas	Universidade Federal de Alagoas	
PO	03/08/2013 12:06:32	Parecer do relator emitido			Universidade Federal de Alagoas	Universidade Federal de Alagoas	
PO	20/05/2013 10:30:14	Confirmação de Indicação de Relatoria			Universidade Federal de Alagoas	Universidade Federal de Alagoas	
PO	19/05/2013 15:52:59	Indicação de Relatoria			Universidade Federal de Alagoas	Universidade Federal de Alagoas	
PO	19/05/2013 15:52:29	Aceitação do PP			Universidade Federal de Alagoas	Universidade Federal de Alagoas	
PO	18/05/2013 08:38:38	Submetido para avaliação do CEP		Pesquisador Principal	PESQUISADOR RESPONSÁVEL	Universidade Federal de Alagoas	
PO	30/04/2013 14:18:04	Parecer liberado			Universidade Federal de Alagoas	Universidade Federal de Alagoas	
PO	30/04/2013 14:17:36	Parecer do colegiado emitido			Universidade Federal de Alagoas	Universidade Federal de Alagoas	
PO	29/04/2013 11:26:50	Parecer do relator emitido			Universidade Federal de Alagoas	Universidade Federal de Alagoas	

« « Ocorrência 1 a 10 de 21 registro(s) » »

**LEGENDA:**

**(\*) Apreciação**

PO = Projeto Original de Centro Coordenador	POp = Projeto Original de Centro Participante	POc = Projeto Original de Centro Coparticipante
E = Emenda de Centro Coordenador	Ep = Emenda de Centro Participante	Ec = Emenda de Centro Coparticipante
N = Notificação de Centro Coordenador	Np = Notificação de Centro Participante	

**(\*) Formação do CAAE**



Este sistema foi desenvolvido para os navegadores Internet Explorer (versão 7 ou superior),  
ou Mozilla Firefox (versão 9 ou superior).

## Apêndice 2: Roteiro das Entrevistas

**ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA-MONITORA:****IDENTIFICAÇÃO****NOME:** .....**IDADE:** .....**SEXO:** FEMININO**RELIGIÃO:** .....**ESTADO CIVIL:** .....**RAÇA:** .....**FILHOS:**.....**TEMPO DE SERVIÇO:**.....**TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA:**.....**TURMAS QUE LECIONA ATUALMENTE:**.....**CARGA HORÁRIA DE TRABALHO:**.....**TRABALHA EM OUTRA ESCOLA? ..... QUAL? .....****CARGA HORÁRIA TOTAL DE TRABALHO POR SEMANA:....****SALÁRIO:**.....**FONE PARA CONTATO:** .....

.....

1. Onde nasceu? Se foi em outra cidade, desde quando mora em Maceió?
2. Você mora perto da escola que trabalha?
3. Qual sua formação?
4. Qual instituição você se formou ou está se formando?
5. É sua primeira atuação profissional?
6. O que levou você a escolher a profissão de professor?
7. Fale sobre sua trajetória para chegar até onde se encontra hoje?

8. Houve algum incentivo da família e dos amigos para seguir a profissão?
9. Por que entrou na escola como monitora?
10. Já foi monitora em outra escola?
11. O que você acha do trabalho dos monitores em geral?
12. Como os monitores são vistos na escola pelos colegas de trabalho?
13. Como os alunos veem os monitores dando aula para eles?
14. Você assumiu sua turma no início do semestre?
15. Quais dificuldades você encontra na monitoria?
16. Você está satisfeito com a profissão e a posição de monitora?
17. Você vê alguma diferença significativa entre o trabalho do professor efetivo e o trabalho do monitor?
18. Como é a sua relação com os professores efetivos e com os demais monitores? E com a gestão?
19. Como você avalia sua relação com os alunos?
20. Em que momento você prepara e organiza sua aula?
21. Como é seu envolvimento nas demais atividades da escola, como reuniões, festividades, etc?
22. Como é sua participação no sindicato da categoria?
23. Você fez o concurso para monitores de 2012? O que achou?
24. Como você vê o papel do Estado na contratação de monitores via concurso?
25. Quais suas perspectivas profissionais após seu trabalho como monitora?